

Medienkompetenz

MODELLIERUNG, MESSUNG UND BEDEUTUNG IN ZEITEN DER CORONAPANDEMIE

Bardo Herzig

Der Autor erläutert das Konzept von Medienkompetenz und beleuchtet deren Bedeutung vor dem Hintergrund der Coronapandemie.

Wie kaum ein anderer Begriff hat Medienkompetenz in den vergangenen Jahrzehnten Aufmerksamkeit erfahren und ist zu einer Chiffre für individuelle Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten geworden, mit den Anforderungen und Herausforderungen einer zunehmend mediatisierten – und inzwischen digitalisierten – (Um-)Welt umzugehen. Je nach Kontext richten sich Argumentationslinien z. B. auf politische Begründungen – im Sinne einer Voraussetzung für politische Willensbildung und demokratische Teilhabe –, auf ökonomische Notwendigkeiten – im Sinne der Qualifizierung von zukünftigen Arbeitnehmer*innen für unterschiedliche Berufsfelder – oder auf pädagogische Ziele – im Sinne eines grundlegenden Bildungsanspruchs, sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und verantwortlich in der Welt handeln zu können.

Die vielfältigen Verwendungskontexte des Begriffs spiegeln dabei keineswegs ein einheitliches Verständnis dessen wider, was Medienkompetenz »eigentlich ist«. Auch im wissenschaftlichen Diskurs findet sich eine Vielzahl von Definitionen. Die Frage nach dem, was Medienkompetenz »ist«, muss daher präziser als die Frage nach dem, was unter dem »Konstrukt Medienkompetenz« verstanden wird oder werden soll, gestellt werden.

Eine Annäherung soll im vorliegenden Beitrag über folgende Themenkomplexe erfolgen:

Kompetenzkonstrukte

Ganz allgemein lassen sich in Bildungskontexten in einem pädagogisch-psychologischen Verständnis unter Kompetenzen Voraussetzungen eines Individuums verstehen, die zur Bewältigung von bestimmten Anforderungen erforderlich sind. Diese Voraussetzungen können sich auf Kenntnisse, auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf emotionale oder willensbezogene Aspekte beziehen. Zudem kann es sich um fachspezifische Anforderungen handeln (z. B. mathematische Kompetenzen) oder um überfachliche (z. B. rhetorische Kompetenzen). In diesem Verständnis können Kompetenzen als individuelle Voraussetzungen bzw. Dispositionen beschrieben werden, die

- sich auf Aufgaben bzw. Handlungsanforderungen in einer Domäne, d. h. in einem spezifischen Bereich, beziehen,
- persönliche Ressourcen darstellen und sowohl kognitive Elemente (Kenntnisse, Strategien ...) als auch nicht-kognitive Aspekte (Motivation, Emotionen ...) umfassen,
- in Umgebungen mit entsprechenden Anregungspotenzialen erworben werden können, d. h. erlernbar sind,
- auch die Befähigung einschließen, sich in neuartigen Situationen selbstorganisiert Fähigkeiten anzueignen, um diese Situationen problemlösend zu bewältigen.

Die nähere Bestimmung von speziellen Kompetenzen geschieht i. d. R. in Form von Kompetenzmodellen. Dabei sind unterschiedliche Vorgehensweisen

möglich (Schaper, 2009). Zum einen kann ein Modell aus theoretischen oder normativen Überlegungen (deduktiv) abgeleitet werden. Im Hinblick auf Medien kann beispielsweise aus dem wissenschaftlichen Diskurs in der Medienpädagogik abgeleitet werden, welche Bildungsanforderungen mit einer zunehmenden Mediatisierung und Digitalisierung verbunden sind. Zum anderen kann die Entwicklung empirisch (induktiv) erfolgen, z. B. durch die Befragung von Expert*innen zu den für medienkompetentes Handeln notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Medienbegriff

