

Medienkompetenz als Aufgabe von Unterricht und Schule

Vortrag im Rahmen der Fachtagung "Lernen mit neuen Medien - zwei Jahre m.a.u.s." am 26.04.02 in Potsdam

© Gerhard Tulodziecki, Prof. Dr., Universität Paderborn, FB 2

1 Einführung

Die Frage nach Medienkompetenz steht im Kontext der Entwicklung und Verbreitung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien und ihrer Bedeutung für Individuum und Gesellschaft, für Arbeit und Freizeit, für Kunst und Kultur, für Wirtschaft und Politik. An den Bildungsbereich wird die Erwartung herangetragen, für eine angemessene Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Sorge zu tragen. Insbesondere die Schule ist gefordert, geeignete Bedingungen zum Erwerb von Medienkompetenz für Schülerinnen und Schüler zu schaffen.

Hinsichtlich der Bedeutung dessen, was Medienkompetenz ausmacht, scheint es jedoch einige Auffassungsunterschiede zu geben. Mindestens liegt dieser Verdacht angesichts der Tatsache nahe, dass der Begriff von Pädagogen eher im Sinne eines Elements von Allgemeinbildung verstanden wird, während ihn Politiker und Wirtschaftsführer eher benutzen, um eine Grundqualifikation zu beschreiben, die Deutschlands Weg in die Zukunft - fast schon im Sinne einer Zauberformel - sichern soll. Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird es deshalb notwendig sein, den Begriff der Medienkompetenz zu klären. Dies soll in Verbindung mit der Frage geschehen, welche Anforderungen sich für Unterricht und Schule angesichts der Entwicklungen im Bereich der Medien und der mit ihnen verbundenen Informations- und Kommunikationstechnologien ergeben. Dazu werfe ich zunächst einen kurzen Blick auf die Medienangebote, die mittlerweile im Rahmen der Medienlandschaft für lehren und Lernen bereitgestellt werden.

1.1 Lernangebote im Rahmen der Medienlandschaft

Im Kontext der Medienlandschaft werden bestimmte Angebote für das Lehren und Lernen bereitgestellt, diese reichen von Schulbüchern über Arbeitstransparente, Diapositive, Hörmedien, Unterrichtsfilm und Schulfernsehen bis zu den neuen computerbasierten Möglichkeiten.

Bei den computerbasierten Möglichkeiten sind vor allem Angebote auf Diskette oder CD-ROM (offline) und Netzangebote (online) interessant.

Computersoftware für das Lernen wurde ursprünglich im Zusammenhang der *Programmierten Unterweisung* und *behavioristischer Lerntheorien* entwickelt. Mit der Kritik an der *Programmierten Unterweisung* und der verstärkten

Berücksichtigung *kognitionstheoretischer* und *konstruktivistischer Ansätze* sowie mit den erweiterten technischen Möglichkeiten haben sich verschiedene Softwaretypen entwickelt. So kann man heute z.B. Unterrichtssoftware folgender Art unterscheiden (vgl. LSW 1999):

- *Lehrprogramme*, mit denen ein Nutzer neue Inhalte mit vorgegebener Steuerung durch das Programm zu einem bestimmten Themenbereich erarbeiten kann, z.B. zur Prozentrechnung, zur Ernährung oder zum Pflanzenschutz,
- *Übungsprogramme*, mit deren Hilfe bereits erarbeitete Lerninhalte in individueller Weise - zum Teil mit spielerischen Elementen - geübt, gefestigt oder automatisiert werden können, z.B. Rechnen und Rechtschreibung,
- *offene Lehrsysteme*, durch die didaktisch und hypermedial aufbereitete Inhalte zu einem spezifischen Themengebiet - häufig versehen mit einzelnen Werkzeugen - bereitgestellt werden, z.B. zu den Alpen oder zum Expressionismus,
- *Datenbestände*, durch die Informationssammlungen - in der Regel mit Suchwerkzeugen und mit einer Verweisstruktur - zur Verfügung gestellt werden, z.B. Enzyklopädien oder Zusammenstellungen von Kunstwerken,
- *Lernspiele*, die pädagogisch entworfene Situationen präsentieren, in denen die Lernenden in bestimmten Handlungsräumen mit verschiedenen Handlungsmöglichkeiten agieren können und dabei bestimmte Situationen gestalten oder verbessern sollen, z.B. bei der Besiedlung eines Gebiets oder bei der Gestaltung einer Stadt,
- *Werkzeuge*, die als themenunabhängige Programme zur Erzeugung, Gestaltung oder Bearbeitung visueller, auditiver oder audiovisueller Produkte in abbildhafter oder symbolischer Form dienen sowie deren Austausch ermöglichen, z.B. Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Musik-Arrangierprogramme, E-Mail- und Chat-Programme,
- *Experimentier- und Simulationsumgebungen*, in denen auf der Grundlage vorgegebener oder zu entwickelnder Modellierungen Prozesse simuliert werden können, wobei mit dem Einfluss verschiedener Parameter auf die jeweils modellierten Prozesse experimentiert werden kann, z.B. im naturwissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Bereich,
- *Kommunikations- und Kooperationsumgebungen*, durch die eine Infrastruktur für Erfahrungs- und Meinungsaustausch sowie die gemeinsame Bearbeitung von Produkten bereitgestellt wird, z.B. Arbeitsbereiche und Foren.

Darüber hinaus können natürlich auch die offenen Informations- und Kommunikationsangebote des Internet im Unterricht genutzt werden, z.B. bei der Informationsrecherche zu bestimmten Themen.

Gegenüber bisherigen Medien treten bei den neuen Medien die bei allen Gestaltungsmerkmalen gegebenen Kombinationsmöglichkeiten hervor, die sich auch im Begriff Multimedia widerspiegeln. Bedeutsam ist darüber hinaus die Erweiterung der Steuerungsmöglichkeiten im Sinne interaktiver Ablaufstrukturen. Die interaktiven Möglichkeiten werden vor allem durch die computerbasierten Bearbeitungs- und Verarbeitungsmöglichkeiten von Daten bzw. Zeichen sowie die Vernetzung gestützt, die bei herkömmlichen Medien so nicht anzutreffen sind.

Die damit gegebenen vielfältigen Möglichkeiten erlauben eine variantenreiche Präsentation verschiedener Lerninhalte und eine abwechslungsreiche Arbeit mit entsprechenden Lernangeboten.

1.2 Lernen mit Medien und Medienkompetenz

Im Kontext unseres Themas stellt sich die Frage, ob eine vielfältige Nutzung der eingangs zitierten Medienangebote und medialen Möglichkeiten mit der Entwicklung von Medienkompetenz einhergeht. Um dieser Frage nachzugehen beziehe ich mich zunächst auf eine Fallstudie, die wir kürzlich mit Schülerinnen und Schülern einer kleinen Regelschule in Schmiedefeld durchgeführt haben. Dabei haben wir 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern einzelne Satzanfänge vorgegeben, die von Ihnen ergänzt werden sollten. Einer der Satzanfänge lautete:

Wenn ich entscheiden soll, ob eine Nachricht glaubwürdig ist, achte ich auf folgenden Punkte:

Dieser Satzanfang führte u.a. zu folgenden Äußerungen der Schülerinnen und Schüler:

- Ob andere diese Nachricht auch senden.
- Da fällt mir nichts ein.
- Ob sie logisch klingt.
- Weiß ich nicht.
- Ob Beweise wie Fotos da sind.
- Weiß nicht, ich vertraue meinem Instinkt.
- Von wo kommt sie; wie oft wird sie gesagt, wo ist sie noch.
- Meine weibliche Intuition.

