



CHAMBRE DES DEPUTES

Session ordinaire 2009-2010

CH/vg

Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports

Procès-verbal de la réunion du 22 avril 2010

ORDRE DU JOUR :

1. Adoption des projets de procès-verbal des réunions des 18 et 25 mars 2010
2. 6120 Projet de loi modifiant la dénomination du Lycée technique Nic. Biever et étendant son offre scolaire à la division supérieure de l'enseignement secondaire
- Rapporteur : Monsieur Ben Fayot
- Présentation et adoption d'un projet de rapport
3. Recommandation n°40-2010 du Médiateur relative à la transmission d'une copie d'une épreuve d'examen à un élève et au respect des garanties minimales prévues par la procédure administrative non contentieuse
- Présentation des avis des Collèges des Directeurs et des syndicats des enseignants
4. Motion de M. Claude Adam relative à l'éducation aux médias (dépôt: 03.02.2010)
- Présentation du cadre de référence « Medienerziehung und Medienbildung in der Schule »
5. Divers

*

Présents : M. Claude Adam, Mme Sylvie Andrich-Duval, M. André Bauler, M. Eugène Berger, M. Fernand Diederich, M. Emile Eicher, M. Ben Fayot, M. Claude Haagen, M. Fernand Kartheiser, M. Mill Majerus, M. Gilles Roth, M. Jean-Paul Schaaf

Mme Mady Delvaux-Stehres, Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

M. Jos Bertemes, Directeur du SCRIPT

M. Marc Barthelemy, du Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

Mme Christiane Huberty, de l'Administration parlementaire

*

Présidence : M. Ben Fayot, Président de la Commission

*

1. Adoption des projets de procès-verbal des réunions des 18 et 25 mars 2010

Les projets de procès-verbal susmentionnés sont approuvés.

2. 6120 Projet de loi modifiant la dénomination du Lycée technique Nic. Biever et étendant son offre scolaire à la division supérieure de l'enseignement secondaire

Présentation et adoption d'un projet de rapport

M. le Président-Rapporteur présente son projet de rapport. A cet effet, il est renvoyé au document parlementaire afférent.

Le projet de rapport est adopté par la Commission à l'unanimité.

Pour ce qui est du temps de parole lors de la séance publique, la Commission propose le modèle 1.

3. Recommandation n°40-2010 du Médiateur relative à la transmission d'une copie d'une épreuve d'examen à un élève et au respect des garanties minimales prévues par la procédure administrative non contentieuse - Présentation des avis des Collèges des Directeurs et des syndicats des enseignants

Présentation des avis

Mme la Ministre résume les idées principales des trois avis relatifs à la recommandation sous rubrique qui lui sont parvenus de la part des Collèges des Directeurs de l'enseignement secondaire et secondaire technique, de l'Association des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur du Grand-Duché de Luxembourg (APESS), ainsi que de la Fédération des universitaires au service de l'Etat / Enseignement (FEDUSE) (cf. annexe 1). Force est de constater que les auteurs des trois avis marquent leur désaccord fondamental avec la recommandation du Médiateur relative à la transmission d'une copie d'une épreuve d'examen à un élève. Dans cette optique, Mme la Ministre a informé le Médiateur qu'elle ne saurait donner une suite favorable à ladite recommandation.

Il se pose toutefois la question de l'opportunité d'une éventuelle modification de la réglementation existante. A cet effet, il est intéressant d'analyser les pratiques d'autres pays en la matière.

La Belgique applique une procédure quasi analogue à celle en vigueur au Luxembourg, dans la mesure où les élèves ont le droit de consulter leur copie sur place et de se voir fournir des explications. Il y existe pourtant aussi une procédure interne en cas de contestations, et les candidats ont la possibilité d'introduire un recours auprès d'un organe institué à cet effet.

En France, les copies sont évaluées par un seul correcteur, si bien qu'elles comportent des annotations. Pour cette raison, les copies d'examen y sont communicables. A noter toutefois qu'il n'est pas possible de faire appel de sa note et/ou d'obtenir une double correction. De même, la grille de correction ne peut pas être communiquée. De fait, la jurisprudence en la matière a établi la reconnaissance du pouvoir souverain du jury d'examen.

Echange de vues

Suite à cette présentation, les membres de la Commission procèdent à un échange de vues dont il y a lieu de retenir succinctement les éléments suivants :

- Il est rappelé que dans le cas en présence, la réclamation de l'élève et la recommandation subséquente du Médiateur ne visent ni une communication des notes des trois correcteurs, ni une communication des annotations faites séparément par les trois correcteurs. Il est donc concevable que la réclamante ait l'intention de solliciter une « contre-expertise » auprès d'un quatrième correcteur.

- Il est en outre précisé que selon la réglementation en vigueur, la possibilité d'un échange de vues contradictoire est donnée. De fait, sur demande écrite adressée au commissaire, chaque candidat a le droit de consulter sa copie sur place et de se faire accompagner des personnes de son choix. Des explications lui sont alors fournies par le commissaire, le directeur ou l'un des correcteurs (cf. article 14(3) du règlement grand-ducal du 31 juillet 2006 portant organisation de l'examen de fin d'études secondaires).

En ce qui concerne une éventuelle révision de l'appréciation faite par les trois correcteurs, il y a lieu de noter qu'« en cas de notables divergences d'évaluation à constater par le commissaire, celui-ci peut entendre les correcteurs et soumettre, le cas échéant, la question à la commission d'examen compétente » (article 10(4) du règlement grand-ducal précité du 31 juillet 2006). De plus, lors des délibérations sur le résultat final, la commission d'examen dispose d'une certaine latitude d'appréciation au vu des notes attribuées par les différents correcteurs et tranche les cas limites. A cette occasion, le commissaire veille à un traitement équitable au niveau national.

- En cas de recours en justice, les tribunaux statuent en cette matière plutôt sur la forme et non sur le fond. De fait, la jurisprudence française a reconnu que les critères de notation d'un examen ne peuvent pas être discutés devant le juge de l'excès de pouvoir.

- Il est encore signalé que le fait d'accorder aux candidats le droit de se voir transmettre une copie de leurs épreuves de l'examen de fin d'études secondaires ou secondaires techniques ne manquerait pas d'avoir des répercussions sur l'ensemble des épreuves d'ajournement et même des simples devoirs en classe organisés des classes de 7^e à celles de 1^{re} ou de 13^e.

- En définitive, plusieurs membres de la Commission plaident pour le maintien de la pratique existante. Ils font valoir que la réglementation en vigueur offre suffisamment de garanties pour assurer un traitement juste, impartial et non arbitraire des candidats aux examens visés.

- Certains membres donnent toutefois à considérer que le refus de transmettre les copies d'examen peut paraître peu compréhensible à des non-enseignants. En témoignent les discussions afférentes menées par la Commission des Pétitions. Dans ce contexte est constaté que la Commission des Pétitions a la tâche de coordonner les travaux parlementaires relatifs aux rapports et aux recommandations du Médiateur. Elle ne saurait pourtant se substituer aux commissions sectorielles appelées à se prononcer sur le fond de ces rapports et recommandations. C'est dans cette optique que la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports transmettra son avis au sujet de la recommandation sous rubrique à la Commission des Pétitions.

Dans le même ordre d'idées, des membres de la Commission soulèvent la question de savoir s'il sera possible à moyen et à long terme de ne pas tenir compte de l'argumentaire du Médiateur qui invoque la loi du 1^{er} décembre 1978 réglant la procédure administrative non contentieuse, ainsi que le règlement grand-ducal du 8 juin 1979 relatif à la procédure à suivre par les administrations relevant de l'Etat et des communes. Il serait peut-être opportun de définir des limites juridiques en la matière, visant à exclure tout recours ainsi que la communication des annotations personnelles des correcteurs.

Dans ce contexte, un membre de la Commission fait valoir qu'il ne serait guère opportun d'inscrire l'incommunicabilité des copies d'examen dans un nouveau texte, étant donné que ce principe semble dépassé par la procédure judiciaire. De fait, s'il y a recours, il s'agit d'un recours pour annulation arguant d'une mauvaise interprétation des faits. Pour statuer, le tribunal se fait alors communiquer le dossier concerné, comprenant tous les éléments qui ont mené à l'appréciation incriminée, c'est-à-dire aussi la copie en cause.

Prise de position de la Commission

Compte tenu des explications fournies par le MENFP, des avis des Collèges des directeurs et des syndicats, ainsi que des échanges de vues entre ses membres, la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports arrête sa prise de position relative à la recommandation sous rubrique.

C'est à l'unanimité moins une abstention (M. Gilles Roth) que la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports se prononce contre la recommandation du Médiateur relative à la transmission d'une copie d'examen. L'abstention est motivée par la considération qu'il y a lieu de toiser la question dans le cadre de la législation et de la réglementation existantes et qu'il revient en fin de compte aux tribunaux de trancher si c'est la procédure administrative non contentieuse ou la réglementation en vigueur en la matière visée qui prime.

4. Motion de M. Claude Adam relative à l'éducation aux médias (dépôt: 03.02.2010) **- Présentation du cadre de référence « Medienerziehung und Medienbildung in der Schule »**

Dans le cadre de l'instruction de la motion sous rubrique, la Commission se voit présenter par le MENFP un document intitulé « Medienerziehung und Medienbildung in der Schule » (cf. annexes 2 et 3). Ce document a été élaboré par le professeur Gerhard Tulodziecki en collaboration avec des experts luxembourgeois, sur commande du MENFP. Il est censé servir dorénavant de cadre de référence en la matière.

Dans le document en question, la présentation du cadre de référence proprement dit est précédée d'un état des lieux qui inventorie les initiatives existantes dans le domaine de

l'éducation aux médias (cf. p. 5-7 de la version intégrale, annexe 3). Il s'agit aussi bien d'initiatives émanant d'écoles, de communes, de certains Ministères, que d'initiatives privées.

Les principaux objectifs poursuivis par l'élaboration du présent cadre de référence sont les suivants (cf. p. 7 de la version intégrale, annexe 3) :

- Il s'agit de mettre en réseau les initiatives existantes et de leur conférer une certaine durabilité.
- Le cadre de référence est censé constituer la base nécessaire à une intégration globale et transversale de l'éducation aux médias dans les *curricula* des différents ordres d'enseignement et niveaux de formation.
- De plus, le présent document servira de référence aux intervenants dans le cadre de la formation continue.

Le cadre de référence définit cinq domaines d'action et de compétences relatifs aux médias (cf. p. 22-26 de la version intégrale, annexe 3, et p. 5 du document de synthèse, annexe 2) :

- choix et utilisation de l'offre médiatique existante,
- conception et diffusion de propres contributions médiatiques,
- compréhension, interprétation et évaluation des techniques utilisées par les différents médias en vue de la transmission de certains messages,
- prise de conscience de l'influence exercée par les médias,
- compréhension et évaluation des données économiques, juridiques, institutionnelles, politiques et historiques qui président à la production et à la diffusion médiatiques.

Le document propose ensuite une application des cinq domaines précités aux différents ordres d'enseignement et niveaux de formation (cf. p. 27-31 de la version intégrale, annexe 3).

Dans cette optique, les experts du MENFP s'emploient actuellement à rassembler les bonnes pratiques existantes et à y appliquer le présent cadre. En d'autres termes, en vue de la communication avec les acteurs concernés et le vaste public, il s'agit de montrer, à titre d'exemple, quels sont les domaines d'action et de compétences visés par certaines initiatives d'ores et déjà en place.

En ce qui concerne la suite de la démarche préconisée, il est prévu de soumettre le cadre de référence aux commissions des programmes des différents ordres d'enseignement. Suite à ces consultations sera élaboré un plan d'action national couvrant une période de trois années.

En réponse à une intervention afférente, les experts du MENFP concèdent que parmi l'offre actuelle de la formation continue, les formations relatives à l'éducation aux médias jouissent en ce moment d'une moindre visibilité du fait qu'elles ne figurent pas parmi les formations prioritaires, indispensables dans le cadre de la réforme scolaire. A l'heure actuelle, ce sont surtout les enseignants convaincus de la nécessité et de l'utilité de l'éducation aux médias qui fréquentent des formations y relatives. Peu à peu, il sera néanmoins veillé à mettre ces formations plus en évidence et à compléter l'offre par des formations destinées aux « débutants » en la matière.

L'auteur de la motion sous rubrique, M. Claude Adam, constate avec satisfaction que l'analyse de la situation de départ au Luxembourg proposée par le professeur Gerhard Tulodziecki (p. 5-7 de la version intégrale, annexe 3) coïncide avec sa propre appréciation. Il cite à cet effet le passage suivant du document : « Allerdings weisen die bisherigen Ansätze zum Teil einzelne Schwächen hinsichtlich der Nachhaltigkeit, der Koordination und Vernetzung sowie der systematischen Einordnung in ein umfassendes Konzept von Medienerziehung/Medienbildung auf. Zudem lassen die Ansätze nicht selten viele Wünsche hinsichtlich der medienpädagogischen Reflexion offen. Außerdem werden in der Regel nur begrenzte Schüler- und Lehrergruppen erreicht. » (cf. p. 6 de la version intégrale, annexe 3). Ce sont précisément ces constats qui ont motivé l'initiative parlementaire de l'orateur. Par ailleurs, celui-ci ne manque pas de saluer le fait que l'on dispose désormais d'un cadre de référence solide en la matière.

En conclusion, la Commission décide d'informer le Président de la Chambre des Députés qu'elle a achevé l'examen de la motion sous rubrique. Le cas échéant, en fonction de l'avis de la Commission de la Famille, de la Jeunesse et de l'Egalité des chances, à laquelle la présente motion avait également été renvoyée, celle-ci pourra être soumise à la Chambre réunie en séance publique.

5. Divers

- Suite à la demande du 21 avril 2010 du groupe politique « déi gréng » de mettre la question du contingent de leçons attribuées aux communes à l'ordre du jour d'une des prochaines réunions de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports (cf. annexe 4), il est décidé de convoquer à cet effet une réunion le **mercredi 28 avril 2010, à 14 heures**.

- Une autre réunion aura lieu le **jeudi 29 avril 2010, à 10.30 heures**. Elle sera consacrée à la présentation de la mise en œuvre de la réforme de la formation professionnelle.

- Suite à la demande du 19 mars 2010 du groupe politique « déi gréng » concernant la convocation d'une réunion jointe de la Commission juridique et de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports au sujet de la situation scolaire des mineurs en prison, cette réunion aura lieu le **mercredi 12 mai 2010, à 9 heures**.

- Il est en outre prévu de consacrer prochainement une réunion de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports à la présentation, par M. le Ministre de la Santé, de la **réforme de la médecine scolaire**. La date de cette réunion reste à définir.

Luxembourg, le 29 avril 2010

La Secrétaire,
Christiane Huberty

Le Président,
Ben Fayot

Annexes :

1. Recommandation n°40-2010 du Médiateur relative à la transmission d'une copie d'une épreuve d'examen à un élève et au respect des garanties minimales prévues par la procédure administrative non contentieuse
- Avis des Collèges des Directeurs et des syndicats des enseignants
2. Cadre de référence « Medienerziehung und Medienbildung in der Schule » (document de synthèse)
3. Cadre de référence « Medienerziehung und Medienbildung in der Schule » (version intégrale)
4. Demande de mise à l'ordre du jour du groupe politique « déi gréng » (21 avril 2010)

Luxembourg, le 23 mars 2010



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle

Département : ES-EST. MB
Tél : 2478 – 5222 Fax : 2478 – 5130
E-mail : marc.barthelemy@men.lu

CHAMBRE DES DEPUTES
Entrée le:
26 MARS 2010

La Ministre de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle

à

Monsieur le Président
de la Chambre des Députés
19, rue du Marché-aux-Herbes
L-1728 Luxembourg

Monsieur le Président,

Suite à votre courrier du 29 janvier 2010 concernant la recommandation 40-2010 du Médiateur relative à la transmission d'une copie d'une épreuve d'examen à un élève, je vous avais informé que je demanderais leur avis aux Collèges des Directeurs et aux syndicats des enseignants.

J'ai l'honneur de vous faire parvenir en annexe la copie des avis qui me sont parvenus, de la part du Collège des Directeurs de l'Enseignement secondaire technique et du Collège des Directeurs de l'Enseignement secondaire, de l'Association des Professeurs de l'Enseignement secondaire et supérieur et de la Fédération des Universitaires au Service de l'État / Enseignement.

Sur le vu des arguments avancés par ces avis, je ne puis donner une suite favorable à la recommandation du Médiateur. Je l'en ai informé.

Veuillez agréer, Monsieur le Président, l'expression de ma haute considération.

Mady Delvaux-Stehres

Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Transmis en copie pour information

- aux Membres de la Commission des Pétitions
- aux Membres de la Commission de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et des Sports
- aux Membres de la Conférence des Présidents

Luxembourg, le 26 mars 2010.

Le Secrétaire général de la Chambre des Députés,

Collège des Directeurs de l'Enseignement secondaire

Collège des Directeurs de l'Enseignement secondaire technique

Luxembourg, le 15 mars 2010

EDUCATION NATIONALE ET FORMATION PROFESSIONNELLE	
Entré le	17-03-2010

Madame Mady Delvaux-Stehres
Ministre de l'Education nationale et de la
Formation professionnelle
26, rue Aldringen
L-2926 Luxembourg

Madame la Ministre,

Nous avons l'honneur de vous présenter l'avis du Collège des directeurs de l'Enseignement secondaire et du Collège des directeurs de l'Enseignement secondaire technique au sujet d'une recommandation de Monsieur le Médiateur relative à la transmission d'une copie d'une épreuve d'examen à un élève.

Les deux Collèges s'opposent résolument à la recommandation visée par Monsieur le Médiateur.

Celui-ci invoque dans sa recommandation

- l'article 4 de la loi du 1^{er} décembre 1978 réglant la procédure administrative non contentieuse qui dispose que les règles établies par le règlement grand-ducal visé à l'article 1^{er} «s'appliquent à toutes les décisions administratives individuelles pour lesquelles un texte particulier n'organise pas une procédure spéciale présentant au moins des garanties équivalentes pour l'administré» ;
- l'article 11 du règlement grand-ducal du 8 juin 1979 relatif à la procédure à suivre par les administrations relevant de l'Etat et des communes qui dispose que «tout administré a droit à la communication intégrale du dossier relatif à sa situation administrative, chaque fois que celle-ci est atteinte, ou susceptible de l'être, par une décision administrative prise ou en voie de l'être».

Dans sa recommandation Monsieur le Médiateur affirme

- 1) qu'il n'est pas contesté que la situation administrative d'une élève réclamante a été atteinte par l'échec à l'examen de fin d'études secondaires et
- 2) que le droit réservé à tout candidat par l'article 14 du règlement grand-ducal du 31 juillet 2006 portant organisation de l'examen de fin d'études secondaires ne présente pas au moins des garanties équivalentes au droit de tout administré tel qu'énoncé à l'article 11 du règlement grand-ducal du 8 juin 1979.

Tout d'abord, les deux Collèges s'étonnent qu'un élève candidat à l'examen de fin d'études secondaires soit assimilé à un citoyen qui saisit, conformément à l'article 1^{er} du règlement grand-ducal du 8 juin 1979, une autorité administrative d'une demande de décision.

A l'opposé de Monsieur le Médiateur, les deux Collèges sont d'avis que les règlements grand-ducaux du 31 juillet 2006 portant organisation l'un de l'examen de fin d'études secondaires et l'autre de l'examen de fin d'études secondaires techniques et de l'examen de fin d'études de la formation de technicien, comportent un nombre

absolument suffisant de garanties qui assurent, en tout état de cause, un traitement juste, impartial et franchement non arbitraire des candidats aux examens finals visés.

Il s'agit en l'occurrence des dispositions suivantes:

- la nomination d'enseignants expérimentés (assermentés comme fonctionnaires dans leur très grande majorité) par le Ministère en tant que correcteurs dans les différentes commissions d'examen;
- les travaux d'expertise préalables sur les questionnaires des différentes épreuves écrites, orales et pratiques par des enseignants chargés d'examiner les sujets et questions proposés et de soumettre leurs observations au Commissaire du Gouvernement;
- le choix des questionnaires à retenir par chaque Commissaire du Gouvernement;
- le secret rigoureux relatif aux sujets ou questions proposés ou examinés;
- la correction indépendante de toutes les épreuves par trois correcteurs appartenant à des commissions d'examen différentes;
- l'interdiction formelle d'une entente entre les correcteurs d'une même branche;
- les corrections de toutes les épreuves écrites de l'examen final sont anonymes;
- une réunion des correcteurs avec le Commissaire du Gouvernement en cas de divergences de notes majeures entre les correcteurs;
- le droit des candidats de consulter leurs copies et de recevoir des explications par le commissaire du Gouvernement, le directeur du lycée concerné ou l'un des correcteurs.

Au vu des garanties décrites ci-avant, les deux Collèges s'opposent à ce que la recommandation afférente de Monsieur le Médiateur soit transcrite dans la réglementation des examens finals visés ci-avant.

Comme vous-même, nous sommes d'avis que « le fait de remettre l'épreuve d'examen (non annotée) au candidat ne serait d'aucune utilité pédagogique puisqu'elle n'apporterait pas de plus-value sur ce plan ».

La position commune des deux Collèges est finalement aussi motivée par le souci d'éviter, à l'avenir, des dérives ou des excès en la matière. Si l'on épouse l'argumentation de Monsieur le Médiateur concernant le droit de l'administré à la communication intégrale du dossier relatif à sa situation administrative, on ne s'arrêterait certainement pas à la simple transmission des copies des épreuves de l'examen final, à tout élève ou à son représentant légal qui en fait la demande, mais on devrait inclure à l'avenir, dans la communication du dossier de l'élève, également les détails des corrections des épreuves ou même les notes des trois correcteurs.

Veillez agréer, Madame la Ministre, l'expression de notre plus haute considération.

Pour les présidents des Collèges ES et EST



Henry R. Welschbillig

Luxembourg, le 20 mars 2010

Objet : Avis sur la Recommandation du Médiateur relative à la transmission des copies du bac

Madame la Ministre de l'Éducation nationale
29, rue Aldringen
L-2926 LUXEMBOURG

Madame la Ministre,

Par la présente, l'APÉSS voudrait vous soumettre son avis sur la Recommandation du Médiateur relative à la transmission des copies du bac ainsi que sur votre proposition de modification de l'article 14 des RGD modifiés du 31 juillet 2006 portant organisation de l'examen de fin d'études secondaires et secondaires techniques.

- Même si l'APÉSS est parfaitement consciente qu'une copie d'examen peut revêtir les caractères d'un document administratif alors même que le Médiateur en personne a admis dans une interview donnée à la Voix du 29 janvier 2010 « qu'il s'agit d'un dossier sensible » et « que les décisions dans ce cas sont plus subjectives que des décisions administratives classiques »,
- même si dans le système juridique français – dont s'inspire largement la jurisprudence luxembourgeoise –, il n'est pas possible de faire appel de sa note et/ ou d'obtenir une double correction et que la grille de correction n'y a pas à être communiquée,
- même si le contentieux qui peut résulter des appréciations respectivement de la note d'une copie n'est pas lié au fait qu'elle soit consultable respectivement communicable,
- même si seule la décision du jury d'examen est susceptible d'être déférée devant la juridiction administrative et que donc les copies en tant que telles ne soient pas susceptibles de recours, à moins que cette décision soit « *directement conditionnée par cette correction, elle-même non conforme aux exigences substantielles en la matière* »¹,
- même si la jurisprudence en la matière – en France du moins – a établi la reconnaissance du pouvoir souverain du jury d'examen qu'il a reconnu dès 1869, et ce en raison de la technicité de la matière et de l'indépendance des jurys,
- même si, en France, le Conseil d'État n'a pas souhaité « *en matière d'examen ou de concours, relire les copies de tous les candidats* »² - ce que l'APÉSS comprend d'ailleurs aisément tout en ne pouvant s'empêcher de relever avec insistance le fait que cette constatation a pour le moins le mérite d'une sincérité décapante et édifiante,
- même si la jurisprudence française en la matière a reconnu que les critères de notation d'un examen ne peuvent pas être discutés devant le juge de l'excès de pouvoir³,

l'APÉSS tient à marquer son **désaccord fondamental** avec la proposition de permettre aux élèves d'emporter une copie de leur prestation aux examens.

¹ TA, 16 février 2004, au rôle n° 17148.

² CE 26 oct. 1979, *Leca*, AJDA 20 déc. 1979, concl. J. Massot, p. 44.

³ CE 25 oct. 1996, *Mlle Cabassut*, Lebon T. 916.

kritesch & onofhängeg

En effet, plusieurs raisons motivent notre désaccord :

1) Le risque de voir le contrôle du juge, dans le cadre de l'excès de pouvoir, s'exercer au regard du principe de proportionnalité en faisant notamment appel à la notion d'erreur manifeste d'appréciation dans le chef de l'autorité administrative. Ce principe de proportionnalité compte au nombre des principes généraux du droit⁴.

Le juge, en contrôlant si l'administration n'a pas commis d'excès de pouvoir, pourrait être tenté de vérifier si la mesure administrative est proportionnée à la situation de fait. Le principe de proportionnalité peut être résumé comme étant le moyen « *d'étendre le contrôle judiciaire quant à la qualification apportée par l'administration aux faits qui sont à la base de sa décision* »⁵.

Ainsi, en matière de recours en annulation, le juge administratif ferait bien plus que contrôler en droit si l'acte déféré est conforme aux lois et règlements. Le juge vérifierait non seulement si les faits invoqués par l'administration sont établis (matériellement), mais encore s'ils sont proportionnés à la mesure prise par cette dernière.

« *Cette vérification implique de contrôler le contenu de l'acte attaqué, à savoir si celui-ci est motivé, et la manière dont il est motivé* »⁶. Par ailleurs, le juge pourrait même être tenté d'aller plus loin encore dans le cadre des pouvoirs qui sont attachés au recours en annulation, puisque, sans réformer la décision, il pourrait même être tenté de substituer sa décision à celle du jury, remettant ainsi en cause le pouvoir d'appréciation discrétionnaire de l'administration et *in fine* la séparation des pouvoirs (qui garantit l'indépendance du pouvoir exécutif par rapport au pouvoir judiciaire).

2) Les conséquences pourraient en être dramatiques jusqu'à conduire éventuellement au spectre de la réédition d'une Affaire Lafontaine : les élèves pourraient être tentés de soumettre, à l'instar de ce qui s'est passé à l'époque, leur copie à un 4^e correcteur qu'ils choisiraient en fonction de son extrême générosité dans l'attribution des points et pourraient ainsi évoquer un vice de forme en raison d'une grille de correction à leurs yeux inéluctablement différente en fonction des correcteurs.