Ähnlich wie beim Kompetenzbegriff ist auch das Verständnis von Medien alles andere als einheitlich. Umgangssprachlich wird mit dem Begriff »Medium« in der Regel etwas »Vermittelndes« bezeichnet. Diese Vermittlungsfunktion lässt sich auf die Art und Weise beziehen, in der wir uns mit unserer sozialen und dinglichen Umwelt und mit uns selbst auseinandersetzen (Tulodziecki et al., 2019, S. 29 ff.): Wir kommunizieren per Telefon oder Messenger mit unseren Mitmenschen, wir erfahren durch Fernsehbeiträge etwas über ferne Länder oder nutzen ein Profil in sozialen Netzwerken zur Selbstdarstellung und Identitätsarbeit. Gemeinsam ist diesen Erfahrungsformen, dass sie mittelbar sind, (ab-)bildhafte und symbolische Zeichen nutzen und auf technischer Unterstützung beruhen – von der Druck- über die Rundfunk- bis hin zur (digitalen) Computertechnik. Dies

Quelle: Tulodziecki et al., 2019, S. 208

Zielbereiche:	Handhabungsfertigkeiten, Kenntnisse, Recherche- und Strukturierungsfähigkeit, Analyse- und Bewertungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Problemlöse-, Gestaltungs-, Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit sowie Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft				
Inhaltsbereiche:	Handlungs- und Nutzungsbereiche:				
	Information und Lernen	Analyse und Simulation	Unterhaltung und Spiel	Dienstleistungen	Steuerung und Kontrolle
Medienlandschaft und ihre digitale Infrastruktur					
Gestaltungsmerkmale und Erzeugung medialer Botschaften					
Einflüsse von Medien auf Individuum und Gesellschaft					
Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung					

Abb. 1: Konzeptioneller Rahmen zur Medienkompetenz

rahmen vorgelegt, der auf mehrere bestehende Modelle zurückgreift und 6 Kompetenzbereiche unterscheidet: »Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren« (von Informationen), »Kommunizieren und Kooperieren«, »Produzieren und Präsentieren«, »Schützen und sicher Agieren«, »Problemlösen

bedeutet, dass das Medium nicht nur die technischen Geräte zur Erzeugung, Übertragung, Speicherung, Wiedergabe und Verarbeitung von Zeichen – z. B. den Fernseher, das Radiogerät oder den Computer – umfasst, sondern auch die dazugehörigen Materialien bzw. die Software und deren funktionales Zusammenwirken bei der Kommunikation. Digitale Medien lassen sich in diesem Verständnis als komplexe vernetzte digitale Architekturen beschreiben, die unterschiedlichste Ausdrucksformen erlauben. Eine solche, nicht auf instrumentelle Aspekte verkürzte Medienauffassung ist allerdings eine Setzung, die auch anders erfolgen könnte.

Medienkompetenzmodelle

In die medienpädagogische Diskussion wurde der Kompetenzbegriff durch Baacke (1973) eingeführt, zunächst als kommunikative Kompetenz, erst später, in den 1980er-Jahren, tauchte die Wortverbindung »Medienkompetenz« auf. Baacke sieht Medienkompetenz sowohl als angeborenes kommunikatives Vermögen des Menschen an als auch als anzustrebende Fähigkeit, »in die Welt aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen« (Baacke, 1996, S. 8). Sein Kompetenzmodell

umfasst 4 Dimensionen: Medien-Kritik (die analytisch, reflexiv und ethisch orientiert sein soll), Medien-Kunde (die eine informative und eine instrumentell-qualifikatorische Dimension aufweist), Medien-Nutzung (die rezeptiv oder interaktiv geschehen kann) und Medien-Gestaltung (die innovativ oder kreativ zu verstehen ist) (ebd.). In ähnlicher Weise, zum Teil mit anderen Akzenten, wird Medienkompetenz z. B. bei Aufenanger (2001) mit einer kognitiven, moralischen, sozialen, affektiven und ästhetischen Dimension und einer Handlungsdimension oder bei Schorb (2005) mit den Kategorien Medienwissen als Struktur-, Funktions- und Orientierungswissen, Medienbewertung als kritische Reflexion und Medienhandeln als Medienaneignung, -nutzung, -partizipation und -gestaltung strukturiert. Dabei werden in der Regel entwicklungs-, lern-, handlungs- und bildungstheoretische Überlegungen als Grundlage gewählt, um Anforderungen an Medienkompetenz zu formulieren. Zudem fließen empirische Daten, z. B. zur medienbezogenen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, mit ein. Auch im bildungspolitischen Kontext sind Modelle zur Medienkompetenz formuliert worden. So hat die Kultusministerkonferenz im Rahmen ihrer Strategie zur Bildung in der digitalen Welt (KMK, 2017) einen Kompetenz-

und Handeln« und »Analysieren und Reflektieren«. Die einzelnen Bereiche sind noch einmal in weitere Teilbereiche ausdifferenziert.