Dies Äußerungen deuten an, dass es bei einzelnen Schülerinnen und Schülern zwar sinnvolle Ansätze gibt, ein Großteil der Schülerinnen und Schüler jedoch kaum über angemessene Vorstellungen verfügt, welche Möglichkeiten es gäbe, die Glaubwürdigkeit einer Nachricht zu prüfen.

Dabei wurden diese Äußerungen von Schülerinnen und Schülern einer Schule gemacht, in der relativ häufig mit Medien gearbeitet wird. Dies legt eine erste Schlussfolgerung nahe:

Offenbar reicht die bloße Nutzung von Medien noch lange nicht, um zu einer angemessenen Einschätzung von medialen Aussagen zu gelangen. Gerade die Fähigkeit zur Einschätzung medialer Aussagen wäre - neben anderem - jedoch ein wichtiges Kennzeichen von Medienkompetenz.

Damit stellt sich die Frage, was in einer Schule, in der Medien - gegebenenfalls sogar intensiv - genutzt werden, getan werden muss, um den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von Medienkompetenz zu ermöglichen.

Bei der folgenden Bearbeitung dieser Frage gehe ich von *zwei Bezugspunkten* aus:

(A) Aus den Entwicklungen im Bereich der Medien bzw. der Informations- und Kommunikationstechnologien ergeben sich drei wichtige Anforderungen an Schulen:

- Schulen sind gefordert, die mit den Medien verbundenen Möglichkeiten einer Verbesserung von Lehren und Lernen zu nutzen.
- Schulen müssen verschiedene Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Bereich von Medien bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien wahrnehmen.
- Schulen sind gehalten, bedingungsgerechte medienpädagogische Konzepte zu entwickeln.

Nach diesen drei Aufgaben werde ich im Folgenden meine Ausführungen strukturieren und dabei die Frage erörtern, in welchem Zusammenhang diese Aufgaben mit der Zielvorstellung der Medienkompetenz stehen.

Bevor ich damit beginne, möchte ich jedoch noch meinen *zweiten Bezugspunkt* offen legen:

(B) Mediennutzung und Medienkompetenz als Aufgaben der Schule müssen sich in den allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule einfügen. Dieser Erziehungs- und Bildungsauftrag lässt sich auf der Basis bildungspolitischer Entwürfe und didaktischer Diskussionen durch vier Leitideen oder Richtziele beschreiben. Diese sind ein sachgerechtes Handeln,

ein selbstbestimmtes Handeln, ein kreatives Handeln sowie ein sozialverantwortliches Handeln in einer offenen und pluralen Gesellschaft. Diese Leitideen oder Zielvorstellungen werden durch die Entwicklungen im Bereich der Medien bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien in besonderer Weise unterstrichen:

- Die Leitidee *sachgerechten Handelns* ist angesichts der Gefahr wichtig, dass Medien verzerrte Vorstellungen über die Realität hervorrufen können. Fragt man z.B. Kinder, was ihnen zum Thema „Polizei“ einfällt, so reagieren sie mit Begriffen wie „Mord, Totschlag, Vergewaltigung“. Bei Erkundungen in einer Polizeidienststelle sind sie dann völlig überrascht, dass Polizisten nicht ständig schießen, sondern häufiger vor einer Schreibmaschine sitzen, Protokolle schreiben und sogar die Rechtschreibung beherrschen müssen (vgl. Lewers 1993).
- Die zweite Dimension, die Befähigung zu *selbstbestimmtem Handeln* ist als erzieherisches Ziel angesichts möglicher Fremdbestimmung durch Medieneinflüsse ebenfalls von großer Bedeutung. Um diese Fremdbestimmung zu erkennen, muss man sich nur vergegenwärtigen, in welcher Weise die Medien die Freizeit vieler Jugendlicher beeinflussen - von der Notwendigkeit, bestimmte Hits, Musikgruppen oder Fernsehserien zu kennen, um „in“ zu sein, bis zu „Zwängen“, die gegebenenfalls von einem gerade auf den Markt gekommenen Computerspiel ausgehen.
- Die dritte Leitidee - das kreative Handeln - ist in besonderer Weise wünschenswert, um einen Gegenpol zur rezeptiven Mediennutzung mit der Gefahr bloßen Medienkonsums zu bilden.
- Schließlich muss sozialverantwortliches Handeln - als vierte Leitidee - als bedeutsam angesehen werden, um einer unreflektierten Übernahme ich-bezogener, hedonistischer, vielleicht sogar aggressiver Verhaltensmuster, wie sie teilweise in den Medien präsentiert werden, entgegenzuwirken.

Aber nicht nur um Gefährdungen durch den Mediengebrauch gegenzusteuern, sondern vor allem auch um die Chancen der Medien nutzen zu können, sind die genannten Zieldimensionen wichtig: Medien können umso angemessener für Information und Wissensaneignung, für Spiel und Unterhaltung, für Problemlösung und Entscheidungsfindung, für Kommunikation und kulturelle Zwecke eingesetzt werden, je stärker die Zieldimensionen ausgeprägt sind.

Auf der Basis der damit erläuterten Bezugspunkte - der Anforderungen an die Schule angesichts der Medienentwicklungen sowie der Leitideen bzw. des allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule - gehe ich nun der

Frage nach einer Umsetzung des Konzepts von Medienkompetenz nach. Dabei werde ich das Konzept der Medienkompetenz nicht vorab in akademischer Weise definieren, sondern es im Kontext der genannten Aufgaben entwickeln.

2 Medienkompetenz im Zusammenhang der Nutzung von neuen Medien für Lehr- und Lernprozesse

Die obige Auflistung computerbasierter Angebote zeigt, dass diese ein weites Spektrum von Möglichkeiten bieten. Von daher ist mit ihnen prinzipiell die Chance gegeben, viele Inhalte und Vorgehensweisen unter Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen der Lernenden in variantenreicher und lernwirksamer Weise umzusetzen. Ob bisherige empirische Untersuchungen auch Anzeichen dafür liefern, dass sich die computerbasierten Möglichkeiten in entsprechenden Lernerfolgen niederschlagen, soll im Folgenden zunächst geprüft werden.

2.1 Empirische Untersuchungen zu computerbasierten Angeboten

Eine relativ differenzierte Studie zur Wirksamkeit der Arbeit mit neuen Medien ist von der Bertelsmann Stiftung (1998) vorgelegt worden. Dabei konnte gezeigt werden, dass in verschiedenen Fächern deutliche Leistungssteigerungen im Bereich des Wissens, des Behaltens und des Transfers bei den Klassen zu verzeichnen waren, die mit verschiedenen computerbasierten Medien arbeiteten. Außerdem gab es überzeugende Erfolge beim kreativen Schreiben. Schließlich legen die Ergebnisse einen Fortschritt im Bereich wichtiger Schlüsselqualifikationen - wie vernetztes Denken, Urteilsfähigkeit und Sozialkompetenz - nahe. Allerdings handelt es sich dabei um eine Einzelstudie, die an einer hervorragend ausgestatteten Schule mit langjähriger Medienarbeit durchgeführt wurde, sodass die Ergebnisse nicht einfach verallgemeinerbar sind. So zeigt den auch eine zusammenfassende Betrachtung mehrerer Studien - wie sie Dillon und Gabbard (1998) geleistet haben - keineswegs generelle Lernvorteile bei der Nutzung hypermedialer Angebote. Vorteile ergeben sich am ehesten bei Lernenden mit hohen Lernvoraussetzungen und bei Themen, bei denen es um umfangreiche und vielfältige Informationen geht, die bearbeitet oder verglichen werden müssen (vgl. S. 545).

