

Standards in der Medienbildung



Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ)

Vorstand: Prof. Dr. Hans-Dieter Rinkens (Fakultät für Elektrotechnik, Informatik und Mathematik, Vorsitzender)

Prof. Dr. Jutta Langenbacher-Liebgoth (Fakultät für Kulturwissenschaften, stellv. Vorsitzende ‚Service‘)

Prof. Dr. Peter Reinhold (Fakultät für Naturwissenschaften, stellv. Vorsitzender ‚Forschung und Nachwuchsförderung‘)

Prof. Dr. Bardo Herzig (Fakultät für Kulturwissenschaften, stellv. Vorsitzender ‚Studium und Lehre‘)

Dr. Annegret Helen Hilligus (Geschäftsführerin)

Dimitra Pappa (stud. Vertreterin)

Adresse:

Universität Paderborn,
Paderborner Lehrerausbildungszentrum
Gebäude P9, Peter-Hille-Weg 42, 33098 Paderborn
Tel. (05251) 60 3660, Fax: (05251) 60 3658
E-Mail: plaz-hi@upb.de;
<http://plaz.upb.de>

Herausgeber:

i. A. des PLAZ-Vorstands: Dr. Jens Winkel
Paderborn, im Mai 2007

ISSN 1863-1525

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Jens Winkel..... 5

Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen

Gerhard Tulodziecki..... 9

Standards als Instrument der Medienbildung

Heinz Moser..... 35

Anhang

Zu den Autoren 53

PLAZ-Forum – Schriftenreihe 55

Vorwort

Um den Begriff der Medienkompetenz ist es in den letzten Jahren ruhiger geworden. An Aktualität gewonnen hat hingegen das Thema Standards, das derzeit hinsichtlich der Lehrerbildung auf vielfältige Weise diskutiert wird. Es stellt sich die Frage, inwieweit Standards für medienbezogene Kompetenzen hilfreich sind, um Anforderungen, die in der Schule an Schülerinnen und Schüler herangetragen werden, klarer zu erfassen. Um diese Frage zu erörtern, hat der Arbeitskreis Schule & Computer beschlossen, sich im Rahmen von insgesamt vier Vorträgen mit dem Thema „Zur Entwicklung von Standards für Medienkompetenz – Ansätze und ihre Bedeutung für die Schule“ auseinanderzusetzen. Ziel war es dabei – wie es Tradition dieses Arbeitskreises ist – sich durch Referentinnen und Referenten aus unterschiedlichen Zusammenhängen dem Themenfeld zu nähern. Es sollten zum Einen Überlegungen und Ansätze zur Integration von Standards in die Medienbildung diskutiert werden, zum Anderen sollte sich zugleich kritisch mit der Frage auseinandergesetzt werden, ob eine solche Integration mit Blick auf die Medienbildung tatsächlich sinnvoll ist. Im Fokus der Vortragsreihe sollte dabei die Schule bleiben, da sie den Erwerb von schulstufenbezogenen Kompetenzen beim Umgang mit Medien erst möglich macht.

In diesem Band werden nun zwei dieser Vorträge publiziert, die im Hinblick auf das Thema ähnliche Wege beschreiten, jedoch durchaus zu unterschiedlichen Ansichten gelangen.

Prof. Dr. em. Gerhard Tulodziecki verfolgt die Frage, was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollten und entwickelt zur Beantwortung ein fächerübergreifendes Kompetenzmodell. Dieses Kompetenzmodell orientiert sich an folgenden vier Fragen:

1. Welche thematischen Aspekte sollen dem Kompetenzmodell im Sinne einer Strukturierung zugrunde gelegt werden?
2. Welche Kriterien sollen zur Differenzierung von Kompetenzausprägungen herangezogen werden, z.B. emotionale und/oder sozial-kognitive Gesichtspunkte bei der Auseinandersetzung mit Medien?
3. Wie viele Niveaus sollen bei der Formulierung von Standards vorgesehen werden, z.B. Standards für die vierte, sechste und/oder zehnte Jahrgangsstufe?
4. Sollen die Standards eher abstrakter oder konkreter formuliert werden und welche Folgen ergeben sich daraus für die Überprüfung?

Tulodziecki entwickelt zur Lösung dieser Fragen Handlungsalternativen, die er anhand von Beispielen verdeutlicht. Er erläutert ebenfalls, dass die Verwendung von Standards in der Medienbildung auch problematisch sein kann, wenn z.B. Bereiche, die leichter überprüfbar sind, in den Vordergrund geraten, während schwerer zugängliche Komponenten, wie z.B. das Handeln mit Medien, bei der Verwendung von Standards ausgeblendet werden. Er versteht seinen Beitrag insofern als einen möglichen Ausgangspunkt für die Diskussion um und die Erprobung von

Standards in der Medienbildung. Diese Überlegungen werden anhand von Tabellen zu dem Kompetenzaspekten der Standards verdeutlicht.

Prof. Dr. Heinz Moser verweist ebenfalls bei seiner Auseinandersetzung mit Standards in der Medienbildung auf die Gefahr, dass Standards „falsch“ verwendet werden können und bezieht sich in diesem Zusammenhang u. a. auf die Curriculumforschung der 60er Jahre, die aus seiner Sicht durch zu starke Normierung und die nicht mehr überprüfbare Operationalisierung von Lernzielen kaum noch auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler bezogen werden konnte sowie empirisch kaum überprüfbar war.

Er kritisiert zugleich, dass die Medienbildung bei der Formulierung von Standards in der Diskussion der Lehrerbildung bislang kaum berücksichtigt wurde und hält es zur „Positionierung einer Fachdidaktik ohne Fach“ für wünschenswert, dass die Medienbildung hier Profil zeigt. Auch sei die Formulierung eines systematischen, medienpädagogischen, stufenorientierten Ansatzes sinnvoll, um dem Vorwurf der Beliebigkeit von Inhalten zu begegnen.

Er stellt anschließend das in Anlehnung an die von Baacke definierten Medienkompetenzen entwickelte Züricher Kompetenzmodell von Standards für Medienbildung vor. Im Rahmen dieses Modells werden Handlungsfelder und Kompetenzbereiche unterschieden. Die Handlungsfelder werden in drei Bereiche getrennt:

- a) Anwendung und Gestalten von Medienprodukten,
- b) Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften und
- c) Medienreflexion und -kritik.

Bei den Kompetenzen werden ebenfalls drei Bereiche unterschieden: Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz sollen domänenspezifisch Berücksichtigung finden.

In seiner Zusammenfassung betont Moser die vielen Anwendungsmöglichkeiten, die sich durch Standards in der Medienbildung anbieten (z.B. Festlegung des Bildungsoutputs, Klärung der Schnittstellen zwischen den Bildungsstufen, Standards zur Fremd- und Selbstevaluation auf Schulsystem-/ Schuleinheits- und Unterrichtsebene etc.). In diesem Sinne spricht sich Moser weit stärker für den Einsatz von Standards aus als Tulodziecki.

Wir hoffen, Ihnen auch dieses Mal ein spannendes Thema mit zwei attraktiven Beiträgen zusammengestellt zu haben.

Für alle, die es noch nicht wissen: Der Arbeitskreis Schule & Computer steht allen Interessierten offen. Falls Sie sich über Veranstaltungen des Arbeitskreises informieren oder daran teilnehmen möchten, schicken Sie eine E-Mail an: carsten.albers@uni-paderborn.de.

Die Homepage unseres Arbeitskreises findet sich unter:

http://plaz.uni-paderborn.de/Ueber_das_PLAZ/Projektgruppen_und_Arbeitskreise/AK_SchuCo/.

Sie finden auf der Homepage u. a. ausführliche Protokolle zu weiteren Themen aus dem Bereich von Schule in der konstruktiven Auseinandersetzung mit Medien.

Ich möchte dieses Vorwort mit einer persönlichen Zeile beenden: ich bedanke mich bei den Mitgliedern des Arbeitskreises Schule & Computer für die vielen interessanten Diskussionen und das persönliche Engagement, mit dem die Mitglieder sich mit den Themen des Arbeitskreises auseinandergesetzt haben.

Jens Winkel

Oldenburg, im Juni 2007

Medienbildung – welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im Medienbereich erwerben und welche Standards sie erreichen sollen

1 Einleitung

Die gegenwärtige Diskussion zu schulischen Curricula ist u. a. von dem Gedanken bestimmt für verschiedene Fächer Bildungsstandards zu entwickeln. So wurden z.B. in den letzten Jahren Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch und die Naturwissenschaften erarbeitet. Auslöser für diese Entwicklungen waren vor allem die unbefriedigenden Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den internationalen Vergleichsstudien TIMSS (Third International Mathematics and Science Studies) und PISA (Programme for International Student Assessment). Diese Untersuchungen sowie die dann folgenden 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 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; Wagner /Peschke 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. ebd. S.30). Auf diese Art und Weise werden – allein bezogen auf die Informations- 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 Niveaus 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)“ (ebd. 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 lernzielorientierter 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 den Entwurf von Kompetenzmodellen. Auf dieser Basis werden zwei mögliche Kompetenzmodelle mit entsprechenden 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).

2 Problemlagen und Funktionen von medienbezogenen Bildungsstandards

Probleme, die generell mit der Festlegung von Bildungsstandards verbunden sein können, sind u.a. von Helsper (2006) sowie von Tulodziecki/ Grafe (2005) – auch mit Blick auf die internationale Situation – zusammengestellt worden. Vor diesem Hintergrund sind bei einer Formulierung von Bildungsstandards für den Medienbereich vor allem folgende Problemlagen zu bedenken:

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 Bildungsstan-

dards 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.

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 mit 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 schwerer zugänglichen Komponenten des Medienhandelns, z.B. Bereit-schaften bzw. Motivationen und Einstellungen, ausgeblendet werden.

Dominanz aktueller Anforderungen zu Lasten von Zukunftsorientierung: Gerade in der Medienpädagogik besteht die Anforderung, 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.

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, so dass 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 Zensurengebung 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 Curriculum zum Medienbereich anregen sollen. Mit der Reformfunktion wird zum Ausdruck gebracht, dass die Entwicklung eines durchdachten medienpädagogischen Konzepts für die Schule zu Innovationen bezüglich der Lern- und Schulkultur führen soll. 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. Erworbene Kompetenzen lassen sich mit Hilfe von Bildungsstandards gegebenenfalls in einem Portfolio dokumentieren (vgl. Hauf-Tulodziecki 2003). Mit der Evaluationsfunktion wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Bildungsstandards dazu dienen können, medienpädagogische Aktivitäten hinsichtlich ihrer Zielerreichung zu prüfen und gegebenenfalls zu bewerten, 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.

3 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 auseinandersetzen 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 Medienkom-

petenz auf Fragen der Methoden- und Lernkompetenz, verbunden mit einer praktizistischen 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 Höchststandards 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 Ausführungen ist u. a. 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.

4 Zur Diskussion um Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung

In der medienpädagogischen Diskussion lassen sich bezüglich des Begriffs der Medienkompetenz 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 Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz als Rahmen und definiert Medienkompe-

tenz 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 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 Medieneinflüssen/ Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung) nennen, so dass 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 (siehe oben).

Strukturierung nach Medienarten: Spanhel (1999, S. 173) benennt z.B. bei seinen curricularen Überlegungen für die Medienerziehung in unterschiedlichen 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 unterschreibt, 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.

5 Entwicklung von Kompetenzmodellen 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 von Kompetenzmodellen für die Medienbildung folgende Fragen:

- Welche Bereiche und Aspekte von Medienkompetenz sollen zur Strukturierung des Modells dienen?
- Welche Gesichtspunkte können bei einer Differenzierung nach verschiedenen Niveaus herangezogen werden?
- Für wie viele Niveaus sollen Standards formuliert werden?
- Auf welchem Abstraktionsniveau sollen die Standards formuliert werden? Ist eine 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. Dies wird bei der Darstellung mancher Kompetenzvorstellungen und Bildungsstandards kaum noch sichtbar, so dass zum Teil der Eindruck vermittelt wird, das jeweilige Kompetenzmodell sei ein empirisch oder normativ vorgegebenes Muster, welches 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 von Kompetenzmodellen als offenen Entscheidungsprozess dar, bei dem Entscheidungen zwar begründet gefällt werden können, grundsätzlich aber auch anders ausfallen könnten.

5.1 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:

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 allgemeiner 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 werden im Folgenden zwei Möglichkeiten für ein Kompetenzmodell zur Medienbildung – auch im Bewusstsein der genannten Problemlagen – weiter verfolgt:

Für ein erstes Kompetenzmodell werden die Medienarten als Strukturierungshilfen für die Kompetenzbereiche gewählt, um den schulischen Zugang zu Medienfragen für die Lernenden und Lehrkräfte zu erleichtern. Die Unterteilung nach Medienarten wird gegenüber dem curricularen Ansatz von Spanhel (1999) im Sinne einer teils stringenteren, teils vereinfachenden Differenzierung modifiziert. Die Aufgabenbereiche dienen – im Sinne einer Matrixdarstellung – als Kompetenzaspekte und werden mit einer Formulierung medienübergreifender Kompetenzen eingeleitet, um mögliche Verkürzungen zu vermeiden und dem Anspruch der Medienbildung auf kategoriale Einsichten entgegen zu kommen. Die Diskussion um Dimensionen oder allgemeine Fähigkeitsbe-

reiche wird ebenfalls aufgenommen, und zwar als Anregung für die Formulierung von Gesichtspunkten für eine Differenzierung unterschiedlicher Niveaus. Auf diese Weise entsteht ein Kompetenzmodell, dessen Struktur in der Tabelle 1 dargestellt ist. Im Folgenden wird dieses Modell als „Kompetenzmodell ‚Medienarten‘“ bezeichnet.

Eine zweite Möglichkeit besteht darin, Felder oder Bereiche von Medienkompetenz als übergeordnete Kompetenzbereiche zu bestimmen. 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 sollen – wie bei der ersten Möglichkeit – aufgenommen werden, um Anregung für eine Differenzierung unterschiedlicher Niveaus zu erhalten. Die Struktur eines entsprechenden Kompetenzmodells ist in der Tabelle 2 dargestellt. Das Modell wird im Folgenden „Kompetenzmodell ‚Aufgabenbereiche‘“ genannt.