Neben den Dimensionen sind auch die Abstraktionsgrade der Modelle unterschiedlich und bedürfen in der Regel einer zielgruppenbezogenen Konkretisierung.

Im Folgenden wird in Erweiterung bestehender Modelle ein übergreifendes Rahmenkonzept vorgestellt, das in der Tradition handlungs- und entwicklungstheoretisch fundierter Modelle steht. Anhand von Beispielen werden dazu auch Teilkompetenzen alters- bzw. entwicklungsbezogen konkretisiert.

Rahmenkonzept zur Medienkompetenz

Mit Blick auf die skizzierten Merkmale von Kompetenzen und vor dem Hintergrund bestehender Kompetenzmodelle können folgende übergreifende Zielbereiche von Medienkompetenz genannt werden (Tulodziecki et al., 2019, S. 197 ff.; Abb. 1):

- Handhabungsfertigkeiten als Grundlage für eine funktionsgerechte Nutzung von Medien bzw. von Hard- und Software,
- Kommunikationsfähigkeit als Basis für das Verstehen von Medienbot-

schaften und für eigene mediale Mitteilungen,

- Recherche- und Strukturierungsfähigkeiten als Voraussetzung zur Nutzung der Medienpotenziale,
- Fähigkeit zur Analyse und Bewertung von Medienangeboten und eigenen Medienbeiträgen,
- Problemlöse-, Entscheidungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit im Medienbereich,
- Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft in medialen Kontexten,
- Kenntnisse und Verständnis verschiedener inhaltlicher Grundlagen für eine reflektierte rezeptive, interaktive und produktive Mediennutzung.

Spezifische Fähigkeiten bzw. Kompetenzen in diesen übergreifenden Zielbereichen lassen sich konkretisieren, indem man von verschiedenen Nutzungs- bzw. Handlungsbereichen ausgeht, z. B. Information und Lernen oder Unterhaltung und Spiel, und dann danach fragt, welche inhaltlichen Kenntnisse, z. B. zur Medienlandschaft und ihren Angeboten oder zum Einfluss von Medien auf Wertvorstellungen und Verhalten, erforderlich sind, um kompetent in diesem Bereich handeln zu können.

Zu den Nutzungs- bzw. Handlungsbereichen zählen:

- **Information und Lernen:** Die Medienlandschaft bietet vielfältige Angebote, um sich zu informieren und um zu lernen; diese reichen von Werkzeugen der Recherche über Buch-, Radio- und Fernsehbeiträge bis hin zu interaktiven netzbasierten Angeboten.
- **Analyse und Simulation:** Digitale Medien können genutzt werden, um aus der Analyse von großen Datenmengen (z. B. Nutzerdaten) oder durch die Simulation von komplexen Prozessen und Systemen (z. B. naturwissenschaftliche Experimente) neue Erkenntnisse zu erhalten.
- **Unterhaltung und Spiel:** Auch in diesem Bereich finden sich vielfäl-

tige Angebote von unterhaltender Literatur über Videoclips und Spielfilme von Streamingdiensten bis hin zu Spielekonsolen und immersiven Spielumgebungen, die mithilfe von Datenbrillen erzeugt werden.

- **Dienstleistungen:** Mit zunehmender Digitalisierung wird auch die Palette von Dienstleistungen im Bereich von Handel, Banken, Haushalt, Verwaltung, Gesundheit und Verkehr breiter, die beispielsweise An- und Verkauf, Beratung oder Information anbieten – teilweise verbunden mit neuen Berufsbildern.
- **Steuerung und Kontrolle:** Digitale Medien bieten viele Möglichkeiten, Prozesse und Verhalten zu steuern und zu kontrollieren. Dazu zählen sowohl selbst gewählte Möglichkeiten, z. B. die Steuerung von Haushaltsfunktionen oder die Überwachung von Vitalfunktionen, als auch subtile Formen der Beeinflussung, z. B. personalisierte Werbung oder algorithmisch bereitgestellte Informationsangebote.