Fasst man vorliegende empirische Ergebnisse insgesamt ins Auge, so lassen sich - bezogen auf die Eingangsfrage - zwei Schlussfolgerungen ziehen:

- a) Die bisherigen empirischen Untersuchungsergebnisse zur Wirksamkeit einer Nutzung computerbasierter Angebote für das Lernen sprechen insgesamt dafür, dass mit geeigneter Software eine Verbesserung des Lernens im Sinne besserer Lerngewinne und verkürzter Lernzeiten zu erwarten ist.

b) Eine solche Verbesserung stellt sich jedoch nicht "automatisch" ein, sondern nur unter bestimmten Bedingungen, die weiter untersucht werden müssten.

Diese Schlussfolgerungen sind keineswegs überraschend. Sie entsprechen durchaus den Schlussfolgerungen, die aus mediendidaktischer Sicht auch zu früheren Medienuntersuchungen formuliert worden sind (vgl. z.B. Dohmen 1973, S. 3 f.; Issing 1977, S. 124; Tulodziecki 1977, S. 161 ff.). Aus mediendidaktischer Sicht kann man annehmen, dass auch computerbasierte Angebote ihre Potenz nur dann entfalten, wenn sie unter sorgfältiger Berücksichtigung lernrelevanter Bedingungen entwickelt und verwendet werden. So vertritt Weidenmann (1995) nach Durchsicht verschiedener Medienuntersuchungen explizit die These vom Vorrang der instruktionalen Methode vor der Wahl der Präsentationform. Ich möchte diese These für den Bereich schulischen Lehrens und Lernens noch etwas weiter fassen und von dem Vorrang der Unterrichtskonzepte vor der Wahl der Medienart sprechen. Diese Überlegungen lassen sich auch so formulieren: Die konzeptgerechte Auswahl und Nutzzug von Medien ist wichtig für den Lernerfolg und stellt selbst eine wichtige Dimension von Medienkompetenz dar. Anders gesagt: Medienkompetenz ist in gewisser Weise Voraussetzung für eine funktionsgerechte Verwendung von Medien für das Lernen.

Vor diesem Hintergrund wird zunächst die Frage nach didaktischen Anforderungen an das Lehren und Lernen wichtig.

2.2 Didaktische Anforderungen an Lehren und Lernen

Schulisches Lernen unterscheidet sich von alltäglichem Lernen in der Regel dadurch, dass die für das Lernen notwendige Anforderung nicht aus einer unmittelbar gegebenen Lebenssituation erwächst, sondern als unterrichtlicher Anstoß gestaltet werden muss. Dies bedeutet, dass Lernen durch Aufgaben angeregt werden sollte, die ein Bedürfnis ansprechen und damit zu einem Spannungszustand führen, der in Lernen einmündet. Beim Lernen selbst geht es dann darum, Lebenssituation und Bedürfnisse zu beachten, vorhandene Kenntnisse, Erfahrungen und sozial-kognitive Strukturen zu aktivieren und weiterzuentwickeln.

Damit stellt sich zunächst die Frage, mit Hilfe welcher Aufgaben sich das Lernen in einer durch Informationsfülle und mediale Vielfalt gekennzeichneten Lebenswelt anregen lässt, wenn ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln erreicht werden soll (vgl. *Tulodziecki* 1996)

Thesenartig lautet die Antwort, dass dies in besonderer Weise durch Probleme, Entscheidungsfälle, Gestaltungs- und Beurteilungsaufgaben geschehen kann:

- Ein *Problem* kann z.B. in der Aufgabe bestehen, für einen Haushalt, der relativ hohe Strom- und Gaskosten aufweist, Vorschläge zu entwickeln, wie diese ohne größeren Verlust an Komfort und Behaglichkeit gesenkt werden könnten. Bei der Bearbeitung des Problems können u.a. Informationen im Internet zu Energiefragen im Haushalt als wichtige Informationsquellen dienen. Unter Umständen kann ein Computerprogramm notwendige Berechnungen erleichtern.
- Ein *Entscheidungsfall* ist z.B. gegeben, wenn Schülerinnen und Schüler sich in die Situation einer Regierungskommission in einem Staat versetzen sollen, dessen soziale, politische und ökologische Lage relativ desolat ist. Aufgabe ist es, Entscheidungen zu fällen, z.B. zu notwendigen staatlichen Maßnahmen, die möglichst den Zustand des Staats verbessern sollen. Als Entscheidungshilfe kann unter Umständen ein Simulationsprogramm genutzt werden.
- Eine Gestaltungsaufgabe liegt z.B. vor, wenn sich eine Schülergruppe entschließt, eine multimediale Homepage für ihre Schule zu produzieren. Vorliegende Homepages können dafür zunächst als Gegenstand der Analyse und als Anregung dienen, ehe eine eigene Homepage erstellt wird.
- Eine Beurteilungsaufgabe besteht z.B. darin, Formen der Telearbeit zunächst mit Netzunterstützung zu erproben und auf dieser Basis in eine Analyse und Kritik aus sozialer und gesellschaftlicher Perspektive einzutreten. Diskussionsforen im Netz können genutzt werden, um Stellungnahmen auszutauschen und neue Argumente kennenzulernen (vgl. *Peters 1997*).

Aufgaben dieser Art bieten die Chance, die jeweilige Informationsfülle unter spezifischen Aspekten der Aufgabenstellung zu strukturieren und für die Aufgabenlösung nutzbar zu machen.

Solche Aufgaben sind für Lernende insbesondere dann lern- und entwicklungsfördernd, wenn sie erstens auf ein Bedürfnis bezogen werden können und damit Bedeutsamkeit für die Lernenden erlangen und zweitens einen Neuigkeitswert für die Lernenden besitzen - also nicht mit vorhandenen Kenntnissen gelöst werden können - zugleich aber die Chance auf ihre Bewältigung bieten, d.h. einen angemessenen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Aus didaktischer Sicht ist es darüber hinaus wünschenswert, dass die Aufgaben es ermöglichen, einen Lerninhalt exemplarisch zu erschließen und in orientierendes Lernen einzumünden, sodass einerseits - angesichts der Vielfältigkeit von Informationen - eine angemessene Tiefe der Auseinandersetzung erreicht wird und andererseits eine ordnende Übersicht entstehen kann.

Damit stellt sich die erweiternde Frage, wie Lehr- und Lernprozesse - ausgehend von einer geeigneten Aufgabenstellung - gestaltet werden sollten (vgl. dazu *Tulodziecki 1996*).

Wichtig ist zunächst, dass Lernende im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung zu eigenen Lösungsvorschlägen angeregt werden, damit sie einerseits vorhandene Kenntnisse und kognitive Strukturen aktivieren und gleichzeitig erkennen, was sie zur Aufgabenlösung noch lernen müssen.

In einer folgenden Phase geht es um die ausdrückliche Vereinbarung von Zielen und die Verständigung über das Vorgehen zur Erarbeitung des notwendigen Wissens. Solche Überlegungen sind für die Entwicklung von selbstständigem und selbstbestimmtem Lernen, wie es gerade in der Informationsgesellschaft gefordert wird, von besonderer Wichtigkeit. Darüber hinaus soll die Verständigung über das Vorgehen zu dem ebenfalls bedeutsamen Methodenbewusstsein beitragen.

Eine anschließende Phase sollte in einer kooperativen Erarbeitung von Informationen bzw. Grundlagen für die Aufgabenlösung bestehen. Dabei können insbesondere Medien als Informationsquelle genutzt sowie eine gezielte Informationssuche und Informationsstrukturierung angeregt werden.