La moindre notation pourrait ainsi risquer de prêter le flanc à une contestation pour les motifs les plus futiles, alors que le simple fait en lui-même que les copies soient corrigées par trois correcteurs distincts et indépendants suffit déjà à lui seul à garantir la neutralité du jugement.

3) D'ailleurs, l'ombudsman admet lui-même qu'une notation d'une copie est difficilement assimilable à une décision administrative ordinaire relevant du droit commun et d'un simple contrôle de conformité aux textes en vigueur, alors que la notation d'une dissertation, par exemple, relève par la force des choses d'une appréciation du mérite du candidat.

Nous voyons mal, par ailleurs, comment la justice pourrait s'exprimer valablement sur une décision quant au fond et non à la forme, alors que le juge n'est pas lui-même professeur de géographie, par exemple, et qu'il manque donc de la compétence nécessaire dans la spécialité requise pour effectuer un éventuel contrôle de proportionnalité (cf. point 1).

4) Enfin, l'APESS y voit une possible atteinte au secret des notes des 3 correcteurs, même si la jurisprudence constante n'y a jamais touché à ce jour. La recrudescence éventuelle, surtout au Luxembourg, de contestations, serait porteuse de la tentation d'ouvrir une brèche dans l'indépendance de la décision d'un jury d'examen. Le corollaire inévitable serait par la même occasion une remise en question de la protection du fonctionnaire dans son indépendance qui, jusqu'à ce jour, était en même temps le garant de la neutralité de la Fonction publique tout court.

Dans l'espoir que vous saurez tenir compte de nos observations et que vous ne céderez pas à cette tentative d'ingérence de la justice dans un domaine pour lequel elle est forcément incompétente en raison de son manque de qualification dans la matière sur laquelle porte la copie d'examen incriminée, je vous prie d'agréer, Madame la Ministre, l'expression de ma parfaite considération.

Daniel REDING
Président de l'APESS

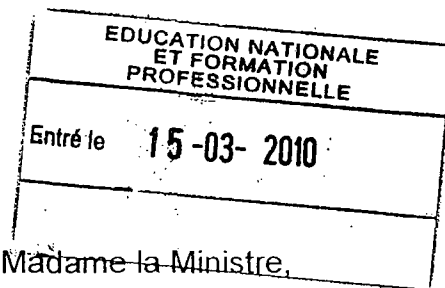
⁴ CA, 02/12/1998, rôle n° 10636C.

⁵ FEYEREISEN, GUILLOT, SALVADOR, « *procédure administrative contentieuse* », éd. Promoculture, page 89, point 105a.

⁶ Op. cit., page 91, point 109.



FÉDÉRATION DES UNIVERSITAIRES
AU SERVICE DE L'ÉTAT / ENSEIGNEMENT



Luxembourg, le 9 mars 2010

Vous avez demandé l'avis de la FEDUSE au sujet de la recommandation du médiateur relative « à la transmission d'une copie d'une épreuve d'examen à un élève et au respect des garanties minimales prévues par la procédure administrative non contentieuse » et plus précisément : « la communication intégrale du dossier relatif à sa (celle de l'élève en question) situation administrative (...) »

Nous tenons tout d'abord à attirer votre attention sur l'absurdité d'une telle disposition dans la mesure où les copies d'examen, corrigées par plusieurs correcteurs, ne peuvent pas porter de marque de correction. En toute logique, il faudrait donc également demander aux correcteurs concernés de fournir leurs grilles et critères de correction ainsi que les commentaires qui s'imposent pour chaque copie d'examen, procédure fastidieuse qui compromettrait sérieusement le calendrier des épreuves d'examen ainsi que l'organisation et le déroulement de la fin de l'année scolaire. La FEDUSE partage donc votre avis d'après lequel « le fait de remettre l'épreuve d'examen au candidat ne serait d'aucune utilité pédagogique puisqu'elle n'apporterait pas de plus-value sur ce plan ».

D'autre part, « considérant que le droit réservé à tout candidat par l'article 14 du règlement grand-ducal du 31 juillet 2006 portant organisation de l'examen de fin d'études secondaires ne présente pas au moins des garanties équivalentes au droit de tout administré tel qu'énoncé à l'article 11 du règlement grand-ducal du 8 juin 1979 relatif à la procédure à suivre par les administrations relevant de l'Etat et des communes », Monsieur le Médiateur en tire la conclusion que « le refus du Ministre compétent de transmettre une copie d'une épreuve d'examen à un élève qui en fait la demande n'est pas conforme au niveau minimum tel que défini par la procédure administrative non contentieuse »

Or, la FEDUSE estime que les dispositions qui réglementent l'organisation de l'examen de fin d'études ne se limitant pas au seul article 14 du règlement grand-ducal cité ci-dessus, sont largement suffisantes pour établir les garanties de qualité et d'équité requises.


En effet, les intervenants (correcteurs, commissaires, experts, tous fonctionnaires de l'Etat), les questionnaires (contrôlés par des commissions d'experts), les épreuves (organisées simultanément dans les différents lycées selon des critères et horaires préétablis), les copies (anonymisées) représentent un éventail qui devrait suffire aux *garanties minimales prévues par la procédure administrative*. En plus, en cas de doute, le candidat « *peut consulter sa copie au siège de la commission et des explications sont fournies par le commissaire, le directeur ou l'un des correcteurs* »

Par conséquent, la FEDUSE s'oppose à tout ajout à l'article 14 du règlement grand-ducal précité qui découlerait de la recommandation du médiateur.

Par ailleurs, la FEDUSE ne peut que s'étonner de la naïveté qui transcende les propos de l'*Ombudsman* dans la mesure où la réalisation de sa recommandation ne saurait qu'encourager les éternels méfiants à semer la discorde et à discréditer la valeur de l'examen de fin d'études secondaires. C'est dans cet ordre d'idées que nous aimerions inciter les responsables ad hoc à cogiter sur leur propre sens des responsabilités et à manifester davantage de confiance dans les structures qu'ils ont eux-mêmes contribué à définir.

Tout en espérant que nos réflexions et propositions pourront servir à éviter une modification pour le moins malencontreuse des dispositions existantes, je vous prie d'agréer, Madame la Ministre, l'expression de notre très haute considération.

Pour le comité de la FEDUSE-Enseignement,



Roger Roth
Président



MENFP

Medienerziehung und Medienbildung in der Schule

Kurzfassung



Kurzfassung

Der Referenzrahmen wurde im August 2008 vom MENFP in Auftrag gegeben. Der Auftrag zielte darauf, ein Konzept zu entwickeln, welches eine umfassende und systematische Medienerziehung bzw. Medienbildung an den luxemburgischen Schulen ermöglicht. Demgemäß werden in dem Referenzrahmen die Anforderungen an Erziehung und Bildung beschrieben, die sich aus der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien und der Medienlandschaft insgesamt ergeben. Zugleich werden Wege aufgezeigt, wie den Anforderungen – insbesondere in der Schule – begegnet werden kann. Bei der Dynamik technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen kann der Referenzrahmen allerdings nur als ein Schritt in einem Prozess verstanden werden, der einer ständigen Reflexion und Weiterentwicklung bedarf.

Der Referenzrahmen wurde von Gerhard Tulodziecki, Professor (em.) für Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik an der Universität Paderborn in Zusammenarbeit mit Sachverständigen aus Luxemburg entwickelt.

Die Kurzfassung soll eine erste Übersicht zum Referenzrahmen ermöglichen. Der Referenzrahmen selbst enthält differenzierte Erläuterungen, Begründungen, Beispiele und Informationen sowie vielfältige Empfehlungen. Letztere sollen in besonderer Form zur Diskussion gestellt werden.

Ausgangslage und Zielsetzung

Medien – vom Buch bis zu Online-Angeboten im Internet – schaffen in einem bisher nie da gewesenen Ausmaß Möglichkeiten der Information und der Unterhaltung, des Lernens und der Bildung, des Spiels und der Simulation, der Kommunikation und der Kooperation sowie des kreativen Ausdrucks. Mit ihren Möglichkeiten kommt ihnen für Individuum und Gesellschaft eine wichtige Rolle zu. Die Art der „Weltaneignung“ durch Kinder und Jugendliche, ihre Realitätsvorstellungen, Emotionen, Verhaltens- und Wertorientierungen werden in hohem Maße durch Medien beeinflusst. Für Freizeit und Beruf, für Lernen und Bildung, für Erziehung und Sozialisation, für Kunst und Kultur, für Wirtschaft und Politik haben sie mittlerweile eine mitgestaltende Bedeutung erhalten. Zugleich verstärken sich Probleme der Ablenkung und Manipulation, der unerlaubten Werbung und Propaganda sowie die Gefahren des Datenmissbrauchs, der Verletzung von Urheber- und Persönlichkeitsrechten, des Betrugs und anderer krimineller Aktivitäten.

Die Bedeutung der Medien im gesellschaftlichen Kontext, ihre Chancen und Risiken haben zu neuen Kompetenzanforderungen für Kinder und Jugendliche geführt. Medienkompetenz ist zu einer wichtigen Voraussetzung für die Teilhabe am beruflichen und kulturellen bzw. gesellschaftlichen Leben geworden. Die Förderung von Medienkompetenz stellt sich als gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar. Sie muss bereits in der Familie beginnen, in vorschulischen Einrichtungen aufgenommen, in der Schule systematisch betrieben, in der Jugendarbeit unterstützt und in der Eltern- sowie Erwachsenenbildung fortgeführt werden.

In Luxemburg gibt es bereits eine große Anzahl von Ansätzen zur Medienerziehung bzw. Medienbildung sowie von entsprechenden Einzelinitiativen und –projekten. Auch die Zahl der Akteure in diesem Bereich ist beträchtlich. Es fehlt jedoch ein bewusstes, planmäßiges und koordiniertes Vorgehen, welches alle Lehrpersonen und Schüler auf der Grundlage fundierter medienpädagogischer Überlegungen einbezieht. Der Referenzrahmen soll helfen diese Schwächen auszugleichen. Er ermöglicht es, vorhandene Ansätze, Initiativen und Projekte auszuwerten, ihren medienerzieherischen Gehalt hervorzuheben und gegebenenfalls zu verstärken, Synergieeffekte durch das Vernetzen bestehender Aktivitäten zu erreichen, das vorhandene Angebot durch weitere Aktivitäten zu ergänzen, die Lehrpläne zu überarbeiten und Konzepte für die Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung zu entwickeln.

Aufgaben der Schule bei der Förderung von Medienkompetenz

Kinder und Jugendliche begegnen den Medien in ihrem jeweiligen Lebenszusammenhang mit ihren Bedürfnissen nach Sinneserregung, Sicherheit, Orientierung, Zugehörigkeit, Zuneigung und Geltung und verarbeiten die medialen Erlebnisse und Erfahrungen auf der Grundlage ihrer sonstigen Erfahrungen, ihres Wissens und ihres Entwicklungsstandes. Aus der Wechselbeziehung zwischen diesen Bedingungen und der Mediennutzung ergeben sich verschiedene Chancen und Risiken. Damit Kinder und Jugendlichen die Chancen optimal nutzen können und den Risiken nicht hilflos ausgeliefert sind, benötigen sie pädagogische Unterstützung. Diese soll darauf gerichtet sein, Kompetenzen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich zu handeln.

Bei der Entwicklung einer so verstandenen Medienkompetenz kommen der Schule wichtige Aufgaben zu. Die Rolle der Schule ist dabei umso bedeutender als es sich um eine Institution handelt, die im Prinzip alle Kinder und Jugendlichen erreicht.

Aufgaben der Medienbildung stellen sich zunächst bei der Verwendung von Medien im Unterricht. Vor allem wenn der Lernprozess als Bearbeitung von Erkundungsaufgaben, Problemen, Entscheidungsfällen, Beurteilungs- und Gestaltungsaufgaben organisiert wird, können Schülerinnen und Schüler erfahren, wie man Medien sinnvoll zur Information, Analyse, Präsentation, Kooperation und Kommunikation einsetzen kann. Allerdings ist der medienerzieherische Gehalt beim Lernen mit Medien in der Regel nur implizit gegeben. Wichtige Aspekte der Medienbildung, wie etwa die Hintergründe der Produktion und Verbreitung von Medien oder auch die außerschulische Verwendung von Medien, werden nicht angesprochen. Ein reines Lernen mit Medien reicht folglich nicht aus: es muss auch ein Lernen *über* Medien stattfinden. Anders ausgedrückt: Medien müssen selbst zum Gegenstand der Reflexion und des Unterrichts werden. Ein erster Schritt liegt darin, die unterrichtliche Verwendung von Medien regelmässig durch eine Reflexion über ihre Bedeutung für den Lernprozess zu ergänzen.

Darüber hinaus ist es wichtig, gezielt medienerzieherische Aktivitäten in den Unterricht einzufügen. Solche Aktivitäten werden oft durch eine oder mehrere der folgenden Grundpositionen bewusst oder unbewusst beeinflusst: Bewahrung vor Schädlichem / Pflege des Wertvollen (Kultur, Literatur) / Wertschätzung medialer Gestaltung als Kunstform und Kultivierung des Medienurteils / mündiger Umgang mit Medien zur Förderung von Bildung, Wirtschaft und Demokratie / die Ideologiekritik / Medienverwendung als sinnvolle Nutzung vorhandener Medienangebote / Herstellen bzw. Produktion eigener Medienbeiträge.

Für die schulische Umsetzung der Medienbildung ist es notwendig, den Begriff der Medienkompetenz ausdifferenzieren bzw. eine inhaltliche Strukturierung zu entwickeln. Hierfür gibt es unterschiedliche Ansätze, z.B. eine Ausdifferenzierung nach Dimensionen, Kompetenzfeldern und Zielbereichen. Bei den Dimensionen werden u.a. kognitive, affektive, ästhetische und ethische Aspekte angeführt, bei den Kompetenzfeldern z.B. Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik, bei den Zielbereichen Medienwissen, Rezeptions- und Partizipationsmuster, Genuss- und Kritikfähigkeit u.a.

Bei einer Verbindung verschiedener Ansätze lassen sich zwei Grundformen des Handelns mit Medien (Nutzen von vorhandenen Medienangeboten / Gestalten eigener Medienbeiträge) und drei Inhaltsfelder („Sprache“ der Medien bzw. Mediengestaltungen /

Einflüsse von Medien / Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung) unterscheiden. Auf dieser Grundlage ergeben sich fünf Aufgabenbereiche der Medienbildung, in denen jeweils Wissen und Können sowie Kritikfähigkeit in handlungsbezogener Weise miteinander verbunden werden sollten:

- Auswählen und Nutzen von Medienangeboten (für Information und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Analyse und Simulation, Kommunikation und Kooperation),
- Gestalten und Verbreiten von eigenen medialen Beiträgen (von Bildern und schriftlichen Texten, Hör- und Videobeiträgen sowie interaktiven Produkten),
- Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen bzw. Medienbotschaften (von Darstellungsformen sowie Techniken und weiteren Formen der Gestaltung),
- Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen (auf Emotionen, Realitätsvorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierungen sowie soziale Zusammenhänge),
- Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung (von ökonomischen, rechtlichen, institutionellen, politischen und historischen Bedingungen).



Diese fünf Bereiche sind nicht als getrennte, sondern als aufeinander bezogene Felder zu verstehen. So lassen sich medienerzieherische Aktivitäten zwar oft einem Bereich schwerpunktmäßig zuordnen, meistens bestehen jedoch auch Bezüge zu anderen Aufgabenbereichen. Dies erlaubt es, durch eine Aktivität mehrere Bereiche zu bearbeiten. Die fünf Aufgabenbereiche können zur Strukturierung für einen curricularen Rahmen für Medienbildung dienen. Dabei sollen die Tiefe und Breite der Auseinandersetzung über die

Jahre zunehmen und jeweils den verschiedenen Altersgruppen und Schulstufen angepasst werden.

Umsetzung der Medienbildung in der Schule

In Luxemburg soll Medienerziehung bzw. Medienbildung nicht als separates Fach eingeführt werden, sondern in bestehende Entwicklungs- und Lernbereiche sowie Unterrichtsfächer integriert werden. Da schulisches Lernen fast immer mit der Verwendung von Medien und häufig mit der Präsentation von Arbeitsergebnissen verknüpft ist, bestehen in allen schulischen Bereichen vielfältige Anknüpfungspunkte. Darüber hinaus ergeben sich für unterschiedliche Bereiche schwerpunktmäßige Bezüge:

- Der Sprachunterricht bietet sich besonders an, um das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten für die Kommunikation zu thematisieren. Auch das eigene Gestalten und Verbreiten von medialen Beiträgen ist ein nahe liegender Aufgabenbereich. Zugleich gibt es vielfältige Bezüge zum Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen bzw. Medienbotschaften. Dabei sollte ein weiterer Textbegriff zugrunde liegen, der neben sprachlichen auch bildliche und audiovisuelle Darstellungen umfasst.
- Für den Kunst- und Musikunterricht gilt Ähnliches. Dabei lässt sich insbesondere die Beschäftigung mit bildlichen und akustischen sowie filmischen Aspekten vertiefen.
- In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen kann sich das Augenmerk vor allem auf technische und informatische Grundlagen der Medienbildung richten.
- Die sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen (einschließlich Moral- und Religionsunterricht) eignen sich besonders dazu, den Einfluss von Medien auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierungen zu analysieren. Sie bieten sich auch an, um Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung zu erkunden.

Zusätzlich zu den medienerzieherischen Aktivitäten, welche in Unterrichtsfächer oder Entwicklungs- und Lernbereiche integriert sind, ist eine Umsetzung in Sonderveranstaltungen, wie Projekttagen oder Projektwochen, sowie in Optionsfächern oder paraschulischen Aktivitäten wünschenswert.

Für die Medienbildung ist es notwendig, dass entsprechende Aktivitäten regelmäßig stattfinden (und keinesfalls nur als einmalige oder isolierte Aktionen). Dafür bedarf es einer bewussten Koordination. Die Koordination sollte in jeder Schule idealerweise von einer Arbeitsgruppe ausgehen, die sich aus Lehrpersonen mit besonderem Interesse an der Medienbildung zusammensetzt. Unter Umständen muss ein solches Interesse zunächst durch Weiterbildungsveranstaltungen geweckt werden. Die Arbeitsgruppe sollte zunächst eine Bestandsaufnahme und Auswertung der bestehenden medienerzieherischen Aktivitäten vornehmen. Relevante Aktivitäten lassen sich in einen Koordinations- oder Übersichtsplan eintragen, der sich an den fünf Aufgabenbereichen und den verschiedenen Alters- oder Schulstufen orientiert. Auf der Grundlage eines solchen Plans wird erkennbar, welche Teilaufgaben bereits bearbeitet werden und für welche es noch keine Aktivitäten gibt. Auch eventuelle Schwächen einzelner Aktivitäten lassen sich durch die Bestandsaufnahme feststellen. Auf dieser Basis kann der medienerzieherische Gehalt der Aktivitäten verstärkt werden. Des Weiteren geht es darum, neue Aktivitäten zu initiieren, um sicherzustellen, dass alle Aufgabenbereiche abgedeckt sind. Begleitende Berichte und Besprechungen im Kollegium sollen dazu dienen, mehrere bzw. möglichst viele Kollegen

einzu beziehen. Gegebenenfalls sind Ausstattungs- und Qualifizierungsmaßnahmen in die Wege zu leiten. Mit einer regelmäßigen Überarbeitung des Koordinations- oder Übersichtsplans lässt sich Schritt für Schritt ein medienerzieherisches Konzept der jeweiligen Schule entwickeln. Mit der Zeit kann sich so ein medienerzieherisches Bewusstsein in den einzelnen Schulen und im Luxemburger Schulwesen insgesamt einstellen.

Notwendige Kompetenzen von Lehrpersonen

Die Entwicklung von Medienkompetenz bei den Schülern setzt auf Seiten der Lehrpersonen medienpädagogische Kompetenzen voraus. Lehrpersonen müssen zum einen selbst medienkompetent sein und zum anderen Medienkompetenz fördern können. Allerdings heißt dies nicht, dass sie Fachleute für alle Medienarten sein müssen. Bei den schulischen Prozessen zur Medienbildung können sich die einzelnen Lehrpersonen mit ihren jeweiligen Kompetenzen einbringen und ergänzen. Im Zusammenhang mit der eigenen Medienkompetenz sind Wissen und Können in folgenden Feldern wichtig: Mediensozialisation / Mediendidaktik / Medienerziehung bzw. Medienbildung / Entwicklung medienerzieherischer Konzepte. Das Kompetenzfeld der Mediensozialisation umfasst Kenntnisse zur Bedeutung von Medien für die Persönlichkeitsentwicklung und deren Berücksichtigung bei medienerzieherischen Aktivitäten. Mediendidaktik zielt auf die Befähigung zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Lehren und Lernen mit Medien. Die medienerzieherische Kompetenz ist durch die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation von medienkompetenzfördernden Unterrichtseinheiten und Projekten gekennzeichnet. Die Entwicklung medienerzieherischer Konzepte erfordert die Fähigkeit, im schulischen Rahmen Bestandsaufnahmen zur Medienbildung durchzuführen, neue Aktivitäten in Gang zu bringen, die verschiedenen Aktivitäten zu koordinieren, zu dokumentieren und zu evaluieren. Demgemäß ist es eine unabdingbare Voraussetzung für die Umsetzung der Medienbildung, dass Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung geeignete Möglichkeiten zum Erwerb und zur Erweiterung medienpädagogischer Kompetenzen schaffen. Nur so kann die Schule ihrer Aufgabe zur Entwicklung der Medienkompetenz ihrer Schüler gerecht werden und zur Medienkultur in der Gesellschaft beitragen.



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
Service de coordination de la recherche
et de l'innovation pédagogiques et technologiques

März 2010



MENFP

Medienerziehung und Medienbildung in der Schule



Kurzfassung

Der Referenzrahmen wurde im August 2008 vom MENFP in Auftrag gegeben. Der Auftrag zielte darauf, ein Konzept zu entwickeln, welches eine umfassende und systematische Medienerziehung bzw. Medienbildung an den luxemburgischen Schulen ermöglicht. Demgemäß werden in dem Referenzrahmen die Anforderungen an Erziehung und Bildung beschrieben, die sich aus der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien und der Medienlandschaft insgesamt ergeben. Zugleich werden Wege aufgezeigt, wie den Anforderungen – insbesondere in der Schule – begegnet werden kann. Bei der Dynamik technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen kann der Referenzrahmen allerdings nur als ein Schritt in einem Prozess verstanden werden, der einer ständigen Reflexion und Weiterentwicklung bedarf.

Der Referenzrahmen wurde von Gerhard Tulodziecki, Professor (em.) für Allgemeine Didaktik und Medienpädagogik an der Universität Paderborn in Zusammenarbeit mit Sachverständigen aus Luxemburg entwickelt.

INHALT

Ausgangslage und Zielsetzung für den Referenzrahmen	4
Zur Ausgangslage in Luxemburg.....	5
Allgemeine Zielsetzung des Referenzrahmens.....	7
Medienlandschaft und Mediennutzung als Herausforderung für Erziehung und Bildung	8
Zu Merkmalen und Entwicklungstendenzen der Medienlandschaft	8
Mediennutzung als eine Erfahrungsgrundlage für Kinder und Jugendliche	9
Mediennutzung als Handeln in sozialen Situationen	10
Förderung von Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe	13
Aufgaben der Schule bei der Förderung von Medienkompetenz	16
Verwendung von Medien für Lern- und Lehrprozesse aus medienerzieherischer Perspektive	16
Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Medienbereich.....	20
Leitgedanken für die Medienerziehung/ Medienbildung	20
Medienkompetenz und Aufgabenbereiche der Medienerziehung/ Medienbildung	22
Akzentsetzungen in verschiedenen Altersgruppen bzw. Schulstufen.....	27
Akzentsetzungen in der Vorschule (Zyklus 1 des „enseignement fondamental“)	27
Akzentsetzungen in der Primärschule (Zyklen 2-4 des „enseignement fondamental“)	28
Akzentsetzungen in der Sekundarschule	30
Formen der Umsetzung von Medienerziehung in der Schule	32
Medienerziehung/ Medienbildung in den bestehenden Entwicklungs- und Lernbereichen sowie Unterrichtsfächern	32
Koordination medienerzieherischer Aktivitäten in der Schule	34
Weitere Formen der Medienerziehung/ Medienbildung	39
Notwendige Kompetenzen von Lehrpersonen	41
Entwicklung der eigenen Medienkompetenz von Lehrpersonen	41
Weitere Felder medienpädagogischer Kompetenz.....	42

AUSGANGSLAGE UND ZIELSETZUNG FÜR DEN REFERENZRAHMEN

Die Nutzung von Medien ist in vielfältiger Weise mit dem Tagesablauf von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verflochten und stellt ein selbstverständliches Element ihrer Lebenswelt dar. Das Spektrum der Medien umfasst Presse und Buch, Hörfunk und Fernsehen, Telefon und Handy, weitere Möglichkeiten der Ton-, Bild- und Filmspeicherung und -präsentation sowie zahlreiche Formen des Offline- und Online-Angebots im Bereich des Computers. Inhaltlich bietet das Medienangebot ein weit gefächertes Programm – von dokumentarischen Darstellungen über fiktionale und experimentelle Angebote bis zur Werbung, von speziellen Angeboten für Kinder und Jugendliche über Schul-, Bildungs- und Beratungsprogrammen bis zum allgemeinen Unterhaltungsangebot, von prosozialen Darstellungen über Gewaltpräsentationen bis zu Horrorszenarien. Zugleich existieren mannigfaltige Möglichkeiten des Austausches und der Interaktion, der eigenen Präsentation in den Medien bzw. der selbstständigen Gestaltung von Medienbeiträgen sowie des Agierens in virtuellen Welten.

Medien schaffen so in einem bisher nie da gewesenen Ausmaß Möglichkeiten der Information und der Unterhaltung, des Lernens und der Bildung, des Spiels und der Simulation, der Kommunikation und der Kooperation sowie des kreativen Ausdrucks. Mit ihren Möglichkeiten kommt ihnen für Individuum und Gesellschaft eine wichtige Rolle zu. Die Art der „Weltaneignung“ durch Kinder, Jugendliche und Erwachsene bzw. die Wahrnehmung und Konstruktion von „Wirklichkeit“ wird immer mehr durch Medien beeinflusst. Für Freizeit und Beruf, für Lernen und Bildung, für Erziehung und Sozialisation, für Kunst und Kultur, für Wirtschaft und Politik haben sie mittlerweile eine mitgestaltende Bedeutung erhalten. Dabei verstärken sich zugleich Probleme der Ablenkung und Manipulation, der unerlaubten Werbung und Propaganda sowie die Gefahren des Datenmissbrauchs, der Verletzung von Urheber- und Persönlichkeitsrechten, des Betrugs und anderer krimineller Aktivitäten.