In beiden Fällen werden als Felder von Medienkompetenz die oben genannten Aufgabenbereiche aufgrund ihrer Validierung in einem Modellversuch sowie aufgrund ihres integrativen Charakters gewählt (vgl. Tulodziecki/ Möller/ Doelker 1998).

5.2 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:

1. Bedürfnis- und Motivtheorien, die insbesondere mit der affektiv-motivationalen Entwicklung verbunden sind,
2. theoretische Ansätze zur kognitiven Komplexität, die insbesondere Fragen der intellektuellen Entwicklung berühren,
3. 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.): physische und psychische 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 Liebes-

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

5.3 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 in den meisten Bundesländern in Deutschland das Ende der Grundschulzeit 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 Klasse – als Abschluss der Hauptschule in mehreren Bundesländern – 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.

Da das Ende des vierten und des neunten Schuljahres für viele Schülerinnen und Schüler zugleich die Beendigungen der betreffenden Bildungsabschnitte markiert, könnte eingewendet werden, dass die Festlegung dieser Zeitpunkte für die Formulierung von Bildungsstandards dem Gedanken der Förderung widerspreche, denn am Ende der jeweiligen Bildungsabschnitte sei es dafür zu spät. Diese Kritik würde jedoch nur zutreffen, wenn erst am Ende des betreffenden Bildungsabschnittes eine Einschätzung des jeweiligen Kompetenzerwerbs erfolgte. Insofern wird mit diesem möglichen Kritikpunkt darauf aufmerksam gemacht, dass entsprechende Einschätzungen schon vorher stattfinden und für Fördermaßnahmen genutzt werden sollten.

In der Tabelle 3 werden exemplarisch für das Kompetenzmodell „Medienarten“ Standards zu den drei Niveaus aufgeführt, und zwar für den Kompetenzbereich „Zeitung/ Zeitschrift“. Tabelle 4 zeigt eine entsprechende Zusammenstellung für das Kompetenzmodell „Aufgabenbereiche“, hier für den Kompetenzbereich „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“. Über diese exemplarische Darstellung hinaus sind in den Tabellen 5 bis 7 für das Kompetenzmodell „Medienarten“ Bildungsstandards für den Abschluss der neunten Klasse insgesamt zusammengestellt. Eine ent-

sprechende Darstellung für das Kompetenzmodell „Aufgabenbereiche“ findet sich in den Tabellen 8 und 9.

5.4 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 Bildungsstandards 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, dass aus den Formulierungen erkennbar wird, wie konkrete Aufgaben zum Nachweis der Standards aussehen könnten, ohne diese im Detail vorwegzunehmen. Entsprechende Umsetzungen sind in den Tabellen 3 bis 9 zu finden. Dabei bleibt unbenommen, im Laufe der weiteren Entwicklung zusätzlich Indikatoren zu formulieren. Solche Indikatoren können unter Umständen helfen, Unterrichtseinheiten im Hinblick auf kleinere Lernziele zu reflektieren oder Rubrics zu formulieren, mit deren Hilfe sich der erreichte Lernstand durch Schülerinnen und Schüler oder durch Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren bzw. einschätzen lässt.

Schließlich ist bei der Formulierung von Bildungsstandards die Frage zu klären, ob die Standards als Mindest-, Regel- oder Höchststandards aufzufassen sind. Im Falle der Tabelle 3 bis 9 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. Bei solchen Anpassungen sollten auch Mindeststandards formuliert werden, um die Verpflichtung ins Bewusstsein zu heben, für alle Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Niveau zu erreichen. Eine situations- und zielgruppenspezifische Interpretation (einschließlich der Formulierung von Mindeststandards) kann auch bedeuten, eine geeignete Auswahl aus den Standards für das jeweilige schulinterne medienpädagogische Konzept vorzunehmen. Dies wird sich besonders anbieten, wenn eine Schule ihr medienpädagogisches Konzept schrittweise entwickeln und zunächst noch nicht alle Standards anstreben möchte.

5.5 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 unterschiedliche Möglichkeiten der Strukturierung, Akzentsetzung und Gestaltung bestehen. Der Entscheidungscharakter wird nicht zuletzt dadurch unterstrichen, dass im Rahmen des Beitrags zwei Kompetenzmodelle – zum einen ausgehend von verschiedenen Medienarten und zum anderen basierend auf Aufgabenbereichen – entworfen wurden. Für die Schule besteht die Möglichkeit, je nach medienpädagogischem Konzept und je nach Art geplanter Projekte und Unterrichtseinheiten, als Ausgangspunkte die Medienarten oder die Aufgabenbereiche zu wählen – mit den oben angedeuteten Vorzügen und Problemlagen. In diesem Sinne soll die Darstellung für Erprobungen und die Diskussion geöffnet sein und zu Weiterentwicklungen anregen.

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

Kompetenzaspekte	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung
Medienübergreifende Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I: Die Schülerinnen und Schüler können:					
	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	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	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	Einflüsse von Medien beschreiben, z.B. auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge, kriterienbezogen bewerten und problematische Einflüsse in geeigneten Formen aufarbeiten	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
Gesichtspunkte zur Niveaudifferenzierung	Entwicklungsaspekte und Entwicklungsniveaus bezüglich der affektiv-motivationalen, der intellektuellen und der sozial-moralischen Dimension von Medienkompetenz				
Kompetenzbereich	Printmedien				
Foto	Standards zu AB1, Niveau X	Standards zu AB2, Niveau X	Standards zu AB3, Niveau X	Standards zu AB4, Niveau X	Standards zu AB5, Niveau X
	Gegebenenfalls Indikatoren zu den Standards				
Zeitungen/ Zeitschriften	Standards zu AB1, Niveau X	Standards zu AB2, Niveau X	Standards zu AB3, Niveau X	Standards zu AB4, Niveau X	Standards zu AB5, Niveau X
	Gegebenenfalls Indikatoren zu den Standards				
Bücher/ Broschüren	Standards zu AB1, Niveau X	Standards zu AB2, Niveau X	Standards zu AB3, Niveau X	Standards zu AB4, Niveau X	Standards zu AB5, Niveau X
	Gegebenenfalls Indikatoren zu den Standards				
Kompetenzbereich	Audiovisuelle Medien				
Hörfunk/ Tonträger	Standards zu AB1, Niveau X	Standards zu AB2, Niveau X	Standards zu AB3, Niveau X	Standards zu AB4, Niveau X	Standards zu AB5, Niveau X
	Gegebenenfalls Indikatoren zu den Standards				
Film/ Video/ Fernsehen	Standards zu AB1, Niveau X	Standards zu AB2, Niveau X	Standards zu AB3, Niveau X	Standards zu AB4, Niveau X	Standards zu AB5, Niveau X
	Gegebenenfalls Indikatoren zu den Standards				
Kompetenzbereich	Computer und Internet				
„Werkzeuge“ zur Erstellung eigener Medienbeiträge	Standards zu AB1, Niveau X	Standards zu AB2, Niveau X	Standards zu AB3, Niveau X	Standards zu AB4, Niveau X	Standards zu AB5, Niveau X
	Gegebenenfalls Indikatoren zu den Standards				
Computerbasierte Medienangebote	Standards zu AB1, Niveau X	Standards zu AB2, Niveau X	Standards zu AB3, Niveau X	Standards zu AB4, Niveau X	Standards zu AB5, Niveau X
	Gegebenenfalls Indikatoren zu den Standards				
„Umgebungen“ für Kommunikation und Kooperation	Standards zu AB1, Niveau X	Standards zu AB2, Niveau X	Standards zu AB3, Niveau X	Standards zu AB4, Niveau X	Standards zu AB5, Niveau X
	Gegebenenfalls Indikatoren zu den Standards				

Tabelle 2: Struktur eines Kompetenzmodells für die Medienbildung, gegliedert nach Aufgabenbereichen und Teilaufgaben: Kompetenzmodell „Aufgabenbereiche“

(die medienübergreifenden Kompetenzformulierungen sind an dem Abschluss der neunten Jahrgangsstufe orientiert)

Kompetenzbereich	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten				
Medienübergreifende Kompetenz	Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten im Hinblick auf angestrebte Funktionen, z.B. Informationen und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation, vergleichen sowie interessen- und bedürfnisbezogen auswählen sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen				
Niveaudifferenzierung	Entwicklungsaspekte und Entwicklungsniveaus bezüglich der affektiv-motivationalen, der intellektuellen und der sozial-moralischen 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 beschreiben, z.B. auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge, 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 3: Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell „Medienarten“: Standards für drei Niveaus (Ende 4., 6. und 9. Jahrgangsstufe) für den Kompetenzbereich „Printmedien: Zeitung/ Zeitschrift“

Kompetenzaspekte	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung
Kompetenzbereich	Printmedien (Foto/Bild; Zeitung/Zeitschrift; Buch/Broschüre)				
Zeitung/ Zeitschrift	Standards zu Niveau 1 (Ende der vierten Jahrgangsstufe): Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>PZ1.01 Einzelne Zeitungen und Zeitschriften hinsichtlich ihrer Informations- und Unterhaltungsbestandteile beschreiben</p> <p>PZ1.02 Einzelne Zeitungen und Zeitschriften für Information und Unterhaltung nutzen und die Nutzung begründen</p>	<p>PZ1.03 Einzelne technische Hilfsmittel für die Erstellung und Gestaltung von Bildern und schriftlichen Texten benennen und handhaben</p> <p>PZ1.04 Einzelne mögliche Beiträge für eine eigene Zeitung oder eine eigene Zeitschrift in Absprache mit anderen erstellen und zu einer Zeitung oder Zeitschrift zusammenfügen</p> <p>PZ1.05 Verbreitungsmöglichkeiten für die eigene Zeitung oder Zeitschrift bedenken und nutzen</p>	<p>PZ1.06 Einzelne Darstellungsformen, z.B. Bild und schriftlicher Text, und einzelne Gestaltungstechniken, z.B. Überschriften und Text, sowie einzelne Gestaltungsformen bzw. Textsorten, z.B. Bericht und Kommentar, von Zeitung und Zeitschrift an einzelnen Beispielen beschreiben</p> <p>PZ1.07 Vorteile und Nachteile einzelner Gestaltungsmöglichkeiten von Zeitungen und Zeitschriften erläutern</p>	<p>PZ1.08 Für einzelne Sachverhalte oder Medienstars erläutern, was ihnen dazu einfällt, und die dabei geäußerten Vorstellungen und Gefühle auf ausgewählte Zeitungs- oder Zeitschriftenbeiträge beziehen</p>	<p>PZ1.09 Für eine selbst erstellte Zeitung oder Zeitschrift kalkulieren, welche Kosten für eine Vervielfältigung bei unterschiedlichen Stückzahlen entstehen und was man tun müsste, um diese Stückzahlen gegebenenfalls absetzen zu können</p> <p>PZ1.10 Für den eigenen Haushalt feststellen, welche Kosten monatlich durch Zeitungen und Zeitschriften entstehen, und die Kosten mit den Kosten für andere Medien vergleichen sowie eine erste Bewertung vornehmen</p>
	Standards zu Niveau 2 (Ende der sechsten Jahrgangsstufe): Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>PZ2.01 Vorzüge und Probleme bezogen auf einzelne Zeitungen und Zeitschriften erläutern</p> <p>PZ2.02 Einzelne Zeitungen oder Zeitschriften unter Beachtung ihrer Vorzüge und Probleme für Information und Unterhaltung auswählen und nutzen</p>	<p>PZ2.03 Einzelne technische Hilfsmittel für die Erstellung und Gestaltung von Bildern und schriftlichen Texten sowie für ein Layout erläutern und handhaben</p> <p>PZ2.04 In einer Gruppe Beiträge für eine eigene Zeitung oder eine eigene Zeitschrift unter Beachtung der Zielgruppe planen, die Beiträge erstellen und die Zeitung oder Zeitschrift mitgestalten</p> <p>PZ2.05 Verbreitungsmöglichkeiten für die eigene Zeitung oder Zeitschrift beschreiben und ausgewählte Möglichkeiten realisieren</p>	<p>PZ2.06 Den Gesamtaufbau sowie verschiedene Darstellungsformen, Gestaltungstechniken und Gestaltungsformen bzw. Textsorten mit Bezug auf einzelne Zeitungen und Zeitschriften erläutern</p> <p>PZ2.07 Einzelne Zeitungen und Zeitschriften mit Bezug auf Darstellungsformen, Gestaltungstechniken und Gestaltungsformen bzw. Textsorten hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme bewerten</p>	<p>PZ2.08 Für ausgewählte Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge erläutern, welche Vorstellungen, Gefühle und Verhaltensorientierungen durch sie entstehen könnten</p> <p>PZ2.09 Die Bedeutung von Einflüssen, die von einzelnen Zeitungs- oder Zeitschriftenartikeln ausgehen können, auf sich selbst oder auf die Altersgruppe einschätzen</p>	<p>PZ2.10 Eine Übersicht über verschiedene Arten von Zeitungen und Zeitschriften geben und an Beispielen ihre Auflagenhöhen nennen</p> <p>PZ2.11 Für einzelne unterschiedliche Zeitungen oder Zeitschriften erläutern, wie unterschiedliche Preise und Auflagenhöhen zustande kommen können</p>
	Standards zu Niveau 3 (Ende der neunten Jahrgangsstufe): Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>PZ3.01 Vorzüge und Problemlagen von Zeitungen und Zeitschriften als Informationsquelle, als Unterstützung für die eigene Meinungsbildung und als Mittel der Unterhaltung im Vergleich zu anderen Medien erläutern</p> <p>PZ3.02 Zeitungen und Zeitschriften im Aspekt der obigen Funktionen bewusst auswählen und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>PZ3.03 Verschiedene technische Hilfsmittel für die Erstellung und Gestaltung einer Zeitung oder einer Zeitschrift erläutern, reflektiert auswählen und handhaben</p> <p>PZ3.04 Selbstständig in einer Gruppe einen Plan für die Erstellung einer Zeitung entwickeln, Recherchen durchführen, Artikel und Abbildungen gestalten und die Zeitung in reflektierter Weise erstellen</p> <p>PZ3.05 Verbreitungsmöglichkeiten für Zeitungen erläutern und begründet sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>PZ3.06 Aufbau von Zeitungen und Zeitschriften sowie verschiedene Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, und Gestaltungsformen bzw. Textsorten im Hinblick auf ihre Bedeutung erläutern</p> <p>PZ3.07 Ausgewählte Zeitungs- oder Zeitschriftenbeiträge hinsichtlich ihrer offenen oder „verdeckten“ Aussagen analysieren und hinsichtlich von Form und Inhalt sowie hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit bewerten</p>	<p>PZ3.08 Den möglichen Einfluss von Zeitungen und Zeitschriften auf die öffentliche Meinungs- und die politische Willensbildung an Beispielen beschreiben und bewerten</p> <p>PZ3.09 Möglichkeiten eigener Stellungnahmen, z.B. in Form von Leserbriefen, skizzieren und wahrnehmen</p>	<p>PZ3.10 Ausgewählte Zeitungen und Zeitschriften hinsichtlich verschiedener Gesichtspunkte, z.B. Finanzierung, Auflagenzahlen und Nachrichtenbeschaffung, charakterisieren und den Aufbau von Zeitungsverlagen sowie Wettbewerbsbedingungen und Tendenzen der Monopolbildung erläutern</p> <p>PZ3.11 Funktionen der Presse und rechtliche Bedingungen sowie den Stellenwert des Presse-rates als Selbstkontroll-einrichtung erläutern und im Aspekt der Bedeutung für die Demokratie bewerten</p>