Die so erarbeiteten Informationen sind danach für die Aufgabenlösung im Sinne einer selbstständigen Problemlösung, Entscheidung, Gestaltung oder Beurteilung einzusetzen, sodass sich die Einsicht und Fähigkeit ausbildet, Informationen und Informationsquellen hinsichtlich ihres Wertes für Problemlösungen, für Entscheidungsfindungen, für Gestaltungen und begründete Beurteilungen einzuschätzen bzw. zu bewerten.

An Phasen dieser Art sollte sich ein Vergleich verschiedener Lösungen und Vorgehensweisen sowie eine Zusammenfassung bzw. Systematisierung des Gelernten anschließen: zum einen, um ein Denken in Alternativen grundzulegen, und zum anderen, um gedankliche Strukturen zu entwickeln, durch die das Wissen geordnet wird.

Die Bearbeitung von Anwendungsaufgaben sollte dann zur weiteren Konsolidierung und Flexibilisierung des Wissens und Könnens dienen.

In einer abschließenden Phase lassen sich erweiternde inhaltliche Fragen, Handlungskonsequenzen und einordnende Überlegungen im Sinne einer übergreifenden Orientierung und Integration des Gelernten thematisieren. Darüber hinaus geht es um die Reflexion und Bewertung der Lernwege, damit die Selbstständigkeit des Lernens weiter gefördert wird.

Bei einer solchen Auseinandersetzung mit Problemen, Entscheidungsfällen, Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben können zugleich Computernetze werden, um neue Formen der Medienverbreitung, der Kommunikation oder der Kooperation zu erproben. Beispielsweise können – wie bereits angedeutet - bei dem oben skizzierten Projekt zur Telearbeit Computernetze für die Simulation von Telearbeit genutzt und anschließend verschiedene Beiträge in einen Gedankenaustausch im Rahmen von Diskussionsforen eingebracht werden.

Weitere Kommunikationsformen, für die sich das Netz nutzen lässt, sind die gezielte Informationsanforderung und -hilfe bei besonders kompetenten Partnerschulen, die parallel-vergleichende Bearbeitung eines Themas mit einer Partnerklasse, z.B. zur Erforschung der Umweltsituation in verschiedenen Regionen, und die gemeinsame Planung und Gestaltung verschiedener Aktionen, z.B. die netzgestützte Entwicklung eines gemeinsamen Umweltmagazins.

Wichtig ist in unserem Zusammenhang, dass über die bloße Medienverwendung in fachlichen und fachübergreifenden Unterrichtseinheiten hinaus die Medien genutzten Medien selbst thematisiert werden. Dies kann u.a. durch fragen folgender Art geschehen (vgl. auch *Spanhel/ Kleber 1996*), z.B.:

- a) Wie wurden die Inhalte im Rahmen der Unterrichtseinheit erfahren bzw. präsentiert?
- b) Welche Möglichkeiten und Grenzen waren mit den Erfahrungsformen bzw. der Nutzung der medialen Angebote verbunden?
- c) In welcher Form wurden Beiträge der Lernenden dargestellt bzw. ausgedrückt?
Welche Möglichkeiten und Begrenzungen waren dafür bedeutsam?
- d) Welche Einflüsse gingen von den benutzten Medien auf die Lernprozesse oder Lernergebnisse aus? Wodurch waren sie bedingt? Wie sind die Einflüsse zu beurteilen?

Die damit zusammenhängenden Überlegungen sollen im Folgenden systematisch entfaltet werden.

3 Medienkompetenz im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich

Um heutige und zukünftige Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienzusammenhang herauszuarbeiten, liegt es nahe, zunächst einen kurzen Blick auf Entwicklungstendenzen im Bereich medienpädagogischer Leitideen zu werfen.

2.1 Leitideen zur Medienpädagogik

Bedeutsame Überlegungen zu Erziehungsaufgaben im Umgang mit Medien entwickelten sich schon zum Ende des 19. Jahrhunderts mit der massenhaften Verbreitung von Trivilliteratur und am Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Ausbreitung des Kinofilms.

Als Reaktion auf die Entwicklung des Films ging bereits 1907 eine Kommission, die vom Hamburger Lehrerverein eingesetzt worden war, der Frage nach: "Wie schützen wir die Kinder vor den schädlichen Einflüssen der Theater lebender Photographien?" Auf Grund eines von der Kommission vorgelegten Berichts fasste der Lehrerverein folgende EntschlieÙung:

"Da zur Zeit viele kinematographische Bilder (lebende Photographien) in ihrer Ausführung mangelhaft sind, das Hässliche, Verbildende und sittlich Gefährdende in ihnen überwiegt und viele Theaterräume billigen Anforderungen der Hygiene nicht genügen, halten wir den Besuch der Theater lebender Photographien *für Kinder für gefährlich*. Dem Besuch von Vorführungen dieser Art hat die Schule erziehlich entgegenzuwirken." (Dannmeyer 1907, S. 38, zitiert nach Meyer 1978, S. 23).

Die Sorge, dass Kinder und Jugendliche durch Filme in ihrer Entwicklung gefährdet werden könnten, und die Forderung, sie vor möglichen Verführungen durch die Medien zu schützen, gewann in der Folgezeit weiter an Bedeutung. Dies verwundert nicht, wenn man einmal ein Verzeichnis der damals in Deutschland gelaufenen Filme aufschlägt und u.a. Filmtitel folgender Art findet: "Irrgarten der Leidenschaften", "Saal der sieben Sünden", "Schamlose Seelen" und "Tragödie eines europäischen Rasseweibes" (vgl. Birett 1980). Die damals geführte Diskussion zeigt durchaus gewisse Parallelen zur heutigen Diskussion um Pornografie oder Rassismus im Internet.

Neben der Sorge um schädliche Einflüsse durch die Medien spielte allerdings auch schon zum Anfang des Jahrhunderts der Gedanke eine Rolle, geeignete Filme für Kinder und Jugendliche zu produzieren und sie an wertvolle Filme heranzuführen. So wurde schon 1907 von dem bereits erwähnten Hamburger Lehrerverein außer der oben zitierten EntschlieÙung folgende Empfehlung ausgesprochen:

"Technisch und inhaltlich einwandfreie kinematographische Darstellungen können ... ein ausgezeichnetes *Mittel der Belehrung und Unterhaltung* sein. Eine Wendung zur besseren und edleren Ausnutzung des Kinematographen ist namentlich dadurch anzustreben, dass pädagogisch und künstlerisch interessierte Kreise sich mit Großunternehmen dieser Industrie ins Einvernehmen setzen, um

sie zu guten, speziell für Kinder geeigneten Vorführungen in gesonderten *Kindervorstellungen* zu ermuntern." (Dannmeyer 1907, S. 38 f., zitiert nach Meyer 1978, S. 23).

Auch dieser Teil der frühen Hamburger EntschlieÙung verweist auf Parallelen zur heutigen Diskussion, insbesondere zu Bemühungen durch Private-Public-Partnership-Aktionen den Kindern und Jugendlichen den Zugang zu bildungsrelevanten Netz- bzw. Multimediaangeboten zu ermöglichen.

Insgesamt waren mit den Beschlüssen des Hamburger Lehrervereins schon früh wichtige Leitideen der Medienpädagogik formuliert: *Bewahrung vor Schädlichem* und *Pflege des Wertvollen* (vgl. Keilhacker/Keilhacker1955; Meyer 1978).