Die Bedeutung der Medien im gesellschaftlichen Kontext, ihre Chancen und Risiken haben zu neuen Kompetenzanforderungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene geführt. Das Verstehen der „Mediensprache“ und die eigene Ausdrucksfähigkeit in dieser „Zeichensprache“ erweitern die traditionellen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens. Darüber hinaus wird es für die Teilhabe am beruflichen und kulturellen bzw. gesellschaftlichen Leben immer wichtiger, Einflussmöglichkeiten von Medien sowie die Bedingungen ihrer Produktion und Verbreitung zu durchschauen und kritisch einschätzen zu können. Dies soll zugleich die Chance eröffnen, Gefährdungen soweit wie möglich zu vermeiden. Daraus ergeben sich verschiedene Anforderungen an Erziehung und Bildung bzw. an die Schule und andere Bildungseinrichtungen sowie Sozialisationsinstanzen.

Vor diesem Hintergrund soll der vorgelegte Referenzrahmen als Grundlage dienen, um die medienbezogenen Anforderungen an Erziehung und Bildung ins Bewusstsein zu heben und Wege aufzuzeigen, wie ihnen begegnet werden kann. Bei der Dynamik technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen kann der Referenzrahmen allerdings nur als ein Schritt in einem Prozess verstanden werden, der einer ständigen Reflexion und Weiterentwicklung bedarf.

ZUR AUSGANGSLAGE IN LUXEMBURG

Im Großherzogtum Luxemburg hat es angesichts der Entwicklungen im Bereich der Medien und der damit verbundenen Informations- und Kommunikationstechnologien eine Reihe von Absichtserklärungen, Maßnahmen und Projekten gegeben, die den entsprechenden Anforderungen an Erziehung und Bildung Rechnung tragen sollen.

Beispielsweise forderte die Luxemburger Abgeordnetenkammer am 13. Juni 2002 die Regierung auf

de „réfléchir à la création de formations spécifiques dans le domaine des médias ainsi que dans le domaine des technologies de l'information et de la communication en consultant les instituts d'enseignement supérieur du Luxembourg; (...)

à prendre des mesures de sensibilisation en ce qui concerne la violence dans les médias audiovisuels s'adressant aux enfants, aux parents, aux acteurs dans le domaine des médias et aux enseignants;“^{1 i}

Das damals zuständige „Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle et des Sports“ (MENFPS) hat ebenfalls 2002 über das SCRIPT (Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques) einen Aktionsplan zur Förderung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Sekundarschulen herausgegeben.ⁱⁱ Mit dem Aktionsplan wurden drei Projekte auf den Weg gebracht: das „Electronic-Schoolbag“-Projekt, in dem die Ausstattung mit und die Nutzung von Laptops in Schulklassen untersucht wurde, das „e-ducere“-Projekt, in dem es um die Verbesserung der Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ging und das „my.school.lu“-Projekt, das zu dem Internetportal „MySchool“ geführt hat, über das neben allgemeinen Unterrichtsvorschlägen auch Unterrichtsbeispiele zur Medienerziehung/ Medienbildung ausgetauscht bzw. bereitgestellt werden. Im Zusammenhang des „e-ducere“ wurde auch das nationale Zentrum für pädagogische Fortbildung und Dokumentation (CNDFP - Centre de Documentation pédagogique et de Formation continue) eingerichtet. Dieses führt, unter anderem, regelmäßig Weiterbildungsveranstaltungen zur Nutzung der modernen Medien für den Unterricht und zur Medienpädagogik durch. Des Weiteren existiert zur Unterstützung der Medienarbeit seitens des Ministère de l'Education nationale (MEN) das „Centre de Technologie de l'Education“ (CTE), das für Lehrpersonen und Schulen Medien und technisches Knowhow bereithält.

Neben diesen Aktivitäten gab und gibt es weitere Projekte zur Medienerziehung/ Medienbildung im Bereich der Schulen. Das Programm MEDIA USE des IEES (Institut d'Etudes éducatives et sociales; heute LTPES Lycée technique pour les Professions éducatives et sociales) bot z.B. über mehrere Jahre medienpädagogische Weiterbildungen für Erzieherinnen und Erzieher an. In diesem Rahmen lieferte das Projekt „Pippi Langstrumpf“ Primärschulklassen die Möglichkeit, aktiv handelnd Erfahrungen im Prozess der audiovisuellen Medienproduktion zu machen. Auf kommunaler oder interkommunaler Ebene bestehen Initiativen wie Technolink in der Hauptstadt und norTIC für einzelne Gemeinden im Norden des Großherzogtums. Im norTIC-Projekt werden z.B. geeignete Materialien, technische und pädagogische Hilfestellungen sowie Weiterbildungsmöglichkeiten zur Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Primärschule angeboten, flankiert durch einen Erfahrungsaustausch mit Hilfe von Medientagen, Seminaren und einer Internetplattform. Auch Mitglieder der Vereinigung ACA (Association pour l'Enseignement de

l'Audiovisuel, du Cinéma et de Arts acoustiques) haben sich durch zahlreiche Projekte von medienerzieherischer Bedeutung verdient gemacht. Einige Schulprojekte, z.B. Radio LNW im Lycée du Nord Wiltz, "Mediapolis" im hauptstädtischen Athenée und das Laptopprojekt im Lycée Aline Mayrisch sind fest im Unterrichtsplan verankert, während das „Schulradio“ oder „Uelzechtkanal“ neben den regulären Schulstunden durchgeführt werden. Auch von anderen Lehrpersonen gibt es wichtige medienerzieherische Aktivitäten. Dabei sind u.a. Kunstlehrerinnen und –lehrer sehr aktiv.

Einzelne Inhalte der Medienerziehung/Medienbildung haben auch Eingang in verschiedene Fachlehrpläne gefunden. Dabei wird solchen Inhalten je nach Schulform und Fach ein sehr unterschiedliches Gewicht verliehen.

Schließlich hat es eine Fülle von Anstrengungen zur Verbesserung der schulischen Ausstattung mit audiovisuellen Medien sowie mit Computer und Internet gegeben. Vor allem die Ausstattung mit Computern und mit Internetanschlüssen ist seit den 1990er Jahren in besonderer Weise gefördert worden, sodass Luxemburger Schulen im Jahr 2006 im Vergleich zu 24 anderen EU-Staaten überdurchschnittlich gut mit Computern ausgestattet waren.ⁱⁱⁱ

Außer dem MEN sind noch vier weitere Ministerien mit dem Thema „Medien“, beziehungsweise „Medienerziehung“, befasst: die dem Familienministerium zugehörige Verwaltung SNJ (Service national de la Jeunesse) bietet Weiterbildung, technische Unterstützung und Projektbegleitungen für Lehrpersonen, Klassen und Schulen an und hat zudem eine Zusammenarbeit mit dem nationalen Programmrat (CNPL – Conseil national des Programmes, Luxembourg) begonnen; das Wirtschaftsministerium beschäftigt sich vornehmlich mit dem Bereich Sicherheit im Internet und hat zu diesem Thema eigens das Portal www.cases.lu eingerichtet; zu den Aufgaben des „Centre national de l'audiovisuel“ (CNA), welches dem Kulturministerium untersteht, gehört die Weiterbildung im mediengestalterischen Bereich; schließlich ist die Abteilung „Service des Médias et des Communications“ des Staatsministeriums und ihr Portal www.mediacom.public.lu zu erwähnen. Seit einiger Zeit bestehen Kontakte zwischen verschiedenen Ministerien und einzelne Projekte, wie etwa die Publikation eines Sicherheitsratgebers, werden gemeinsam durchgeführt.^{iv}

Auch von einzelnen Medieneinrichtungen und gemeinnützigen Institutionen werden Projekte oder Veranstaltungen durchgeführt, die wichtige Beiträge zur Medienerziehung leisten. Das freie Radio ARA bietet z.B. Möglichkeit, mit medienerzieherischer Betreuung und Begleitung der Jugendlichen eigene Radiosendungen zu produzieren und auszustrahlen (www.graffiti.lu). Ein anderes Beispiel ist das Projekt „LUSI – Luxembourg Safer Internet“, in dem auf die Gefahren von Internet und Mobilfunk aufmerksam gemacht und vielfältiges Material für Lehrpersonen, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und Kinder zur Verfügung gestellt wird.^v

All diese Absichtserklärungen, Maßnahmen und Projekte stellen wichtige Elemente zur Förderung der Medienerziehung in Luxemburg dar. Allerdings weisen die bisherigen Ansätze zum Teil einzelne Schwächen hinsichtlich der Nachhaltigkeit, der Koordination und Vernetzung sowie der systematischen Einordnung in ein umfassendes Konzept von Medienerziehung/Medienbildung auf. Zudem lassen die Ansätze nicht selten viele Wünsche hinsichtlich der medienpädagogischen Reflexionen offen. Außerdem werden in der Regel nur begrenzte Schüler- und Lehrergruppen erreicht. Des Weiteren gibt es starke Unterschiede bei der geografischen Verteilung der Zugangsmöglichkeiten zu Projekten.

Insbesondere mit Blick auf den Schulalltag muss man feststellen, dass eine fundierte Medienerziehung/Medienbildung – bei aller Wertschätzung der gegebenen Initiativen und Aktivitäten – häufig nur eine untergeordnete Rolle spielt und im Regelfall kaum über den Status mehr oder weniger isolierter Sonderveranstaltungen hinauskommt. So findet Medienerziehung/ Medienbildung bis heute nur im Ausnahmefall in der notwendigen Breite und Tiefe statt.

Angesichts dieser Situationseinschätzung ist es besonders wichtig, dass bei aktuellen Kompetenzerwägungen in Luxemburg die Medien eine bedeutsame Rolle spielen. So wird in der aktuellen Broschüre „Die Steuerung des

Luxemburger Schulwesens“ der Bereich der Medien – neben dem Bereich der Gesundheit – ausdrücklich als unumgänglicher Bestandteil der öffentlichen Schule genannt.^{vi} Vor allem aber wird in dem Entwurf für ein neues Schulgesetz die Medienerziehung als obligatorischer Bestandteil der Grundausbildung luxemburgischer Schülerinnen und Schüler aufgeführt.^{vii}

ALLGEMEINE ZIELSETZUNG DES REFERENZRAHMENS

Mit Blick auf die gegebene Situation soll dieser Referenzrahmen als eine systematische Grundlage für gegenwärtige und zukünftige Aktivitäten zur Medienerziehung/Medienbildung in den Schulen dienen. Insgesamt werden mit dem Referenzrahmen die Ziele verfolgt,

- vorhandene Aktivitäten hinsichtlich ihres Beitrags zur Medienerziehung/ Medienbildung systematisch einzuordnen, auszuwerten und ihren medienerzieherischen Gehalt hervorzuheben und zu stärken,
- eine Vernetzung vorhandener Ansätze und Aktivitäten zu erreichen, um Synergieeffekte zu erzielen,
- weitere Aktivitäten (Regelungen, Maßnahmen und Projekte) anzuregen, in Gang zu setzen und zu unterstützen.

Dabei geht es zunächst um Aktivitäten zu einer angemessenen Berücksichtigung der Medienerziehung/Medienbildung

- bei der Überarbeitung bzw. Entwicklung von Lehrplänen, Curricula und Bildungsstandards sowie
- bei der Weiterentwicklung von Konzepten für die Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung.

Des Weiteren geht es um

- die Entwicklung und Bereitstellung von geeigneten Unterrichtsmaterialien für die Medienerziehung/ Medienbildung,
- Maßnahmen zur Sicherung einer hinreichenden technischen und organisatorischen Infrastruktur für die Umsetzung der Medienerziehung/Medienbildung in den Schulen,
- die Verstärkung von Möglichkeiten der inhaltlichen Beratung und Unterstützung von Schulen bei ihren medienerzieherischen Aktivitäten – auch mit Hilfe der digitalen Medien,
- weitergehende Erprobungen zur Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Einrichtungen sowie
- die Qualitätssicherung bei der Medienerziehung/ Medienbildung.

All diese Aktivitäten sollen letztlich einer angemessenen Umsetzung der Medienerziehung/ Medienbildung dienen und die Schulen instand setzen, ihren Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, Medienkompetenz als eine wichtige Voraussetzung für ein individuell und gesellschaftlich verantwortliches Handeln zu erwerben. Die dazu notwendigen Grundlagen sollen im Folgenden weitergehend entfaltet werden.

MEDIENLANDSCHAFT UND MEDIENNUTZUNG ALS HERAUSFORDERUNG FÜR ERZIEHUNG UND BILDUNG

Die Medienlandschaft weist als ein bedeutsamer Bestandteil der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bestimmte Merkmale und Entwicklungstendenzen auf, die Rückwirkungen auf Erziehung und Bildung haben. Entsprechende Charakteristika werden im ersten Abschnitt dieses Kapitels aufgezeigt.

Die Merkmale und Entwicklungstendenzen der Medienlandschaft erweitern und begrenzen die Erfahrungsmöglichkeiten bei der Mediennutzung und bilden eine wichtige Rahmenbedingung für Medieneinflüsse. Die damit verbundenen Fragen werden im zweiten Abschnitt behandelt.

Medieneinflüsse sind allerdings nicht nur von den medialen Erfahrungen abhängig, sondern stehen in einer Wechselbeziehung zu Bedingungen und Dispositionen auf Seiten der Nutzerinnen und Nutzer. Deshalb ist der dritte Abschnitt situativen und individuellen Voraussetzungen der Mediennutzung gewidmet.

Chancen und Risiken der Mediennutzung sowie die damit verbundene Notwendigkeit, die Entwicklung von Medienkompetenz als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe aufzufassen, werden im vierten Abschnitt thematisiert.

ZU MERKMALEN UND ENTWICKLUNGSTENDENZEN DER MEDIENLANDSCHAFT

Die Medienlandschaft ist bereits heute durch eine große *Vielzahl* sowohl der technischen Möglichkeiten als auch der inhaltlichen Angebote gekennzeichnet, wobei noch kein Ende der Entwicklung abzusehen ist. Auch in Zukunft ist mit einer *Vergrößerung bzw. Erweiterung* des Angebots zu rechnen. Gleichzeitig wird die schon bestehende *Konkurrenz auf dem Medienmarkt* weiter steigen. Dies geht mit einem verstärkten Bemühen um die Gunst des Mediennutzers einher, sei es durch besondere Aufmerksamkeit erregende Darstellungen – von überzogenen Schlagzeilen über erotische Bilder bis zu spektakulären Gewaltdarstellungen –, sei es durch besonders preisgünstige oder interessante Angebote für spezifische oder allgemeine Zielgruppen.^{viii}

Die zunehmende *Digitalisierung* führt zu einer weiteren Integration der früher getrennten Radio-, Fernseh- und Computertechnologien. Das Zusammenwachsen ursprünglich getrennter Medien wird auch als „*Medienkonvergenz*“ bezeichnet, wobei der Begriff nicht nur auf technische Aspekte des „Zusammenwachsens“ beschränkt bleibt, sondern zum Teil auch inhaltliche, wirtschaftliche und andere institutionelle Aspekte einer ineinander verflochtenen Medienlandschaft beschreibt.

Die Digitalisierung und weitere technologische Entwicklungen haben darüber hinaus zur Folge, dass die Bauteile immer kleiner werden. Diese „*Miniaturisierung*“ bedeutet, dass Computertechnologie an nahezu allen Orten zur Verfügung steht. Ein besonders gravierendes Beispiel stellen *wearable* Computers sowie das Handy dar, das sich vom Funktelefon zu einem Gerät entwickelt hat, mit dem immer mehr Online- und Offline-Funktionen von Computern wahrgenommen werden können.

Parallel zu solchen Entwicklungen geht es um eine weitere Verbesserung der bereits ausgefeilten *Präsentationstechniken*, wobei die Qualität sowohl großer und mittlerer Bildschirme als auch besonders kleiner Empfangsmöglichkeiten für mobile Endgeräte gesteigert wird. Zugleich werden mit der Weiterentwicklung der Speichermöglichkeiten und Programme Computeranimationen und dreidimensionale Präsentationen –

einschließlich von Aktions- bzw. Interaktionsmöglichkeiten im *Cyberspace* bzw. in *virtuellen Umgebungen* – perfektioniert.

Darüber hinaus ermöglicht die schon lange vorhandene und sich noch weiter entwickelnde *Vernetzung* von Computern den Zugriff auf weltweit verfügbare Daten und schafft die Chance, eigene Präsentationen und Positionen global zu verbreiten und sich über nahezu beliebige Distanzen auszutauschen und zu kooperieren. Zugleich nehmen die Möglichkeiten des Missbrauchs zu, so dass u.a. neue Anforderungen an Datensicherheit, Jugend- und Verbraucherschutz sowie an die Achtung von Urheber- und Persönlichkeitsrechten sowie an den Schutz vor kriminellen Machenschaften entstehen.

Insgesamt wird es auch in der Zukunft ein *großes Angebot* für Information und Werbung, für Unterhaltung und Spiel, für Lernen und Bildung, für Massen- und Individualkommunikation geben. Das Angebot dürfte allerdings auch zukünftig hinsichtlich seiner Qualität sehr unterschiedlich und hinsichtlich seiner Seriosität häufig nur schwer einschätzbar sein. Dabei spielt u.a. die zunehmende *Vermischung verschiedener Kategorien*, z. B. die Überlagerung von Wirklichkeit und Inszenierung, von Information und Werbung, von glaubwürdigen Nachrichten und Manipulation, von Dokumentation und Fiktion, von Realität und Virtualität, von fotografischer Abbildung und computererzeugten Figuren und Welten, eine besondere Rolle. Beispielsweise verweist die Vermischung von Wirklichkeit und Inszenierung darauf, dass Ereignisse häufig nicht an sich stattfinden, sondern von vornherein als Medienereignisse inszeniert werden, wobei dies von der relativ harmlosen Inszenierung von Politikerauftritten durch PR-Agenturen bis zu inszenierten Tötungen vor der Kamera reicht, um Macht oder Grausamkeit zu demonstrieren und damit Angst oder Hass für politische Zwecke zu erzeugen.

Veränderungen der Medienlandschaft sind allerdings nicht nur bei den technischen Voraussetzungen und inhaltlichen Angeboten sowie bei der Überlagerung verschiedener Kategorien festzustellen, sondern auch hinsichtlich der institutionellen Gegebenheiten. So sind immer wieder *ökonomische Verflechtungen, Konzentrationsbestrebungen* und *Monopolisierungstendenzen* bei Presse, Rundfunk und Computerindustrie zu beobachten. Diese gehen weit über die jeweiligen nationalen Grenzen hinaus und gelten im Weltmaßstab mit möglichen Nachteilen für den Wettbewerb sowie für die Meinungsvielfalt und Meinungsfreiheit.

Mit den Merkmalen und Entwicklungstendenzen der Medienlandschaft sind insbesondere für Kinder und Jugendliche bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten und Erfahrungsgrenzen verbunden. Diese stellen wichtige Bedingungen für Lernen und Sozialisation, für Erziehung und Bildung dar.

MEDIENNUTZUNG ALS EINE ERFAHRUNGSGRUNDLAGE FÜR KINDER UND JUGENDLICHE

Die Medienlandschaft hat als Bestandteil der Lebenswelt zu Folge, dass sich die Erfahrungsgrundlagen für den Menschen generell und für Kinder und Jugendliche speziell gegenüber früheren Zeiten geändert haben. Solche Veränderungen lassen sich u.a. mit Blick auf die allgemeine Art der Erfahrung und auf die Erlebnisintensität medialer Erfahrungen sowie auf die fehlende Trennschärfe zwischen verschiedenen Kategorien und auf Nutzungsformen von Medien beschreiben.

Hinsichtlich der *allgemeinen Art*, in der Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Sachverhalten bzw. Inhalten in Berührung kommen, zeigt sich in vielen Bereichen eine deutliche Zunahme des Anteils mittelbarer Erfahrungen im Vergleich zu unmittelbaren Erfahrungen. Zahlreiche Inhalte, die unser Fühlen, Denken und Handeln bestimmen, sind nicht aus der direkten Erfahrung mit Personen, Tieren, Pflanzen, Gegenständen oder Ereignissen erwachsen, sondern durch Medien vermittelt. In diesem Sinne kann man von einer *Mediatisierung* des Alltags sprechen: die alltägliche Erfahrung wird immer stärker von Medien mitgeprägt. Mit dieser

Mediatisierung ist ein Bedeutungsgewinn medialer gegenüber nicht-medialen Erfahrungen verbunden. Die von Medien nahe gelegten Themen bestimmen zu einem großen Anteil die Gespräche im sozialen Raum

Der Bedeutungsgewinn medialer Erfahrungen resultiert u.a. aus der *Erlebnisintensität* bestimmter medialer Erfahrungen. Kinder und Jugendliche begegnen den Medienangeboten mit ihren *Bedürfnissen* nach Sinneserregung und neuen Reizen, nach Sicherheit und Orientierung, nach Zugehörigkeit und Liebe, nach Verstehen und Einsicht, nach Kompetenz und Geltung sowie nach Selbstverwirklichung. Medien gelingt es offenbar in besonderer Weise, Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen anzusprechen bzw. aufzunehmen. Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, dass sich auch Kinder oder Jugendliche, denen eine Konzentration sonst schwer zu fallen scheint, über lange Zeiten mit hoher emotionaler Beteiligung Computerspielen, Vorabendserien und Actionfilmen o.ä. widmen. Demgemäß sind auch die bevorzugten Sendungen und Spiele sowie Lieblingsfiguren und Idole aus Medien ein beliebtes Gesprächsthema bei Kindern und Jugendlichen.

Erfahrungsmöglichkeiten und Erlebnisgehalt sind allerdings je nach den *Kategorien*, die der Erfahrung zugrunde liegen, sehr unterschiedlich. Bei dokumentarischen Medienbeiträgen ergeben sich z.B. andere Erfahrungsmöglichkeiten als bei fiktionalen Angeboten. Dabei wird es aufgrund der oben angesprochenen Vermischung und Überlagerung verschiedener Kategorien immer schwieriger zwischen Bereichen zu unterscheiden, in denen man seinen Sinnen trauen kann und in denen man ihnen misstrauen muss, zwischen realem Ereignis und inszenierter Situation, zwischen aufklärerischen und manipulativen Absichten, zwischen solide recherchierten Informationen und nachlässiger Berichterstattung, zwischen interessengebundenen Stellungnahmen und von Journalisten selbst ermittelten Informationen, zwischen normgebundenen sozialen Handlungsfeldern und norm- sowie sanktionsfreien virtuellen Räumen.

Bei den *Nutzungsformen* ist neben die rezeptive Nutzung von Medien, z.B. beim klassischen Fernsehen, die interaktive Nutzung, z.B. beim Computerspiel, die produktionsorientierte Nutzung, z.B. bei der Erstellung eines eigenen Videofilms, die kommunikative Nutzung, z.B. bei der Verwendung von E-Mail, Chat, SMS und Skype, und die partizipative Nutzung, z.B. bei Wikis und Blogs bzw. beim Agieren in so genannten sozialen Online-Netzwerken, getreten. In diesem Zusammenhang hat sich das Verhältnis von *Massenkommunikation* im klassischen Sinne und *Individualkommunikation* im Sinne einer individuellen Zusammenstellung und Nutzung medialer Angebote zugunsten der Individualkommunikation verschoben. Die individuelle Nutzung ist auch mit der Möglichkeit verbunden, Kontakte über weite Entfernungen - bis in den internationalen Raum - aufzubauen und für den Gedanken- und Erfahrungsaustausch zu nutzen. Die Individualisierung im Bereich medialer Kommunikation kann zugleich bedeuten, dass der Bezug auf gemeinsame Medienthemen im sozialen Nahraum und in der jeweiligen Gesellschaft abnimmt. Dies kann unter Umständen weitgehende Konsequenzen für die politische Willensbildung und für das Gemeinwesen insgesamt haben, weil jeweils weniger Menschen in einem bestimmten sozialen System durch gleiche Themen verbunden sind.

Insgesamt stehen die Mediennutzung und deren Einflüsse sowohl in Beziehung zu den jeweiligen Erfahrungsgrundlagen als auch zu weiteren individuellen und sozialen Bedingungen.

MEDIENNUTZUNG ALS HANDELN IN SOZIALEN SITUATIONEN

Individuelle und soziale Bedingungen der Mediennutzung werden erkennbar, wenn man sich beispielsweise folgende Alltagssituation vorstellt: Ein Jugendlicher hat von seinen Eltern einen neuen Laptop mit der Absprache erhalten, dass er ihn nicht für jugendverbotene bzw. indizierte Spiele nutzt. Kurz darauf besuchen ihn – bei längerer Abwesenheit der Eltern – Freunde mit einem neuen indizierten Spiel und erwarten selbstverständlich, dass der Jugendliche mit ihnen dieses Spiel ausprobiert. Ob der Jugendliche in dieser Situation dem Wunsch der Freunde folgt oder nicht, hängt u.a. von folgenden Bedingungen ab:^{ix}

Lebenssituation: Wenn ein Jugendlicher beispielsweise in seiner Lebenssituation dringend auf die Freunde angewiesen ist und keine anderen Freunde sowie eine schwierige Beziehung zu seinen Eltern hat, wird er eher dazu neigen, in solchen Fällen das Spiel auszuprobieren, als bei einer anderen Lebenssituation.

Bedürfnislage: Ein Jugendlicher, der z.B. ein starkes Sicherheitsbedürfnis hat und fürchtet, dass die Eltern den Verstoß gegen die Absprache entdecken könnten, wird das gemeinsame Spiel eher ablehnen. Ist dagegen das Zugehörigkeitsbedürfnis in Bezug auf die Freunde dominant, ist es wahrscheinlicher, dass der Wunsch der Freunde erfüllt wird.

Wissens- und Erfahrungsstand: Beispielsweise wirken der Stand des Wissens über indizierte Spiele und über die Bedeutung des Jugendschutzes sowie vorherige Erfahrungen in ähnlichen Situationen auf die Erwägungen und die Entscheidung zurück.