Tabelle 4: Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell „Aufgabenbereiche“: Standards für drei Niveaus (Ende 4., 6. und 9. Jahrgangsstufe) für den Kompetenzbereich „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“

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)	A1.01 Verschiedene Möglichkeiten der Information, z.B. Nachschlagen in einem Lexikon, Internetrecherche oder Erkundung in der Realität, erläutern A1.02 Verschiedene Möglichkeiten der Information angemessen handhaben und nutzen	A1.03 Verschiedene Möglichkeiten zum Lernen, z.B. direkte Erfahrungen, Arbeiten mit dem Schulbuch oder mit einem Lernprogramm, erläutern A1.04 Verschiedene Möglichkeiten zum Lernen angemessen handhaben und nutzen	A1.05 Verschiedene Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel, z.B. Radtour, Fernsehserie, Computerspiel und Brettspiel, erläutern A1.06 Verschiedene Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel angemessen handhaben und nutzen	A1.07 Verschiedene Möglichkeiten der Kommunikation, z.B. direktes Gespräch, Telefonieren im Festnetz oder mit Handy, Chat oder Foren, erläutern A1.08 Verschiedene Möglichkeiten der Kommunikation angemessen handhaben und nutzen	A1.09 Verschiedene Möglichkeiten der Kooperation, z.B. direkte Zusammenarbeit, gemeinsame Gestaltung eines Textes im Netz, erläutern A1.10 Verschiedene Möglichkeiten der Kooperation angemessen handhaben und nutzen
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)	A2.01 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten der Information erläutern A2.02 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Informationsmöglichkeiten auswählen und nutzen	A2.03 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten zum Lernen erläutern A2.04 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Lernmöglichkeiten auswählen und nutzen	A2.05 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel erläutern A2.06 Für bestimmte Situationen geeignete Unterhaltungs- und Spielangebote auswählen und nutzen	A2.07 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten der Kommunikation erläutern A2.08 Für bestimmte Situationen geeignete Kommunikationsmöglichkeiten auswählen und nutzen	A2.09 Vorzüge und Probleme verschiedener Möglichkeiten der Kooperation erläutern A2.10 Für bestimmte Situationen geeignete Kooperationsmöglichkeiten auswählen und nutzen
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 interessen- und bedürfnisbezogen auswählen sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen				
Standards zu Niveau 3 (9. Jahrgangsstufe)	A3.01 Unterschiede zwischen verschiedenen Informationsquellen, z.B. zwischen Sachbuch, Website und Erkundung in der Realität, erläutern und kriterienbezogen bewerten A3.02 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Medienangebote oder nicht-mediale Möglichkeiten zur Information auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen	A3.03 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zum Lernen, z.B. zwischen Lernprogramm, Simulationsprogramm und direkten Erfahrungen, erläutern und kriterienbezogen bewerten A3.04 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Medienangebote oder nicht-mediale Möglichkeiten zum Lernen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen	A3.05 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel, z.B. zwischen Theaterbesuch, Fernsehen, Computerspiel und Sportspiel, erläutern und kriterienbezogen bewerten A3.06 Unterhaltungs- oder Spielangebote für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen	A3.07 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Kommunikation, z.B. zwischen Telefonieren, Chat und unmittelbarem Gespräch, erläutern und kriterienbezogen bewerten A3.08 Kommunikationsmöglichkeiten für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen	A3.09 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Kooperation, z.B. zwischen kooperativer Arbeit im Netz und direkter Zusammenarbeit, erläutern und kriterienbezogen bewerten A3.10 Kooperationsmöglichkeiten für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen

Tabelle 5: Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell „Medienarten“: Standards für das Niveau 3 (Ende Klasse 9) für den Kompetenzbereich „Printmedien“

Kompetenzaspekte	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung
Kompetenzbereich	Foto / Bild Standards: Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>PF3.01 Vorzüge und Probleme von Fotos und anderen Bildern als Informationsquelle, als Lernhilfe und als künstlerisches Ausdrucksmittel im Vergleich zum schriftlichen Text erläutern</p> <p>PF3.02 Fotos und andere Bilder im Aspekt der obigen Funktionen bewusst auswählen und unter Beachtung sozialer Verantwortung nutzen</p>	<p>PF3.03 Bedienungselemente von Fotoapparaten beschreiben und sachgemäß handhaben</p> <p>PF3.04 Regeln für die Bildgestaltung beim Fotografieren erläutern, begründen und für die Erstellung eigener Fotos beachten</p> <p>PF3.05 Präsentationsmöglichkeiten für Fotos beschreiben und begründet sowie unter Beachtung sozialer Verantwortung nutzen</p>	<p>PF3.06 Bezogen auf Fotos zwischen Inszenierung vor der Kamera und Gestaltungstechniken der Kamera selbst unterscheiden und Inszenierungsmöglichkeiten erläutern; bezogen auf andere Bilder ausgewählte Gestaltungsmöglichkeiten erläutern</p> <p>PF3.07 Möglichkeiten und Grenzen der Bildgestaltung hinsichtlich inhaltlicher Aussagen und etwaiger Verfälschungen bewerten</p>	<p>PF3.08 Den möglichen Einfluss von „Bilderwelten“ auf die Entwicklung von Verhaltens- und Wertorientierungen an Beispielen beschreiben, z.B. hinsichtlich Konsum und Schönheit, und bewerten</p> <p>PF3.09 Möglichkeiten skizzieren, problematische Einflüsse von „Bilderwelten“ auf die Entwicklung von Verhaltens- und Wertorientierungen zu vermeiden</p>	<p>PF3.10 Verschiedene Zusammenhänge, in denen Fotos in der Öffentlichkeit genutzt werden, und damit verbundene Interessen erläutern</p> <p>PF3.11 Rechtliche Voraussetzungen und Grenzen für die Verbreitung von Fotos und anderen Bildern beschreiben und hinsichtlich ihrer Bedeutung für soziale Zusammenhänge beurteilen</p>
Kompetenzbereich	Zeitung/ Zeitschrift Standards: Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>PZ3.01 Vorzüge und Problemlagen von Zeitungen und Zeitschriften als Informationsquelle, als Unterstützung für die eigene Meinungsbildung und als Mittel der Unterhaltung im Vergleich zu anderen Medien erläutern</p> <p>PZ3.02 Zeitungen und Zeitschriften im Aspekt der obigen Funktionen bewusst auswählen und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>PZ3.03 Verschiedene technische Hilfsmittel für die Erstellung und Gestaltung einer Zeitung oder einer Zeitschrift erläutern, reflektiert auswählen und handhaben</p> <p>PZ3.04 Selbstständig in einer Gruppe einen Plan für die Erstellung einer Zeitung entwickeln, Recherchen durchführen, Artikel und Abbildungen gestalten und die Zeitung in reflektierter Weise erstellen</p> <p>PZ3.05 Verbreitungsmöglichkeiten für Zeitungen erläutern und begründet sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>PZ3.06 Aufbau von Zeitungen und Zeitschriften sowie verschiedene Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, und Gestaltungsformen bzw. Textsorten im Hinblick auf ihre Bedeutung erläutern</p> <p>PZ3.07 Ausgewählte Zeitungs- oder Zeitschriftenbeiträge hinsichtlich ihrer offenen oder „verdeckten“ Aussagen analysieren und hinsichtlich von Form und Inhalt sowie hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit bewerten</p>	<p>PZ3.08 Den möglichen Einfluss von Zeitungen und Zeitschriften auf die öffentliche Meinungs- und die politische Willensbildung an Beispielen beschreiben und bewerten</p> <p>PZ3.09 Möglichkeiten eigener Stellungnahmen, z.B. in Form von Leserbriefen, skizzieren und wahrnehmen</p>	<p>PZ3.10 Ausgewählte Zeitungen und Zeitschriften hinsichtlich verschiedener Gesichtspunkte, z.B. Finanzierung, Auflagenzahlen und Nachrichtenbeschaffung, charakterisieren und den Aufbau von Zeitungsverlagen sowie Wettbewerbsbedingungen und Tendenzen der Monopolbildung erläutern</p> <p>PZ3.11 Funktionen der Presse und rechtliche Bedingungen sowie den Stellenwert des Presse-rates als Selbstkontroll-einrichtung erläutern und im Aspekt der Bedeutung für die Demokratie bewerten</p>
Kompetenzbereich	Buch/ Broschüre: Standards: Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>PB3.01 Vorzüge und Probleme von Büchern und Broschüren als Informationsquelle, als Lernhilfe sowie als Mittel von Unterhaltung und Literaturrezeption im Vergleich zu anderen Medien erläutern</p> <p>PB3.02 Bücher und Broschüren im Aspekt der obigen Funktionen bewusst auswählen und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>PB3.03 Technische Hilfsmittel zur Erstellung eigener Broschüren benennen und sachgerecht handhaben</p> <p>PB3.04 In einer Gruppe einen eigenständigen Plan für die Erstellung einer Broschüre entwickeln, Artikel und Abbildungen gestalten und die Broschüre in reflektierter Weise erstellen</p> <p>PB3.05 Verbreitungsmöglichkeiten für eigene Broschüren bedenken und begründet sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>PB3.06 Gestaltungsformen, z.B. Genre, und Gestaltungstechniken, z.B. Layout-Prinzipien und Art der Bindung, von Büchern und Broschüren erläutern</p> <p>PB3.07 Ausgewählte Bücher hinsichtlich ihrer Form und ihrer Inhalte prüfen und bewerten: Sachbücher, z.B. hinsichtlich ihrer Verständlichkeit und Glaubwürdigkeit; Literatur, z.B. hinsichtlich ihres künstlerischen Gehalts</p>	<p>PB3.08 Einflussbereiche von Büchern erläutern, z.B. Gefühle, Realitätsvorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierungen, und ausgewählte Bücher hinsichtlich verschiedener Einflussmöglichkeiten analysieren</p> <p>PB3.09 Die Bedeutung von Büchern für die kulturelle Entwicklung bzw. soziale Zusammenhänge reflektieren und einschätzen</p>	<p>PB3.10 Einen Überblick über die geschichtliche und technische Entwicklung des Buchdruckes und seine gesellschaftliche Bedeutung geben</p> <p>PB3.11 Ausgewählte Bücher oder Broschüren hinsichtlich ihrer Produktionsbedingungen, z.B. Finanzierung, Aufbau des Verlagswesens, rechtliche Bedingungen, und hinsichtlich ihrer Verbreitungsbedingungen, z.B. Handel, Bibliotheken oder Buchmessen, analysieren und die Bedingungen unter gesellschaftlicher Perspektive bewerten</p>

Tabelle 6: Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell „Medienarten“: Standards für das Niveau 3 (Ende Klasse 9) für den Kompetenzbereich „Audiovisuelle Medien“