Allerdings besteht bei diesen Leitideen die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche nicht zu einer selbstständigen Auswahl und Bewertung von Medien gelangen. Deshalb wurde - insbesondere mit der Ausbreitung des Fernsehens in den 50er und 60er Jahren - der mündige Mediennutzer gefordert, der in der Lage ist, Programmangebote angemessen zu verstehen und zu nutzen, sowie selbstständig zu beurteilen und einzuordnen. Dabei wurden Medien als wichtige Instrumente der Information und Aufklärung, Meinungsbildung und Werbung, der Kunst und Kultur aufgefasst (vgl. z.B. Kerstiens 1971). In diesem Sinne stellt der *mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Demokratie, Wirtschaft und Kultur* eine weitere Leitidee der Medienpädagogik dar, die heute zum Teil im Begriff der Medienkompetenz dominant ist.

Wäre Medienkompetenz auf diese Leitidee begrenzt, bliebe allerdings das Problem ausgeblendet, dass Medien im gesellschaftlichen Zusammenhang zur Irreführung und Manipulation missbraucht werden können. Historisch gesehen ist dieses Problem im Kontext der Studentenbewegung und neo-marxistischer Ansätze Ende der 60er Jahre bearbeitet worden. Dabei entwickelte sich die Zielvorstellung, Kinder und Jugendliche zu befähigen, Medien und ihre ideologische Prägung bzw. ihre gesellschaftlichen Bedingungen kritisch zu analysieren und durch selbsterstellte Medien Öffentlichkeit für eigene Interessen und Bedürfnisse herzustellen (vgl. z.B. Holzer 1974). *Ideologiekritik* und *Herstellung bzw. Produktion eigener Medien* erweitern damit das Spektrum medienpädagogischer Leitideen und sind nach wie vor bedeutsam für Überlegungen zur Medienkompetenz.

Die bisher dargestellten Leitideen basieren im Wesentlichen auf Annahmen zu der Frage "Was machen die Medien mit den Menschen?" Der so genannte Nutzenansatz führte zu einer Umkehrung dieser Sichtweise unter der Frage "Was machen die Menschen mit den Medien?" Auf dieser Grundlage kam in

den 70er Jahren ins Bewusstsein, dass Mediennutzung als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufzufassen ist. Kinder und Jugendliche wenden sich den Medien mit ihren Bedürfnissen nach Sicherheit und Orientierung, nach Liebe und Zugehörigkeit sowie nach Achtung und Geltung zu und interpretieren die medialen Aussagen vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse, Einstellungen und sozialen Bedingungen. In gleicher Weise gilt für die Herstellung eigener Medien, dass sie auf der Basis individueller und sozialer Voraussetzungen als Mittel der Kommunikation zu deuten sind. *Medienverwendung als sinnvolle Nutzung vorhandener Medienangebote und als eigene Herstellung von Medien* im Sinne sozialen Handelns und kommunikativer Kompetenz ist demgemäß eine weitere wichtige Leitidee der Medienpädagogik. In diesem Kontext ist im Übrigen auch der Begriff der Medienkompetenz entstanden (vgl. Baacke 1992). Aber nicht nur die zuletzt genannte Leitidee, sondern auch die zuvor skizzierten Leitideen markieren Perspektiven, die bis heute in der Diskussion um Medienkompetenz bedeutsam sind - selbst wenn sie nicht unter dem später entstandenen Stichwort Medienkompetenz entwickelt wurden.

1.2 Medienkompetenz im Aspekt medienpädagogischer Aufgaben

Wertet man zusammenfassend das bisherige Erziehungs- und Bildungsdenken zu Medienfragen unter Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Problemlagen aus, so lässt sich für die Medienpädagogik - unter Berücksichtigung des oben angesprochenen generellen Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule - das folgende allgemeine Ziel formulieren: Kinder und Jugendliche sollen Kenntnisse und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die ihnen ein *sachgerechtes und selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln in einer von Medien durchdrungenen Welt ermöglichen* (vgl. Tulodziecki 1997).

Für den Begriff der Medienkompetenz bedeutet dies zunächst, dass er Handlungskompetenzen in zwei Zusammenhängen umfasst:

- im Zusammenhang der Nutzung vorhandener Medienangebote, z.B. der Auswertung von Informationen zu ökologischen, ökonomischen, naturwissenschaftlichen oder politischen Fragen im Internet,
- im Zusammenhang der eigenen Gestaltung medialer Aussagen, z.B. der eigenen Erstellung einer Homepage oder der Gestaltung einer Schülerzeitung im Internet.

Solche Handlungskompetenzen erfordern im Sinne eines sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns Kenntnisse

und Verstehen sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit in drei inhaltlichen Bereichen:

- im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten, die in Medien Verwendung finden: vom realitätsnahen Bild des Kölner Doms bis zur abstrakten Darstellung der Bevölkerungsentwicklung auf unseren Planeten, von der sprachlichen Darstellung von Problemen der Steuerreform bis zum Smilie, der bei der schriftlichen Kommunikation im Netz verwendet wird, um Freude auszudrücken,
- im Bereich der Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen von Medien: von individuellen Einflüssen auf Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensorientierungen bis zur Bedeutung der Massen- und Individualkommunikation für die öffentliche Meinungs- und die politische Willensbildung und
- im Bereich der Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung: von technischen Voraussetzungen für die eigene Nutzung von E-Mail über Datenschutzbestimmungen bis zu wirtschaftlichen Interessen der Computerindustrie und der Netzprovider bzw. der dahinter stehenden Konzerne.

Vor dem Hintergrund dieser Handlungs- und Inhaltsbereiche lässt sich Medienkompetenz beschreiben als die Fähigkeit:

- Medienangebote sinnvoll auszuwählen und zu nutzen,
- eigene Medien zu gestalten und zu verbreiten,
- Mediengestaltungen zu verstehen und zu bewerten,
- Medieneinflüsse zu erkennen und aufzuarbeiten,
- Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung zu durchschauen und zu beurteilen.

Aus einem solchen Verständnis von Medienkompetenz ergeben sich für die Schule fünf Aufgabenbereiche. Dabei gehe ich von der Position aus, dass Fragen der Medienkompetenz nicht auf die Auseinandersetzung mit Computernetzen bzw. Multimedia beschränkt werden dürfen. Vielmehr muss in die Überlegungen zur Medienkompetenz das gesamte Medienspektrum - von den Printmedien über die audiovisuellen Medien bis zur Telekommunikation - einbezogen werden. Diese Forderung ist nicht zuletzt auch deshalb nahe liegend, weil die Häufigkeit der Nutzung von Fernsehen und Musikangeboten bei Kindern und Jugendlichen nach wie vor deutlich höher liegt als etwa die Häufigkeit des Surfens im Internet bzw. der Computernutzung. Dennoch soll im

Folgenden - angesichts der neueren Entwicklungen - der Hauptakzent bei der Frage von Multimedia und Computernetzen liegen. In diesem Sinne werden die oben genannten fünf Aufgabenbereiche im Folgenden beschrieben:

Medienangebote auswählen und nutzen:

In diesem Aufgabenbereich sollen Kinder und Jugendliche lernen, Medienangebote d.h., mediale Produkte, Werkzeuge und Kommunikationsdienste, bewusst im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen. Ein mediales Produkt kann z.B. ein im Netz angebotener Zeitungsartikel aus der Times sein, ein Werkzeug, z.B. eine Suchmaschine, und ein Kommunikationsdienst, z.B. ein angebotener Online-Chat mit einem Politiker oder einer Ministerin. Als Voraussetzung für eine reflektierte Auswahl und Nutzung sollen Kinder und Jugendliche unterschiedliche Medienangebote funktionsbezogen vergleichen und gegebenenfalls auch nicht-mediale Handlungsmöglichkeiten, z.B. Erkundungen in der Realität, in Betracht ziehen bzw. abwägen. Als Funktionen für die Medienauswahl und -nutzung kann man z.B. nennen: Unterhaltung, Information, Lernen, Spielen, Simulation, Telekommunikation und Telekooperation.