Stand der intellektuellen Entwicklung: Falls ein Jugendlicher dazu neigt, bei Entscheidungen eher eindimensional zu denken, wird er sein Verhalten in fixierter Weise von einem ihm nahe liegenden Grund abhängig machen, z.B. dass er bei den Freunden als Feigling dastehen könnte. Falls er dagegen mehrdimensional denkt, wird er zwischen verschiedenen Möglichkeiten abwägen und vielleicht andere Spielmöglichkeiten vorschlagen, sodass die Jugendlichen einen spannenden Nachmittag ohne Verletzung der Absprache mit den Eltern erleben können.

Niveau der Wertorientierung bzw. der sozial-moralischen Entwicklung: Je nach Entwicklungsstand wird die Abwägung zwischen der Gefahr einer Bestrafung und der Chance nicht erwischt zu werden, zwischen der Vermeidung von Schwierigkeiten mit den Freunden und dem Risiko von Ärger mit den Eltern, zwischen den Erwartungen der Freunde und dem Vertrauen der Eltern, zwischen der Verpflichtung, gesetzliche Regelungen einzuhalten, und dem Recht auf eigene Entscheidungen, zwischen dem Grundsatz des Jugendschutzes und seiner möglichen Infragestellung verlaufen.

Kommunikationsfähigkeit: Wenn ein Jugendlicher z.B. über gute kommunikative Fähigkeiten verfügt, wird er eher in der Lage sein, seine Meinung den Freunden zu vermitteln oder sich mit ihnen auf eine angemessene Lösung zu verständigen, als wenn dies nicht der Fall ist.

Für das weitere Medienhandeln sind darüber hinaus die *Folgen* gefällter Entscheidungen zur Mediennutzung wichtig. Wenn sich ein Jugendlicher im obigen Fall beispielsweise entschließt, mit den Freunden das Spiel auszuprobieren, und wenn dies nicht „herauskommt“ oder es die Eltern – falls sie es erfahren – stillschweigend hinnehmen, wird die Wahrscheinlichkeit größer, dass der Jugendliche in vergleichbaren Situationen wieder so handelt. Wenn er dagegen ein „schlechtes Gewissen“ verspürt oder ein deutlicher Konflikt mit den Eltern entsteht, kann dies zu einem veränderten Verhalten in ähnlichen Fällen führen.

Die genannten Bedingungen sind nicht nur für einzelne Entscheidungen zur Mediennutzung wichtig, sondern für das Medienhandeln generell, einschließlich der Verarbeitung von Eindrücken und Erlebnissen bei der Medienrezeption. So wird ein Jugendlicher, der viele Anregungen in seiner nicht-medialen Umwelt erhält, generell weniger Medien nutzen als ein Jugendlicher in einer sonst anregungsarmen Umwelt. Zugleich gilt, dass jemand, dessen Bedürfnisse bei nicht-medialen Aktivitäten zur Geltung kommen, weniger auf Medien angewiesen ist und auch bei der Mediennutzung mit seinen Emotionen besser umgehen kann. Auch wird jemand, dessen Handeln auf einem umfangreicheren Wissens- und Erfahrungsstand beruht, mehr Handlungsalternativen sehen und umsetzen können als jemand, dessen Wissens- und Erfahrungsstand schwächer ausgeprägt ist. Dabei wird er auch Medieneindrücke und Medienerlebnisse besser einordnen und einschätzen können. In ähnlicher Weise gilt für den Stand der intellektuellen Entwicklung, dass ein höheres Entwicklungsniveau mehrere Perspektiven zur Einordnung und Beurteilung von Handlungsmöglichkeiten und Medieninhalten zulässt. Der Stand der Wertorientierung bzw. der sozial-moralischen Entwicklung ist darüber hinaus von besonderer Bedeutung für eine Bewertung von Handlungsmöglichkeiten und Medieninhalten unter den Gesichtspunkten von Empathie, sozialer Gerechtigkeit und Verantwortung sowie für eine

verantwortungsvolle Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge. Schließlich verweist die Kommunikationsfähigkeit auf die Möglichkeit, entsprechende Gedanken mit anderen zu erörtern und zu bedenken.

Mit diesen Überlegungen wird zugleich deutlich, dass die Einflüsse von Medien auf Gefühle, auf Realitätsvorstellungen, auf Verhaltens- und Wertorientierungen sowie auf soziale Zusammenhänge in vielfältiger Weise von der Ausprägung verschiedener Bedingungen abhängig sind. Je nach Lebenssituation, Bedürfnislage, Wissens- und Erfahrungsstand, intellektuellem und sozial-moralischem Niveau sowie Kommunikationsfähigkeit können die Medieneinflüsse von positiven Folgen für Fühlen, Denken und Handeln bis zu problematischen Wirkungen reichen. Deshalb liefert die Forschung hinsichtlich von emotionalen, kognitiven und verhaltensbezogenen Medieneinflüssen auch kein einheitliches Bild. Beispielsweise lässt sich im Bereich der immer wieder diskutierten Wirkungen von Gewaltdarstellungen in Medienpräsentationen und von Gewaltaktionen in virtuellen Räumen kein einfacher bzw. eindimensionaler Wirkungszusammenhang mit aggressivem Verhalten nachweisen. Allerdings – bei ungünstiger Ausprägung einzelner Bedingungen besteht ein erhöhtes Wirkungsrisiko.^x

Umso wichtiger ist die Forderung, in einer von Medien mitgestalteten Welt für eine humane Lebenssituation zu sorgen, in der den Bedürfnissen in angemessener Weise Rechnung getragen wird. In einem solchen Rahmen geht es darum, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen zu ermöglichen, die der Erweiterung des Wissensstandes sowie einer Förderung des sozial-kognitiven Niveaus und der Kommunikationsfähigkeit dienen. In diesem Zusammenhang kommt der Entwicklung von Medienkompetenz ein wichtiger Stellenwert zu.

FÖRDERUNG VON MEDIENKOMPETENZ ALS GESELLSCHAFTLICHE AUFGABE

Fast man bisherige Überlegungen unter dem Gesichtspunkt von Chancen und Risiken der Medienlandschaft mit Blick auf Lernen und Sozialisation sowie auf Erziehung und Bildung zusammen, so lassen sich folgende Aspekte – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – betonen:

Chancen können – theseartig formuliert – in Folgendem liegen:

- (1) Die Medienlandschaft stellt vielfältige Möglichkeiten für Information und Lernen, für Spiel und Unterhaltung, für Problemlösung und Entscheidungsfindung, für Kommunikation und Kooperation bereit. Damit eröffnen sich zahlreiche Zugänge zu Literatur und Kunst, zu Wissenschaft und Wirtschaft, zu Politik und weiteren gesellschaftlichen Fragen. Kinder und Jugendliche können im Medienangebot wichtige Informationen zu Inhalten finden, die sie interessieren. Den Medien lassen sich so Anregungen für die Auseinandersetzung mit entwicklungsbedeutsamen Themen entnehmen.
- (2) Die medialen Möglichkeiten gestatten es, zu einer Frage oder einem Problem unterschiedliche Perspektiven kennen zu lernen, und führen aus dem begrenzten Blickwinkel des sozialen Nahraums hinaus. Beispielsweise lassen sich wichtige Fragen von Ökologie und der Ökonomie unter globaler Sichtweise bearbeiten. Neue Sichtweisen und bisher ungewohnte Betrachtungsweisen können in die eigenen Überlegungen aufgenommen werden und diese bereichern.
- (3) Die vielfältigen medialen Möglichkeiten erlauben es bei angemessener Nutzung grundsätzlich, ein Klima von Offenheit und Toleranz und Kritikbereitschaft zu schaffen, zu verschiedenen Sachverhalten mehrperspektivische Vorstellungen zu entwickeln, die Notwendigkeit prosozialen Verhaltens zu verdeutlichen und Wertorientierungen weiterzuentwickeln.
- (4) Medien können zur eigenen Präsentation, zur selbstständigen Dokumentation interessanter Ereignisse, zur kreativen Gestaltung eigener Aussagen und zur Herstellung von Öffentlichkeit für individuelle und gesellschaftlich wichtige Themen verwendet werden. Dabei lassen sich verschiedene Formen regionaler und globaler Kommunikation für gegenwarts- und zukunftsbedeutsame Themen nutzen. Die Möglichkeiten eigener Gestaltung und Verbreitung können neue Handlungsmotivationen freisetzen.
- (5) Es ergeben sich neue Möglichkeiten für entdeckendes und kooperatives Lernen sowie für selbst gesteuertes und selbst verantwortetes Lernen. Damit sind förderliche Bedingungen für lebenslanges und globales Lernen sowie für eine weltweite Zusammenarbeit gegeben. Die neuen Lernchancen können für alle Interessierten, die über entsprechende Mediengänge verfügen, eine Teilhabe an der kulturellen und wissenschaftlichen Entwicklung ermöglichen.

Solchen Chancen stehen verschiedene Risiken bzw. Problemlagen gegenüber, z.B.:

- (1) Das Medienangebot kann mit seinen schnell wechselnden Reizen und seiner Vielgestaltigkeit zu Überforderungen führen. Die Überforderungen können sich z.B. durch die Anregung kurzzeitig unterschiedlicher Emotionen wie Staunen, Entsetzen, Trauer, Freude, Mitleid, Wut und Schrecken, durch die Konfrontation mit komplexen Problemlagen und mit vielfältigen Perspektiven sowie durch widersprüchliche Wert- und Handlungsorientierungen ergeben. Die Überforderung hat möglicherweise einen Rückzug auf einfache Denkmuster zur Folge und erschwert gegebenenfalls Weiterentwicklungen.

- (2) Die Verstärkung der Sinnesreizung im visuellen und akustischen Bereich kann eine Überreizung des Seh- und Hörsinns hervorrufen. Dies führt unter Umständen dazu, dass die Aufmerksamkeitslenkung von Kindern und Jugendlichen zunehmend durch Sinneserregung und weniger durch inhaltliche Orientierungen bestimmt wird. Es kann zu einem "Verschwinden der Inhalte" bzw. dazu kommen, dass die Form gegenüber den Inhalten immer wichtiger wird. Zugleich besteht die Gefahr, dass die Verstärkung der akustischen und visuellen Reize zu Bewegungsmangel und physischen Schädigungen führt.
- (3) Die Mediennutzung kann zu entwicklungshemmenden Emotionen, irreführenden Realitätsvorstellungen sowie negativen Einflüsse auf soziale Zusammenhänge beitragen bzw. solche verstärken. Damit sind unter Umständen problematische Verhaltens- und Wertorientierungen verbunden, z.B. in den Bereichen Konsum, Konfliktverhalten, Partnerschaft, Schönheitsideal und Gesundheit. Probleme können auch dadurch entstehen, dass Medien zum Teil eine sanktionsfreie Bedürfnisbefriedigung ermöglichen, für die sonst soziale Aktivitäten notwendig wären. Beispielsweise lässt sich über die Identifikation mit Medienidolen eine (Ersatz-)Befriedigung für das Zugehörigkeits- und Geltungsbedürfnis erreichen. Dies kann zum "Ausweichen" vor anstrengenden sozialen Situationen führen und eine positive soziale Entwicklung unterlaufen.
- (4) Die – je nach ökonomischen und sozialen Bedingungen – unterschiedlichen Zugangs- und Verarbeitungsmöglichkeiten haben unter Umständen Benachteiligungen zur Folge. In diesem Zusammenhang können z.B. mangelnde Zugangsmöglichkeiten und mangelnde Fähigkeiten zu einer förderlichen Nutzung der digitalen Medien für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Milieus ein Problem darstellen.
- (5) Medien können zu Manipulation und Propaganda, zur Verletzung von Schutz- und Persönlichkeitsrechten, zu Betrug und anderen kriminellen Aktivitäten missbraucht werden. Insofern stellen sich neue Fragen bzw. Probleme im Hinblick auf Datenschutz und Datensicherheit, auf Jugend- und Verbraucherschutz, auf den Schutz von Urheber- und Persönlichkeitsrechten, bis hin zu Fragen der Wirtschaftskriminalität und der Beeinträchtigung der öffentliche Meinungs- und Willensbildung.

Soll entsprechenden Risiken und Problemen gegengesteuert werden und sollen demgegenüber die Chancen der Mediennutzung zur Geltung kommen, benötigen Kinder und Jugendliche Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, das Medienangebot in positiver Weise zu nutzen und Gefährdungen ihrer psychischen und körperlichen Unversehrtheit zu vermeiden. Entsprechende Überlegungen werden unter dem Begriff der Medienkompetenz zusammengefasst.

Allerdings soll mit den folgenden Ausführungen nicht suggeriert werden, dass mit der Entwicklung von Medienkompetenz alle Risiken und Gefahren beseitigt wären. Auch wenn Kinder und Jugendliche Medienkompetenz erwerben, bewegt sich ihr Medienhandeln in einem Spannungsfeld von Chancen und Risiken, das sich nicht vollständig auflösen lässt.

Konzeptionelle Überlegungen zur Medienkompetenz können von unterschiedlichen Ansatzpunkten ausgehen. Beispielsweise kann der Gedanke leitend sein, dass der Mensch vom Beginn seiner Existenz an auf Kommunikation angewiesen ist und Medienkompetenz eine besondere Form von Kommunikationskompetenz darstellt^{xi}, oder der Gedanke, dass sich der Mensch zur Entwicklung seines Selbst- und Weltverständnisses in der Geschichte stets neue Hilfsmittel geschaffen hat, z.B. Bilder und Schrift sowie andere Zeichensysteme, die er im Sinne von Medienkompetenz beherrschen muss, um sich in seiner jeweiligen Kultur zurechtzufinden und diese zu tradieren^{xii}. Andere Ansätze gehen von der Frage aus, welche Kompetenzen für ein handlungsfähiges Mitglied unserer Gesellschaft notwendig sind und begründen Medienkompetenz aus einem solchen Zusammenhang heraus.^{xiii} Dabei wird die Bestimmung von Medienkompetenz im Einklang mit allgemeinen

Zieldimensionen für Erziehung und Bildung gesehen.^{xiv} Bei Zugängen dieser Art lässt sich Medienkompetenz auf einer allgemeinen Ebene zunächst als *Vermögen und die Bereitschaft beschreiben, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbst bestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln.*^{xv}

Ein solches Verständnis von Medienkompetenz erweist sich sowohl in der Diskussion um Medien als auch in der Diskussion um ein humanes Handeln in der Wissens- und Informationsgesellschaft generell als bedeutsam. Das Vermögen zu sachgerechtem Handeln setzt u.a. realistische Vorstellungen von der Wirklichkeit voraus und gilt z.B. aufgrund des Problems, dass durch mediale Angebote unter Umständen verzerrte oder gar irreführende Vorstellungen von der Wirklichkeit nahe gelegt werden, als besonders wichtig. Die Befähigung zu selbst bestimmtem Handeln ist angesichts möglicher Fremdbestimmung oder Verführungen in medialen Zusammenhängen ebenfalls von großer Bedeutung. Die Zielvorstellung kreativen Handelns ist u.a. mit der Intention verbunden, in Handlungssituationen stets auch über neue Möglichkeiten nachzudenken. Zugleich soll gegen die bloße Rezeption von Medien eigene Kreativität – gegebenenfalls auch mit Medien – gesetzt werden. Schließlich wird mit der Zielvorstellung sozial verantwortlichen Handelns die Idee sozialer Gerechtigkeit hervorgehoben, die angesichts gesellschaftlicher Strömungen wie Nutzen- und Profitorientierung, Individualisierung und Narzissmus, Wertepluralismus und Globalisierung immer wichtiger wird – wobei die genannten Strömungen zum Teil auch durch Medien verstärkt werden.

Zugleich ist deutlich, dass die im Medienkompetenzbegriff anklingenden Zieldimensionen – sachgerechtes Handeln, Selbstbestimmung, Kreativität und soziale Verantwortung nicht nur wichtig sind, um möglichen Problemen bei der Mediennutzung zu begegnen, sondern auch eine bedeutsame Grundlage bilden, um ihre Möglichkeiten im bildenden Sinne auszuschöpfen: Medien können umso angemessener für Information und Lernen, für Problemlösen und Entscheidungsfindung, für Unterhaltung und Spiel, für Kommunikation und Kooperation bzw. für einen Zugang zu Literatur und Kunst, zu Wissenschaft und Wirtschaft, zu Politik und weiteren gesellschaftlichen Fragen verwendet werden, je stärker die genannten Zieldimensionen bei den Nutzern ausgeprägt sind.

Die Bedeutung, die Medienkompetenz als Eigenschaft gesellschaftlich handlungsfähiger Bürgerinnen und Bürger bzw. als Voraussetzung für ein humanes Handeln in der Wissens- und Informationsgesellschaft hat, legt es nahe, deren Entwicklung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe aufzufassen. Mit dieser Forderung steht der Referenzrahmen in Übereinstimmung mit der internationalen Diskussion, wie sie zum Beispiel in der UNESCO (2007)^{xvi}, im Council of Europe (2006)^{xvii}, in der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006, 2007)^{xviii} und im Europäischen Parlament (2008)^{xix} geführt wird. Die Entwicklung von Medienkompetenz wird damit zu einem wesentlichen Bestandteil lebenslangen Lernens. Demgemäß ist sie sowohl eine Aufgabe von Vorschule, Primärschule, Sekundarschulen und Universitäten als auch von Familie, Medieninstitutionen, außerschulischer Jugend- und Kulturarbeit sowie Erwachsenenbildung. In diesem Zusammenhang kommt der Kooperation der Schule mit Eltern, Jugendarbeit und Medieninstitutionen eine besondere Relevanz zu. Zugleich ist eine Abstimmung der Lehrerbildung mit den schulischen Aufgaben von großer Wichtigkeit für das Gelingen der Medienerziehung bzw. Medienbildung.

Vor dem Hintergrund der Forderung, dass Medienerziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe gelten muss, ist dieser Referenzrahmen schwerpunktmäßig den Aufgaben der Schule gewidmet.

AUFGABEN DER SCHULE BEI DER FÖRDERUNG VON MEDIENKOMPETENZ

Der Schule stellen sich – als einer Institution, durch die alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden – wichtige Aufgaben bei der Entwicklung von Medienkompetenz. Grundsätzlich kann die Schule in zweierlei Hinsicht medienerzieherisch wirken: zum einen dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Verwendung von Medien im Unterricht erfahren, wie man Medien bzw. deren Inhalte sinnvoll nutzen kann, und zum anderen dadurch, dass die Medien selbst zum Thema von Lernprozessen werden. So wie schon das Medienverhalten von Eltern oder älteren Geschwistern in der Familie Verhaltensmodelle für Kinder liefert, ist auch die Art, wie Medien im Unterricht verwendet werden, ein mögliches Muster für das eigene Medienverhalten der Schülerinnen und Schüler. Deshalb wird in diesem Kapitel zunächst die Medienverwendung im Unterricht in einem eigenen Abschnitt thematisiert.

Allerdings gilt: Wenn vom *Lernen mit Medien* auch wichtige medienerzieherische Wirkungen ausgehen können, so bedarf die Entwicklung von Medienkompetenz doch zugleich eines *Lernens über Medien*, d.h. eines Lernens, bei dem die Medien selbst zum Gegenstand der Reflexion und des Unterrichts werden. Erst wenn dies geschieht, spricht man – im engeren Sinne – von Medienerziehung/Medienbildung. Entsprechenden Überlegungen ist der zweite Abschnitt dieses Kapitels gewidmet.

Anschließend geht es – nach einem Blick auf die Vorschule – um die Frage, welche medienerzieherischen Schwerpunkte in den Primärschulen und in den Sekundarschulen gesetzt werden sollten.

VERWENDUNG VON MEDIEN FÜR LERN- UND LEHRPROZESSE AUS MEDIENERZIEHERISCHER PERSPEKTIVE

Aus den Überlegungen im Kapitel 2 ergeben sich nicht nur verschiedene Schlussfolgerungen für die Medienerziehung im engeren Sinne, sondern auch für die Verwendung von Medien im Unterricht: Mediennutzung in Lern- und Lehrprozessen sowie der Unterricht insgesamt sollen unter die Zielvorstellungen eines sachgerechten, eines selbst bestimmten, eines kreativen und eines sozial verantwortlichen Handelns gestellt werden. Ein solches Handeln wird am ehesten erreicht, wenn für Lern- und Lehrprozesse die Lebenssituation und die Bedürfnislage der Kinder und Jugendlichen Beachtung finden und mit dem Unterricht sowohl eine Erweiterung des Wissens- und Erfahrungsstandes als auch eine Förderung des intellektuellen und sozial-moralischen Niveaus sowie der Kommunikationsfähigkeiten angestrebt wird. Demgemäß soll der Unterricht mit Medien den Prinzipien der Situations-, der Bedürfnis-, der Erfahrungs-, der Entwicklungs- und der Kommunikationsorientierung gerecht werden.

Diese Orientierungen lassen sich unter dem Prinzip der *Handlungsorientierung* als übergreifendem Prinzip zusammenfassen. Das Prinzip der Handlungsorientierung besagt einerseits, dass Lern- und Lehrprozesse auf gegenwärtiges und zukünftiges Handeln bezogen sein sollen, und erfordert andererseits, dass die Prozesse selbst als Handlungen im Sinne psychischer oder physischer Aktivitäten geplant werden. In einem solchen Zusammenhang meint *Situationsorientierung*, dass gegenwärtige oder zukünftige Anforderungen aus der Lebenswelt der Lernenden zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht und im Lernprozess Dispositionen für die Bewältigung solcher Anforderungen erworben werden sollen. *Bedürfnisorientierung* verweist darauf, dass die Bedürfnislage als eine Ausgangsbedingung für das Lernen zu berücksichtigen ist und im Lernprozess Möglichkeiten bestehen sollen, Bedürfnisse zur Geltung zu bringen. *Erfahrungsorientierung* heißt, dass der Lernprozess die Möglichkeit bieten soll, vorhandene Erfahrungen einzubringen und neue Erfahrungen zur Erweiterung des Wissenstandes zu machen. *Entwicklungsorientierung* zeigt sich daran, dass Lernprozesse

entwicklungsgemäß angelegt sind und Entwicklungsförderung angestrebt wird. *Kommunikationsorientierung* ist dadurch charakterisiert, dass der Lernprozess in Kommunikation mit anderen erfolgt und sich die Kommunikationsfähigkeit weiterentwickeln kann.

Solche Orientierungen stehen in Übereinstimmung mit allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Ansätzen. In der Didaktik sind seit den 1980er Jahren zunehmend handlungsorientierte Konzepte entwickelt worden. In solchen Konzepten wird u.a. gefordert, Lernen durch komplexe und für Kinder und Jugendliche bedeutsame Aufgaben anzuregen, den Lernprozess als handelnde und kooperative Auseinandersetzung mit Aufgaben zu gestalten und dabei eigenständige Lösungen, Lösungsvergleiche, Zusammenfassungen, Anwendungen und Reflexionen zu ermöglichen.^{xx}

Zu ähnlichen Forderungen kommt auch die eher lernpsychologisch bzw. lerntheoretisch geführte Diskussion. In der Auseinandersetzung mit zunächst behavioristischen, dann mit kognitionstheoretischen und schließlich mit konstruktivistischen Lerntheorien ist heute das Konzept des situierten Lernens weitgehend anerkannt, das insbesondere für die Gestaltung medialer Lernumgebungen entwickelt wurde. Danach sollen mediale Lernumgebungen Lernprozesse anregen und unterstützen, die durch die Bearbeitung komplexer Ausgangsprobleme bzw. durch Authentizität und Situiertheit gekennzeichnet sind und dabei multiple Perspektiven, Artikulation und Reflexion sowie sozialen Austausch ermöglichen.^{xxi}

Die oben genannten Prinzipien lassen sich für Lernen und Lehren dadurch umsetzen, dass der Lernprozess als Auseinandersetzung mit Erkundungsaufgaben, Problemen, Entscheidungsfällen, Gestaltungs- oder Beurteilungsaufgaben konzipiert wird:^{xxii}

- Eine *Erkundungsaufgabe* kann beispielsweise darin bestehen, dass Jugendliche sich für verschiedene Aspekte eines Landes, dessen Sprache sie lernen und in das möglicherweise eine Klassenfahrt bevorsteht, Informationen beschaffen. Mit Hilfe von Büchern, Lexika, landeskundlichen Filmen, CD-ROMs und Internet können sie sich z.B. über die Essgewohnheiten, die Möglichkeiten des Bus- und Bahnverkehrs, das Schulsystem, die Kunst und Kultur sowie die politische Situation des Landes informieren. Unter Umständen lässt sich auch per E-Mail ein Kontakt mit einer Schulklasse des betreffenden Landes aufnehmen. Die Ergebnisse der Recherchen können die Schülerinnen und Schüler in einer computergestützten Präsentation darstellen. Dabei lassen sich u.a. Materialien aus verschiedenen Informationsquellen verwenden. Unter Umständen gestalten die Schülerinnen und Schüler auch eine eigene Webseite.
- Ein *Problem* ist z.B. mit der Aufgabe gegeben, für einen Haushalt, in dem relativ hohe Energiekosten entstehen, Vorschläge für Energieeinsparungen zu entwickeln. Zeitschriften, Ratgeberliteratur, Internet und andere Medien lassen sich als Informationsquellen nutzen. Ein Kalkulationsprogramm kann helfen, mögliche Energieeinsparungen zu berechnen. Über das Internet können zudem Fragen an Experten oder Beratungsstellen gerichtet werden. Auf dieser Basis lassen sich Lösungsmöglichkeiten für das Energiesparproblem zusammenstellen.
- Ein *Entscheidungsfall* liegt z.B. vor, wenn sich Lernende in die Situation einer Regierungskommission in einem Staat versetzen, dessen soziale, politische und ökologische Lage desolat ist. Die Ausgangssituation des Staates kann in Bild und sprachlichem Text eingeführt werden. Aufgabe ist es, Entscheidungen zu notwendigen staatlichen Maßnahmen zu fällen, die den Zustand des Staats verbessern sollen. Kriterien einer Verbesserung müssen überlegt und Maßnahmen bedacht werden. Als Entscheidungshilfe kann ein computergestütztes Simulationsprogramm genutzt werden. Getroffene Entscheidungen lassen sich abschließend vergleichend reflektieren und diskutieren.
- Eine *Gestaltungsaufgabe* ergibt sich z.B., wenn sich eine Lerngruppe entschließt, eine Fotodokumentation zu Frühlingspflanzen in der eigenen Region zu erstellen. Falls ein solches Projekt ausgeweitet werden soll, ist es auch denkbar, andere Lerngruppen in südlicheren oder nördlicheren Regionen anzusprechen, die

ähnliche Dokumentationen für ihr Umfeld entwickeln. Über einen Vergleich können dann gegebenenfalls zeitliche Verschiebungen in der Entwicklung der Pflanzen oder auch unterschiedliche Frühlingsboten in den Blick kommen. Wenn ein solches Projekt in noch umfangreicher Weise – unter Einbezug von Schulklassen aus verschiedenen Ländern - gestaltet wird, ist auch die Erstellung einer gemeinsamen Frühlingskarte im Internet denkbar.