Kompetenzaspekte	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung
Kompetenzbereich	Hörfunk/ Tonträger Standards: Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>AH3.01 Vorzüge und Probleme von Radio und Tonträgern als Informationsquelle, als Lernhilfe sowie als Mittel der Unterhaltung und der Musikrezeption im Vergleich zu anderen Medien erläutern</p> <p>AH3.02 Radio und Tonträger im Aspekt der obigen Funktionen bewusst auswählen und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>AH3.03 Technische Hilfsmittel der Tonproduktion beschreiben und sachgerecht handhaben</p> <p>AH3.04 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 in reflektierter Weise gestalten</p> <p>AH3.05 Verbreitungsmöglichkeiten für eigene Hörbeiträge beschreiben, z.B. schulinterne Präsentationsmöglichkeiten und Bürgerfunk, und begründet sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>AH3.06 Allgemeine Gestaltungstechniken von Tonmedien, z.B. Aussteuerung, Mischung und Multiplay, sowie verschiedene Gestaltungsformen, z.B. Magazin, Hörspiel oder Musikpräsentation, erläutern</p> <p>AH3.07 Ausgewählte Tonproduktionen nach Form und Inhalt hinsichtlich ihres sachlichen und/oder künstlerischen Gehalts analysieren und bewerten</p>	<p>AH3.08 Ausgewählte Tonproduktionen, z.B. Hörspiele oder Musiktitel, hinsichtlich ihres Einflusses auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierungen analysieren und hinsichtlich ihrer Bedeutung bewerten</p> <p>AH3.09 Möglichkeiten skizzieren, problematische Einflüsse von Tonmedien auf die Entwicklung von Verhaltens- und Wertorientierungen zu vermeiden</p>	<p>AH3.10 Eine Übersicht über verschiedene Hörfunkanbieter bzw. Hörfunkarten, z.B. öffentlicher Rundfunk, private Anbieter, offene Kanäle, nichtkommerzielle Lokalradios, und ihre finanziellen Grundlagen, z.B. Gebühren, Werbeeinnahmen, Fördermittel und Sponsoring, geben und ihre rechtlichen Grundlagen, z.B. Rundfunkstaatsvertrag und Mediengesetze, erläutern</p> <p>AH3.11 Eine Übersicht über den Tonträgermarkt, z.B. über Genres, Produzenten, Verlage, Auflagenzahlen, Vertriebswege und Verflechtungen, geben und hinsichtlich ausgewählter Aspekte bewerten</p>
Kompetenzbereich	Film/ Video/ Fernsehen Standards: Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>AV3.01 Vorzüge und Probleme von Film, Video und Fernsehen als Informationsquelle, als Lernhilfe sowie als Mittel der Unterhaltung und der Kunstrezeption im Vergleich zu anderen Medien erläutern</p> <p>AV3.02 Film, Video und Fernsehen im Aspekt der obigen Funktionen bewusst auswählen und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>AV3.03 Technische Hilfsmittel der Videoaufzeichnung und Videoproduktion beschreiben und sachgerecht handhaben, z.B. Umgang mit Kamera und Schneidegeräten</p> <p>AV3.04 In einer Gruppe einen eigenständigen Plan (Exposé, Treatment, Drehbuch, Drehplan) für ein Videomagazin oder einen kleinen Videofilm entwickeln, einzelne Videoszenen bzw. Videosequenzen aufnehmen und den Videobeitrag gestalten</p> <p>AV3.05 Verbreitungsmöglichkeiten für eigene Videobeiträge beschreiben, z.B. schulinterne Präsentationsmöglichkeiten und offener Kanal, und begründet sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>AV3.06 Inszenierungsmöglichkeiten beim Film und Gestaltungstechniken, z. B. Einstellungsgröße, Einstellungsspektive, Blickwinkel, Schwenk, Zoom, Kamerafahrt, Bild- und Tonmontage, sowie verschiedene Genres beim Film erläutern und Programmarten beim Fernsehen erläutern</p> <p>AV3.07 Ausgewählte Spielfilme oder Fernsehsendungen nach Form und Inhalt hinsichtlich ihres sachlichen und/oder künstlerischen Gehalts analysieren und bewerten</p>	<p>AV3.08 Ausgewählte Spielfilme oder Fernsehsendungen hinsichtlich möglicher Einflüsse auf Gefühle, Vorstellungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge analysieren und hinsichtlich ihrer Bedeutung bewerten</p> <p>AV3.09 Möglichkeiten der Aufarbeitung medienbeeinflussender Gefühle, irreführender Vorstellungen und problematischer Verhaltens- und Wertorientierungen skizzieren und wahrnehmen</p>	<p>AV3.10 Einen Überblick über die Geschichte von Film, Video und Fernsehen unter Berücksichtigung gestalterischer, technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Aspekte geben</p> <p>AV3.11 Eine Übersicht über den Film- und Videomarkt, z.B. über Genres, Produzenten, Besucherzahlen beim Kinofilm, Auflagezahlen bei Videos, Verlage, Vertriebswege, Fördermöglichkeiten und Verflechtungen, geben und hinsichtlich einzelner Aspekte, bewerten</p> <p>AV3.12 Eine Übersicht über den Jugendschutz und weitere rechtliche Bedingungen bei Film, Video und Fernsehen skizzieren und Einschätzungen zu seiner Wirksamkeit sowie Bewertungen vornehmen</p> <p>AV3.13 Ökonomische Bedingungen, z. B. Finanzierung durch Gebühren und Werbeeinnahmen, und weitere institutionelle Bedingungen, z. B. Aufbau einer Fernseh-anstalt und Aufsichtsgremien, sowie gesellschaftliche Funktionen des Fernsehens erläutern und unter ausgewählten Aspekten bewerten</p>

Tabelle 7: Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell „Medienarten“: Standards für das Niveau 3 (Ende Klasse 9) für den Kompetenzbereich „Computer und Internet“

Kompetenzaspekte	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung
Kompetenzbereich	„Werkzeuge“ zur Erstellung eigener Medienbeiträge Standards: Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>CW3.01 Eine Übersicht über „Computer-Werkzeuge“ zur Aufnahme, Speicherung und Wiedergabe medialer Beiträge sowie zur Erstellung eigener Medienbeiträge geben und ausgewählte Programme, z.B. zur Textverarbeitung, zur Grafik- bzw. Bildbearbeitung, zur Tabellenkalkulation oder zur Erstellung von Präsentation sachgemäß und routiniert handhaben</p> <p>CW3.02 „Computer- Werkzeuge“ zur Herstellung von eigenen Medienbeiträgen unter Nutzung geeigneter Programme mit der Einbindung von Bildern, Videosequenzen und Audiodateien begründet auswählen und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>		<p>CW3.03 Den Aufbau eines Computers, Grundprinzipien der Arbeitsweise eines Computers, die Unterscheidung von Hard- und Software sowie verschiedene Typen von Software, z.B. Betriebssystem, Anwendersoftware, Dienstprogramme, erläutern</p> <p>CW3.04 Übliche Programme zur Textverarbeitung, zur Grafik- bzw. Bildbearbeitung, zur Tabellenkalkulation und zur Erstellung eigener Präsentationen nach verschiedenen Gesichtspunkten charakterisieren und hinsichtlich ihrer Funktionalität bewerten</p>	<p>CW3.05 Einflüsse der Nutzung von „Computer-Werkzeugen“ auf das eigene Verhalten und das Verhalten anderer in Schule und Freizeit sowie auf berufliche Tätigkeiten erläutern</p> <p>CW3.06 Einzelne „Computer-Werkzeuge“ hinsichtlich möglicher Einflüsse auf das Verhalten von Nutzern in Freizeit und Beruf analysieren und die Bedeutung möglicher Einflüsse für ausgewählte Zusammenhänge einschätzen</p>	<p>CA3.01 Die geschichtliche Entwicklung von Computer und Internet in Grundzügen skizzieren</p> <p>CA3.02 Gesetzliche Bestimmungen, die bei der Nutzung von Computer und Internet relevant sind, einschließlich ihrer Begründung erläutern, z.B. Bestimmungen zum Urheberrecht, zum Datenschutz und zum Jugendschutz, und unter ausgewählten Aspekten bewerten</p> <p>CA3.03 Ökonomische Bedingungen der Nutzung von Computer und Internet, z. B. Lizenzvereinbarungen, und ihrer Verbreitung, z.B. Strategien zur Sicherung von Marktanteilen und Monopolisierungsbestrebungen, erläutern und unter ausgewählten Aspekten bewerten</p>
Kompetenzbereich	Computerbasierte Medienangebote Standards: Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>CM3.01 Vorzüge und Probleme von computerbasierten Medienangeboten als Informationsquelle, als Lernumgebung, als Möglichkeit zu Unterhaltung und Spiel oder für Entscheidungsfindung (Simulation) im Vergleich zu anderen Möglichkeiten erläutern</p> <p>CM3.02 Computerbasierte Medienangebote im Aspekt gewünschter Funktionen mit geeigneten Möglichkeiten erschließen, ggf. unter Abwehr unerwünschter Inhalte, und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>CM3.03 Technische Hilfsmittel für die Erstellung eines computerbasierten Hypertextes beschreiben und sachgerecht handhaben</p> <p>CM3.04 In einer Gruppe einen eigenständigen Plan für die Erstellung eines computerbasierten Hypertextes entwickeln, einzelne Bestandteile und den Hypertext insgesamt gestalten</p> <p>CM3.05 Verbreitungsmöglichkeiten für eigene Hypertexte beschreiben, z.B. CD-ROM oder Internet, begründet auswählen sowie im Bewusstsein sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>CM3.06 Eine Übersicht über Gestaltungsmöglichkeiten für die Navigation, und für unterschiedliche Gestaltungsformen von computerbasierten Medienangeboten erläutern, z. B. Computerspiel, Hypertext oder Simulation</p> <p>CM3.07 Ausgewählte computerbasierte Medienangebote nach Erschließungsmöglichkeiten sowie nach Form und Inhalt analysieren und bewerten, z.B. hinsichtlich ihres sachlichen und/oder künstlerischen Gehalts und/oder hinsichtlich ihres Informations- oder Unterhaltungswertes</p>	<p>CM3.08 Ausgewählte computerbasierte Medienangebote, z.B. Computerspiele, hinsichtlich möglicher Einflüsse auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge analysieren und die Einflüsse hinsichtlich ihrer Bedeutung bewerten</p> <p>CM3.09 Möglichkeiten der Vermeidung oder Aufarbeitung problematischer Einflüsse der Nutzung von computerbasierten Medienangeboten skizzieren und praktizieren</p>	<p>CA3.04 Zusammenhänge zwischen informations- und kommunikationstechnologischen Möglichkeiten und Lern- bzw. Bildungs- und Kommunikationsformen in der Gesellschaft an Beispielen aufzeigen und unter ausgewählten Aspekten bewerten</p> <p>CA3.05 Wechselwirkungen zwischen informations- und kommunikationstechnologischen Möglichkeiten und wirtschaftlichen sowie kulturellen und weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen an einzelnen Beispielen erläutern und unter ausgewählten Aspekten bewerten</p>
Kompetenzbereich	„Umgebungen“ für Kommunikation und Kooperation Standards: Die Schülerinnen und Schüler können				
	<p>CK3.01 Vorzüge und Probleme computerunterstützter Kommunikation (E-Mail, Chat, Foren, Newsgroups) und Kooperation (Arbeitsplattformen) im Vergleich zu anderen Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation erläutern</p> <p>CK3.02 Möglichkeiten computerunterstützter Kommunikation und Kooperation bewusst auswählen und mit Hilfe von geeigneten Programmen bzw. Arbeitsplattformen unter Beachtung sozialer Regeln und gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>		<p>CK3.03 Spezifische Gestaltungsmöglichkeiten computerunterstützter Kommunikation und Kooperation erläutern und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen bewerten</p> <p>CK3.04 Ausgewählte Beispiele computerunterstützter Kommunikation und Kooperation nach Form und Inhalt analysieren und unter ausgewählten Aspekten bewerten</p>	<p>CK3.05 Einflüsse der computerunterstützten Kommunikation auf das Sprachverhalten sowie auf Lern- und Kommunikationsformen erläutern und bewerten</p> <p>CK3.06 Einflüsse der computerunterstützten Kommunikation und Kooperation auf Beruf, Arbeitsplätze und Wirtschaft skizzieren und bewerten</p>	

Tabelle 8: Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell „Aufgabenbereiche“: Standards für das Niveau 3 (Ende Klasse 9) für die Aufgabenbereiche „Auswählen und Nutzen“ sowie „Gestalten und Verbreiten“

Kompetenzbereich	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten				
Medienübergreifende Kompetenz	Medienangebote und nicht-mediale 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				
Kompetenzaspekte	Information	Lernen	Unterhaltung und Spiel	Kommunikation	Kooperation
Standards zu Niveau 3 (9. Jahrgangsstufe)	<p>A3.01 Unterschiede zwischen verschiedenen Informationsquellen, z.B. zwischen Sachbuch, Website, und Erkundung in der Realität, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.02 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Medienangebote oder nicht-mediale Möglichkeiten zur Information auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.03 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zum Lernen, z.B. zwischen Lernprogramm, Simulationsprogramm und direkten Erfahrungen, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.04 Mit Bezug auf ein Thema geeignete Medienangebote oder nicht-mediale Möglichkeiten zum Lernen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.05 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten für Unterhaltung und Spiel, z.B. zwischen Theaterbesuch, Fernsehen, Computerspiel und Sportspiel, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.06 Unterhaltungs- oder Spielangebote für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.07 Unterschiede zwischen verschiedenen Möglichkeiten zur Kommunikation, z.B. zwischen Telefonieren, Chat und unmittelbarem Gespräch, erläutern und kriterienbezogen bewerten</p> <p>A3.08 Kommunikationsmöglichkeiten für bestimmte Situationen auswählen und nutzen und die Auswahl kriterienbezogen begründen</p>	<p>A3.09 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>B3.01 Technische Hilfsmittel zur Bildproduktion, z.B. Fotoapparat, beschreiben und sachgemäß handhaben</p> <p>B3.02 Geeignete Motive und Gestaltungsmöglichkeiten bei der Bildproduktion reflektiert auswählen und begründen</p> <p>B3.03 Präsentationsmöglichkeiten für Bilder/ Fotos beschreiben und begründet sowie unter Beachtung sozialer Verantwortung nutzen</p>	<p>B3.04 Technische Hilfsmittel für die Erstellung und Gestaltung eines Printmediums, z.B. einer Zeitung, Zeitschrift oder Broschüre, erläutern, reflektiert auswählen und handhaben</p> <p>B3.05 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>B3.06 Verbreitungsmöglichkeiten für Zeitungen erläutern und begründet sowie unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung nutzen</p>	<p>B3.07 Technische Hilfsmittel der Tonproduktion beschreiben und sachgerecht handhaben, z.B. Umgang mit Mikrofon, Aufnahme- und Schneidegeräten</p> <p>B3.08 In einer Gruppe einen eigenständigen Plan (Exposé, Treatment, Manuskript, Aufnahmeplan) für ein Hörmagazin oder ein kleines Hörspiel entwickeln, einzelne Hörszene bzw. Bauteile aufnehmen und den Hörbeitrag reflektiert gestalten</p> <p>B3.09 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 Videoszenen 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 9: Ausschnitt aus dem Kompetenzmodell „Aufgabenbereiche“: Standards für das Niveau 3 (Ende Klasse 9) für die Aufgabenbereiche „Mediengestaltungen“, „Medieneinflüsse“ sowie „Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“