Für ein kompetentes, reflektiertes und verantwortungsvolles Handeln in den genannten Nutzungsbereichen sind Kenntnisse und Fähigkeiten in verschiedenen Inhaltsbereichen erforderlich:

- **Medienlandschaft und ihre digitale Infrastruktur:** Dieser Inhaltsbereich umfasst Medienarten und ihre Angebote, Aspekte der Medienkonvergenz, die Überführung von Information in Daten, Datenerfassung (auch durch Sensoren), Modellierung und Algorithmen, Automatisierung und Vernetzung.
- **Gestaltungsmerkmale und Erzeugung medialer Botschaften:** Für das Verständnis und die Gestaltung von Medienbeiträgen ist es wichtig, sich ihre Zeichenhaftigkeit bewusst zu machen und verschiedene Darstellungsformen und Gestaltungstechniken – insbesondere mit Blick auf das Verhältnis von Form und Inhalt – einer medialen Botschaft zu kennen. Darüber hinaus geht es in diesem Inhaltsbereich um verschie-

dene Formen der Erzeugung von medialen Botschaften, z. B. durch das Auftragen von Substanzen auf Trägermaterialien (z. B. Briefe oder Bilder), durch technische Einschreibungen in Materialien (z. B. Tonband oder Film) oder durch immaterielle Prozesse mithilfe von Algorithmen bzw. Software.

- **Medieneinflüsse auf Individuum und Gesellschaft:** In diesem Inhaltsbereich geht es um Medieneinflüsse auf Emotionen, Vorstellungen, Verhaltens- und Wertorientierungen sowie auf soziale Zusammenhänge. Thematisiert werden beispielsweise Medien in ihrer Funktion als Stimmungsregulatoren und zum Ausdruck von Emotionen, die Einflüsse von Medien auf die Vorstellungsbildung über Wirklichkeitsbereiche und die verhaltens- und wertbezogenen Wirkungen von Medien, z. B. im Kontext von Gewaltdarstellungen oder exkludierenden und diskriminierenden Beiträgen.
- **Bedingungen der Medienproduktion und Medienverbreitung:** Technische, rechtliche, ökonomische, personale, institutionelle politische und gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen markieren wichtige Voraussetzungen oder Rahmenbedingungen der Produktion und Verbreitung von Medien. Dazu zählen technische Aspekte von Informationssystemen, Meinungs- und Pressefreiheit, Kinder- und Jugendschutz, Urheberrecht und Datenschutz, Monopolisierung und Datenkapitalismus, Medienkonzerne und ihre Strukturen oder bildungs- und parteipolitische Medienfragen, die in diesem Inhaltsbereich angesprochen werden.

Kompetenzausprägungen – Beispiel

Eine solche Strukturierung von Medienkompetenz in Nutzungs- und Inhaltsbereiche stellt einen Rahmen dar, in dem zielgruppenspezifische konkrete Kom-

petenzanforderungen beschrieben werden können. Beispielsweise sollten am Ende der Sekundarstufe I Schüler*innen im Bereich »Unterhaltung und Spiel« Medienangebote und nicht-mediale Möglichkeiten nach unterschiedlichen Kriterien vergleichen und bewerten, situationsangemessen bzw. begründet auswählen und sachgemäß handhaben und verantwortungsbewusst nutzen können. Dazu ist es inhaltlich erforderlich,

- die Medienlandschaft in Bezug auf verschiedene Spiel- und Unterhaltungsangebote und Zugangsmöglichkeiten dazu zu kennen und zu verstehen,
- die Einflüsse von Unterhaltungs- und Spielangeboten auf Emotionen, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen und Wertorientierungen einschätzen zu können,
- problematische Medieneinflüsse bei der Nutzung vorhandener Angebote analytisch zu erfassen und ihnen ggf. entgegenzusteuern und
- rechtliche Bedingungen der Verbreitung und Nutzung von Spiel- und Unterhaltungsangeboten zu kennen und zu beachten.