Beispielsweise kann man ein unterrichtlich relevantes und für Kinder und Jugendlichen interessantes Thema - vielleicht auch aus einem Projektzusammenhang oder einem Situationsbezug heraus - absprechen und dazu Informationen aus verschiedenen medialen Angeboten nutzen. Plant eine Klasse z.B. eine Fahrt nach England, können verschiedene Informationsquellen - vom Buch über den Hörfunk und das Fernsehen bis zur CD-ROM und zu Netzinformationen - herangezogen werden, um die Klassenfahrt vorzubereiten. Suchmaschinen und Suchstrategien können erprobt und die Glaubwürdigkeit der Quellen diskutiert werden. Die Vorzüge und Grenzen der einzelnen Medienarten als Informationsquellen ließen sich anschließend ins Bewusstsein heben und reflektieren.

Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge:

Kinder und Jugendliche sollen im Rahmen dieses Aufgabenbereiches lernen, eigene Aussagen medial zu vermitteln, d.h. eigene Medienbeiträge herzustellen und zu verbreiten. Die Beiträge können dabei eher dokumentarischer, fiktionaler, experimenteller oder instrumenteller Art sein. Als Voraussetzung dafür sollen sie in die Handhabung der entsprechenden Geräte eingeführt werden und ihre Gestaltungstechniken handelnd erfahren.

Als Medienarten kommen generell Bilder/Fotos, Hörbeiträge, Druckerzeugnissen bzw. Schrift-Bild-Kombinationen (z.B. Zeitungen,

Zeitschriften, Broschüren, Plakate), Videobeiträge und Computeranwendungen in Betracht.

Ein typisches Beispiel sind Zeitungsprojekte. Sie waren im Rahmen der Medienerziehung sowie der Informationstechnischen Grundbildung stets wichtige Bausteine und erlauben den Schülerinnen und Schülern Erfahrungen beim journalistischen Schreiben sowie die Herstellung von Öffentlichkeit für eigene Themen. Das Netz bietet darüber hinaus eine neue Möglichkeit der Verbreitung. So verweist der Deutsche Bildungsserver allein auf eine Fülle verschiedener Schülerzeitungen, von denen einige auch online abgerufen werden können. Die Zeitungsnamen reichen von „Abacus“ über „Blitzableiter“ und „Tarantel“ bis „Strebergarten“. Andere Titel sind „Auspuff“, „bravda“, „Engelsblatt“ und „Zyankali“.

Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen:

Kinder sollen im Rahmen dieses Aufgabenbereiches lernen, Mediengestaltungen angemessen zu verstehen und zu bewerten. Als Voraussetzung dafür sollen sie mediale Gestaltungsmittel von Schrift, Bild und Ton (die „Sprache der Medien“) kennen lernen, Mediendarstellungen als vermittelte oder inszenierte Botschaften erfahren und Unterscheidungsfähigkeit bezogen auf verschiedene mediale Gestaltungsabsichten erlangen.

Als mediale Gestaltungsmittel sind vor allem Darstellungsformen (z.B. Bild, Grafik, Film, Zeichentrick, schriftlicher oder gesprochener Text, Tonaufzeichnungen), Gestaltungstechniken (z.B. Überschriften beim Text, Tonmischung bei Tonaufzeichnungen oder Kameratechniken und Montage beim Film) sowie Gestaltungsarten (z.B. Hörszene, Zeitungsartikel, Videoclip) zu nennen. Als Gestaltungsabsichten können z.B. Information, Aufklärung, Unterhaltung, Werbung oder Manipulation bedeutsam sein.

Beispielsweise ist es denkbar, sich mit den Jugendlichen auf ein bestimmtes Thema zu verständigen, z.B. „Freundschaft und Partnerschaft“ oder „Ausreißen und Heimkommen“, und sie anzuregen, in Gruppen mediale Umsetzungen zu leisten, z.B. als Comic, Hörspiel, Videoclips oder als Hypertext oder auch in Form eines moderierten Diskussionsforums im Netz. Die verschiedenen medialen Gestaltungen können dann hinsichtlich ihrer technischen Rahmenbedingungen, Darstellungsformen und Gestaltungstechniken sowie ihrer Verbreitungsmöglichkeiten verglichen und bewertet werden.

Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen:

Die Kinder sollen sich im Rahmen dieses Aufgabenbereichs bewusst machen, dass von Medien Einflüsse auf sie selbst und auf andere ausgehen. Sie sollen in

der Lage sein, solche Einflüsse zu erkennen, auszudrücken und angemessen einzuordnen bzw. aufzuarbeiten. In diesem Zusammenhang sollen sie mediale Gestaltungsmerkmale, die mit bestimmten Wirkungen verbunden sind, durchschauen und zwischen medialer Darstellung und Realität unterscheiden. Die Medieneinflüsse können sich auf Gefühle, z.B. Vergnügen, Schadenfreude oder Angst, auf Vorstellungen, z.B. angemessene oder irreführende Annahmen, auf Verhaltensorientierungen, z.B. prosoziale oder aggressive Konfliktlösemuster, auf Wertorientierungen, z.B. Konsum- oder Leistungsorientierung, sowie auf soziale Zusammenhänge, z.B. Einflüsse auf Familie und Gesellschaft, beziehen.

Beispielsweise ist es wichtig, Konfliktlösemuster, wie sie in vielen Medienangeboten – vom Fortsetzungsroman in der Zeitung über Fernsehserien und –filme bis zum Computerspiel präsentiert werden –, zu thematisieren, hinsichtlich der damit verbundenen Verhaltensorientierungen bewusst zu machen und über alternative Konfliktlösemuster nachzudenken (vgl. Tulodziecki u.a. 1995).

Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung:

In diesem Aufgabenbereich soll gelernt werden, ökonomische, rechtliche, organisationsbezogene sowie weitere institutionelle und politische bzw. gesellschaftliche Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung zu durchschauen und zu beurteilen.

Entsprechende Bedingungen können am Beispiel von Printmedien, Rundfunkangeboten, Musikangeboten, Computeranwendungen und politischen Informationen behandelt werden.

Ein Zugang zu entsprechenden Fragen kann z.B. dadurch erreicht werden, dass Jugendliche angeregt werden, sich einmal in die Situation einer Nachrichtenredaktion zu versetzen und aus einer Fülle von Meldungen für einen bestimmten Tag die Meldungen herauszusuchen, die sie in der Rolle von Redakteuren als Topmeldungen präsentieren würden. Für das weitere Vorgehen können „Redaktionsgruppen“ für unterschiedliche Medien gebildet bzw. simuliert werden, z.B. für eine Abonnements-Tageszeitung und eine Straßenverkaufszeitung, für einen öffentlich-rechtlichen und einen privaten Hörfunksender, für eine öffentlich-rechtliche und eine private Fernsehanstalt sowie für eine Nachrichtenpräsentation im Netz. Im Hinblick auf begründete Entscheidungen zu den Topmeldungen und zu ihrer Präsentation sollten die Jugendlichen zunächst überlegen bzw. erarbeiten, welche technischen und ökonomischen Bedingungen für die Nachrichtenpräsentation in den

unterschiedlichen Medien bestehen. Werden die technischen und ökonomischen Bedingungen bei der Auswahl der Nachrichten und ihrer Präsentation bedacht, zeigen sich bei den Entscheidungen der einzelnen „Redaktionsgruppen“ sehr schnell Unterschiede. Diese können sich auf die Auswahl selbst, z.B. auf den Sensationsgehalt der gewählten Topmeldungen, auf die Anordnung, z.B. auf die Reihenfolge und die Platzierung, auf die Gestaltung, z.B. auf Bilder und Überschriften, sowie auf den Umfang der Nachrichtenpräsentation beziehen. Die Unterschiede können dann zu einer vertiefenden Reflexion über ökonomische, technische und gegebenenfalls weitere institutionelle Bedingungen der Nachrichtenproduktion und -verbreitung führen. Die Reflexion sollte in Überlegungen zur Bedeutung entsprechender Bedingungen für die politische Meinungsbildung und für eigene Handlungskonsequenzen einmünden.