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>C3.01 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>C3.02 An Beispielen den Zusammenhang zwischen technischen Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten erläutern, z.B. technische Voraussetzungen für interaktive Angebote</p>	<p>C3.03 Verschiedene mediale Darstellungsformen charakterisieren, z.B. Bild, Grafik, Film, Tonaufzeichnung und schriftlichen Text, und hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme vergleichend einschätzen</p> <p>C3.04 An Beispielen die gewählte Darstellungsform hinsichtlich der Angemessenheit bezüglich Inhalt und Zielgruppe bewerten</p>	<p>C3.05 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>C3.06 An Beispielen die gewählte Darstellungsform hinsichtlich der Angemessenheit bezüglich Aussage und Zielgruppe bewerten</p>	<p>C3.07 Verschiedene mediale Gestaltungsformen charakterisieren, z.B. Nachricht, Bericht, Kommentar, Moderation, Spielszene, Lehrtext und Werkzeug, und hinsichtlich ihrer Vorzüge und Probleme vergleichend einschätzen</p> <p>C3.08 An Beispielen die gewählte Gestaltungsform hinsichtlich der Angemessenheit bezüglich Intention, Inhalt und Zielgruppe bewerten</p>	<p>C3.09 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>D3.01 Medieneinflüsse auf Gefühle anhand von Beispielen erläutern, z.B. Erzeugung von Hass und Schrecken durch Horrorfilme, und ihre Bedeutung einschätzen</p> <p>D3.02 Möglichkeiten zur Vermeidung oder Aufarbeitung von unerwünschten emotionalen Medieneinflüssen, z.B. von Angst oder von aggressiven Stimmungen, erläutern und wahrnehmen</p>	<p>D3.03 Medieneinflüsse auf Wirklichkeitsvorstellungen anhand von Beispielen erläutern, z.B. Vorstellungen zum Nahen Osten durch Fernsehberichte, und ihre Bedeutung einschätzen</p> <p>D3.04 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>D3.05 Medieneinflüsse auf Verhaltensorientierungen anhand von Beispielen erläutern, z.B. aggressive Verhaltensorientierungen durch Computerspiele, und ihre Bedeutung einschätzen</p> <p>D3.06 Möglichkeiten zur Vermeidung oder Aufarbeitung von unerwünschten Einflüssen auf Verhaltensorientierungen, z.B. zum Verhalten in Konflikten oder zum Konsumverhalten, erläutern und wahrnehmen</p>	<p>D3.07 Medieneinflüsse auf Wertorientierungen anhand von Beispielen erläutern, z.B. Schönheitsideal aufgrund von Darstellungen in der Werbung, und ihre Bedeutung einschätzen</p> <p>D3.08 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>D3.09 Medieneinflüsse auf soziale Zusammenhänge erläutern, z.B. Agenda-setting, Wissensklüft 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>
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 3 (9. Jahrgangsstufe)	<p>E3.01 Historische Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung anhand von Beispielen erläutern, z.B. Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien</p> <p>E3.02 Die Bedeutung historischer Entwicklungen im Medienbereich für die gegenwärtige Situation an Beispielen einschätzen</p>	<p>E3.03 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>E3.04 Möglichkeiten der Einflussnahme anhand von Beispielen erläutern und wahrnehmen, z.B. durch eigenes Kauf- und Nutzungsverhalten</p>	<p>E3.05 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>E3.06 Eigene Verpflichtungen rechtlicher Art anhand von Beispielen bedenken und übernehmen</p>	<p>E3.07 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>E3.08 Möglichkeiten der Einflussnahme an Beispielen erläutern und ggf. wahrnehmen, z.B. öffentliche Medienkritik</p>	<p>E3.09 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>

Zitierte 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
- 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. (2004): Test Your IT-Knowledge. Expertenbericht ICT-Standardentwicklung. Version 1. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich/ Pädagogische Hochschule Zürich
- Hauf-Tulodziecki, A. (2003): Portfolio Medienkompetenz: Konzept und Umsetzung, erste Erfahrungen, weitere Perspektiven. In: Vomdran, O./ Schnoor, D. (Hrsg.): Schulen für die Wissensgesellschaft. Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 291-302
- 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. (2003): 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: KoPäd
- Wagner, W.-R./ Peschke, R.(2006): Auf dem Weg zu Bildungsstandards? In: Computer + Unterricht. 16 (2006) 63, S. 6-11

Standards als Instrument der Medienbildung

1 Einleitung

Seit den Pisa-Studien von 2000 und 2003, welche dem deutschen Schulsystem schlechte Noten ausstellten, ist die Entwicklung von Bildungsstandards zu einem wesentlichen Element der Schulentwicklung geworden. Hatte man in den Achtziger- und Neunzigerjahren die damalige Curriculumforschung als gescheitert erklärt, so ist es erstaunlich, wie sich innerhalb weniger Monate eine Diskussion neu entfachte, die letztlich eng an ähnliche Bemühungen der Sechziger- und Siebzigerjahre anknüpfen – wenn auch ergänzt durch neue Konzepte und Überlegungen, mit welchen das Bildungswesen international wieder konkurrenzfähig gemacht werden soll.

Man kann zwar auf wesentliche inhaltliche Unterschiede zwischen Curriulum- und Standarddiskussion verweisen, was aber als gemeinsame Grundlage ersichtlich ist, ist die systematische Bemühung um Bildungsinhalte und die Sicherstellung von Lernleistungen in der Schule – sei dies damals mit Hilfe von Lernzielen oder heute Standards.

Einige der aktuell diskutierten Entwicklungslinien werden im Folgenden skizzenhaft dargestellt; anschließend wird nochmals etwas differenzierter auf die Anschlüsse an die damalige Curriculumdiskussion eingegangen:

- Orientierte sich das Bildungssystem in der Vergangenheit an einem Inputmodell, wo Lehrpläne und Lernziele als Richtgrößen definiert wurden, so soll jetzt der Output festgelegt werden. Gerade in diesem Zusammenhang der Output-Orientierung wird der Einfluss von internationalen Studien wie TIMSS und Pisa besonders deutlich. So heißt es in der Expertise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: „In der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung haben TIMSS und PISA eine grundsätzliche Wende eingeleitet. Wurde unser Bildungssystem bislang ausschließlich durch den ‚Input‘ gesteuert, d. h. durch Haushaltspläne, Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen, Prüfungsrichtlinien usw., so ist nun immer häufiger davon die Rede, die Bildungspolitik und die Schulentwicklung sollten sich am ‚Output‘ orientieren, d. h. an den Leistungen der Schule, vor allem an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme u.a. 2003, S. 11 f.).
- Standards sind ein Mittel, um diesen Output zu beschreiben; sie können dabei auf verschiedenen Niveaus formuliert werden – als Durchschnitts-, Minimal- oder Maximalstandards, welche die Schüler zu erreichen haben.

Der Klieme-Bericht empfiehlt in diesem Zusammenhang nachdrücklich, in den nationalen Bildungsstandards ein verbindliches Minimalniveau festzuschreiben. Die Konzentration auf Mindeststandards sei für die Qualitätssicherung im Bildungswesen deshalb von

entscheidender Bedeutung, weil die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden dürften (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 27).

- Die Standards werden nicht einfach willkürlich oder nach Erfahrungen gesetzt, sondern sie beziehen sich auf die explizite Formulierung von Kompetenzmodellen. Kompetenzmodelle sind an den Fachdidaktiken ausgerichtet; sie konkretisieren die Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. In der Perspektive der Autoren des Klieme-Berichts geben Sie damit eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten (vgl. Klieme u. a. 2003, S. 9).
- Bei der Formulierung von Bildungsstandards dürfen allerdings die Standardformulierungen nicht für sich allein stehen. Sie stehen in einem engen Zusammenhang zur Entwicklung von Aufgabenpools und Testverfahren sowie zur Implementation an den Schulen.

Die Kultusministerkonferenz erhofft sich mit der Standardentwicklung nachhaltige Impulse für das Schul- und Bildungswesen. In der folgenden Zusammenfassung kommen die vielfältigen Funktionen und Hoffnungen gebündelt zum Ausdruck, die damit verbunden sind (vgl. Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz 2004, S. 11 ff.):

- Bildungsstandards dienen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, indem sie Anforderungen für das Lehren und Lernen in der Schule setzen. In ihnen sind Ziele für die pädagogische Arbeit formuliert; ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.
- Standards konkretisieren den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen wahrzunehmen haben. Sie sind Grundlage einer systematischen Schulentwicklung mit interner und externer Evaluation.
- Bildungsstandards beschreiben die erwarteten Leistungen und fungieren als Maßstab, an dem die tatsächlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern gemessen werden können.
- Bildungsstandards unterstützen das Zulassen individueller Lernwege und die Analyse des jeweils erreichten Lernstandes. Sie erleichtern aber auch die individuelle Planung des weiteren Lernens.
- Bildungsstandards ermöglichen es den Schulen, den Unterricht an Standards zu orientieren. Sie stellen für diese und die Lehrpersonen ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln dar.

2 Standardmodell und Curriculumforschung

Betrachtet man das aktuelle Modell der Bildungsstandards im historischen Zusammenhang, so sollen im Folgenden Parallelen aber auch Unterschiede zum Diskurs der Curriculumentwicklung der Sechziger- und Siebzigerjahre des letzten Jahrhunderts aufgenommen werden. Vorab: Schon jene Diskussion reagierte mit Bildungsreform auf Kritiken am „Bildungsnotstand“ beziehungsweise einer „deutschen Bildungskatastrophe“ (Picht 1964). Saul B. Robinsohn (1967) verknüpfte dann in seiner bahnbrechenden Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ diese

Forderungen nach Bildungsreform mit der Notwendigkeit einer Überprüfung der Bildungsinhalte. Achtenhagen/ Meyer (1971, S. 17) attestierten damals Robinsohn, dass vorher noch niemand so konsequent den Zusammenhang von Bildungsreform und Revision des Curriculums in den Blick genommen habe – nämlich eine allgemeine Revision des Bildungswesens, „bestehend aus der Revision des Stoff- und Zielkanons unter Einbeziehung der methodischen Durchsetzbarkeit, der Lehrerbildung und der institutionellen Voraussetzungen“.

Wie man mittlerweile weiß, ist die damalige Curriculumforschung nach einer diskurstheoretischen Hochkonjunktur in den Sechziger- und Siebzigerjahren innerhalb weniger Jahre zusammengebrochen. Der Ansatz einer groß angelegten wissenschaftsorientierten Lehrplanrevision, welche Curriculumelemente unter engem Einbezug der Fachwissenschaften konstruieren wollte, hat die damalige Erziehungswissenschaft vermutlich überfordert. Eine quasi „wissenschaftliche“ Entwicklung von Lehrplänen scheiterte schon an der Komplexität der selbst gewählten Aufgabe. Zudem ging sie von einem szientifischen Modell aus, welches bei Fragen einer Normierung von Bildungsinhalten schnell an seine Grenzen kam. Denn Normsetzungen lassen sich letztlich empirisch kaum begründen. Insbesondere die damaligen Diskussionen, wie Lebenssituationen, die zu ihrer Bewältigung notwendigen Qualifikationen und Curriculumelemente bzw. Lernziele in einer nicht arbiträren Form aufeinander bezogen werden konnten, blieben weitgehend ungelöst. Besonders drastisch kam dies in der damals heiß diskutierten Frage der Ableitung konkreter (operationalisierter) Lernziele aus allgemeinen (Richt-)Zielen zum Ausdruck (vgl. etwa Meyer 1971, S. 106 ff).

3 Risiken und Chancen der Bildungsstandards

Generell stellt sich angesichts der gegenseitigen Nähe mancher Konzepte im Umkreis von Standard- bzw. Curriculumentwicklung die Frage, ob die Chancen der gegenwärtigen Einführung von Bildungsstandards günstiger sind, oder ob die Gefahr besteht, dass sich die Geschichte wiederholt und die nicht weniger ambitionierte Bildungsreform über Standards ebenfalls im Sand verläuft. Dieser Zweifel kommt im folgenden Statement eines Kollegen aus der Erziehungswissenschaft zum Ausdruck: „Die Schule ist wie ein Dinosaurier; sie hat schon viele Reformen und Interventionen aufgesogen. Dies dürfte auch mit den neuen Bildungsstandards nicht anders werden.“ Nun soll in diesem Zusammenhang die Geschichte der Bildungsreform in den Sechziger- und Siebzigerjahren nicht analytisch detailliert aufgearbeitet werden. Vielmehr wird der Blick auf einige Entwicklungslinien gerichtet, die sowohl Chancen wie Risiken der Entwicklung von Standardmodellen aufzeigen.

Dabei ist einmal auf die Kontinuität eines systematischen und wissenschaftlich orientierten Ansatzes zur Steuerung des Lernens zu verweisen, der Curriculumforschung und Standarddebatte miteinander verbindet – wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Gegenüber den Konzepten eines stark individualistischen, offenen und handlungsorientierten Unterrichts wie er

die Didaktik der Achtziger- und Neunzigerjahre prägte, beziehen sich beide Ansätze auf die strukturelle Ebene der Organisation des Bildungs- und Unterrichtswesens. Wenn Achtenhagen/Meyer (1971, S. 19) in ihrer kritischen Analyse der damaligen Curriculumforschung fragen, wie die Situationen und Qualifikationen explizit ermittelt und zu den Curriculumelementen in Beziehung gesetzt werden, so gilt dies letztlich auch für die Standards der heutigen Diskussionen. Denn auch diese verlangen die Konkretisierung durch Aufgabenstellungen und Testverfahren. So heißt es dazu im Klieme-Bericht: „Die Entwicklung von Aufgaben, mit denen fachliche Bildungsziele konkretisiert werden, gehört auch zum Alltag der Lehrerinnen und Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung und der Leistungsbewertung. Standards können ihnen dabei Orientierung geben. Das Zusammenstellen und Erproben von Tests und schließlich der Einsatz von Tests im Rahmen der schulübergreifenden Qualitätssicherung und -entwicklung sind jedoch weitergehende, spezialisierte Tätigkeiten, die ein Zusammenspiel von Experten aus der Fachdidaktik, der empirischen Bildungsforschung und der pädagogisch-psychologischen Methodenlehre erfordern (Klieme u. a. 2003, S. 81).“

Setzt man diesen Anforderungen z.B. jene Standards entgegen, wie sie Baden-Württemberg veröffentlicht hat (vgl.: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz), so ist allerdings zu fragen, wie weit hier ein explizites und wissenschaftliches Kompetenzmodell zum Tragen gekommen ist. Und es stellt sich – ganz ähnlich wie in den Diskussionen der Siebzigerjahre – die Frage, wie weit die verschiedenen Ebenen der Standardentwicklung (Standards, Aufgabenstellungen und Testverfahren) schlüssig aufeinander abgestimmt sind. Immerhin scheinen die Ansprüche nicht so überhöht wie bei jenen Protagonisten der Curriculumforschung, welche vom Anspruch ausgegangen waren, Curricula „wissenschaftlich“ konstruieren zu können. Und zweitens ist der Fokus der Standardentwicklung auch nicht auf den Unterricht als Ganzes bezogen, sondern er bezieht sich auf minimale Standards, die in den Fächern erreicht werden. In diesem Zusammenhang kommt noch hinzu, dass es nicht alle Fächer sind, die abgedeckt werden, sondern vor allem die wesentlichen „Hauptfächer“ des Schulunterrichts. Im Gegensatz dazu war es der Anspruch vieler Vertreter der damaligen Curriculumreform gewesen, den gesamten Unterricht über Lernziele zu steuern, zu optimieren und über eine wissenschaftliche Absicherung gesellschaftlich zu legitimieren.