- Eine *Beurteilungsaufgabe* besteht z.B. darin, verschiedene Entwürfe eines Schaltplans für eine Klingelanlage hinsichtlich ihrer technischen Funktionalität zu bewerten. Dabei kann man beispielsweise von dem Fall ausgehen, dass ein Jugendlicher eine Klingelanlage einrichten möchte, bei der von einem Taster an der Tür des elterlichen Hauses sowohl eine Klingel in seinem Hobbyraum im Keller als auch eine Klingel in seinem Jugendzimmer unterm Dach ausgelöst wird. Die zu bewertenden Entwürfe können z.B. per Arbeitsprojektion oder per Arbeitsblatt vorgestellt werden. Mit Hilfe eines Lehrbuchs oder eines computerbasierten Lernprogramms lassen sich die notwendigen elektrotechnischen Grundlagen erarbeiten, ehe eine Beurteilung vorgenommen wird.

Schülerinnen und Schüler können in solchen fachbezogenen oder fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten oder Projekten zum einen – sofern sie nicht bereits über entsprechende Fertigkeiten verfügen – eine sachgerechte Handhabung der genutzten Medien und Programme erlernen. Zum anderen erfahren sie, wie man Medien in sinnvoller Weise als Hilfsmittel bei Erkundungen, Problembearbeitungen, Entscheidungsfindungen, eigenen Gestaltungen und Beurteilungen nutzen kann. Im einzelnen können sie lernen, Medien als Mittel zur Präsentation von Sachverhalten und Arbeitsergebnissen, als Informationsquelle, als Lernhilfe, als „Materialpool“ für eigene Zusammenstellungen, als Gegenstand von Analysen, als Instrument der Simulation, als „Werkzeug“ der eigenen Gestaltung von Medienbeiträgen und deren Verbreitung sowie als Mittel der Kommunikation und Kooperation zu nutzen.

Dies kann insbesondere dann erreicht werden, wenn die unterrichtlichen Prozesse oder Projekte folgende Merkmale aufweisen:

- *Bedeutsame Aufgabe mit angemessenem Komplexitätsgrad als Ausgangspunkt:* Lernen und Lehren sollen jeweils von einer – für die Lernenden – bedeutsamen Aufgabe ausgehen, wobei deren Präsentation in geeigneter Weise medial unterstützt werden kann.
- *Verständigung über Ziele und Vorgehensweisen:* Die Lernenden sollen in angemessener Form an der Planung von Lernen und Lehren durch gemeinsame Überlegungen und Vereinbarungen zu Zielen, zu Methoden und zur Medienauswahl beteiligt sein.
- *Selbsttätige und kooperative Auseinandersetzung mit bedeutsamen Aufgaben bzw. Inhalten:* Im Rahmen des Lernprozesses sollen die Lernenden auf der Basis einer Erarbeitung wichtiger Grundlagen – mit Hilfe geeigneter Informationsquellen, Lernhilfen oder Instrumente oder „Werkzeuge“ – selbstständig Lösungswege entwickeln und erproben.
- *Vergleich unterschiedlicher Lösungswege und Lösungen sowie Systematisierung:* Verschiedene Lösungs- oder Handlungsmöglichkeiten sollen mit angemessener medialer Präsentation vorgestellt und artikuliert sowie diskutiert und zusammenfassend eingeordnet werden.
- *Anwendung und Reflexion des Gelernten:* Lernen und Lehren sollen auf die Anwendung angemessener Kenntnisse und Vorgehensweisen sowie deren Weiterführung und Reflexion zielen, wobei wieder geeignete mediale Unterstützungen herangezogen werden können.

Allerdings ist der medienerzieherische Gehalt entsprechender Lern- und Lehrprozesse in der Regel nur implizit gegeben. Üblicherweise bleiben so wichtige Aspekte einer umfassenden Medienkompetenzentwicklung unberücksichtigt, z.B. eine weitergehende Auseinandersetzung mit medialen Zeichensystemen, mit ihren Einflüssen und mit den Hintergründen ihrer Produktion und Verbreitung sowie mit außerschulischen

Funktionen von Medien. Insofern sind weitere Aktivitäten zur Förderung von Medienkompetenz notwendig, wie sie im Abschnitt 3.2 erörtert werden.

Allerdings bietet sich auch schon im Rahmen der üblichen Medienverwendung im Unterricht an, eine weitergehende Reflexion von Medienfragen anzustreben. Dazu können z.B. in einzelnen Unterrichts- oder Projektphasen oder am Ende einer Unterrichtseinheit oder eines Projekts mit den Schülerinnen und Schüler Fragen folgender Art bedacht werden:

- Wie wurden die Inhalte im Rahmen der Lehr- und Lernprozesse erfahren bzw. präsentiert?
- Welche Möglichkeiten und Grenzen waren mit den Erfahrungsformen bzw. der Nutzung von medialen Angeboten verbunden? Waren die Informationsquellen glaubwürdig?
- In welcher Form wurden Beiträge der Lernenden dargestellt bzw. ausgedrückt? Welche Möglichkeiten und Begrenzungen waren dabei gegeben?
- Welche Einflüsse gingen von den benutzten Medien auf die Lernprozesse oder Lernergebnisse aus? Wodurch waren sie bedingt? Wie sind die Einflüsse zu beurteilen?

Wenn solche Fragen auch nicht in jeder Unterrichtseinheit bearbeitet werden müssen, ist doch eine exemplarische Behandlung von Zeit zu Zeit zu empfehlen. Auf diese Weise können die sonst nur impliziten Beiträge unterrichtlicher Medienverwendung zur Förderung von Medienkompetenz einer Reflexion zugänglich gemacht werden.

In jedem Falle werden durch eine reflektierte Medienverwendung in einem erkundungs-, problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientierten Vorgehen Fähigkeitsbereiche angesprochen, die in einer durch Medien und Informationsfülle gekennzeichneten Zeit besonders bedeutsam sind, und zwar die Fähigkeit zum Umgang mit komplexen Informationen, Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit und Urteilsfähigkeit. Entsprechende Fähigkeiten können zugleich als Voraussetzungen für ein sachgerechtes, selbst bestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln angesehen werden. Dabei bestehen besondere Bezüge zwischen der Problemlösefähigkeit und einem sachgerechten Handeln, zwischen der Entscheidungsfähigkeit und Selbstbestimmung, zwischen der Gestaltungsfähigkeit und einem kreativen Handeln sowie zwischen der Urteilsfähigkeit und sozialer Verantwortung.

ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSAUFGABEN IM MEDIENBEREICH

Medienerzieherische Aktivitäten können durch unterschiedliche Grundpositionen oder Leitgedanken beeinflusst sein. Solche Leitgedanken hängen zum Teil auch mit der historischen Entwicklung der Medienlandschaft und des pädagogischen Denkens zusammen und sind bis heute im medienpädagogischen Handeln wirksam. Deshalb sollen entsprechende Leitgedanken im Folgenden zunächst bewusst gemacht werden, ehe es um konkrete Aufgabenbereiche der Medienerziehung/ Medienbildung in der Schule geht.

LEITGEDANKEN FÜR DIE MEDIENERZIEHUNG/ MEDIENBILDUNG

Für eine erste medienerzieherische Position werden u.a. kunsterzieherische Überlegungen zum Ende des 19. und zum Beginn des 20. Jahrhunderts als bedeutsam angesehen. Bei diesen Überlegungen ging es zunächst darum, die so genannte "Schundliteratur" von Kindern und Jugendlichen fern zu halten und sie stattdessen an die „wahre Literatur“ heranzuführen. Überlegungen dieser Art wurden in der Folgezeit auch für die Auseinandersetzung mit dem sich schnell ausbreitenden Kinofilm wichtig. Zum einen wurde gefordert, Kinder und Jugendliche vor möglichen Gefährdungen durch den Kinobesuch zu schützen. Zum anderen spielte auch schon zum Anfang des 20. Jahrhunderts der Gedanke eine Rolle, geeignete Filme für Kinder und Jugendliche zu produzieren und sie mit wertvollen Filmen vertraut zu machen. Strukturell vergleichbare Überlegungen und Sorgen lassen sich immer wieder beobachten, wenn neue Medien auftauchen. *Bewahrung vor Schädlichem und Pflege des Wertvollen* sind somit frühe und bis heute wichtige Leitgedanken für die Medienerziehung.^{xxiii}

Allerdings besteht bei diesen Leitgedanken die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche nicht zu einer selbstständigen Auswahl und Bewertung von Medien gelangen. Deshalb wurde – insbesondere mit der Entwicklung des Films als Kunstwerk sowie mit der zunehmenden Verfügbarkeit von Filmen – der urteilsfähige sowie ästhetisch gebildete Rezipient gefordert. Dafür ist u.a. die Kenntnis der Bild- bzw. Filmsprache als Grundlage einer „optischen Alphabetisierung“ und einer „visuellen Bildung“ notwendig. Analoge Forderungen existieren auch heute mit Bezug auf den hohen Stellenwert von Bildern in der Medienlandschaft. *Die Wertschätzung medialer Gestaltungen als Kunstform und die Kultivierung des Medienurteils* stellen so weitere Leitgedanken der Medienerziehung dar.

Mit der Ausbreitung des Fernsehens in den 1950er und 1960er Jahren waren erhebliche Hoffnungen für Erziehung und Bildung sowie für Wirtschaft und Demokratie verbunden. Dabei spielte auch ein optimistisches Fortschrittsdenken eine nicht zu unterschätzende Rolle. Zugleich wurde das Bild des mündigen Mediennutzers gezeichnet, der in der Lage ist, Programmangebote angemessen zu verstehen und zu nutzen sowie selbstständig einzuordnen und zu beurteilen. Medien gelten so als wichtige Instrumente für den Erwerb von Kenntnissen und Einsichten, für Werbung und wirtschaftliches Wachstum, für Information und Aufklärung. In diesem Sinne stellt der *mündige Umgang mit Medien zur Förderung von Bildung, Wirtschaft und Demokratie* einen weiteren Leitgedanken der Medienerziehung dar.

Wäre Medienerziehung auf die obigen Leitgedanken 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 neo-marxistischer Ansätze Ende der 1960er Jahre bearbeitet worden. Dabei entwickelte sich die Zielvorstellung, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu befähigen, Medien und ihre ideologische Prägung bzw. ihre gesellschaftlichen Bedingungen kritisch zu analysieren und durch selbst erstellte Medien Öffentlichkeit für eigene Interessen und Bedürfnisse herzustellen. *Ideologiekritik und Herstellung bzw. Produktion eigener Medien* erweitern damit das Spektrum medienerzieherischer Leitgedanken.^{xxiv}

Vor dem Hintergrund einer international vollzogenen Wendung in der Medienforschung und Medientheorie von der Fragestellung, was die Medien mit den Menschen machen, zu der Fragestellung, was die Menschen mit den Medien machen, kam in den 1970er Jahren ins Bewusstsein, dass Mediennutzung als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufzufassen ist. Die Rezipienten wenden sich mit ihren Bedürfnissen den Medien zu und deuten 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 im lebensweltlichen bzw. gesellschaftlichen Kontext zu deuten sind. *Medienverwendung als sinnvolle Nutzung vorhandener Medienangebote* und *die eigene Herstellung von Medien* im Sinne sozialen Handelns und kommunikativer Kompetenz sind demgemäß weitere wichtige Leitgedanken der Medienerziehung.

Parallel zu den medienerzieherischen Überlegungen hat sich seit den 1980er Jahren die informationstechnische Grundbildung unter dem Einfluss der zunehmenden Bedeutung des Computers entwickelt. Die Mikroprozessortechnologie wurde dabei zunächst als wichtige Schlüsseltechnologie für wirtschaftliches Wachstum aufgefasst, ehe die kulturelle Bedeutung der computergestützten Information und Kommunikation stärker ins Bewusstsein geriet. Vor diesem Hintergrund dominieren in Konzepten für die informationstechnische Bildung zwei leitende Prinzipien: das Durchschauen der Computertechnologie und ihrer Anwendungen sowie die verantwortungsbewusste Nutzung zur Förderung von Wirtschaft und Gesellschaft. Als wichtige Inhaltsbereiche können dabei ausgemacht werden: Prozessdatenverarbeitung, Textverarbeitung, Dateiverwaltung und Kalkulation, Modellbildung und Simulation sowie Telekommunikation. Dabei geht es jeweils um Grundstrukturen und Funktionen der Computertechnologie sowie um Anwendungen und ihre Auswirkungen.

Für das Verhältnis von Medienerziehung und informationstechnischer Grundbildung ist wichtig, dass die Medienerziehung aus der Auseinandersetzung mit medialen Produkten und ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen entstand, während die informationstechnische Grundbildung ihre Wurzeln in der Auseinandersetzung mit einer Schlüsseltechnologie hat, die als besonders bedeutsam für die wirtschaftliche Entwicklung und den gesellschaftlichen Wandel angesehen wurde. Allerdings führten zwei Entwicklungen zu Berührungspunkten zwischen Medienerziehung und informationstechnischer Grundbildung: erstens die Tatsache, dass die Computertechnologie auch für die herkömmlichen Medien zunehmend wichtiger wurde, z.B. für Zeitung und Fernsehen, und zweitens die steigende Bedeutung neuer medialer Anwendungen der Computertechnologie, z.B. in der Form des Internets und der Computerspiele.

Insgesamt gelten beim gegenwärtigen Stand der Diskussion die medialen Aspekte des Computers grundsätzlich einer – alle Medien umfassenden – Medienpädagogik als zugehörig, wobei informatische Grundlagen als wichtiger Teil der Medienerziehung/Medienbildung aufgefasst werden.^{xxv} In diesem Zusammenhang spielt auch der oben bereits eingeführte Begriff der Medienkompetenz eine bedeutende Rolle.

MEDIENKOMPETENZ UND AUFGABENBEREICHE DER MEDIENERZIEHUNG/ MEDIENBILDUNG

Für eine schulische Umsetzung der Medienerziehung/ Medienbildung ist es notwendig, die zunächst eingeführte Begriffsbestimmung von Medienkompetenz – als das Vermögen und die Bereitschaft zu einem sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handeln in Medienzusammenhängen – auszudifferenzieren. Dafür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. So kann beispielsweise eine Ausdifferenzierung nach verschiedenen Dimensionen, z.B. kognitiven, affektiven, ästhetischen und ethischen, angestrebt werden.^{xxvi} Bei anderen Ansätzen geht es um eine Differenzierung nach verschiedenen Kompetenzfeldern, z.B. Mediennutzung, Mediengestaltung und Medienkritik, oder nach bestimmten Zielbereichen, z.B. Medienwissen, Rezeptions- und Partizipationsmustern, Genuss- und Kritikfähigkeit.^{xxvii} Mit der folgenden Strukturierung nach Aufgabenbereichen wird eine Möglichkeit geschaffen – ausgehend von dem obigen allgemeinen Begriff von Medienkompetenz – verschiedene Perspektiven miteinander zu verbinden. Dazu werden zunächst zwei Grundformen des Handelns mit Medien sowie drei grundlegende Inhaltsbereiche unterschieden.

Medienkompetenz setzt auf einer konkreten Ebene Fertigkeiten, Wissen, Fähigkeiten und Bereitschaften in verschiedenen Zusammenhängen voraus, wobei sich das Handeln mit Medien auf zwei Grundformen zurückführen lässt:^{xxviii}

- die Auswahl und die Nutzung vorhandener Medienangebote, z.B. die Rezeption von Zeitung und Radio, von Fernsehen und Computer für Information und Unterhaltung oder die Verwendung von „Werkzeugen“ oder Instrumenten für Kommunikation, Kooperation und Simulation,
- die Gestaltung und die Verbreitung eigener medialer Beiträge, z.B. die eigene Erstellung einer Zeitung oder die Entwicklung einer Webseite, aber auch schon das Schreiben einer E-Mail oder die Gestaltung eines Blogs oder eines Podcasts.

Um in solchen Zusammenhängen medienkompetent handeln zu können, sind Kenntnisse sowie Analyse- und Urteilsfähigkeit in drei inhaltlichen Bereichen notwendig:^{xxix}

- im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten, die in Medien Verwendung finden: vom schriftlichen Text bis zum Trickfilm, von der Schlagzeile in einer Boulevardzeitung bis zur Menue- oder Fenstertechnik beim Computer, von dokumentarischen Darstellungen bis zu fiktionalen Szenen, vom Hörspiel bis zu computergenerierten virtuellen Umgebungen,
- im Bereich der Medieneinflüsse: von individuellen Einflüssen auf Gefühle, Vorstellungen Verhaltens- und Wertorientierungen bis zur Bedeutung der Massen- und Individualkommunikation für die öffentliche Meinungs- und die politische Willensbildung,
- im Bereich der Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung: von ökonomischen Voraussetzungen für die Nutzung von Medien bis zu personalen Bedingungen in einer Rundfunkanstalt, von rechtlichen Bestimmungen zum Daten- und Urheberrecht bis zu wirtschaftlichen Interessen der Computerindustrie und der Netzprovider bzw. der dahinter stehenden Konzerne.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen lassen sich fünf Aufgabenbereiche der Medienerziehung nennen, bei denen jeweils Wissen und Können sowie Kritik in handlungsbezogener Weise miteinander verbunden sind:

AUSWÄHLEN UND NUTZEN VON MEDIENANGEBOTEN UNTER BEACHTUNG VON HANDLUNGALTERNATIVEN:

Im Rahmen dieses Aufgabenbereiches geht es um Unterrichtseinheiten oder Projekte, in denen die Medien in reflektierter Weise zu Information und Lernen, zu Unterhaltung und Spiel, zu Kommunikation und Kooperation, zu Simulation und Entscheidungsfindung unter Abwägung von Handlungsalternativen genutzt werden.

Beispielsweise kann man ein relevantes Thema – möglichst aus einem Situationsbezug heraus – absprechen und dazu Informationen aus verschiedenen medialen Angeboten nutzen. Steht in einer Schulklasse z.B. die Berufswahl bevor, können verschiedene Informationsquellen – von der Erkundung in Betrieben und Gesprächen mit Berufsberatern über Broschüren und Filme bis zur CD-ROM und zum Internet – herangezogen werden, um sich kundig zu machen. Die Vorzüge und Grenzen der einzelnen Informationsquellen lassen sich anschließend ins Bewusstsein heben und diskutieren.

Insgesamt geht es um Fragen folgender Art, die jeweils situationsbezogen bearbeitet werden sollten: Welche medialen und nicht-medialen Möglichkeiten gibt es für einen bestimmten Zweck? Wie kann man sich einen Zugang zu geeigneten Möglichkeiten verschaffen? Wodurch unterscheiden sich die verschiedenen Möglichkeiten? Nach welchen Kriterien kann man die verschiedenen Möglichkeiten bewerten? Was zeigt sich bei einer vergleichenden Bewertung? Welche Handlungskonsequenzen ergeben sich für die Auswahl und Nutzung von Medien?

GESTALTEN UND VERBREITEN VON EIGENEN MEDIALEN BEITRÄGEN:

Entsprechende Unterrichtseinheiten oder Projekte können auf die Herstellung und Präsentation von Fotos bzw. Bildern oder sprachlichen Texten, von Druckerzeugnissen, von Hör- und Videobeiträgen oder von computergebundenen Produkten, z.B. von multimedialen Hypertexten oder eigenen Simulationen, gerichtet sein.

Zeitungsprojekte sind ein „klassisches“ Beispiel für diesen Bereich.^{xxx} Ein geeignetes Projekt kann auch darin bestehen, sich mit 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, Videoclip, Briefroman oder in Form eines moderierten Diskussionsforums im Internet. Die verschiedenen medialen Umsetzungen können dann miteinander verglichen und bewertet werden.

In solchen oder ähnlichen Zusammenhängen sollten u.a. folgende Fragen thematisiert werden: Was soll für wen in welcher Situation gesagt bzw. dargestellt werden? Welche medialen und nicht-medialen Möglichkeiten stehen dafür zur Verfügung? Welche Bedingungen sind mit den verschiedenen Möglichkeiten verbunden? Welche Möglichkeiten der Verbreitung gibt es? Welche sind für das jeweilige Produkt angemessen? Nach welchen Gesichtspunkten lassen sich die verschiedenen Möglichkeiten vergleichen und bewerten? Was ergibt sich bei einer vergleichenden Bewertung? Welche Handlungskonsequenzen liegen für weitere Produktionen, aber auch für die Nutzung vorhandener Medien nahe?

VERSTEHEN UND BEWERTEN VON MEDIENGESTALTUNGEN:

Hier sollten Unterrichtseinheiten oder Projekte durchgeführt werden, welche dazu anregen, verschiedene mediale Gestaltungsmittel in differenzierter Form zu erfassen und hinsichtlich ihrer besonderen Möglichkeiten und Grenzen zu beurteilen. Als Gestaltungsmittel lassen sich u.a. thematisieren: Darstellungsformen (z.B. Bild, Foto, Grafik, gesprochener Text, Film und Animation), Gestaltungstechniken (z.B. Kameraeinstellungen oder Montage beim Film, Multiplay und Tonmischung sowie Schnitt bei Hörbeiträgen), Gestaltungsformen (z.B. Bericht, Kommentar, Spielszene, Moderation oder Reportage) und Gestaltungsarten (z.B. Radiomagazin, Videoclip, Kinofilm, Lernprogramm oder Webseite, Schulzeitung, Flugblatt, Plakat).

Beispielsweise kann die Darstellung eines bestimmten Ereignisses – sei es ein Popkonzert oder eine sportliche oder politische Veranstaltung – in verschiedenen Medien, z.B. in Zeitung, Fernsehen und Hörfunk, hinsichtlich der dabei eingesetzten Gestaltungsmittel analysiert und beurteilt werden. Auch der Vergleich von Literaturvorlage, Verfilmung und Hörbuch ist ein mögliches Beispiel.

In Beispielen dieser Art geht es u.a. um folgende Fragen: Welche Gestaltungsmittel wurden verwendet, um etwas Bestimmtes auszudrücken? Wurden die Gestaltungsmittel im Hinblick auf die Zielgruppen und den Inhalt angemessen genutzt? Inwieweit werden „Aussagen“ gegebenenfalls durch Gestaltungsmittel „verfälscht“? Welche Bedeutung haben die jeweiligen medientechnische Möglichkeiten und Grenzen? Welche Unterschiede zeigen sich bei unterschiedlichen Gestaltungsarten hinsichtlich von Darstellungsformen, Gestaltungstechniken und Gestaltungsformen? Wie sind die Unterschiede zu bewerten? Welche Konsequenzen ergeben sich für die eigene Mediennutzung und die eigene Herstellung von Medienbeiträgen?

ERKENNEN UND AUFARBEITEN VON MEDIENEINFLÜSSEN:

Für die Aufarbeitung medialer Einflüsse sind Unterrichtseinheiten oder Projekte geeignet, die zunächst die Einsicht ermöglichen, dass von Medien Wirkungen auf Gefühle, auf Realitätsvorstellungen, auf Verhaltens- und Wertorientierungen oder auf soziale Zusammenhänge ausgehen können. Auf der Basis dieser Einsicht kann gegebenenfalls eine Aufarbeitung hemmender Gefühle, irreführender Vorstellungen und problematischer Konsequenzen für die Entwicklung von Verhaltensmustern und Wertvorstellungen sowie eine Gegensteuerung gegen negative Einflüsse auf soziale Zusammenhänge erfolgen.

Beispielsweise kann man Kindern oder Jugendlichen einzelne Begriffe vorgeben, z.B. Mannequin, Polizei, Mallorca, Kernenergie, Manhattan, Ozonloch, Schönheit, Fußballspieler oder Konfliktverhalten und sie um spontane Äußerungen zu solchen Begriffen bitten. Dabei wird sich schnell herausstellen, wie stark die Vorstellungen und Einstellungen zu entsprechenden Themen durch die Rezeption von Medien, unter Umständen auch durch das Agieren in virtuellen Räumen bedingt oder zumindest mit bedingt sind. Auf entsprechender Grundlage kann dann eine Aufarbeitung erfolgen, z.B. durch Erkundungen oder durch Vergleiche und Gespräche bzw. Reflexionen.

Wichtige Fragen sind in solchen Zusammenhängen: Durch welche Erfahrungen werden meine Gefühle, Vorstellungen, Verhaltens- oder Wertorientierungen zu den einzelnen Begriffen hervorgerufen? Welche Erfahrungen liegen möglicherweise bei anderen vor? Wie sind die jeweiligen Erfahrungsgrundlagen einzuschätzen? Sind die Gefühle zu den jeweiligen Themen angemessen, sind die Vorstellungen wirklichkeitsadäquat, sind die Verhaltens- oder Wertorientierungen gerechtfertigt? Was kann man tun, um zu angemessenen Gefühlen, wirklichkeitsgerechten Vorstellungen, gerechtfertigten Verhaltens- und Wertorientierungen zu kommen? Welche Konsequenzen für soziale Zusammenhänge ergeben sich möglicherweise und wie kann man gegebenenfalls gegensteuern? Welche Schlussfolgerungen sollten für die eigene Medienrezeption und Mediengestaltung gezogen werden?

DURCHSCHAUEN UND BEURTEILEN VON BEDINGUNGEN DER MEDIENPRODUKTION UND MEDIENVERBREITUNG:

In diesem Aufgabenbereich geht es um das Durchschauen und Beurteilen ökonomischer, rechtlicher, personaler und weiterer institutioneller, politischer bzw. gesellschaftlicher und historischer Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung. Einflussmöglichkeiten sollten - soweit vorhanden - erkannt und genutzt werden.

Ein Zugang zu entsprechenden Fragen kann z.B. dadurch erreicht werden, dass eine Lerngruppe angeregt wird, 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 Internet. Bei dem Versuch, begründete Entscheidungen zu den Topmeldungen und zu ihrer Präsentation zu fällen, werden schnell Unterschiede deutlich. Die Unterschiede können dann zu einer Reflexion über ökonomische, personale und gegebenenfalls weitere institutionelle Bedingungen der Nachrichtenproduktion und -verbreitung führen. Die Reflexion kann durch eine Konfrontation der selbst ausgewählten Topmeldungen mit den Topmeldungen des betreffenden Tages in verschiedenen Medien noch weiter vertieft werden.