Es stellt sich die Frage, wie die oben beschriebenen Formen der Medienverwendung sowie die angesprochenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den schulischen Zusammenhang eingebettet und verankert werden können.

4 Gestaltung medienpädagogischer Konzepte in der Schule

Für eine kontinuierliche medienpädagogische Arbeit in der Schule ist es - neben einer durchgängigen Verwendung von Medien für Lehren und Lernen - wichtig, dass die verschiedenen medienpädagogischen Aktivitäten nicht als einmalige und isolierte Aktionen gelten, sondern in einen medienpädagogischen Rahmen gestellt werden (vgl. *Tulodziecki u.a.* 1995). Die Erarbeitung eines entsprechenden medienpädagogischen Konzepts kann dabei als wichtige Voraussetzung für eine dauerhafte Verankerung in der Schule gelten.

Für die Erarbeitung eines medienpädagogischen Konzepts in der Schule müssen zunächst zwei Bedingungen beachtet werden:

- Es gibt keinen eigenen Lernbereich Medienbildung. Medienpädagogische Projekte und Unterrichtseinheiten müssen demnach entweder in Sondersituationen, z.B. in Projektwochen, oder im Kontext des Fachunterrichts durchgeführt werden.
- Die Schule ist - neben der Fächerstruktur - wesentlich durch ihre Jahrgangsorientierung geprägt.

Diese beiden Bedingungen legen es nahe, medienpädagogische Konzepte für Schulen in Abstimmung verschiedener Aktivitäten schrittweise zu entwickeln.

Dazu sollte sich in der Schule eine Kerngruppe von mehreren Lehrerinnen und Lehrern bilden, die sich zunächst mit der Frage auseinandersetzt, wie ein inhaltlicher Rahmen für die Medienpädagogik aussehen könnte. Insbesondere

sollte so die Frage in den Mittelpunkt rücken, welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben eine Schule wahrnehmen muss, um ihren Schülerinnen und Schülern ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln im Medienzusammenhang zu ermöglichen. Die Lehrergruppe kann sich dabei für einen systematischen Zugang entscheiden und die oben beschriebenen fünf Aufgabenbereiche als Orientierungspunkte für die medienpädagogische Arbeit wählen. Diese Aufgabenbereiche können helfen, die Medienarbeit in der Schule zu strukturieren.

Die in der Schule gebildete Kerngruppe sollte versuchen, in Zusammenarbeit mit weiteren Lehrerinnen und Lehrern die skizzierten Aufgabenbereiche durch verschiedene Unterrichtseinheiten und Projekte umzusetzen. Dazu ist es wichtig, dass die Kerngruppe von vornherein mit der ausdrücklichen Unterstützung der Schulleitung und auf der Basis einer wohlwollenden Begleitung durch das Kollegium arbeitet. Auf einer solchen Grundlage sollte die Kerngruppe eine Bestandsaufnahme zu den in der Schule vorhandenen medienpädagogischen Aktivitäten durchführen und diese auswerten. Das Ergebnis einer entsprechenden Bestandsaufnahme könnte beispielsweise in Teilen so aussehen, wie es Darstellung 1 zeigt (vgl. dazu *Tulodziecki/ Möller u.a.* 1998).

Darstellung 1: Ausschnitt aus einer möglichen Bestandsaufnahme zu medienpädagogischen Aktivitäten in einer Schule der Sekundarstufe I

| Jahrgangsstufe | Projekt/ Unterrichtseinheit | Fach/ Fächer | Medienbezüge | Auswählen und Nutzen von Medienangeboten | Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen | Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen | Erkennen und Aufarbeiten von Medieninflüssen | Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen |
|----------------|----------------------------------|--------------------|--|--|---|--|--|---|
| 5 | Schöne Reiseziele in Deutschland | Geographie | Katalog, Fernsehen, Zeitung, Zeitschrift, Internet | Nutzen verschiedener Informationsquellen | | Kameratechniken zur Bildgestaltung, Überschriften zur Textgestaltung | Beeinflussung durch Bild- und Textgestaltung | |
| 6 | Geschichten in Wort und Bild | Deutsch, Kunst | Fotografie, Computer, Fotoroman | | Eigene Gestaltung von Fotogeschichten mit Hilfe von Computern | Kameratechniken bei Fotos, Merkmale von Erzählungen | | |
| 7 | Ein Markttag im Mittelalter | Gesellschaftslehre | Buch, CD-ROM, Internet, Video | Nutzen von Büchern, CD-ROMs und Internet zur Information | Eigene Gestaltung von Videoszenen zum Markt im Mittelalter | Kameratechniken und Inszenierung | | |
| | | | | | | | | |

Im nächsten Schritt können - u.U. mit externer Beratung, z.B. durch eine kommunale Bildstelle - medienpädagogische Unterrichtseinheiten und Projekte mit medienerzieherischen Akzenten für das kommende Schuljahr geplant werden. Dafür sollten folgende Grundsätze gelten:

- Die medienpädagogischen Aktivitäten sollen als kontinuierlicher Prozess über verschiedene Jahrgangsstufen unter Beteiligung verschiedener Fächer oder Lernbereiche konzipiert werden.
- Die fünf Aufgabenbereiche sollen in aufbauender Form - u.U. gegliedert nach einzelnen Teilaufgaben bearbeitet werden.
- Die medienpädagogischen Aktivitäten sollen das gesamte Medienspektrum - vom Buch bis zu den neuen Medien - beachten und dabei die altersspezifische Mediennutzung sowie den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigen.

- Die Nutzung von und die Auseinandersetzung mit bestimmten Medienangeboten soll zu exemplarischen Einsichten führen, die auch für andere Medien bedeutsam sind. Zugleich sollen kategoriale Einsichten erworben werden, die auch für zukünftige Entwicklungen der Medienlandschaft grundlegend sind.

Wenn anhand der Grundsätze und unter Berücksichtigung der spezifischen Möglichkeiten ein Plan für das kommende Schuljahr entwickelt wurde, ist es wichtig, sich - sofern noch nicht vorhanden - um eine geeignete technische Ausstattung zu bemühen. Des Weiteren sind Qualifizierungsmaßnahmen notwendig (vgl. dazu auch *Spanhel 1999 a/b*).

Wichtig ist, dass die jeweilige Schule die Entwicklung eines medienpädagogischen Konzepts als kontinuierliche Aufgabe begreift. Deshalb sollten die - auf der Basis der Planung - durchgeführten Unterrichtseinheiten und Projekte jeweils dokumentiert und am Ende des Schuljahres ausgewertet werden. Unter erneuter Beachtung der obigen Grundsätze kann eine weitere Planung für das nächste Schuljahr vorgenommen werden. Der Entwicklungsprozess sollte so in ein medienpädagogisches Konzept - als Teil des Schulprofils bzw. Schulprogramms – einmünden (vgl. *Tulodziecki u.a. 1995*). Eine Kurzdarstellung eines Koordinierungsrahmens für die medienpädagogische Arbeit in einer Grundschule und in einer Schule der Sekundarstufe I als Bestandteil des Schulprofils oder Schulprogramms zeigt die Darstellung 2.