Lautete die damalige Devise, „guten Unterricht“ über die Curriculumreform und dessen Orientierung an Lernzielen (von Richtzielen bis zu solchen in operationalisierter Form) zu realisieren, so scheint mir hier einer der Kernpunkte zu liegen, an welcher die Curriculumforschung letztlich gescheitert ist. Denn auch dann, wenn Curriculuminhalte über Lernziele operationalisiert vorliegen, ist damit noch wenig darüber ausgesagt, in welcher Form diese Lernziele im Unterricht vermittelt werden. Mit anderen Worten: Wer fähig ist, Lernziele zu formulieren, macht damit nicht automatisch „guten Unterricht“. Allenfalls sind Lernzielformulierungen eine von dessen Bedingungen – in dem Sinne, wie es Robert Mager damals formuliert hatte: „Wer nicht genau

weiß, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt!“ (Mager 1965). Allerdings gilt zusätzlich: Auch wenn ich weiß, wohin ich will, lande ich möglicherweise an einem ganz anderen Ort. Wie Lernarrangements aussehen, welche Methoden sinnvoll und nützlich sind, muss zusätzlich geklärt werden.

Hans-Ulrich Grunder fasste ähnliche Überlegungen in einem Artikel in der Zeitschrift „Päd Forum“ in die provokative Formel: „Guter Unterricht trotz Bildungsstandards“. Er erläutert dies wie folgt: „Jenseits aller Bildungsstandards entscheidet allein guter Unterricht über produktive Lernprozesse. Trotzdem sollten sich Lehrkräfte mit Bildungsstandards beschäftigen. Für sie gilt, mit Bildungsstandards nicht nur souverän umgehen zu lernen, sondern sie zum Vorteil der Kinder, ihrem eigenen und jenem der Schule zu nutzen“ (Grunder 2006, S. 362). Letztlich käme guter Unterricht auch ohne Bildungsstandards aus, hingegen hätten Bildungsstandards viel mit den Ergebnissen guten Unterrichts zu tun.

Jedenfalls erscheint es mir aus dieser Perspektive realistisch, wenn die aktuellen Konzepte im Umkreis der Bildungsstandards die Erwartungen im Vorhinein einschränken – wie es z.B. in folgender Beschreibung der deutschen Kultusministerkonferenz geschieht: „Bildungsstandards standardisieren nicht die schulischen Lehr- und Lernprozesse. Sie definieren eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und bilden soll. Die Wege dorthin, die genaue Einteilung der Lernzeit, der Umgang mit personellen Ressourcen sowie die Implementation von Standards und die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen der Schulen bleiben den Ländern überlassen. Damit sind Standards, die die Schulen auf Ergebnisse verpflichten, die Voraussetzung für die Gewährung von mehr Eigenverantwortung der Schulen, z.B. im Bereich von Unterrichtsplanung, Personaleinsatz und -auswahl oder in der Gestaltung von Integrations- und Fördermaßnahmen“ (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 2004, S. 11).

Generell ist festzuhalten, dass Bildungsstandards sich auf Kernbereiche eines bestimmten Faches konzentrieren und nicht die ganze Breite der fachlichen Inhalte abdecken. Vielmehr formulieren sie fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und anschlussfähiges Lernen ermöglichen. D. h. es wird immer auch Bildungsziele geben, die nicht in Testaufgaben rationalisiert werden können oder über reine Basisqualifikationen hinausgehen.

Gerade dies könnte aber auch bedeuten, dass die Ausrichtung des Bildungswesens an Bildungsstandards zu einer Engführung von Unterrichtsprozessen führt – dann nämlich, wenn die Inhalte, welche in Tests und Aufgabenbeschreibungen beschrieben sind, den Unterricht dominierten, bzw. wenn im schlimmsten Fall Unterricht lediglich noch als Vorbereitung auf die Testaufgaben verstanden wird, die zur Überprüfung der Standards formuliert wurden. „Teaching to the test“ würde dann bedeuten, dass Schulen primär Testaufgaben pauken, damit ihre Schüler bei den Tests besser abschneiden.

In diesem Zusammenhang wäre m. E. generell darauf zu achten, dass Standards in ihrer konkreten Umsetzung nicht auf messbare Skills reduziert werden, da auch dies einer Mentalität des „Teaching to the test“ Vorschub leisten könnte. Insbesondere wäre zu klären, wie anspruchsvollere Fähigkeiten, die in Kompetenzmodellen definiert werden, auf adäquate Weise empirisch überprüft werden können.

4 Standards in der Medienbildung

Die Medienbildung gehört nun allerdings nicht zu den Fächern, die im Brennpunkt der Standardentwicklung stehen. So hat sich die Kultusministerkonferenz vorerst auf die Implementierung von Leistungsstandards für Pilotfächer wie Mathematik, Deutsch, Englisch und Französisch beschränkt. Ralph Hartung, Regierungsobererrat im Hessischen Kultusministerium, bedauert dies, wenn er schreibt: „Wünschenswert wäre eine Ausweitung dieser Maßnahmen auf alle Unterrichtsfächer, auf Bildungsstandards für die Hochschulreife, in Ergänzung oder als Ersatz für die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPAs) und auf Bildungsstandards für fachübergreifende Kompetenzen wie zum Beispiel Medienkompetenz“ (Hartung 2006, S. 12 ff.). Er begründet wie folgt, dass gegenwärtig eine solche Entwicklung nicht zu sehen sei:

- Bildungsstandards, die auf Fächern basieren, seien einfacher zu formulieren und ließen sich durch Tests leichter überprüfen.
- Die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards bedürfe großer personeller und finanzieller Ressourcen, so dass sich Beschränkungen aufdrängten.
- Es fehle an einheitlichen Voraussetzungen für die Medienbildung, da die Ausstattung der Schulen mit Computern regional sehr unterschiedlich sei.
- Im Bereich der Medien lägen die Zuständigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen (Kommunen bzw. Länder). Dies erzwänge eine zusätzliche Abstimmungscoordination.
- Konsens bestehe darüber, dass Medienbildung in allen Fächern zu vermitteln sei. Hinsichtlich der Frage nach einem eigenständigen Unterrichtsfach für Medienbildung gingen die Meinungen dagegen auseinander (vgl. Hartung 2006, S. 13).

Meines Erachtens überzeugen diese Argumente nur zu einem Teil:

- Aus bildungsadministrativer Sicht mag der Abstimmungsbedarf bezüglich Medien und deren unklare Verortung in der Schule (z.B. mit der Frage, ob es nicht doch eines eigenständigen Faches bedürfe) als Hindernis wirken. Aus medienpädagogischer Sicht dagegen könnte die Entwicklung von Standards einen wichtigen Schritt zur Konsolidierung medienpädagogischer Angebote in den Schulen darstellen. Denn der überfachliche Ansatz, wonach Medienbildung in allen Fächern zu vermitteln ist, hört sich zwar gut an, führt aber dazu, dass Medienbildung vom Anspruch her überall, in Tat und Wahrheit aber nur sehr marginal und mit sehr divergenten Überlegungen und Zielsetzungen realisiert wird. Ausformulierte Bildungsstandards im Medienbereich könnten mithelfen einen orientierenden Rahmen zu schaffen, an dem

sich die Schulen und die einzelnen Fächer ausrichten könnten. Bildungspolitisch könnte man damit auch schneller reagieren, als wenn man auf die Klärung der strukturellen Frage nach der Verortung der Medienbildung wartet.

- Die Tatsache, dass vor allem traditionelle Hauptfächer als Pilotfächer für die Standardentwicklung ausgewählt wurden, mag zwar verständlich sein. Denn hier wird auch bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA vornehmlich getestet. Auch wenn häufig betont wird, dass diese Frage der Auswahl von Pilotfächern nichts mit einer Bewertung von Bildungsdomänen zu tun habe, ist nicht zu übersehen, dass es eben jene Fächer sind, in denen Bildungsstandards formuliert werden, denen eine besondere Funktion im Rahmen des „Schulerfolgs“ zugebilligt wird. Geht man aber davon aus, dass der Umgang mit Medien in der Informationsgesellschaft immer mehr zu einer Schlüsselqualifikation wird, scheint es dringlich, diesen Bereich über die Formulierung von Standards zu profilieren.
- Die Position, dass es in den traditionellen Fachdidaktiken leichter sei, testbares Wissen zu formulieren, greift in zwei Hinsichten zu kurz: Stellt man konkrete Fertigkeiten im Umgang mit dem Computer in den Mittelpunkt, wäre es auch für die Medienbildung kein Problem, eine Fülle von gut operationalisierten Testfragen zu formulieren. Wenn es aber insgesamt nicht wünschbar ist, Bildungsstandards ausschließlich an abfragbarem Wissen zu orientieren, dann gilt dies sowohl für die Medienbildung wie für die übrigen Schul- und Unterrichtsfächer zugleich.

Für einen möglichst raschen Anschluss an die Entwicklung von Bildungsstandards durch die Medienbildung spricht, um es nochmals zusammenzufassen, gerade deren Positionierung als eine Fachdidaktik ohne eigenes Fach. Es könnte für die Positionierung im Rahmen des Kanons der Fächer sehr hilfreich sein, wenn Bildungsstandards den medienpädagogischen Aktivitäten an den Schulen einen übergreifenden Rahmen zu geben vermöchten. Gerade für die anderen Fächer und Fachdidaktiken, in denen mediendidaktische Arrangements realisiert werden sollen, kann der Bezug auf Standards der Medienbildung konkretisieren, worin ein systematischer medienpädagogischer Anspruch besteht, der nicht einfach beliebig ist, sondern sich an stufenorientierten Lernergebnissen orientiert.

Die Voraussetzungen für eine medienpädagogische Orientierung an Bildungsstandards sind aber auch deshalb gut, weil in der Medienpädagogik bereits eine lange Tradition besteht, Bildungsprozesse im Rahmen von Medienkompetenzen zu diskutieren. Dies begann bereits in den 70er Jahren, als Dieter Baacke die medienpädagogische Reflexion im Anschluss an die kommunikative Kompetenz von Jürgen Habermas im Umkreis des Begriffes der Medienkompetenz ansiedelte (Baacke 1973). In der Aufnahme von Überlegungen zu einer wirksamen medienpädagogischen Praxis betont Baacke in einem späteren Aufsatz, wie wichtig es sei, Kommunikations- und Medienkompetenz zu vermitteln. Konkret schreibt er: „Jeder Mensch ist ein prinzipiell ‚mündiger Rezipient‘, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver

Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dazu zur Verfügung gestellt werden!), sich über das Medium auszudrücken“ (Baacke 1996, S. 7).

Auf diesem Hintergrund verortet Baacke Medienkompetenz in vier zentralen Dimensionen:

1. Medienkritik üben, indem man fähig ist, sich analytisch, ethisch und reflexiv auf Medien zu beziehen;
2. Medienkunde als Wissen über Medien im Sinne der Informiertheit über das Mediensystem, wie auch im Rahmen einer instrumentell-qualifikatorischen Fähigkeit, die entsprechenden Geräte bedienen zu können;
3. Mediennutzung sowohl durch Rezeption als auch aktiv als Anbieter;
4. Mediengestaltung als innovative und kreative Aktivitäten (Baacke 1996, S. 8).

Dabei ist wesentlich, dass Baacke die von ihm definierten Medienkompetenzen auf breit formulierte Handlungsfelder bezieht. Zudem ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass die meisten der Nachfolger, welche sich an medienpädagogischen Kompetenzen orientierten, zwar das Modell in verschiedener Hinsicht veränderten, ausbauten und weiterentwickelten (vgl. z.B. Groeben u.a. 2002), im Grundansatz aber auf demselben handlungstheoretischen Niveau verblieben.

Damit ist aber auch eine Grunddifferenz zwischen der medienpädagogischen und der didaktischen Diskussion um Kompetenzmodelle gegeben. Denn der im Rahmen der Standarddiskussionen favorisierte Standardbegriff (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 20 ff.) setzt im Gegensatz zu den kommunikationstheoretisch fundierten Überlegungen von Baacke an den Prämissen eines lern- und entwicklungspsychologisch orientierten Paradigmas an. So wird immer wieder auf Weinert verwiesen, der unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten versteht (vgl. Weinert 2001, S. 27f.).

Will die Medienpädagogik an die Diskussion um Bildungsstandards anschließen, so hat sie einerseits den Vorteil, dass ihr entsprechende Denkmuster nicht fremd sind – andererseits ginge es darum, die Überlegungen in lerntheoretisch-didaktische Richtung umzusteuern. Insgesamt fehlt in den traditionellen Überlegungen zur Medienkompetenz die Dimension einer empirischen Überprüfbarkeit und Operationalisierung, sowie der Bezug auf eine entwicklungsorientierte Modellierung von kognitiven Fähigkeiten (vgl. Moser 2006 a, S. 16) weitgehend.