Bedeutsame Fragen im Zusammenhang dieses Aufgabenbereichs sind: Welche Personen oder Institutionen stehen hinter der Produktion und Verbreitung des jeweiligen Medienangebots? Wie sind die Personen oder Institutionen hinsichtlich ihrer Seriosität einzuschätzen? Welche Interessen sind mit der Produktion und Verbreitung verbunden? Welche Rolle spielen insbesondere ökonomische Bedingungen? Welche Konsequenzen ergeben sich u.a. für die Glaubwürdigkeit und Qualität der Angebote? Welche rechtlichen Aspekte sind für die Produktion und Verbreitung wichtig und werden sie beachtet? Welche politischen oder kulturellen oder historisch gewachsenen Rahmenbedingungen sind mit dem Angebot gegebenenfalls verbunden? Welchen Einfluss kann am gegebenenfalls auf die Produktion und Verbreitung der jeweiligen Medienangebote nehmen? Inwieweit können institutionelle Rahmenbedingungen für die Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge genutzt werden? Welche Konsequenzen ergeben sich für die eigene Mediennutzung?

Diese fünf Aufgabenbereiche sind als aufeinander bezogene – und nicht voneinander getrennte – Felder der Medienerziehung/Medienbildung zu verstehen. So lassen sich Unterrichtseinheiten oder Projekte zur Medienerziehung/Medienbildung zwar schwerpunktmäßig einem Aufgabenbereich zuordnen, zugleich gibt es in der Regel jedoch Bezüge zu anderen Aufgabenbereichen. Beispielsweise steht bei dem zuletzt skizzierten Projekt zur Auswahl von Top-Meldungen das „Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ im Mittelpunkt, bei der Bearbeitung der Frage nach möglichen Formen der Präsentation von Topmeldungen kommen jedoch auch die Gestaltungsmittel von Medien im Sinne des „Verstehens und Bewertens von Mediengestaltungen“ in den Blick. Oder: Bei der Verwendung verschiedener Informationsmöglichkeiten und Medienangebote zur Berufswahl steht – medienerzieherisch ausgedrückt – zunächst das „Auswählen und Nutzen von Medienangeboten“ im Vordergrund, vergleicht man später die durch die Medienangebote nahe gelegten Erwartungen mit gemachten Erfahrungen bei Betriebserkundungen, so ist zugleich der Aufgabenbereich des „Erkennens und Aufarbeitens von Medieneinflüssen“ angesprochen. Diese Überlegung verweist – praktisch gesprochen – auf den Vorteil, dass durch ein Projekt jeweils mehrere Aufgabenbereiche bearbeitet werden können.

Insgesamt gelten auch für Unterrichtseinheiten und Projekte zur Medienerziehung/ Medienbildung, dass sie dem – im Abschnitt 3.1 erläuterten – Prinzip der Handlungsorientierung verpflichtet sein sollen, verbunden mit

den Prinzipien der Situations-, der Bedürfnis-, der Erfahrungs-, der Entwicklungs- und der Kommunikationsorientierung.

Des Weiteren sollen auch die medienerzieherischen Unterrichtseinheiten und Projekte im Sinne eines erkundungs-, problem-, entscheidungs-, gestaltungs- oder beurteilungsorientierten Vorgehens durchgeführt werden. Dabei können die verschiedenen Vorgehensweisen im Rahmen einer Unterrichtseinheit oder eines Projekts auch miteinander kombiniert werden. Wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise lernen sollen, Manipulationstechniken der Werbung durch die Erstellung eines eigenen Werbepakats oder Werbespots zu durchschauen, so ließe sich ein solch gestaltungsorientiertes Projekt mit einer Phase verbinden, in der verschiedene vorhandene Werbeplakate in einem beurteilungsorientierten Vorgehen hinsichtlich ihrer Gestaltungsmittel bewertet werden. Damit wird zugleich angedeutet, dass auch die oben genannten drei Inhaltsbereiche (Mediengestaltungen, Medieneinflüsse, Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung) nicht nur analytisch, sondern auch gestaltungsorientiert erarbeitet werden können. So lassen sich z.B. bei der Erstellung eines eigenen Werbeplakats oder Werbespots auch die Gestaltungsmittel, die beabsichtigten Wirkungen und die Produktions- und Verbreitungsbedingungen thematisieren.

Dabei sind von gestaltungsorientierten Vorgehensweisen besondere motivationale Wirkungen zu erwarten. Entsprechende Projekte zeigen immer wieder, mit welchem Engagement Schülerinnen und Schüler zu Werke gehen. Zugleich sind solche Vorgehensweisen häufig mit der Zusammenarbeit in Kleingruppen verbunden, sodass sich in entsprechenden Prozessen zusätzlich die wichtige Fähigkeit zur Teamarbeit weiterentwickeln kann.

Bei einer Umsetzung der fünf Aufgabenbereiche in der Vorschule und der Schule bieten sich für verschiedene Altersgruppen und Schulstufen bestimmte Akzentsetzungen an.

AKZENTSETZUNGEN IN VERSCHIEDENEN ALTERSGRUPPEN BZW. SCHULSTUFEN

Die vorschulische und schulische Medienerziehung kann in curricularer Hinsicht an den genannten Aufgabenbereichen orientiert sein. Das bedeutet, dass in den verschiedenen Altersgruppen die Tiefe und Breite der Auseinandersetzung im Rahmen der Aufgabenbereiche zunehmen soll. Im Folgenden werden entsprechende Akzentsetzungen für die Vorschule, für jeweils zwei Jahrgangsstufen der Primärschule sowie für die Sekundarschule aufgezeigt.

AKZENTSETZUNGEN IN DER VORSCHULE (ZYKLUS 1 DES „ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL“)

In der Vorschule sollten medienerzieherische Aktivitäten von der Situation ausgehen, dass die Kinder ungewollt oder bewusst mit vielfältigen Medienangeboten in Berührung kommen. Dies geschieht z.B. in der Familie, im Zusammensein mit Freunden oder in öffentlichen Einrichtungen. Dabei erleben Kinder, wie Eltern und Geschwister oder andere Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit unterschiedlichen Medien umgehen und wie man auch selbst Medien nutzen kann, z.B. um zu spielen, um sich unterhalten zu lassen, um sich zu informieren, um etwas zu lernen und um sich mit anderen auszutauschen und etwas mitzuteilen. Im eigenen Erleben erfahren Kinder, dass Mediennutzung Spaß und Vergnügen vermitteln, unter Umständen aber auch Angst machen kann, dass man durch Mediennutzung etwas über die Welt erfährt und dass sich Medien verwenden lassen, um eigene Gedanken und Stimmungen auszudrücken. Solche Erfahrungen können als Ausgangspunkte für medienerzieherische Aktivitäten dienen. Curricular betrachtet geht es in dieser Altersgruppe allerdings noch nicht darum, Medienerziehung in einer systematischen Weise umzusetzen. Dennoch lassen sich – ausgehend von situativen Gelegenheiten – erste medienerzieherische Aktivitäten anregen und unterstützen:

Im Hinblick auf den Aufgabenbereich des *„Auswählens und Nutzens von Medienangeboten“* können z.B. geeignete Bücher oder Zeitschriften, Fernsehsendungen, Hör- und Musikangebote sowie computerbasierte Medien gemeinsam mit den Kindern ausgewählt und angeschaut oder angehört werden. In Gesprächen lassen sich mediale Eindrücke in kindgerechter Weise bedenken. Zugleich kommt es darauf an, Alternativen zur Mediennutzung erfahrbar zu machen. Insgesamt sollte in Zusammenarbeit mit den Eltern dafür Sorge getragen werden, dass die Mediennutzung durch klare Begrenzungen bzw. Regeln hinsichtlich Zeitpunkt und Dauer sowie hinsichtlich der in Frage kommenden Angebote gekennzeichnet ist.

Bezüglich des Aufgabenbereichs des *„Eigenen Gestaltens und Verbreitens von Medienbeiträgen“* können Kinder z.B. besonders zum Malen angeregt werden. Darüber hinaus kann es um erste Erfahrungen mit dem Fotografieren und um die gemeinsame Erstellung von einfachen Plakaten, Hör- oder Videoszenen gehen.

Für das *„Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“* sollten Gespräche mit Kindern genutzt werden, um die Unterscheidung von medialen Darstellungen und realen Ereignissen, von fiktiven und dokumentarischen Angeboten sowie von Werbung und Information grundzulegen.

Beim *„Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen“* gilt es, den Kindern Gelegenheit zu geben, medienbedingte Gefühle, Vorstellungen von der Wirklichkeit und Verhaltensorientierungen in Spiel, Bild oder Wort auszudrücken und zu verarbeiten. Insbesondere ist es dabei für Pädagogen und Eltern wichtig, auf hemmende Gefühle, irreführende Vorstellungen von der Realität und problematische Verhaltensorientierungen einzugehen und Möglichkeiten ihrer Aufarbeitung durch Malen, Bewegung, Rollenspiel und Gespräch zu geben.

Selbst im Aufgabenbereich des „Durchschauens und Beurteilens von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung“ sind erste Anbahnungen möglich und wünschenswert. So kann Kindern zum Beispiel ein Eindruck von den Kosten für die eigene Mediennutzung und den Kosten für verschiedene Medienproduktionen vermittelt werden.

AKZENTSETZUNGEN IN DER PRIMÄRSCHULE (ZYKLEN 2-4 DES „ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL“)

Für Kinder im *Primärschulalter* sind Medien – noch deutlicher als im Vorschulalter – ein selbstverständlicher Bestandteil ihrer Lebenswelt. Medienerziehung ist weiterhin eine wichtige Aufgabe der Eltern. Zugleich sollte die Schule – möglichst in Abstimmung mit den Eltern – medienerzieherische Aufgaben zunehmend systematisch wahrnehmen. Ein Beispiel für einen curricularen Rahmen für die Jahrgangsstufen der Primärschule bzw. die Altersgruppe 6-12jährigen zeigt Darstellung 1 – gegliedert nach Aufgabenbereichen unter Angabe von Teilzielen, wobei die Teilziele auf Teilaufgaben in dem jeweiligen Aufgabenbereich bezogen sind. Die Aufteilung nach Jahrgangsstufen ist allerdings nicht zwingend, sondern kann je nach möglichen Projekten – unter Beachtung von Fachlehrplänen und gegebenenfalls auch Bildungsstandards – in den einzelnen Schulen variieren.

Auf der Grundlage eines curricularen Rahmens gemäß Darstellung 1 können in der Primärschule verschiedene Unterrichtseinheiten oder Projekte geplant und durchgeführt werden. So ließe sich z.B. in einem Projekt in der vierten Jahrgangsstufe zum Thema „Polizei“ nach den *Vorstellungen* fragen, welche die Schülerinnen und Schüler mit dem Alltag eines Polizisten verbinden. Danach kann zunächst der Frage nachgegangen werden, worauf die geäußerten Vorstellungen beruhen. Verschiedene Medienangebote, z.B. Fernsehserien, Kriminalhörspiele oder Kinderbücher sowie Computerspiele, können hinsichtlich der Frage untersucht werden, welches Bild vom Alltag eines Polizisten sie möglicherweise vermitteln. Jetzt lässt sich die Frage nach dem Realitätsgehalt der Vorstellungen bearbeiten, indem z.B. Berufsbeschreibungen herangezogen und Interviews mit Polizisten geführt werden sowie Erkundungen in einer Polizeidienststelle erfolgen. Anschließend lassen sich die Erfahrungen mit den ursprünglich geäußerten Vorstellungen vergleichen. Im Rahmen eines solchen Projekts kann z.B. auch vereinbart werden, eine *computerbasierte Präsentation* zu der Erkundung in der Polizeidienststelle zu erstellen. So ließen sich zwei der Teilaufgaben bzw. Teilziele in exemplarischer Weise abdecken. Zugleich zeigt das Beispiel, dass die Beachtung der medienerzieherischen Perspektive zu einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema – hier mit dem Thema „Polizei“ – führt.

Weitere Projekte oder Unterrichtseinheiten können in ähnlicher Weise entworfen werden. Vielfältige Anregungen dazu lassen sich entsprechenden Dokumentationen und Entwürfen im Internet und in der Literatur entnehmen.^{xxxii} Insgesamt sollen die Primärschulen mit der Umsetzung eines curricularen Rahmens gemäß Darstellung 1 den an sie gerichteten Kompetenzerwartungen im Bereich der Medienerziehung/ Medienbildung gerecht werden (vgl. dazu Abschnitt 4.2).

Darstellung 1: *Beispiel eines curricularen Rahmens für die Jahrgangsstufen 1 bis 6 – gegliedert nach Aufgabenbereichen und mit Bezug auf Teilaufgaben*

Jahrgangsstufe	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Eigenes Gestalten und Verbreiten von medialen Beiträgen	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung
1-2	Ausgewählte Möglichkeiten der Information und des Lernens erläutern sowie angemessen handhaben und nutzen können	Eine Foto-dokumentation und ein einfaches Printmedium unter Beachtung verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten gemeinsam herstellen können	Ausgewählte Darstellungsformen und grundlegende Unterschiede zwischen ihnen erläutern können	Beispiele für Gefühle benennen können, die bei einer Mediennutzung hervorgerufen wurden, und erläutern können, was man bei unangenehmen Gefühlen tun kann	
3-4	Ausgewählte Möglichkeiten der Unterhaltung und des Spielens beschreiben sowie Unterschiede zwischen ihnen erläutern können	Eine einfache computer-basierten Präsentation und einen Hörbeitrag unter Abwägung verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten herstellen und das Vorgehen erläutern können	Mit Bezug auf ausgewählte Darstellungsformen Gestaltungstechniken von Medien und Beispiele für ihre Verwendung erläutern können	Beispiele für Vorstellungen benennen können, die bei einer Mediennutzung hervorgerufen wurden und erläutern können, was man tun kann um zu überprüfen, ob die Vorstellungen der Wirklichkeit entsprechen	Kosten für die eigene Mediennutzung benennen und für ein Medienbeispiel erläutern können, wie die Finanzierung – im Sinne einer ökonomischen Bedingung – erfolgt
5-6	Vorzüge und Probleme verschiedener Formen der Kommunikation und Kooperation erläutern können und mit Bezug auf konkrete Situationen geeignete Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten auswählen und nutzen können	Einen einfachen Videobeitrag unter Abwägung verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten herstellen und das Vorgehen erläutern können	Ausgewählte Gestaltungsformen und Gestaltungsarten beschreiben, Beispiele für ihre Verwendung nennen sowie Vorzüge und Probleme erläutern können	Beispiele für Verhaltensorientierungen beschreiben können, die durch Mediennutzung hervorgerufen wurden und erläutern können, welche positiven oder negativen Folgen mit den Verhaltensorientierungen verbunden sein können	Mit Bezug auf Beispiele einzelne rechtliche Regelungen zur Medienproduktion und Medienverbreitung erläutern können, z.B. Urhaberschutz, Datenschutz und Jugendschutz, und im eigenen Medienverhalten beachten

AKZENTSETZUNGEN IN DER SEKUNDARSCHULE

In Sekundarschulen lassen sich im Vergleich zu Primärschulen komplexer werdende Projekte planen und durchführen. Das bedeutet zum einen, dass einzelne Teilaufgaben auf einem höheren Niveau – im Vergleich zum Primärschulalter – bearbeitet werden können. Zum anderen lassen sich weitere Teilaufgaben umsetzen, für die nun der notwendige Entwicklungsstand vorausgesetzt werden kann. Insgesamt soll bis zum Ende des neunten Schuljahres, d.h. bis zum Ende der Pflichtschulzeit, in den einzelnen Aufgabenbereichen das Kompetenzniveau erreicht werden, das in der Darstellung 2 ausgewiesen ist.^{xxxii} Außerdem sind in der Darstellung noch die jeweiligen Teilaufgaben genannt. Diese können in der Sekundarschule je nach Projektmöglichkeiten und Fachlehrplänen der einzelnen Schulzweige auf die Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 verteilt werden.

In Orientierung an den Kompetenzbeschreibungen gemäß Darstellung 2 sollen entsprechende Unterrichtseinheiten oder Projekte geplant und durchgeführt werden. Beispielsweise kann der im Abschnitt 3.1 beschriebene Entscheidungsfall, bei dem sich Schülerinnen und Schüler in die Situation einer Regierungskommission versetzen und im Rahmen einer Simulation für ihr Land Maßnahmen zur Verbesserung bestimmen, in einem sozialwissenschaftlichen Fach (Geschichte) einer neunten Jahrgangsstufe durchgeführt werden. (Anmerkung: *Leider werden aktualitätsbezogene sozialwissenschaftliche Fächer in Luxemburg erst ab der 10. Jahrgangsstufe unterrichtet, eine solche Aufgabe könnte ja auch in einem anderen Zeitalter stattfinden.*) Die Verwendung einer computergestützten Simulation lässt sich nutzen, um den Stellenwert von Modellbildung und Simulation für Entscheidungen in sozialen und politischen Zusammenhängen zu diskutieren. Dabei sollte insbesondere auch der Unterschied von Modell und Realität deutlich werden. Zugleich können Gestaltungs- und Nutzungsmöglichkeiten sowie Grenzen der verwendeten und weiterer Simulationen thematisiert werden. Auf diese Weise lassen sich die Teilaufgaben des „Auswählens und Nutzens von Simulationen“ sowie des „Verstehens und Bewertens von Gestaltungsarten“ bearbeiten. In ähnlicher Weise sollten die anderen Teilaufgaben in geeigneten Projekten umgesetzt werden, um die Kompetenzanforderungen zur Medienerziehung/ Medienbildung zu erfüllen (vgl. dazu auch Abschnitt 4.2). Auch hierzu können vielfältige Anregungen aus der Literatur und aus dem Internet entnommen werden.^{xxxiii}

Wenn mit entsprechenden Projekten oder Unterrichtseinheiten bis zur Jahrgangsstufe 9 auch ein Stand erreicht werden kann, der für alle Bürgerinnen und Bürger angestrebt werden sollte, so bleibt darüber hinaus wünschenswert, dass auch in der folgenden Schulzeit und Ausbildung weitere medienerzieherische Unterrichtseinheiten oder Projekte stattfinden. Diese können dann zur Festigung, Vertiefung oder Erweiterung der erreichten Kompetenzen dienen. Dabei ließen sich auch die jeweiligen weiteren Ausrichtungen auf Studium bzw. Beruf berücksichtigen. Aber auch ohne spezifisch medienerzieherische Projekte wird es in der Folgezeit immer wieder zu Anwendungen der erworbenen Kompetenzen kommen, die von Zeit zu Zeit reflektiert werden sollten.

Darstellung 2: Wünschenswertes Kompetenzniveau für das Ende der Pflichtschulzeit (Ende der 9. Jahrgangsstufe) in den verschiedenen Aufgabenbereichen sowie Teilaufgaben, die in den Jahrgangsstufen 7,8 und 9 wahrgenommen werden sollen

Aufgabenbereich	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten				
Kompetenzniveau	Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten im Hinblick auf angestrebte Funktionen, z.B. Informationen und Lernen, Unterhaltung und Spiel, Kommunikation und Kooperation, Simulation und Entscheidungsfindung, vergleichen sowie interessenbezogen auswählen und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung sachgerecht nutzen				
Teilaufgaben	Information	Lernen	Unterhaltung und Spiel	Kommunikation und Kooperation	Simulation
Aufgabenbereich	Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge				
Kompetenzniveau	Eigene Aussagen bzw. Beiträge unter Verwendung bewusst ausgewählter Medienarten mit sachgemäßer Handhabung der jeweiligen Medientechnik inhalts- und medienadäquat planen und gestalten und unter Beachtung sozialer bzw. gesellschaftlicher Verantwortung individuell, an ausgewählte Gruppen oder öffentlich verbreiten				
Teilaufgaben	Bilder/ Fotos	Schriftliche Texte/ Printmedien	Hörbeiträge	Videobeiträge	Computergebundene Beiträge
Aufgabenbereich	Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen				
Kompetenzniveau	Gestaltungsmöglichkeiten von Medien erläutern, z.B. Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, Gestaltungsformen und Gestaltungsarten sowie technische Grundlagen, in ihrer Bedeutung einschätzen und – bezogen auf ausgewählte Beispiele – hinsichtlich der Übereinstimmung von Form und Aussage oder anderer Kriterien bewerten				
Teilaufgaben	Darstellungsformen	Gestaltungstechniken	Gestaltungsformen	Gestaltungsarten	Technische Grundlagen
Aufgabenbereich	Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen				
Kompetenzniveau	Einflüsse von Medien, z.B. auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen, Wertorientierungen und soziale Zusammenhänge, beschreiben, kriterienbezogen bewerten und problematische Einflüsse in geeigneten Formen aufarbeiten bzw. ihnen gegensteuern.				
Teilaufgaben	Gefühle	Vorstellungen	Verhaltensorientierungen	Wertorientierungen	Soziale Zusammenhänge
Aufgabenbereich	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung				
Kompetenzniveau	Ökonomische, rechtliche, personale und weitere institutionelle, politische und weitere gesellschaftliche sowie historische Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung erläutern, in Orientierung am gesellschaftlich Wünschenswertem beurteilen und Einflussmöglichkeiten wahrnehmen				
Teilaufgaben	Ökonomische Bedingungen	Rechtliche Bedingungen	Personale und weitere institutionelle Bedingungen	Politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen	Historische Bedingungen

FORMEN DER UMSETZUNG VON MEDIENERZIEHUNG IN DER SCHULE

Da es in der Vorschule und Schule keinen eigenständigen Entwicklungs- oder Lernbereich bzw. kein eigenes Unterrichtsfach „Medienerziehung/ Medienbildung“ gibt, ist diese für ihre Umsetzung auf den Unterricht oder auf Projekte in den bestehenden Entwicklungs- und Lernbereichen sowie Unterrichtsfächern angewiesen. Zusätzlich ist eine Umsetzung in Sonderveranstaltungen wie Projekttagen oder Projektwochen sowie in Optionsfächern oder paraschulischen Aktivitäten denkbar.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf Bezüge der Medienerziehung/ Medienbildung zu verschiedenen Entwicklungs- und Lernbereichen sowie Unterrichtsfächern aufmerksam gemacht. Verlässt man sich allerdings nur auf den Unterricht in den verpflichtenden Entwicklungs- und Lernbereichen sowie Fächern besteht die Gefahr, dass Medienerziehung/ Medienbildung in der Schule eher in unkoordinierter und eher zufälliger als systematischer Form stattfindet, unter Umständen sogar weitgehend vernachlässigt wird, weil sich möglicherweise kein Bewusstsein für die medienerzieherischen Aufgaben und ihre Bezüge zum fachlichen Unterricht herausbildet. Deshalb ist es wichtig, dass die medienerzieherischen Aktivitäten in einer Schule mit Bezug auf die medienerzieherischen Aufgabenbereiche bewusst gemacht und untereinander abgestimmt werden. Wie eine solche Abstimmung aussehen kann, wird im zweiten Abschnitt dieses Kapitels aufgezeigt. Schließlich geht es im dritten Abschnitt um weitere und vertiefende Möglichkeiten der Medienerziehung/ Medienbildung in der Schule.

MEDIENERZIEHUNG/ MEDIENBILDUNG IN DEN BESTEHENDEN ENTWICKLUNGS- UND LERNBEREICHEN SOWIE UNTERRICHTSFÄCHERN

Seit Menschen Möglichkeiten entwickelten, ihre Eindrücke und Gedanken in Bildern oder Symbolen festzuhalten und zu vermitteln, spielen Medien in Lern- und Lehrprozessen eine Rolle. So werden auch heute in allen Entwicklungs- und Lernbereichen sowie Unterrichtsfächern Medien als Informationsquelle oder als Lernhilfe verwendet – vom Lehrbuch bis zum Computer. Zusätzlich ist damit zu rechnen, dass in immer mehr unterrichtlichen Zusammenhängen mediale Hilfsmittel für Kommunikation und Kooperation eingesetzt werden – insbesondere wenn Kleingruppenarbeit praktiziert wird. Insofern bestehen in allen schulischen Disziplinen Bezüge zur Auswahl und Nutzung von Medien für Information, Lernen, Kommunikation und Kooperation. Diese können als Anlass für medienerzieherische Reflexionen dienen. Fragen, mit denen sich solche Reflexionen anregen lassen, sind in den Abschnitten 3.1 und 3.2 aufgezeigt worden.

Ebenso werden in allen Entwicklungs- und Lernbereichen sowie Unterrichtsfächern Lern- und Arbeitsergebnisse durch die Schülerinnen und Schüler in medialer Form erstellt und präsentiert, z.B. als Ausarbeitung einer Aufgabenlösung auf einem Arbeitsblatt oder auf einer beschrifteten Folie, als Aufsatz oder als computergebundene Präsentation. Für Ausarbeitungen der Schülerinnen und Schüler werden gegebenenfalls auch Textverarbeitungsprogramme verwendet – sei es im Unterricht selbst oder sei es für Hausarbeiten. So bestehen auch hinsichtlich des eigenen Gestaltens und Verbreitens medialer Beiträge – mindestens unter dem Teilaspekt der Gestaltung schriftliche Texte – Bezüge zu allen schulischen Disziplinen. Auch diese können in dem jeweiligen fachlichen Rahmen in medienerzieherischer Absicht thematisiert werden. Geeignete Fragen dazu sind ebenfalls in den Abschnitten 3.1 und 3.2 zu finden.

Des Weiteren sind alle Entwicklungs- und Lernbereiche sowie Unterrichtsfächer darauf angewiesen, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Texte zu verstehen und zu bewerten. Dabei ist der Textbegriff

mittlerweile nicht mehr auf schriftliche bzw. sprachliche Texte beschränkt, sondern auf audiovisuelle bzw. multimediale Texte ausgeweitet worden. Neben geschriebener oder gesprochener Sprache müssen auch Tabellen, Diagramme, Grafiken, Bilder, Filme, Animationen und ihre Kombination in multimedialen Texten „gelesen“ bzw. rezipiert werden. Lesefähigkeit bzw. Rezeptionsfähigkeit sind in diesem erweiterten Sinne zu einer wichtigen Voraussetzung für fachliches Lernen geworden. Werden die Gestaltungsmöglichkeiten entsprechender Texte und ihre Bedeutung für das fachliche Lernen reflektiert, ergeben sich Bezüge zu den medienerzieherischen Teilaufgaben des Verstehens und Bewertens von Mediengestaltungen (vgl. dazu Abschnitt 3.2).