Darstellung 2: Übersicht über mögliche Teilaufgaben und Projekte im Sinne eines medienpädagogischen Konzepts für eine Grundschule und eine Sekundarstufe I

| | Auswählen und Nutzen von Medienangeboten | Eigenes Gestalten und Verbreiten von Medienbeiträgen | Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen | Erkennen und Aufarbeiten von Medieninflüssen | Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen |
|---------------|--|--|--|---|--|
| 1 / 2 | Unterhaltung und Information Freizeitgestaltung | Fotodokumentation Verkehrsprojekt | verschiedene Darstellungsformen Märchenprojekt | Gefühle Gruselprojekt | |
| 3 / 4 | Lernen Singvögel | Druckerzeugnis mit Hilfe des Computers Kartengestaltung | verschiedene Gestaltungstechniken Werbeprojekt | Vorstellungen Polizeiprojekt | ökonomische Bedingungen Comics |
| 5 / 6 | Unterhaltung und Spielen Computerspiele | Druckerzeugnis Geschichten in Wort und Bild Hörmagazin Klassenradio | verschiedene Absichten Schöne Reiseziele | Verhaltensorientierungen Konfliktverhalten | rechtliche Bedingungen Video und Jugendschutz |
| 7 / 8 | Lernen und Information Internetrecherche Telekommunikation Frühlingsboten | Videobeitrag Ein Markttag im Mittelalter | verschiedene Gestaltungsarten Mediale Variationen zu einem Thema | Wertorientierungen Medienethische Reflexionen zu Medieninhalten | personale und institutionelle Bedingungen Nachrichten und Magazine |
| 9 / 10 | Simulation Computersimulation Telekooperation Vorbereitung einer Klassenfahrt | Computerbasierter Beitrag Hypertexte | | soziale Zusammenhänge Computergestützte Fragebogenaktion | gesellschaftliche Bedingungen Telearbeit |

Eine Schule, die ein entsprechendes Konzept entwickelt, sollte sich begleitend und zunehmend in einen lokalen Verbund mit anderen Schulen und Medieneinrichtungen einbringen, in dem sich die verschiedenen Personen und Institutionen gegenseitig stützen und an Entwicklungen im Medienbereich ihrer Kommune beteiligt sind bzw. teilhaben.

Bisher war der Blick bei der Frage nach der Verankerung medienpädagogischer Aufgaben vorwiegend auf die Entwicklungen innerhalb der einzelnen Schule und die Einbettung ihrer Aktivitäten in eine lokales Umfeld gerichtet. Sollen alle Schulen zu entsprechenden Aktivitäten angeregt werden, müsste sich die jeweilige Landesregierung entschließen, ein gemeinsames curricularen Rahmenkonzept zu formulieren und Anreize für seine Umsetzung in den Schulen zu schaffen. Dabei wäre es wichtig ein angemessenes Verhältnis von konzeptioneller Entwicklung in den Schulen in dem vorgegebenen Rahmen, von Personal- und Organisationsentwicklung einschließlich geeigneter Qualifizierungsmaßnahmen sowie von Ausstattungsaktivitäten anzustreben.

Bei entsprechenden Initiativen und Unterstützungen könnten die Schulen einen wesentlichen Beitrag zur Medienkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler sowie zur Medienkultur im lokalen Zusammenhang sowie in der Gesellschaft insgesamt leisten.

Zitierte Literatur:

Baacke, D. (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, W./ Tulodziecki, G./ Wagner, W.-R. (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 33 - 58

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Computer, Internet, Multimedia- Potentiale für Schule und Unterricht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1998.

Birett, H. (1980): Verzeichnis in Deutschland gelaufener Filme/ Entscheidungen der Filmzensur. München: Sauer

BLK - Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995): Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen. Bonn: BLK-Geschäftsstelle

Dannmeyer, D.H. (1907): Bericht der Kommission für "Lebende Photographien". Hamburg: Lehrerverein (als Manuskript gedruckt)

Dohmen, G. (1973): Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 2 (1973) H. 2/3, S. 2 – 26.

FWU- Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.)(1999): Die Alpen. CD-Rom und Handbuch. Grünwald: FWU

Holzer, H. (1974): Kinder und Fernsehen. Materialien zu einem öffentlich-rechtlichen Dressurakt. München: Hanser

- Issing, L.J.* (1977): Vergleichsuntersuchungen und Untersuchungen über die Wirkung spezieller Variablen. In: Eßer, A. (Hrsg.): Handbuch Schulfernsehen. Weinheim: Beltz, S. 123 – 140.
- Keilhacker, M./ Keilhacker, M..* (1995): Kind und Film. Stuttgart: Klett
- Kerstiens, L.* (1971): Medienkunde in der Schule. Lernziele und Vorschläge für den Unterricht. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lewers, M.* (1993): Das Bild der Polizei im Fernsehen - Aufarbeitung medienvermittelter Vorstellungen über die Realität. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Medienerziehung in der Schule. Teil 6: Unterrichtsbeispiele Grundschule. Soest: LSW, S. 59 – 72
- LSW (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung-Beratungsstelle für neue Technologien NRW)* (Hrsg.) (1999): Lernen mit Neuen Medien. Grundlagen und Verfahren der Prüfung Neuer Medien. 4. Aufl., Soest: LSW
- Meyer, P.* (1978): Medienpädagogik. Entwicklung und Perspektiven. Königstein/ Ts.: Hain
- MSWWF von NRW* (Hrsg.) (2000): Zukunft des Lehrens – Lernen für die Zukunft: Neue Medien in der Lehrerbildung. Rahmenkonzept. Frechen: Ritterbach
- Peters, J.M.* (1963): Grundlagen der Filmerziehung. München: Juventa
- Peters, J.-R.* (1997): Telearbeit. LOG IN, (1997) 1, S. 58 – 64
- Preiser, D./ Seibold, W.* (1989): Erfahrungen mit Massenmedien. Katalog schulischer Medienproduktionen. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht
- Spanhel, D.* (1999 a): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation. München: KoPäd
- Spanhel, D.* (1999 b): Multimedia im Schulalltag – was müssen Lehrerinnen und Lehrer wissen, um Multimedia einsetzen zu können ? In: Meister, D. M./ Sander, U. (Hrsg.): Multimedia: Chancen für die Schule. Neuwied: Luchterhand, S. 54 - 76
- Spanhel, D./ Kleber, H.* (1996): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Pädagogische Welt, 50 (1996), S. 359 - 364
- Tulodziecki, G.* (1977): Zusammenfassung und Ausblick. In: Tulodziecki, G. (Hrsg.): Schulfernsehen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Zusammenstellung von Ergebnissen aus Begleituntersuchungen zu Projekten öffentlichen Schulfernsehens. Köln: Verlagsgesellschaft Schulfernsehen, S. 161 – 182.
- Tulodziecki, G.* (1996): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G.* (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G., u.a.* (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Unterrichtsbeispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Tulodziecki, G./ Möller, D. u.a.* (1998): Rahmen für die Medienerziehung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse des Modellversuchs „Differenzierte Medienerziehung als

Elemente allgemeiner Bildung“. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

Weidenmann, B. (1988): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern: Huber.

Weidenmann, B. (1995): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: Issing, L.J., P. Klimsa (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 65 –84.

Wolgast, H. (1896): Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Neuausgabe besorgt von E. Arndt-Wolgast und W. Flacke, Worms 1950

Autor:

Prof. Dr. *Gerhard Tulodziecki* lehrt Erziehungswissenschaft an der Universität-Gesamthochschule Paderborn mit den Schwerpunkten Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik.

Anschrift: Universität-GH Paderborn, Fachbereich 2, 33095 Paderborn
E-Mail: tulo@uni-paderborn.de