5 Konzeptionierung des Züricher Standardmodells

In Aufnahme der Diskussion um Bildungsstandards versucht das hier im Folgenden dargestellte Züricher Modell ein Kompetenzmodell von aufgestuften personalen Kompetenzen mit medialen Handlungsfeldern in Verbindung zu setzen, wie sie letztlich aus der Tradition des von Baacke initiierten Diskurses folgen. Die Handlungsfelder sind bezeichnet als:

- Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten, also die Nutzung von „Produktionsmedien“ (A)
- Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften im Sinnes des Umgangs mit „Kommunikationsmedien“ (B)
- Medienreflexion und -kritik (C)

Diese Handlungsfelder werden in einer Matrix mit den personalen Kompetenzen in Beziehung gesetzt:

- Sachkompetenzen, in denen deklaratives Wissen bzw. sachliches und konzeptuelles Wissen gebündelt ist, welche zum kompetenten Handeln in den verschiedenen Feldern erworben werden müssen
- Methodenkompetenzen, wo es um prozedurales Wissen, bzw. um Techniken und Regelwissen geht – was dazu dient, im Handlungsfeld kompetent mit Medien zu arbeiten
- Sozialkompetenzen im Sinne medienspezifischer sozialer Regeln, deren Beherrschung notwendig ist, um sich kompetent und kollaborativ mit Hilfe von Medien auszutauschen

Im Vergleich zum Baackeschen Modell zeigt sich, dass die von ihm genannten Kompetenzen der Mediennutzung, der Mediengestaltung sowie einer analytisch, ethisch und reflexiv orientierten Medienkritik in den drei beschriebenen Handlungsfeldern zu verorten sind. Medienkunde dagegen wäre – wenn man sie auf ein Output-Modell der zu erbringenden Leistungen bezieht – eher auf die Ebene der Sach- und Methodenkompetenzen zu beziehen, wo Wissen über Medien und die Funktionsweise des Mediensystems vermittelt wird. In diesen Zusammenhang gehörte auch die von Baacke genannte instrumentell-qualifikatorische Fähigkeit, die Geräte bedienen zu können (vgl. Baacke 1996, S. 8; Moser 2006 a, S. 17).

Bezieht man sich auf die erziehungswissenschaftliche Standarddiskussion, so fällt auf, dass die hier dargestellten Standards der Medienbildung in Anlehnung an Schlüsselqualifikationen definiert sind – eine Form der Standard-Formulierung, die im Klieme-Bericht ausdrücklich kritisiert wird (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 26). Denn Bildungsstandards sind demnach ausschließlich fachdidaktisch orientiert, da sie die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen herauszuarbeiten haben, um darin das Lehren und Lernen zu fokussieren. In den dazu folgenden Ausführungen heißt es dezidiert: „Zu diesen Kernideen gehören: die grundlegenden Begriffsvorstellungen (z. B. die Idee der Epochen in der Geschichte, das Konzept der Funktion in der Mathematik, die Vorstellung von situations- und adressatengerechten Textsorten in den philologischen Fächern), die damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen. Spezielle Bildungsstandards für „Schlüsselqualifikationen“ wie Lernfähigkeit, problemlösendes und kreatives Denken, Arbeitsorganisation und Kooperation sind daher nicht sinnvoll. Wohl aber sollten solche fächerübergreifenden Bildungsziele in den Standards der einzelnen Lernbereiche berücksichtigt werden“ (Klieme u.a. 2003, S. 26).

Für ein Fach wie Medienerziehung bzw. Schulinformatik, die beide im Lehrplan des schweizerischen Kantons Zürich explizit aufgeführt sind, ergibt sich daraus ein Dilemma: Einerseits ist es als Schulfach mit eigener fachdidaktischer Ausrichtung im Lehrplan beschrieben, während es andererseits dafür kein eigenes Unterrichtsgefäß gibt, da es gemäß den Autoren des Lehrplanes als überfachlicher Unterrichtsgegenstand in allen Fächern zu integrieren ist. Damit nähert sich die medienpädagogische Qualifizierung einer Form von überfachlichen „Schlüsselqualifikationen“ an – wenn auch auf dem Hintergrund einer fachdidaktisch akzentuierten Kompetenzfokussierung. Genau diese Zwischenstellung wurde durch die oben skizzierte Strukturierung des Kompetenzmodells über Handlungsfelder und personale Kompetenzen zu realisieren versucht. Es soll nun weiter konkretisiert werden:

Die unten abgedruckte Grafik zeigt, wie sich das vorgeschlagene Kompetenzmodell im Sinne der zunehmenden Komplexität in vier Stufen gliedert, die sich einerseits am Alter und zugleich an der Struktur des schweizerischen Schulwesens orientieren:

- Kompetenzstufe 1: Ende der sog. Basisstufe, die in der Schweiz immer stärker den traditionellen Kindergarten sowie die ersten beiden Grundschuljahre zu ersetzen beginnt (ca. 8. Altersjahr)
- Kompetenzstufe 2: Ende Mittelstufe, d. h. am Schluss der Primarschule im 6. Schuljahr (ca. 12. Altersjahr)
- Kompetenzstufe 3: Ende 8. Schuljahr (ca. 14. Altersjahr). Hier wurde nicht das letzte Altersjahr der dreijährigen Sekundarstufe I gewählt – in der Meinung, dass auf diese Weise festgestellte Lücken im verbleibenden letzten Schuljahr der öffentlichen Schule aufgearbeitet werden könnten.
- Kompetenzstufe 4: Ende 11. Schuljahr der Sekundarstufe II (ca. 18. Altersjahr). Aus analogen Gründen wie bei der Sekundarstufe I wurde hier nicht das Jahr des Abiturs (In der Schweiz: Matura) gewählt.

Die Matrix, welcher einzelne Standards zugeordnet werden, erhält damit folgende Strukturierung:

Mediale Handlungsfelder	Personale Kompetenzen			
	Sachkompetenzen	Methodenkompetenzen	Sozialkompetenzen	
	Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten (A)	A1.1 Standard	A1.2 Standard	A1.3 Standard
	Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften (B)	B1.1 Standard	B1.2 Standard	B1.3 Standard
Medienreflexion und -kritik (C)	C1.1 Standard	C1.2 Standard	C1.3 Standard	
Kompetenzstufe 1 Ende Basisstufe (Ende 2. Klasse)				
Kompetenzstufe 2 Ende Mittelstufe (Ende 6. Klasse)				
Kompetenzstufe 3 Ende 8. Schuljahr Sekundarstufe I				
Kompetenzstufe 4 Ende 11. Schuljahr Sekundarstufe II				

Matrix: Die Erarbeitung von Standards für die Medienbildung

Die oben dargestellte Matrix stellt eine Folie dar, auf die hin Standards erarbeitet werden können – wobei zu beachten ist, dass es sich beim hier vorgestellten Modell bereits um die zweite Version handelt, die auf einem ersten, noch etwas anders dimensionierten Kompetenzmodell beruht (vgl. dazu Moser 2006 a, S. 16 f.).

Die Entwicklung dieses Standardmodells basiert auf der Arbeit einer Expertengruppe, die aus Mitgliedern der Bildungsdirektion Zürich (Bereich: Schulinformatik) und der Pädagogischen Hochschule des Kantons Zürich gebildet war. Deren Mitglieder verfügten über langjährige Erfahrungen in der Thematik „Schulen und ICT“. Die von ihnen entwickelten Standards wurden von weiteren Experten überprüft – was aber gegenwärtig noch ansteht, ist eine breitere empirische Validierung, die im Rahmen eines Dissertationsprojekts vorgesehen ist. Aus der Arbeit der Expertengruppe ergaben sich folgende Standardformulierungen:

Handlungsfeld A. Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten

	Sachkompetenzen	Methodenkompetenzen	Sozialkompetenzen
Kompetenzstufen	A1.1 Erfährt Medien als Unterstützung des Lernprozesses und der Kreativität.	A1.2 Optimiert Grundfertigkeiten des Medieneinsatzes durch wiederholtes Anwenden und Üben.	A1.3 Erlebt Medien als Unterstützung des gemeinsamen Arbeits- und Lernprozesses.
	A2.1 Kann Medien zum Erreichen der eigenen Intentionen einschätzen und gezielt einsetzen.	A2.2 Setzt Medien routiniert und zielgerichtet ein.	A2.3 Nutzt Medien gezielt zur Kooperation und Kommunikation.
	A3.1 Kennt die konzeptionellen Grundlagen unterschiedlicher Medien und wählt sie gezielt aus.	A3.2 Setzt Medien zur Steigerung der Produktivität und Kreativität ein.	A3.3 Setzt Medien zur Kooperation und Kommunikation eigenständig ein.
	A4.1 Nutzt Medien aufgrund des differenzierten Wissens innovativ für das eigene Lernen und Arbeiten.	A4.2 Setzt Medien zur Umsetzung eigener Ideen explorativ ein.	A4.3 Bezieht beim gemeinsamen Lernen geeignete Medien mit ein und unterstützt den medienbasierten Arbeitsprozess.

Handlungsfeld B. Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften

	Sachkompetenzen	Methodenkompetenzen	Sozialkompetenzen
Kompetenzstufen	B1.1 Erfährt Medien als vielfältiges Mittel zum Austausch von Informationen.	B1.2 Setzt einzelne Medien für Kommunikations- und Kooperationszwecke ein und ist imstande, die dazu nötigen Grundregeln und Funktionen anzuwenden.	B1.3 Macht soziale Erfahrungen beim Kommunizieren und Kooperieren mit vorgegebenen Medien und verstetigt diese.
	B2.1 Verfügt über ein grundlegendes Wissen, sich mittels Medien auszutauschen.	B2.2 Kommuniziert und kooperiert routiniert mit ausgewählten Medien.	B2.3 Beachtet bei der Kommunikation und Kooperation mit Medien soziale Bedingungen und Umgangsformen.
	B3.1 Kennt wichtige Einsatzgebiete von Kommunikations- und Kooperationsmedien und die dabei voraussetzenden sozialen Bedingungen.	B3.2 Kommuniziert und kooperiert mit Medien selbstständig und zielgerichtet.	B3.3 Arbeitet mit Medien im Hinblick auf Kommunikations- und Kooperationsziele adressatengerecht.
	B4.1 Setzt sein Wissen über Möglichkeiten und Grenzen der medialen Kommunikation und Kooperation zur Optimierung der gemeinsamen Problemlösungen ein.	B4.2 Organisiert den fachlichen und persönlichen Austausch mittels Medien professionell.	B4.3 Übernimmt beim medialen Austausch Verantwortung für den Prozess, die sozialen Beziehungen und das Produkt.

Handlungsfeld C. Reflexion und Medienkritik

Kompetenzstufen	Sachkompetenzen	Methodenkompetenzen	Sozialkompetenzen
	C1.1 Denkt angeleitet über Vor- und Nachteile des Medieneinsatzes nach.	C1.2 Wendet vorgegebene Kriterien zur Beurteilung von Informationen an.	C1.3 Setzt Medien im Rahmen getroffener Vereinbarungen ein.
	C2.1 Schätzt den Einsatz von Medien in Bezug auf Funktionen und Wirkungen ein.	C2.2 Begegnet Medienbotschaften kritisch und wendet Kriterien zu ihrer Beurteilung an.	C2.3 Nutzt Medien gesetzeskonform und beachtet dabei die Prinzipien der Chancengerechtigkeit.
	C3.1 Erkennt Auswirkungen des medialen Wandels auf Individuum und Gesellschaft sowie auf deren Werte.	C3.2 Begründet die Informationsauswahl bezüglich Glaubwürdigkeit und Relevanz selbst- und eigenständig.	C3.3 Verwendet Medien verantwortungsvoll und ist sich der Konsequenzen missbräuchlicher Anwendung bewusst.
	C4.1 Beurteilt Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Medien.	C4.2 Erkennt und beurteilt die Interessen und Absichten, die sich hinter Informationen verbergen.	C4.3 Setzt sich aktiv ein für einen verantwortungsvollen Umgang mit Medienbotschaften und reflektiert die dazu vorausgesetzten Maßstäbe.

Die dargestellten Standards sind relativ breit formuliert und als solche nicht direkt überprüfbar. Aus diesem Grund wurden in einem weiteren Schritt (Ebene 2) Indikatoren formuliert, welche auf die Standards bezogen sind und Konkretisierungen darstellen. Sie dienen dazu, die Standards operativ werden zu lassen. Als Beispiel dazu ist im Folgenden ein Ausschnitt aus den Standardbeschreibungen des Handlungsfeldes B (Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften) mit Indikatoren abgedruckt, welche der Kompetenzstufe 2 entstammen. Das Modell ist mit allen Indikatoren vollständig in der Zeitschrift Computer + Unterricht abgedruckt (Moser 2006 b, S. 50 ff.).

B2: Austausch und Vermittlung von Medienbotschaften (Standards mit Indikatoren)

Kompetenzstufe 2		
Sachkompetenzen	Methodenkompetenzen	Sozialkompetenzen
B2.1 Verfügt über ein grundlegendes Wissen, sich mittels Medien auszutauschen.	B2.2 Kommuniziert und kooperiert routiniert mit ausgewählten Medien.	B2.3 Beachtet bei der Kommunikation und Kooperation mit Medien soziale Bedingungen und Umgangsformen.
Medien nach den Merkmalen asynchron-synchron gezielt einsetzen können (Medienzugang), wichtige Funktionsprinzipien kennen, um Mitteilungen zu verfassen, zu senden und zu empfangen (Mediennutzung), Medienbotschaften regelkonform formulieren und gestalten (Mediengestaltung), Medienerfahrungen in einem einfachen Kommunikationsmodell verorten können (Vorwissen), Kommunikations- und Kooperationsformen in ihrer unterschiedlichen sozialen Funktion kennen (Ordnung und Strukturen)	Medien wiederholt einsetzen, um Mitteilungen zu verfassen, zu senden und zu empfangen (Routinen), für Kommunikations- und Kooperationsabläufe vorgegebene Medien einplanen und nutzen (Planung), die Wirkungen des Kommunikations- und Kooperationsverhaltens regelmäßig nach vorgegebenen Kriterien evaluieren (Beurteilung), Hilfen und Unterstützung einsetzen, um die medialen Kommunikationsformen an die eigenen Bedürfnisse anzupassen (Ressourcen), neue Kommunikations- und Kooperationsmedien ausprobieren und explorieren (Kompetenzerweiterung)	Sich im medialen Austausch regelkonform präsentieren (Präsentation und Publikation), ethische Grundnormen anwenden, um andere im medialen Austausch nicht zu verletzen (Prozess), bei der Erstellung von Produkten und Medienbotschaften soziale Grundregeln berücksichtigen (Produkt), beim medialen Austausch darauf achten, dass die gegenseitigen Standpunkte und Meinungen einfließen (Empathie), eigene Standpunkte und Meinungen im medialen Austausch verständlich äußern (Eigeninteresse)

6 Konkretisierungen und Zukunftsperspektiven

Das hier dargestellte Standardmodell der Medienbildung bezieht sich auf Standardformulierungen und darauf bezogene Indikatoren; was jedoch noch fehlt, sind konkrete Aufgabenbeschreibungen einer dritten Konkretisierungsebene. Dies ist eine Ebene, welche noch zu entwickeln ist, wenn die Standards operativ wirksam werden sollen:

Erste Schritte in Richtung einer solchen Konkretisierung sind dabei realisiert bzw. in der Planung. In Zusammenarbeit mit der Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft und dem Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich wurde ein Test zur Einschätzung von ICT-Kenntnissen entwickelt, der auf den hier vorgestellten Standards der Medienbildung beruht, sich dabei allerdings auf den Bereich von ICT fokussiert. Auf der Website des Instituts wird die Intention dieses Tests mit folgenden Punkten charakterisiert:

- „*Test Your ICT-Knowledge* ist ein Testsystem, mit dem die ICT-Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern beurteilt werden können.
Getestet werden die Kompetenzen in den Handlungsfeldern ‚Anwendung und Gestaltung‘, ‚Austausch und Vermittlung‘ sowie ‚Reflexion und Medienkritik‘.
- *Test Your ICT-Knowledge* bietet Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, ihren Unterricht an Standards auszurichten und den Erfolg des Unterrichts mit einem Test für die Schülerinnen und Schüler zu überprüfen.
- *Test Your ICT-Knowledge* ist kostenlos und kann von jeder Lehrperson der Deutschschweiz im Unterricht eingesetzt werden“ (http://www.kbl.unizh.ch/seiten/TYICT/TYICTK_inkuerze.html).