Schließlich sind alle Entwicklungs- und Lernbereiche sowie Fächer mit der Tatsache konfrontiert, dass bei Kindern und Jugendlichen zu vielen Themen und Begriffen, die im Unterricht zu behandeln werden, bereits bestimmte Vorstellungen und Einstellungen vorliegen, die durch Medien (mit-)bedingt sind oder sogar vollständig durch diese dominiert werden – sei es z.B. zu regenerativen Energiequellen im naturwissenschaftlichen Unterricht, zum Leben in England im Englischunterricht, zum Thema Islam im Religionsunterricht, zum Thema Wüste im Geographieunterricht oder zum Thema Europäische Union im Politikunterricht (vgl. auch Abschnitt 3.2). Dabei sind die medienbeeinflussten Vorstellungen häufig ungeordnet und (nur) episodenhaft sowie unter Umständen irreführend. Falls vorhandene Vorstellungen dieser Art im Unterricht einfach ignoriert werden, kommen keine angemessenen Prozesse des „Umlernens“ in Gang. Insofern ist es schon aus lernpsychologischer Sicht notwendig, vorhandene medienbeeinflusste Vorstellungen ins Bewusstsein zu heben, in ihrem Stellenwert zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren und zu ordnen sowie weiterzuentwickeln. So entsteht in allen Disziplinen geradezu die Notwendigkeit, im Sinne der Teilaufgabe des Erkennens und des Aufarbeiten von medienbeeinflussten Vorstellungen tätig zu werden.

Über die genannten medienerzieherischen Anlässe hinaus, die für alle Disziplinen gelten, ergeben sich für unterschiedliche Entwicklungs- und Lernbereiche sowie Unterrichtsfächer schwerpunktmäßige Beziehungen zur Medienerziehung/ Medienbildung. Solche Beziehungen sollen im Folgenden beispielhaft und ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit angesprochen werden.^{xxxiv}

In Sprachunterricht (Muttersprache und Fremdsprache) stehen Kommunikation und Texte im Mittelpunkt. Insofern kann das Auswählen und Nutzen von Medienangeboten für die Kommunikation insbesondere im Sprachunterricht thematisiert werden. Allerdings ist es dabei wichtig, dass es nicht nur um Sprechen und Hörverstehen im direkten personalen Kontakt oder das Schreiben in traditionellen Formen geht, sondern auch um die Kommunikation mit medialen Unterstützungen, z.B. mit Handy, E-Mail, Chat, Skype und Foren. Ein weiterer Aufgabenbereich, der insbesondere im Sprachunterricht seinen Schwerpunkt haben kann, ist das Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen, wobei allerdings ein weiter Textbegriff zugrunde liegen sollte (siehe oben). Bei einem weiten Textbegriff sind sowohl schriftliche Texte als auch Bild und Film, Hörbeiträge und multimediale Texte einbezogen. So ergibt sich ein unmittelbarer Bezug des Sprachunterrichts zu allen Teilaufgaben dieses Aufgabenbereichs. Zugleich soll der Sprachunterricht nicht nur rezeptions-, sondern auch produktionsorientiert gestaltet sein. Insofern bestehen aus fachlicher Sicht sowohl viele Bezüge zum Auswählen und Nutzen von Medienangeboten als auch mannigfaltige Verbindungen zum eigenen Gestalten und Verbreiten von medialen Beiträgen.

Neben dem Sprachunterricht enthält auch der Kunst- und Musikunterricht zahlreiche Bezüge zur Medienerziehung. Wegen der Akzente bei der Kunst- und Musikrezeption sowie der Kunst- und Musikproduktion können vor allem Teilaufgaben aus den Bereichen „Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen“ sowie „Gestalten und Verbreiten von medialen Beiträgen“ wahrgenommen werden, die mit Bild-, Film- und Tonmedien und ihrer Kombination zusammenhängen. Über die Betonung ästhetischer Kriterien ergeben sich auch Bezüge zu einer qualitätsbewussten Auswahl und Nutzung von Medienangeboten.

Innerhalb einer Schule ist der Kunst- und Musikunterricht besonders geeignet, mit dem Sprachunterricht im Sinne der Medienerziehung/ Medienbildung zusammenzuarbeiten.

In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen treten neben den oben genannten Bezügen, die für alle Entwicklungs- und Lernbereiche sowie Unterrichtsfächer zutreffen, vor allem Bezugspunkte auf, die technische und informatische Grundlagen der Medienerziehung betreffen, z.B. bei der medientechnischen Handhabung, insbesondere bei der Arbeit mit Computer und Internet. Zudem bieten sich die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen an, um Fragen von Modellbildung und Simulation im Verhältnis zur Realität zu thematisieren, wobei dies auch fächerübergreifend geschehen kann, z.B. mit Bezug auf Simulationen in den Sozialwissenschaften (vgl. dazu auch das Beispiel im Abschnitt 3.1). In der Weiterführung ist auch die Frage interessant, welchen Einfluss die Medienentwicklung auf die Wissenschaftsentwicklung und ausgewählte Fachinhalte sowie deren Vermittlung hat und wie diese Einflüsse zu bewerten sind.

Die *sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen* (einschließlich von Moral- und Religionsunterricht) sind besonders geeignet, um Fragen zu thematisieren, welche den Einfluss von Medien auf Gefühle, Vorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierungen sowie soziale Zusammenhänge in den Blick nehmen. Darüber hinaus liegt im Bereich der Sozialwissenschaften eine Bearbeitung von ökonomischen, rechtlichen, institutionellen, politischen und weiteren gesellschaftlichen sowie von historischen Aspekten der Medienproduktion und Medienverbreitung nahe.

Insgesamt verweisen die Überlegungen auf vielfältige Anknüpfungspunkte für die Medienerziehung/ Medienbildung in der Schule. Um diese zu nutzen, empfiehlt sich für jede einzelne Schule eine fächerübergreifende Sicht. Diese lässt sich dadurch erreichen, dass Unterrichtseinheiten und Projekte vor dem Hintergrund der medienerzieherischen Aufgabenbereiche aufeinander abgestimmt werden.

KOORDINATION MEDIENERZIEHERISCHER AKTIVITÄTEN IN DER SCHULE

Für eine kontinuierliche medienerzieherische Arbeit in der Schule ist es wichtig, dass die verschiedenen medienerzieherischen Aktivitäten nicht als einmalige oder isolierte fachliche Aktionen gelten, sondern regelmäßig stattfinden und aufeinander abgestimmt werden. Eine entsprechende Abstimmung kann durch einen Koordinations- und Übersichtsplan für die Medienerziehung/ Medienbildung sichtbar gemacht werden, der sich Schritt für Schritt weiterentwickeln lässt (siehe unten).

Um die Koordination in Gang zu bringen, sollten sich möglichst in jeder Schule – mit Unterstützung durch die Schulleitung und in Abstimmung mit dem Kollegium – Lehrerinnen und Lehrer zusammenfinden, die ein besonderes Interesse an der Medienerziehung/ Medienbildung haben. Falls noch kein hinreichendes Interesse an der Medienerziehung vorhanden ist, müsste dieses zunächst in Weiterbildungsveranstaltungen geweckt werden (vgl. auch Abschnitt 6.8).

Für die Wahrnehmung der medienerzieherischen Aufgaben in der Schule ist es auf jeden Fall wichtig, dass sich mehrere Kolleginnen und Kollegen um die Medienerziehung kümmern und mindestens eine arbeitsfähige Kleingruppe entsteht. Die Aufgabe der Gruppe sollte darin bestehen, vorhandene medienerzieherische Aktivitäten zu koordinieren, neue Aktivitäten in Kooperation mit weiteren Kolleginnen und Kollegen zu initiieren und den Prozess der Weiterentwicklung der Medienerziehung/ Medienbildung in der Schule zu begleiten.

Die Gruppe kann in einem ersten Schritt eine Bestandsaufnahme zu den in der Schule vorhandenen medienbezogenen Aktivitäten durchführen und diese auswerten.

Beispielsweise könnte sich bei einer Bestandsaufnahme in einer Primärschule herausstellen, dass dort u.a. *Erkundungen zum Alltag von Polizisten*, wie sie im Abschnitt 3.2 beschrieben wurden, und die *Entwicklung einer Frühlingskarte* im Internet – gemäß der Projektskizze im Abschnitt 3.1 – stattfinden. Des Weiteren könnten bei der Bestandsaufnahme Projektbeschreibungen folgender Art mitgeteilt worden sein:

- *Darstellung von Märchen*: Schülerinnen und Schüler einer ersten Klasse berichten, in welchen Formen sie bisher Märchen kennen gelernt haben, z.B. als Erzählung, als Hörkassette, als Bildergeschichte oder als Märchenfilm. Sie erinnern sich an Gefühle, welche dabei hervorgerufen wurden, z.B. Gruselgefühle und Erleichterung, Spannung und Spaß. Mit Hilfe der Lehrperson stellen sie ein Märchen in verschiedenen Formen dar, z.B. als Bildergeschichte, als aufgezeichnete Erzählung mit unterstützenden Geräuschen und einzelnen Hörscenes sowie als Schattenspiel auf einem Arbeitsprojektor. Anschließend vergleichen sie die verschiedenen Formen hinsichtlich ihrer Unterschiede.
- *Erstellen eines Tierbuches*: Kinder einer zweiten Klasse nutzen nach einem Zoobesuch, bei dem sie u.a. Fotos gemacht haben, verschiedene Sachbücher und CD-ROMs, um mehr über die Tiere und ihre ursprünglichen Lebensräume zu erfahren. Sie entwerfen zu ihren Fotos schriftliche Texte und stellen in arbeitsteiliger Form mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms zu ausgewählten Tieren jeweils eine Seite zusammen und fügen diese zu einem Tierbuch zusammen. Abschließend bedenken Sie, wie nützlich ihnen die genutzten Informationsquellen waren.
- *Analysen zum Konfliktverhalten*: Kinder einer sechsten Klasse stellen mehrere Beispiele für die Darstellung von Konflikten in verschiedenen Gestaltungsarten zusammen, z.B. Zeitungsartikel, Szenen aus Vorabendserien, Textstellen aus Kinderbüchern und Hörkassetten sowie Ausschnitte aus Computerspielen. Es wird herausgearbeitet, wie die Konflikte jeweils gelöst werden, z.B. mit Gewalt oder ohne Gewalt. Anschließend wird besprochen, was man gegebenenfalls aus dem medial dargestellten Konfliktverhalten „lernen“ kann, und diskutiert, inwieweit entsprechende Verhaltensmuster gerechtfertigt oder problematisch sind.

In einem nächsten Schritt können die bei der Bestandsaufnahme ermittelten medienerzieherisch relevanten Unterrichtseinheiten oder Projekte in einen Koordinations- oder Übersichtsplan eingeordnet werden, der sich an den fünf Aufgabenbereichen und möglichen Akzentsetzungen in den verschiedenen Zyklen der Primärschule gemäß Abschnitt 3.3 orientiert. So würde in dem gerade skizzierten Beispiel ein Koordinations- und Übersichtsplan entstehen, wie ihn Darstellung 3 zeigt. Dabei sind die ermittelten Unterrichts- oder Projektbeispiele den Teilaufgaben zugeordnet, die durch sie bearbeitet werden. Diese Beispiele sind jeweils nur als einzelne Möglichkeiten gedacht, die von der Schule auch durch andere Unterrichts- oder Projektbeispiele ersetzt werden können. Wichtig bleibt allerdings, dass die Teilaufgaben in angemessener Weise abgedeckt werden. Teilaufgaben, die nach der skizzierten Bestandsaufnahme noch offen wären, sind in der Darstellung 3 mit einem Fragezeichen versehen.

Darstellung 3: Beispiel für einen Koordinations- und Übersichtsplan für Teilaufgaben und ermittelte Projekten aufgrund einer Bestandsaufnahme in einer Primärschule

Jahrgangsstufe	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Eigenes Gestalten und Verbreiten von medialen Beiträgen	Verstehen und Bewerten von Medien-gestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medien-einflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingungen der Medienproduktion und -verbreitung
1-2	Information: <i>Erstellen eines Tierbuchs</i> Lernen: (?)	Foto-dokumentation: (?) Schriftliche Texte/ Printmedium: <i>Erstellen eines Tierbuchs</i>	Darstellungs- formen: <i>Darstellung von Märchen</i>	Gefühle: <i>Darstellung von Märchen</i>	
3-4	Unterhaltung: (?) Spielen: (?)	Computerbasierte Präsentation: <i>Erkundungen zum Alltag von Polizisten</i> Hörbeitrag: (?)	Gestaltungs- techniken: (?)	Vorstellungen: <i>Erkundungen zum Alltag von Polizisten</i>	ökonomische Bedingungen: (?)
5-6	Kommunikation: (?) Kooperation: <i>Entwicklung einer Frühlingskarte</i>	Videobeitrag: (?)	Gestaltungs-formen: (?) Gestaltungsarten: <i>Analysen zum Konfliktverhalten</i>	Verhaltens- orientierungen: <i>Analysen zum Konfliktverhalten</i>	rechtliche Regelungen: (?)

Auf der Grundlage einer solchen Übersicht würde sofort sichtbar, welche Teilaufgaben durch mindestens eine Unterrichtseinheit oder ein Projekt angesprochen sind und für welche Teilaufgaben noch kein geeignetes Beispiel in der Schule existiert. Es wäre nun zunächst zu prüfen, ob vorhandene Beispiele erneut durchgeführt werden sollen und können, wobei – falls notwendig – auch zu klären ist, ob ihr medienerzieherischer Gehalt noch weiter „geschärft“ werden soll. Außerdem müsste bedacht werden, wie möglichst alle Schülerinnen und Schüler durch die Unterrichtseinheiten oder Projekte erreicht werden können. Des Weiteren wären für die noch offenen Teilaufgaben neue Unterrichtseinheiten oder Projekte zu konzipieren. Dafür gibt es in der Literatur und im Internet vielfältige Anregungen und Beispiele.^{xxxv}

Auf diese Weise könnte ein Plan für das nächste Schuljahr entstehen. Falls zunächst noch nicht alle Zyklen bzw. Jahrgangsstufen einbezogen werden können, ist es auch denkbar, sich zunächst auf ein oder zwei Zyklen zu konzentrieren. In jedem Fall ist auch zu bedenken, ob die technische Ausstattung und die Kompetenzen im Kollegium für die Umsetzung der geplanten Aktivitäten hinreichend sind oder ob sich die Notwendigkeit von Ausstattungsergänzungen und Qualifizierungsmaßnahmen ergibt. Gegebenenfalls müssten Ausstattungsfragen angegangen und Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnet werden (vgl. auch Kapitel 5 sowie Abschnitte 6.4 und 6.8).

Nach einem Schulhalbjahr sollte eine Zwischenbilanz gezogen werden. Falls notwendig, ließen sich Korrekturen für das zweite Halbjahr vornehmen. Wünschenswert ist es, dass durchgeführte Unterrichtseinheiten oder Projekte zur Medienerziehung/ Medienbildung in geeigneter Form dokumentiert werden. So könnte die medienerzieherische Arbeit für alle Beteiligten auf Dauer erleichtert werden (vgl. auch Abschnitt 6.3). Zudem ließe sich ein damit verbundener Austausch nutzen, um weitere Kolleginnen und Kollegen in die medienerzieherische Arbeit einzubeziehen.

Am Ende des Schuljahres sollten die Erfahrungen bilanziert und ein überarbeiteter Koordinations- und Übersichtsplan erstellt werden. So ließe sich die medienerzieherische Arbeit in einer Schule Schritt für Schritt weiterentwickeln. Dabei ist auch zu bedenken, inwieweit Schülerinnen und Schüler, Eltern oder außerschulische Einrichtungen in die Überlegungen einbezogen werden können.

In analoger Weise könnten medienerzieherische Pläne in den einzelnen *Sekundarschulen* – vor allem bis zur neunten Jahrgangsstufe – entwickelt werden. Für einen Koordinations- und Übersichtsplan ließen sich die verschiedenen Teilaufgaben auf die Jahrgangsstufen 7 bis 9 verteilen. Beispielsweise könnte sich in einer Bestandsaufnahme gezeigt haben, dass in einer Sekundarschule Unterrichtseinheiten oder Projekte folgender Art bereits durchgeführt worden sind (vgl. dazu auch die Projekt- bzw. Unterrichtshinweise im Kapitel 3):

- *Erkundungen zur Landeskunde* mit Hilfe verschiedener Medien und Vergleich von Erfahrungen bei einer Klassenfahrt in das betreffende Land mit den durch die Medien geweckten Erwartungen (7. Jahrgangsstufe),
- *Erstellen einer Zeitung* mit besonderer Reflexion der Gestaltungstechniken für schriftliche und bildliche Darstellungen sowie mit einer Kalkulation und Überlegungen zur Finanzierung für einen preisgünstigen Verkauf sowie einer Erkundung der üblichen Zeitungsfinanzierung (7. Jahrgangsstufe),
- *Mediale Variationen* zu einem Thema mit der Einigung auf ein interessantes Thema und der Darstellung des Themas in verschiedenen Gestaltungsformen und Gestaltungsarten, z.B. als Hörspiel und Videoclip, und deren Reflexion (8. Jahrgangsstufe),
- *Analysen zur Werbung* mit der Herausarbeitung von Manipulationstechniken sowie der Reflexion des nahe gelegten Konsumverhaltens und impliziter Wertvorstellungen (8. Jahrgangsstufe), und Anwendung des Gelernten im Rahmen einer Werbekampagne, z.B. für ein Schulfest.
- *Auswahl von Topmeldungen* für verschiedene Medien und Reflexion der Bedingungen, unter denen in den betreffenden Redaktionen gearbeitet wird (8. Jahrgangsstufe) unter besonderer Berücksichtigung der Beeinflussungen, denen die Redaktionsmitglieder ausgesetzt sind.
- *Entscheidungen zur Verbesserung der Lebensqualität* in einem fiktiven Staat mit Hilfe einer computergestützten Simulation und Reflexion der Bedeutung von Simulationen für Entscheidungen zu sozialen Zusammenhängen (9. Jahrgangsstufe).

Mit diesen Projekten oder Unterrichtseinheiten würde ebenfalls eine Übersicht gemäß Darstellung 4 entstehen, wobei die Beispiele – wie bereits oben angesprochen – auch durch andere Möglichkeiten ersetzt werden könnten. Fragezeichen verweisen wieder auf noch unbearbeitete Teilaufgaben. Der Übersichtsplan ließe sich als Basis für die ergänzende Planung für das kommende Schuljahr nutzen. Dazu kann u.a. wieder auf vielfältige Beispiele aus Literatur und Internet zurückgegriffen werden.^{xxxvi}

Der Prozess ließe sich dann gemäß den obigen Hinweisen weiterführen, sodass mit der Zeit ein weiterentwickelter Koordinations- und Übersichtsplan entsteht, in dem sich das grundlegende *medienerzieherische Konzept* einer Schule ausdrückt. Falls es in der Schule einen Schulentwicklungsplan oder eine Schulcarta gibt, könnte ein solches medienerzieherisches Konzept zugleich dort verankert werden.^{xxxvii}

Gegebenenfalls kann das medienerzieherische Konzept auch noch durch weitere Aktivitäten zur Medienerziehung/ Medienbildung gemäß den Überlegungen im Abschnitt 4.3 bereichert werden.

Darstellung 4: Beispiel für einen Koordinations- und Übersichtsplan für Teilaufgaben und ermittelte Projekte aufgrund einer Bestandsaufnahme in einer Sekundarschule für die Jahrgangsstufen 7 bis 9

Jahrgangsstufe	Auswählen und Nutzen von Medienangeboten	Eigenes Gestalten und Verbreiten von medialen Beiträgen	Verstehen und Bewerten von Medien-gestaltungen	Erkennen und Aufarbeiten von Medien-einflüssen	Durchschauen und Beurteilen von Bedingun-gen der Medien-produktion und -verbreitung
7	Information: <i>Erkundungen zur Landeskunde</i> Lernen: (?)	Bilder/ Fotos: (?) Schriftliche Texte/ Printmedien: <i>Erstellen einer Zeitung</i>	Darstellungs- Formen: (?) Gestaltungs-techniken: <i>Erstellen einer Zeitung</i>	Gefühle: (?) Vorstellungen: <i>Erkundungen zur Landeskunde</i>	ökonomische Bedingungen: <i>Erstellen einer Zeitung</i>
8	Unterhaltung und Spielen: (?) Kommunikation und Kooperation: (?)	Hörbeitrag: <i>Mediale Variationen</i> Videobeitrag: <i>Mediale Variationen</i>	Gestaltungs-formen: <i>Mediale Variationen</i> Gestaltungsarten: <i>Mediale Variationen</i>	Verhaltens- orientierungen: <i>Analysen zur Werbung</i> Wert-orientierungen: <i>Analysen zur Werbung</i>	Personale und weitere institutionelle Bedingungen: <i>Auswahl von Topmeldungen</i> Politische und weitere gesellschaftliche Bedingungen: (?)
9	Simulation: <i>Entscheidungen zur Verbesserung der Lebensqualität</i>	Computer- gebundener Beitrag: (?)		Soziale Zusammenhänge: <i>Entscheidungen zur Verbesserung der Lebensqualität</i>	Historische Bedingungen: (?)

WEITERE FORMEN DER MEDIENERZIEHUNG/ MEDIENBILDUNG

Außer einer Verbindung des Unterrichts in den schulischen Entwicklungs- und Lernbereichen sowie Fächern mit der Medienerziehung/Medienbildung kann diese in besonderen Veranstaltungen der Schule stattfinden, z.B. an besonderen Projekttagen, bei Klassenfahrten oder Exkursionen, bei paraschulischen Aktivitäten sowie in Optionsfächern.

Zunächst einmal können *Projekttag*e, falls sich dadurch alle Schülerinnen und Schüler erreichen lassen, genutzt werden, um etwaige Leerstellen in den medienerzieherischen Koordinations- und Übersichtsplänen gemäß Abschnitt 4.2 zu füllen. Insbesondere ist es manchmal schwierig, das Gestalten und Verbreiten eigener medialer Beiträge mit dem üblichen Fachunterricht zu verbinden – insbesondere wenn es z.B. um Hör-, Video- oder Multimediaproduktionen geht. Falls es jedoch der Schule gelingt, ihre grundlegenden medienerzieherischen Aufgaben vollständig mit dem üblichen Unterricht zu verbinden, können Projekttag e auch für weitere Anwendungen oder Vertiefungen in einzelnen Aufgabenbereichen genutzt werden, z.B. für aufwendigere Produktionen oder auch für die Bearbeitung weitergehender Fragen zur Medienpsychologie, Mediensoziologie oder Medienethik.

Bei *Klassenfahrten und Exkursionen* lassen sich ebenfalls Anwendungen oder Vertiefungen in einzelnen medienerzieherischen Bereichen anstreben, z.B. indem mediale Dokumentationen zur Klassenfahrt erstellt oder Erkundungen in einem Wirklichkeitsbereich durchgeführt werden, zu dem medienbeeinflusste Vorstellungen vorhanden sind, oder indem Medieneinrichtungen besucht werden, z.B. eine Rundfunkanstalt oder ein Softwareunternehmen.

Für *paraschulische Aktivitäten* bietet es sich an, vor allem die gestalterischen Fähigkeiten in einem bestimmten Medienbereich weiterzuentwickeln, z.B. bei der Produktion von Zeitungen, Hörbeiträgen oder Videofilmen sowie von multimedialen Produkten. Im Rahmen paraschulischer Aktivitäten können sich Schülerinnen und Schüler unter Anleitung durch eine Lehrperson gegebenenfalls auch der Aufgabe annehmen, regelmäßig eine Schulzeitung, ein Radiomagazin oder Videomagazin für die Schule zu produzieren oder eine Website für die Schule zu entwickeln und/oder zu pflegen. Damit ließe sich auch das Gewicht einer Außenpräsentation der Schule verstärken.

Schließlich lassen sich im Rahmen der jeweiligen curricularen und sonstigen Vorgaben für die einzelnen Schulstufen und Schulzweige im *Optionsbereich* einzelne Kurse zur Medienerziehung/Medienbildung anbieten. Dabei kann es sich um Kurse handeln, in deren Rahmen sowohl die gestalterischen Fähigkeiten in verschiedenen Medienbereichen weiterentwickelt als auch weiterführende medienwissenschaftliche Themen behandelt werden.

Da die medienerzieherisch relevanten Aktivitäten in und gegebenenfalls auch außerhalb einer Schule sehr vielfältig sein können und die Übersicht dazu sowie ihr Nachweis in der Regel durch die üblichen Zeugnisse nicht gesichert ist, bietet es sich an, den Schülerinnen und Schülern zu empfehlen, zur Entwicklung ihrer Medienkompetenz ein Portfolio zu führen (vgl. auch Abschnitt 6.7). In dem Portfolio sollten entsprechende Aktivitäten dokumentiert und reflektiert werden. Das Portfolio sollte zudem eine Auswahl selbst erstellter Medienbeiträge und ihre Kommentierung bzw. Einschätzung enthalten. Je nach Situation in einer Schule kann ein solches Portfolio möglicherweise auch verpflichtend gemacht werden.^{xxxviii}

Bei ihren medienerzieherischen Aktivitäten sollten die Schulen die Zusammenarbeit mit außerschulischen Initiativen und Medieneinrichtungen suchen sowie pflegen und sich begleitend in einen lokalen Verbund mit anderen Schulen und Medieneinrichtungen einbringen. So könnten sich die verschiedenen Personen und

Institutionen bei ihren medienerzieherischen Aktivitäten gegenseitig stützen und an Entwicklungen im Medienbereich ihrer Kommune beteiligen bzw. an ihnen teilhaben. (Vgl. auch Abschnitt 6.6.)

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

NOTWENDIGE KOMPETENZEN VON LEHRPERSONEN

Die Entwicklung von Medienkompetenz als Aufgabe der Schule setzt auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer voraus, dass sie selbst Medienkompetenz erworben haben und darüber hinaus in der Lage sind, die Medienkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. Demgemäß ist der erste Abschnitt dieses Kapitels der Entwicklung der eigenen Medienkompetenz von Lehrpersonen gewidmet, während im zweiten Abschnitt die Frage behandelt wird, welche weiteren Kompetenzfelder für die Umsetzung von Medienerziehung/Medienbildung in der Schule bedeutsam sind. Medienkompetenz wird dabei als ein wichtiger Bestandteil einer umfassenden *medienpädagogischen Kompetenz* aufgefasst.^{xxxix}

ENTWICKLUNG DER EIGENEN MEDIENKOMPETENZ VON LEHRPERSONEN

Die *eigene Medienkompetenz* von Lehrpersonen sollte sich – wie für jede Bürgerin und jeden Bürger – auf die im Abschnitt 3.2 genannten Grundformen des Handelns mit Medien sowie auf die grundlegenden Inhaltsbereiche beziehen. Demgemäß ist festzuhalten, dass Lehrerinnen und Lehrer die Bereitschaft haben sollten und die Fähigkeit benötigen,

- vorhandene Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten funktions- und interessenbezogen auszuwählen sowie in sachgerechter und in reflektierter Weise zu nutzen,
- eigene mediale Beiträge mit sachgemäßer Handhabung der jeweiligen Medientechnik inhalts- und medienadäquat zu planen und zu gestalten sowie verantwortungsbewusst zu verbreiten,
- mediale Gestaltungsmöglichkeiten bei der Verwendung und eigenen Herstellung von Medienbeiträgen in den Blick zu nehmen, hinsichtlich ihrer Bedeutung einzuschätzen und nach verschiedenen Kriterien zu bewerten,
- Einflüsse von Medien auf Kognitionen, Emotionen, Verhaltens- und Wertorientierungen sowie soziale Zusammenhänge zu erkennen, kriterienbezogen zu bewerten und problematischen Einflüssen in geeigneten Formen entgegenzuwirken,
- ökonomische, rechtliche, institutionelle und politische sowie weitere gesellschaftliche und historische Bedingungen der Produktion und Verbreitung von Medien analytisch zu erfassen und zu beurteilen sowie Einflussmöglichkeiten in sozialer Verantwortung wahrzunehmen.

Diese Beschreibung von Medienkompetenz gemäß Abschnitt 3.2 macht noch einmal deutlich, dass die sachgerechte *Handhabung* von Medien zwar ein wichtiges Element von Medienkompetenz ist, aber nur als *ein* Element neben anderen gelten kann. Vor diesem Hintergrund ist auch die manchmal zu hörende Auffassung, Schülerinnen und Schüler seien medienkompetenter als ihre Lehrpersonen, zu relativieren. Eine gewisse und mögliche Überlegenheit bei der technischen Bedienung und Handhabung von Mediengeräten und Programmen bedeutet keineswegs schon eine größere Medienkompetenz. Für schulische Aktivitäten zur Medienerziehung stellt es letztlich kein Problem dar, wenn Schülerinnen und Schüler sich möglicherweise in der Handhabung einzelner Medien und Programme besser auskennen als ihre Lehrpersonen. Im Gegenteil – in einem konstruktiven Lernprozess können und sollten sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, in sachbezogener Weise ihre besonderen Stärken zur Geltung zu bringen und gemeinsam zu lernen.

Darüber hinaus ist wichtig, dass mit der obigen Beschreibung von Medienkompetenz keineswegs erwartet wird, dass Lehrpersonen Fachleute für alle Medienarten sind. Insbesondere bei dem Aufgabenbereich des eigenen Gestaltens und Verbreitens von Medienbeiträgen – aber auch bei den anderen Aufgabenbereichen – geht es vor allem um *exemplarische Einsichten* bezogen auf ausgewählte Medienarten. Das wünschenswerte medienerzieherische Konzept einer Schule (gemäß Abschnitt 4.2) ist in der Umsetzung ohnehin auf mehrere Lehrpersonen angewiesen und bietet in besonderer Weise die Möglichkeit einer Arbeitsteilung, sodass sich verschiedene Lehrpersonen mit ihren jeweiligen Kompetenzen einbringen und ergänzen können. Dieser Gedanke ist auch für die weiteren – im Abschnitt 5.2 angesprochenen Felder medienpädagogischer Kompetenz – von großer Bedeutung.

Grundsätzlich ist zu hoffen, dass zukünftige Lehrpersonen bereits bei dem Eintritt in die Lehrerausbildung über eine Medienkompetenz im obigen Sinne verfügen. Dies ist jedoch bis heute in der Regel (noch) nicht der Fall und auch erst dann zu erwarten, wenn die Medienerziehung/Medienbildung gemäß Art. 7 des (neuen) Schulgesetzes als eine verbindliche Aufgabe in der Schule wahrgenommen wird.^{xi} Aber auch dann ist noch zu bedenken, dass unter Umständen neuere technische Entwicklungen in der Lehrerausbildung berücksichtigt werden müssen. Außerdem kann ein besonderer Akzent bei der Nutzung von Programmen für schulische Organisations- und Verwaltungsaufgaben gesetzt werden. Insgesamt bleibt es eine wichtige Aufgabe der *Lehrerausbildung* – in Abhängigkeit von den jeweiligen Studienvoraussetzungen – für den Erwerb einer hinreichenden Medienkompetenz Sorge zu tragen. Entsprechende Forderungen gelten ebenso für die *Lehrerweiterbildung* – zumal man davon ausgehen muss, dass weder die Schule noch die Lehrerausbildung bis heute die entsprechenden Aufgaben hinreichend wahrnehmen.

WEITERE FELDER MEDIENPÄDAGOGISCHER KOMPETENZ

Die allgemeine Medienkompetenz ist – wie eingangs bereits betont – nur *ein* Bestandteil medienpädagogischer Kompetenz. Medienpädagogische Kompetenz erfordert darüber hinaus Bereitschaft sowie Wissen und Können in den Kompetenzfeldern der Mediensozialisation, der Mediendidaktik, der Medienerziehung/Medienbildung und der Entwicklung medienerzieherischer Konzepte.

Bezogen auf die *Mediensozialisation* geht es zunächst um wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und fallbezogene Einschätzungen zu der Frage, welche Bedeutung Medien für Kinder und Jugendliche haben. Grundlagen dazu wurden – wenn auch in der gebotenen Kürze – im Kapitel 2 angesprochen.^{xii} Des Weiteren ist es wichtig, die sozialisatorische Bedeutung der Medien bei ihrer Nutzung im Unterricht sowie bei medienerzieherischen Aktivitäten in angemessener Weise zu berücksichtigen. Beispielsweise ist bei der Verwendung eines Videofilms zu Lernzwecken zu beachten, dass Kinder und Jugendliche Videofilme in ihrer Freizeit hauptsächlich als Unterhaltungsmedien nutzen. Insofern sind bei ihnen keine besonderen gedanklichen Anstrengungen zur Informationsentnahme zu erwarten, wenn nicht vorher ausdrückliche Beobachtungsaufgaben erarbeitet werden. Beim bloßen Anschauen eines Videofilms wird in der Regel kaum etwas gelernt. Ein anderes Beispiel: Da Vorabendserien aufgrund der Tatsache, dass sie häufig Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen aufnehmen, in der Regel mit hoher emotionaler Beteiligung rezipiert werden, ist bei ihrer Analyse besondere Sensibilität gefordert. Sonst besteht die Gefahr, dass kritische Analysen bei Kindern und Jugendlichen nur die Einstellung verstärken, dass sie in der Schule mit ihren Bedürfnissen nicht ernst genommen werden. In solchen Zusammenhängen sollten zudem mögliche Geschlechterdifferenzen bei der Mediennutzung und Medienwahrnehmung bedacht werden. Für medienerzieherische Aktivitäten kann es im

Übrigen sehr hilfreich sein, wenn Lehrerinnen und Lehrer sich an ihre eigenen Medienerfahrungen erinnern und sich bewusst machen, welchen Stellenwert diese für ihre persönliche Entwicklung hatten.

Bei dem Kompetenzfeld der *Mediendidaktik* steht die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Lehren und Lernen mit Medien im Mittelpunkt. Dies schließt die Analyse und Kritik sowohl von Medienangeboten unter dem Gesichtspunkt einer lernförderlichen Verwendung als auch von vorhandenen Unterrichtsbeispielen ein. Darüber hinaus geht es um die Erstellung eigener medialer Lernhilfen durch die Lehrperson sowie um Anregungen und Unterstützungen bei der Erarbeitung medialer Präsentationen durch die Schülerinnen und Schüler. Für die Bearbeitung entsprechender Fragen gibt es mittlerweile vielfältige Forschungsergebnisse.^{xlii} Wichtige Schlussfolgerungen daraus wurden im Abschnitt 3.1 dargestellt, wobei im Kontext des Referenzrahmens allerdings nur eine ausschnittshafte Darstellung möglich war.

Medienerziehung/Medienbildung als weiteres Kompetenzfeld zielt auf die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtseinheiten und Projekten mit der allgemeinen Zielvorstellung eines sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozial verantwortlichen Handelns in Medienzusammenhängen sowie mit einer Differenzierung im Sinne der fünf skizzierten Aufgabenbereiche. Das Kompetenzfeld umfasst zugleich die Analyse und Kritik vorhandener Beispiele und gegebenenfalls deren Modifizierung für eigene Umsetzungen. Mit diesen Aufgaben ist unter Umständen auch eine Beratung von Eltern und Schülerinnen und Schülern verbunden. Unter Beachtung von Lebenssituation und Bedürfnislage sollen inhaltliche medienerzieherische und unterrichtsfachliche Ziele bei gleichzeitiger Förderung des sozial-kognitiven Entwicklungsniveaus angestrebt werden. Wichtige Grundlagen für dieses Kompetenzfeld wurden in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt.

Das Kompetenzfeld der *Entwicklung medienerzieherischer Konzepte* ist thematisch mit Fragen der Schulentwicklung verknüpft. Lehrpersonen sollen in der Lage sein, sich an Bestandsaufnahmen, Planungen, Dokumentationen und Evaluationen für medienerzieherische Aktivitäten in ihrer Schule zu beteiligen. Dabei sollen sie – unter Berücksichtigung fächerverbindender und fächerübergreifender Gesichtspunkte – auch ihre Fachperspektive sowie ihre Kompetenzen in ein medienerzieherisches Konzept ihrer Schule einbringen und auch bereit sein, neue Kompetenzen zu erwerben. Grundlagen hierzu wurden im Kapitel 4 beschrieben.

Insgesamt ergibt sich folgender Zielrahmen für zukünftige und gegenwärtige Lehrpersonen: In Lehrerbildung und/oder Lehrerweiterbildung sollen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden, die es ermöglichen,

- (1) selbst medienkompetent zu handeln, d.h. Medien sachgerecht zu handhaben und in reflektierter Weise zu nutzen sowie selbst zu gestalten und zu verbreiten, Mediengestaltungen und Medieneinflüsse sowie Bedingungen von Medienproduktion und -verbreitung zu durchschauen und kritisch einzuordnen sowie Einflussmöglichkeiten wahrzunehmen,
- (2) den Stellenwert von Medien für Kinder und Jugendliche in sensibler Weise zu erfassen und bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht mit und über Medien angemessen zu berücksichtigen,
- (3) vorhandene Medienangebote im Aspekt von Lernen und Lehren zu analysieren und zu bewerten, eigene Medienbeiträge für Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln sowie Unterrichtseinheiten und Projekte mit Medienverwendung zu analysieren, vorzubereiten, durchzuführen und zu evaluieren,
- (4) medienbezogene Erziehungs- und Bildungsaufgaben in Beratung, Unterricht und Projektarbeit wahrzunehmen, d.h. vorhandene Beispiele zu analysieren und zu bewerten sowie eigene medienerzieherische Aktivitäten zu planen, durchzuführen und nachzubereiten,

(5) personale, ausstattungsbezogene, organisatorische und weitere institutionelle Bedingungen für medienerzieherische Aufgaben in der Schule zu erfassen, zu gestalten und an der Erarbeitung eines medienerzieherischen Konzepts im Sinne von Schulentwicklung mitzuwirken.

Diese Zielvorstellungen gelten zunächst einmal für die Lehrerausbildung, wobei der erste Zielbereich – auf längere Sicht gesehen – zunehmend durch die Schule abgedeckt sein sollte, sodass sich die Lehrerausbildung auf Dauer vor allem auf die Kompetenzfelder bzw. Zielbereiche (2) bis (5) konzentrieren kann (vgl. auch Abschnitt 5.1). Gleichzeitig sind mit den Kompetenzfeldern bedeutsame Zielbereiche für die Lehrerweiterbildung angesprochen: Es ist eine wichtige Aufgabe für die Lehrerweiterbildung, unter Berücksichtigung der jeweils anzunehmenden Voraussetzungen bei den Zielgruppen geeignete Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs bzw. der Kompetenzerweiterung anzubieten (vgl. Abschnitt 6).

Ähnlich wie bei der allgemeinen Medienkompetenz gilt auch für die anderen Felder medienpädagogische Kompetenz, dass die einzelne Lehrperson nicht in allen Medienarten gleichermaßen ausgebildet sein muss. Vielmehr kommt es darauf an, über exemplarische Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, einschließlich einer angemessenen Sicherheit bei der Handhabung. Wichtig ist, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in einem Kollegium mit ihren Kompetenzen gegenseitig ergänzen. Dadurch würde sich den Schulen auch die Möglichkeit eröffnen, ein medienerzieherisches Konzept unter Beachtung des Medienspektrums zu entwickeln und zu realisieren (vgl. Abschnitt 4.2).

-
- ⁱ Vgl. Compte-rendu des séances publiques, 2002, SS. 1894 ff.
- ⁱⁱ Vgl. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et des Sports/ SCRIPT (Hrsg.) (2002): Information and Communication technology in Secondary Education. Luxemburg.
- ⁱⁱⁱ Vgl. European Commission, Information Society and Media Directorate General (Hrsg.) (2006): Use of Computers and the Internet in Schools in Europe 2006. Country Brief: Luxembourg. 6/2006. Bonn: empirica.
- ^{iv} Vgl. Ministère de l'Economie et du Commerce extérieur, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et des Sports/ SCRIPT (Hrsg.) 08/2008 : Sicherheitsratgeber.
- ^v Im Wirtschaftsministerium ist zudem eine Büro eingerichtet worden, das insbesondere auf wirtschaftliche Gefahren im Internet aufmerksam macht (<http://www.cases.lu>).
- ^{vi} Vgl. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle/ SCRIPT (Hrsg.) (2007): Die Steuerung des Luxemburger Schulwesens. Luxemburg: MEN/SCRIPT, S. 10.
- ^{vii} Vgl. Projet de loi N°5759, Chapitre I, Section 3, Art.7.
- ^{viii} Vgl. zu den damit zusammenhängenden Entwicklungen im Journalismus auch Cocard, F. (2007): Medienkompetenz in einer globalisierten Welt. In: Forum. Heft 269, S. 33-34.
- ^{ix} Vgl. Tulodziecki, G./ Herzig, B. (2002). Computer und Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 28 ff.
- ^x Vgl. auch Winterhoff-Spurk, P. (2004): Medienpsychologie. Eine Einführung. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer, S. 163 ff.
- ^{xi} Vgl. Baacke, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch. 20 (1996) 78, S. 8
- ^{xii} Vgl. Wagner, W.-R. (2004): Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung. Ein Programm. München Kopaed, S. 3
- ^{xiii} Vgl. Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.), (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa, S. 111 ff.
- ^{xiv} Vgl. Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 116
- ^{xv} Diese Beschreibung von Medienkompetenz bleibt zwar (zunächst) noch relativ allgemein, hat dafür jedoch u.a. drei wichtige Vorzüge. Erstens ist die Beschreibung mit der Betonung von sachgerechtem, selbst bestimmtem, kreativem und sozial verantwortlichem Handeln unmittelbar anschlussfähig an die Diskussion um Erziehungs- und Bildungsziele. Zweitens lassen sich so verschiedene Ansätze zur Medienkompetenz im nationalen und internationalen Raum unter einer allgemeinen Begriffsbeschreibung subsumieren. Drittens ist sie nicht auf einen bestimmten technologischen Stand festgelegt, sondern gilt auch für weitere Entwicklungen. Dies schließt allerdings nicht aus, für die Umsetzung Konkretisierungen vorzunehmen, wie es im dritten Kapitel dieses Referenzrahmens geschieht.
- ^{xvi} UNESCO (2007): Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Paris: UNESCO (21-22 June 2007)
- ^{xvii} Vgl. Council of Europe (2006): Council of Europe Pan-European Forum on Human Rights in the Information Society: Empowering Children and Young People. Yerevan, 5 an 6 October 2006, Strasbourg
- ^{xviii} Vgl. Commission of the European Communities (2006): Report on the Results of the Public Consultation on Media Literacy. Brussels, und: Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Ein Europäisches Konzept für die Medienkompetenz im digitalen Umfeld. Brüssel: KOM (2007)833
- ^{xix} European Parliament, Committee on Culture and Education (2008): Draft report on media literacy in a digital world. Strasbourg/Brussels/Luxembourg 2008/2129 (INI)
- ^{xx} Vgl. z.B. Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Blömeke, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 193 ff.
- ^{xxi} Vgl. Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A. (2002): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L.J./ Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. 3. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 139 ff.
- ^{xxii} Vgl. Tulodziecki, G./ Herzig, B. (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart: Klett Cotta, S. 196

-
- ^{xxiii} Eine ausführliche Darstellung zur Entwicklung des medienerzieherischen Denkens, in der auch auf Quellen zu den Leitgedanken der Bewahrung vor Schädlichem und der Pflege des Wertvollen sowie auf Quellen zu den weiteren dargestellten Leitgedanken verwiesen wird findet sich u.a. bei Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82 ff.
- ^{xxiv} Auf solchen Leitgedanken basiert u.a. das Konzept der alternativen Medien. Vgl. zu entsprechenden Aktivitäten in Luxemburg z.B. Diderich, G. (2007): Jedem seine Alternative. Alternative Medien – was sie sind und was sie wollen. In: Forum. Heft 269, S. 43-46; dazu auch Cocard, F. (2007): Medienkompetenz in einer globalisierten Welt. In: Forum. Heft 269, S. 34-35.
- ^{xxv} Vgl. Herzig, B. (2001): Medienerziehung und informatische Bildung. Ein (semiotischer) Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie. In: Herzig, B. (Hrsg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 155 ff.
- ^{xxvi} Eine Ausdifferenzierung nach Dimensionen wird z.B. von Aufenanger vorgenommen, vgl. Aufenanger, S. (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, S./ Schulz-Zander, R./ Spanhel, D.: Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 119-120).
- ^{xxvii} Eine Ausdifferenzierung nach Kompetenzfeldern stammt u.a. von Baacke, vgl. Baacke, D. (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch. 20(1996)78, S. 8). Eine Ausdifferenzierung nach Zielbereichen wird von Groeben versucht – wenn er dabei auch den Begriff der Dimensionen verwendet (vgl. Groeben, N. (2002): Dimensionen von Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa, S. 165-179).
- ^{xxviii} Diese beiden Grundformen des Handelns werden auch in internationalen Papieren bei Beschreibungen von Medienkompetenz aufgeführt, dort in der Regel zusammen mit weiteren Aspekten von Medienkompetenz, vgl. dazu die folgende Fußnote sowie z.B. UNESCO (2007): Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education. Paris: UNESCO (21-22 June 2007), S. 2, und European Parliament, Committee on Culture and Education (2008): Draft report on media literacy in a digital world. 2008/2129 (INI), S. 5, sowie Europäisches Parlament, Struktur- und Kohäsionspolitik, Kultur und Bildung (2008): Medienkompetenz: Ein Überblick. Vermerk. IP/B/CULT/NT/2008_2, PE 397.254, S. 2.
- ^{xxix} Diese drei inhaltlichen Bereiche tauchen auch in internationalen Beschreibungen von Medienkompetenz auf (vgl. dazu die Literaturhinweise in der vorherigen Fußnote). Allerdings werden zum Teil nur einzelne Aspekte aus den drei Inhaltsbereichen hervorgehoben. Insofern haben die drei Inhaltsbereiche in Kombination mit den Grundformen des Handelns mit Medien insgesamt einen umfassenderen Anspruch. Die hängt auch damit zusammen, dass durch die drei Inhaltsbereiche die Grundelemente jeder Kommunikation erfasst werden: Stets gibt es eine Mitteilung bzw. eine Botschaft bzw. einen Kommunikationsinhalt unter Nutzung verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten, immer gibt es einen Empfänger, auf dessen Seite im weitesten Sinne Einflüsse entstehen, stets ist auch ein Sender bzw. Kommunikator vorhanden, der unter bestimmten Bedingungen Medienbeiträge produziert und verbreitet, wenn die Empfänger- und die Kommunikatorrolle im Vorgang der Kommunikation auch wechseln können (und der Kommunikator unter Umständen nur schwer oder gar nicht auszumachen ist).
- ^{xxx} Für Zeitungsprojekte werden in einem gemeinsamen Projekts des Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle mit dem Presserat (Conseil de Presse) Materialien zum Thema Presse erarbeitet, die für entsprechende Unterrichtseinheiten oder Projekte genutzt werden können.
- ^{xxxi} Siehe Fußnote 35.
- ^{xxxii} Eine entsprechende Darstellung kann auch die Grundlage für die Formulierung von Bildungsstandards für die Medienbildung sein, vgl. Tulodziecki, G. (2007): Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. In: medienimpulse. 15 (2007) 3, S. 24-35
- ^{xxxiii} Siehe Fußnote 36.
- ^{xxxiv} Auf Bezüge zwischen Medienbildung und verschiedenen Fächern macht u.a. die Broschüre des Niedersächsischen Landesamtes für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2008): Medienbildung im Rahmen von Bildungsstandards und Kerncurricula. Medienberatung Niedersachsen, Heft 1, 2. Aufl., Hildesheim, aufmerksam. Auch wenn die einzelnen medienbezogenen Formulierungen in den Bildungsstandards und Kerncurricula nicht unmittelbar auf Luxemburg übertragbar sind, verweisen sie doch auf die vielfältigen Verbindungen von fachlichem Lernen und Medienbildung.
- ^{xxxv} Anregungen zum Entwurf von Beispielen lassen sich unter anderem über folgende Webadressen finden: <<http://www.myschool.lu>>, <<http://www.lehrer-online.de>>, <<http://www.schule-interaktiv.de>>, <<http://blickwechsel.org>>, <<http://mediaculture-online.de>>, <<http://www.clemi.org/fr/dans-les-classes>>.
- Zudem gibt es in der Literatur vielfältige Hinweise, vgl. z.B.: Maier, R./ Mikat, C./ Zeitter, E. (1997): Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. 409 Anregungen für die praktische Arbeit. München: Kopaed ; Mitzlaff, H. (Hrsg.) (2007): Internationales Handbuch: Computer (ICT), Grundschule, Kindergarten und neue Lernkultur. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag; Mitzlaff, H./ Speck-Hamdan (Hrsg.) (1998): Grundschule und neue Medien. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule; Schnoor, D., et al. (1993): Medienprojekte für die Grundschule. Braunschweig: Westermann; Tulodziecki, G., et al. (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

^{xxxxvi} Auch für die Sekundarschulen lassen sich den in der Fußnote 3 genannten Webadressen vielfältige Anregungen für Unterrichtseinheiten und Projekte entnehmen. Außerdem kann u.a. folgende Literatur zu Rate gezogen werden: Bertelsmann Stiftung/ Evangelisch Stiftisches Gymnasium (Hrsg.) (2001): Medienbildung in der Schule. Gütersloh Verlag Bertelsmann Stiftung; Breilmann, S./Grunow, C./ Schopen, M. (Hrsg.) (2003): Computer, Internet & Co. Im Deutschunterricht ab Klasse 5. Berlin: Cornelsen Scriptor; Brinkmüller-Becker, H. (Hrsg.) (1997): Fundgrube für Medienerziehung in der Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor; Faulstich, W./ Lippert, G. (Hrsg.) (1996): Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis. Paderborn: Schöningh; Koch, H./ Neckel, H. (2001): Unterrichten mit Internet & Co. Methodenhandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor; Tulodziecki, G., et al. (1995): Handlungsorientierte Medienpädagogik in Beispielen. Projekte und Unterrichtseinheiten für Grundschulen und weiterführende Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. .

^{xxxxvii} Dies entspricht auch der Sicht in der Broschüre „Die Steuerung des Luxemburger Schulwesens“ (2007), herausgegeben vom Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle/ SCRIPT, vgl. dort S. 10. Dort wird jede Schulgemeinschaft u.a. aufgerufen, die Medienerziehung/ Medienbildung im Kontext ihres Schulentwicklungsplans oder ihrer Schulcarta zu konkretisieren und in ihren allgemeinen Bildungsauftrag zu integrieren

^{xxxxviii} Vgl. Niedersächsischen Landesamtes für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.) (2008): Leitfaden Portfolio: Medienkompetenz. Medienberatung Niedersachsen, Heft 2, Hildesheim.

^{xxxxix} Vgl. hierz und zum Folgenden auch Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München: KoPaed

^{xi} Das (neue) Schulgesetz fordert in Art. 7: Le premier cycle de l'enseignement fondamental comprend les domaines de développement et d'apprentissage suivants:

(...).

Les deuxième, troisième et quatrième cycles de l'enseignement fondamental comprennent les domaines de développement et d'apprentissage suivants:

(...)

L'éducation aux médias est intégrée dans les différents domaines.

^{xlii} Vgl. als Forschungsübersicht z.B. Winterhoff-Spurk, P. (2004): Medienpsychologie. Eine Einführung. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer

^{xliii} Vgl. z.B. Strittmatter, P./ Niegemann, H. (2000): Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, und: Tulodziecki, G./ Herzig, B. (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart: Klett Cotta



Transmis en copie pour information
- aux Membres de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports
- à la Ministre de l'Education nationale et de la Formation professionnelle
- à la Ministre aux Relations avec le Parlement
- aux Membres de la Conférence des Présidents
Luxembourg, le 21 avril 2010
Le Secrétaire général de la Chambre des Députés,

Monsieur Laurent Mosar
Président de la
Chambre des Député-e-s

Luxembourg, le 21 avril 2010

Concerne: Demande de mise à l'ordre du jour

Monsieur le Président,

Par la présente et conformément aux dispositions du règlement interne de la Chambre des Député-e-s, nous avons l'honneur de demander la mise à l'ordre du jour de l'une des prochaines réunions de la Commission de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports du point suivant :

Le contingent de leçons attribuées aux communes

L'introduction du contingent de leçons attribuées aux communes aura, à moyen et long terme, une influence importante quant à l'organisation des classes de l'enseignement fondamentale. Dans son communiqué du 14 avril, la « Fédération des comités d'école et de cogestion du Luxembourg » (FCECL) estime qu'au niveau national quelques 4.000 leçons hebdomadaires d'enseignement seraient supprimées au cours des dix prochaines années.

Nous vous prions de bien vouloir y inviter Madame la Ministre de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Avec nos remerciements anticipés, nous vous prions d'accepter, Monsieur le Président, l'expression de notre plus haute considération.

François Bausch,
Président

Claude Adam,
Député