Wie diese Beschreibung deutlich macht, handelt es sich um ein Testsystem, welches den schweizerischen Schulen am Ende der Sekundarstufe I vor allem zur Selbstevaluation zur Verfügung gestellt wird. *Test Your ICT-Knowledge* stellt für jeden der vier Kompetenzbereiche zwei Tests zur Verfügung. Der Onlinetest besteht letztlich aus acht verschiedenen Tests mit je 30 Aufgaben.

Auf diese Weise soll es möglich sein, überfachliche Kompetenzen im ICT-Bereich in den Blick zu nehmen und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern zu überprüfen. Für Schulen bietet dies die Gelegenheit, Kompetenzen und Fähigkeiten im Umgang mit Computern systematischer ins schuleigene Curriculum einzubeziehen, Lücken festzustellen und diese gezielt im Unterricht zu bearbeiten (vgl. weitere Informationen auf: <http://www.kbl.unizh.ch/onlinetest>).

Im Rahmen von schweizerischen Kaderkursen entwickelten die darin involvierten Lehrkräfte eine große Anzahl von so genannten „pädagogischen Szenarien“, die auf der Seite www.educa.ch in einer Datenbank zugänglich sind. Gegenwärtig überlegen wir, ob die Lernarrangements, welche in diesen Kursen entwickelt wurden, nicht als Beispiele für die dritte Ebene der Standardentwicklung systematisch ausgewertet werden können. In den dabei maßgeblichen konzeptionellen Überlegungen steht im Vordergrund, dass diese Szenarien zwar Unterrichtskonkretisierungen beinhalten, dabei aber nicht schon im Sinne von testbezogenen Aufgabenstellungen

operationalisiert sind. Es handelt sich also nicht um enge „testbare“ Aufgabenbeschreibungen sondern um ganzheitliche Unterrichtsarrangements, die von Lehrkräften erprobt wurden. Bei der Erstellung der Unterrichtsbeispiele, die in dieser Datenbank zu finden sind, spielten allerdings Standards keine Rolle. Eine erste Sichtung zeigt jedoch, dass sie mit wenig Aufwand auf unser Standardmodell der Medienbildung bezogen werden können. Ein Beispiel für solche pädagogischen Szenarien gibt das im Folgenden abgedruckte Lernarrangement zur Spielgeschichte „Findus“:

Erste PC-Erfahrungen mit „Findus“

Autor: Abisag Randegger

Ziele

fachlich: Die Kinder sollen das räumliche Vorstellungsvermögen und die Feinmotorik schulen.

sozial: Die Kinder suchen in Zweier-Gruppen einen gemeinsamen Lösungsweg, um eine virtuelle Erfindung zum Laufen bringen zu können.

ICT: Die Kinder sollen den Umgang mit den Steuertasten und der Maus kennen lernen.

Zusammenfassung

Software: Findus wartet auf Weihnachten, Bezugsquelle www.amazon.de

Aufgabe: Die Kinder arbeiten das erste Mal am PC. Sie erhalten zwei Aufgaben: „Findus’ Schrubbersurfen“ und „Petterssons Erfindungen“. Dabei lernen sie spielerisch den Umgang mit den Steuertasten und der Maus kennen.

Beim Surfen muss Findus den Fussboden putzen, dazu muss er mit den Steuertasten richtig gelenkt werden, er kann sich vor- und rückwärts bewegen.

Bei den Erfindungen ziehen die Kinder mit der Maus an die korrekte Stelle (Zahnräder, u.a.). Wenn die Erfindung zusammengesetzt ist, wird sie durch den Einschalthebel in Betrieb gesetzt. Auch halbfertige Erfindungen können getestet werden, es funktioniert dabei einfach noch nicht alles.

Für die Umsetzung ins Standardmodell können folgende Bezüge aufgefunden werden:

Thematisiert wird in diesem Beispiel Handlungsfeld A, nämlich die Anwendung und Gestaltung von Medienprodukten;

Der Kompetenzbereich betrifft bezüglich ICT- Lernen im Wesentlichen die Methodenkompetenzen; als Standard auf der Kompetenzstufe 1 bietet sich hier an: „Optimiert Grundfertigkeiten des Medieneinsatzes durch wiederholtes Anwenden und Üben“;

Folgender Indikator wird angesprochen: Routinen im Umgang mit Medien durch wiederholtes Üben und Anwenden erarbeiten (Routinen).

Wir erwarten uns von einem solchen Projekt, welches Standardbezüge von pädagogischen Szenarien herausarbeitet, nicht nur die Konkretisierung des Modells; vielmehr soll es mit bewährten Praxisbeispielen von Lehrkräften in Zusammenhang gebracht werden. Diese fokussieren Unterrichtsprozesse über komplexe standardbezogene Lernarrangements und nicht über kleinräumige Testaufgaben.

7 Zusammenfassung

Generell gehen wir davon aus, dass ein Kompetenzmodell von Standards in der Medienbildung nicht allein Aufgabenbeschreibungen im Blick hat, welche auf ein Testmodell bezogen sind. Wir sehen vielmehr den Ertrag solcher Standards in einer breiten Palette von Anwendungsmöglichkeiten, die sich den Schulen bietet. Einige davon seien hier stichwortartig aufgeführt:

- Detaillierte Festlegung des Bildungsoutputs;
- Klärung der Schnittstellen zwischen den Bildungsstufen;
- Standards zur Fremd- und Selbstevaluation auf Schulsystem-/ Schuleinheit- und Unterrichtsebene;
- Grundlage zur Profilierung auf Ebene Schuleinheit;
- Didaktisches Instrument zur Niveaubildung für binnendifferenzierte Unterrichtsangebote;
- Diagnose-Instrument für Lehrpersonen zur Planung des Unterrichts;
- Klärung der spezifischen Intentionen einer Unterrichtseinheit;
- Diagnose-Instrument für die Lernenden bezüglich des selbstgesteuerten Lernens;
- Bezugnahme auf Kompetenzmodelle der Medienbildung im Rahmen der Arbeit mit Medienportfolios.

Generell bedeutet dies, dass wir mit den Standards der Medienbildung Unterricht nicht normieren möchten – etwa indem Indikatoren und Aufgaben auf der dritten Ebene all das bereits bestimmen, was an Inhalten im Medienbereich von der Schule zu vermitteln ist. Wir gehen im Gegensatz dazu davon aus, dass die Standards „guten Unterricht“ im Medienbereich unterstützen und ermöglichen sollen. Denn in einem fachübergreifenden Unterrichtskonzept ist es essenziell, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten über die Fächer hinweg zusammengefasst und beschrieben werden, auf welche die Lehrkräfte in den einzelnen Fächern verbindlicher Bezug nehmen können als dies heute oft der Fall ist.

Insgesamt erhoffen wir uns durch solche fachübergreifenden Standards für die Medienbildung in den Schulen einen neuen Schub. Denn letztlich ist es immer noch erschreckend, dass zwar die neuen Medien in den Schulen angekommen sind, trotz aller Bemühungen aber häufig noch sehr wenig genutzt werden – worauf nicht zuletzt auch die letzten PISA-Studien nachdrücklich verwiesen haben. Eine Konzentration der Aktivitäten um die Medienbildung in der Schule, die sich an Standards ausrichten, ist möglicherweise ein gangbarer Weg, um gegenüber einer Zersplitterung der Aktivitäten in den Fächern und Klassenstufen des Schulwesens eine gewisse Systematisierung und Koordination des Erwerbens von Fähigkeiten im Umgang mit Medien zu gewährleisten.

Zitierte Literatur

- Achtenhagen, F.; Meyer, H. L. (1971): Curriculumforschung: Analyse und Konstruktion. In: Achtenhagen, F.; Meyer, H. L., Curriculum Revision - Möglichkeiten und Grenzen, München: Kösel, S. 11ff.
- Baacke, D. (1973):, Kommunikation und Kompetenz, München: Juventa
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch, S. 4ff.
- Groebe, N.; Hurrelmann B. (Hrsg.): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa
- Grunder, H.-U. (2006): Guter Unterricht trotz Bildungsstandards? In: Päd Forum 2006, S. 362ff.
- Hartung, R. (2006): Standards für die Medienbildung? In: Computer+Unterricht 63, 2006, S. 12f.
- Klieme, E., u. a.(2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn
- Mager R. F.(1965): Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim: Beltz
- Meyer, H. L.(1971): Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: Achtenhagen, F.; Meyer, H. L., Curriculum Revision – Möglichkeiten und Grenzen, München: Kösel, S. 106ff.
- Moser , H. (1971): Technik der Lemplanung - Curriculumforschung und Ideologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 55ff.
- Moser, H.(2006): Einführung in die Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Moser, H.(2006a): Standards für die Medienbildung. Schweizer Erfahrungen mit der Entwicklung von Standards. In: Computer + Unterricht 63, S. 16ff.
- Moser, H. (2006 b): Standards für die Medienbildung. Ein Standardmodell aus der Schweiz. In Computer+Unterricht 2006 b, S. 49ff.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten: Walter
- Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München: Luchterhand
- Robinsohn, S.. B.(1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied: Luchterhand
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz 2001, S. 17-31

Zu den Autoren

Gerhard Tulodziecki, Prof. Dr., ist emeritierter Universitätsprofessor im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn mit den Arbeitsschwerpunkten „Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik“

Post-Adresse: Warburger Straße 100, 33100 Paderborn

Internet-Adresse <<http://dimel-uni-paderborn.de>>

E-Mail: tulo@uni-paderborn.de

Heinz Moser, Prof. Dr., ist Leiter der Abteilung «Unterrichtsprozesse und Medien» an der pädagogischen Hochschule Zürich, sowie Honorarprofessor für Medienpädagogik und Forschungsmethoden an der Universität Kassel im Fachbereich Erziehungswissenschaft/ Humanwissenschaften.

Post-Adresse: Pädagogische Hochschule Zürich, Kantonsschulstr. 1, CH-8090 Zürich

Internet-Adresse www.medienpaed-kassel.de

E-Mail: heinz.moser@phzh.ch

Schriftenreihe PLAZ-Forum – Lehrerbildung und Schule in der Diskussion

Hefte

- Nr. 1 Hilligus, Annegret Helen: Profilierung der Lehrerbildung – PLAZ-Selbstreport im Rahmen der Lehramtsevaluation an der Universität Paderborn im Jahr 2001. Paderborn 2002
- Nr. 2 Thierack, Anke: Darstellung der konzeptionellen Diskussion um BA-/MA-Abschlüsse in der Lehrerbildung. Gutachten. Paderborn 2002
- Nr. 3 Blome-Drees, Claudia (Hg.): PISA-Studie 2000. Impulse für Schule und Lehrerbildung aus zwei Blickwinkeln. Paderborn 2003
- Nr. 4 Hilligus, Annegret Helen: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerbildungszentrums 2002. Paderborn 2003
- Nr. 5 Winkel, Jens (Hg.): Text und Technik. Veranstaltungsreihe des Arbeitskreises Schule & Computer (AK SchuCo). Paderborn 2004
- Nr. 6 Hilligus, Annegret Helen (Hg.): Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (I). Paderborn 2004
- Nr. 7 Hilligus, Annegret Helen: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerbildungszentrums 2003. Paderborn 2004
- Nr. 8 Winkel, Jens (Hg.): Medien und Menschen. Medienphilosophische und medienanthropologische Aspekte der Medienbildung. Paderborn 2005
- Nr. 9 Hilligus, Annegret Helen: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerbildungszentrums 2004. Paderborn 2005
- Nr. 10 Hübner, Edwin/Stelzer, Annegret (Hg.): Gesunder Lebensraum Schule – Anregungen und Entwicklungsmöglichkeiten –. Paderborn 2006
- Nr. 11 Hilligus, Annegret Helen (Hrsg.): Zur Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (II). Paderborn 2007
- Nr. 12 Paderborner Lehrerbildungszentrum (Hg.): Positionspapier zur Lehrerbildung an der Universität Paderborn. Paderborn 2001
- Nr. 14 Herzig, Bardo/Hilligus, Annegret Helen/ Langenbacher-Liebgott, Jutta/ Reinhold, Peter/ Rinkens, Hans-Dieter: PLAZ-Entwicklungsstrategie – Professional School für Bildungsforschung und Lehrerbildung. Paderborn 2006
- Nr. 15 Hilligus, Annegret Helen: Rechenschaftsbericht des Paderborner Lehrerbildungszentrums 2005/2006. Paderborn 2007
- Nr. 16 Winkel, Jens (Hg.): Standards in der Medienbildung. Paderborn 2007