In ähnlicher Weise lassen sich für die anderen Bereiche – alters- und entwicklungsangemessen – Konkretisierungen vornehmen (Tulodziecki et al., 2019, S. 339 ff.). Entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Inhaltsbereichen und in den Handlungs- bzw. Nutzungsbereichen erlauben es dem Einzelnen dann, sich im Medienkontext kompetent, d. h. sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und verantwortungsvoll zu verhalten.

Messung von Medienkompetenz

Mit der Entwicklung von (Medien-) Kompetenzmodellen besteht zunächst einmal eine Vorstellung darüber, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen im Medienbereich eine kompetente Person auszeichnen. Ob solche Kompetenzen auch tatsächlich vorhanden sind, kann mit

entsprechenden Testinstrumenten geprüft werden. Darüber hinaus erlauben Testinstrumente die Evaluierung von Bildungsmaßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz im Hinblick auf ihre Zielerreichung.

Trotz ausführlicher Diskussionen um Medienkompetenz und vielfältiger Modelle liegen bisher empirisch validierte Messinstrumente nur in geringer Zahl und nur für einzelne Teilbereiche von Medienkompetenz vor. Dies hat verschiedene Gründe (Hermida et al., 2017): Medienkompetenz ist ein mehrdimensionales, sehr komplexes Konstrukt, das zudem angesichts der hohen Dynamik in der Entwicklung der Medienlandschaft in seiner Komplexität noch weiter zunimmt. Die Ausdifferenzierungen von Kompetenzmodellen in einzelne Dimensionen sind nicht einheitlich, sodass Instrumente immer modellspezifisch angelegt sind. Kompetenzmodelle greifen häufig auf eher abstrakte Kompetenzen zurück, die sich nur schwer konkret operationalisieren lassen; Modelle mit sehr konkreten, gut operationalisierbaren Kompetenzen hingegen laufen Gefahr, in sehr umfangreiche Kompetenzlisten auszuarten und sind theoretisch nicht befriedigend. Die empirische Validierung von Testinstrumenten ist aufwendig und muss strengen Gütekriterien und psychometrischen Anforderungen genügen. Daher verwundert es nicht, dass bisherige Instrumente sich auf einzelne Teilbereiche von Medienkompetenz beschränken. Für die Entwicklung eines Testinstruments ist es erforderlich, die im Modell beschriebenen Kompetenzen in Form von Aufgaben (Items) zu operationalisieren. Dabei sollten die Aufgaben u. a. die inhaltlichen Anforderungen der zu messenden Kompetenz widerspiegeln und geeignet sein, in Bezug auf die Lösungswahrscheinlichkeit zwischen Personen unterschiedlicher Kompetenz unterscheiden zu können.

Als Aufgabenformate können offene und geschlossene Aufgaben verwendet werden, wobei im ersten Fall aus vorgegebenen Antworten ausgewählt

oder zugeordnet wird, im zweiten Fall müssen z. B. eigene Formulierungen eingebracht werden. In Kompetenztests werden häufig Aufgabenformate verwendet, die in möglichst authentische Kontexte eingebettet sind und zum Teil auch die Lösung von Aufgaben durch interaktive Anwendungen in der Testumgebung erfordern. Mithilfe statistischer Verfahren lässt sich auf der Basis der entwickelten Testaufgaben prüfen, ob das Instrument objektiv, valide und zuverlässig ist und ob die empirisch gewonnenen Daten die Struktur des Kompetenzmodells widerspiegeln.

Kompetenztests – Beispiele

Ein Beispiel eines Instruments für die Erfassung von Teilkompetenzen stellt der in der International Information and Computer Literacy Study – eine Schulleistungsstudie vergleichbar zu PISA oder TIMSS – verwendete Kompetenztest dar. Er ist empirisch validiert und misst die Fähigkeiten und Wissensbestände von Schüler*innen in den Bereichen »Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen«, »Informationen sammeln und organisieren«, »Informationen erzeugen« und »Digitale Kommunikation« (Senkbeil et al., 2019). Die im Test erreichten Punktwerte werden auf 5 verschiedene Kompetenzstufen abgebildet, die eine inhaltliche Interpretation der Testwerte erlauben. Der Test ist außerhalb der Studie allerdings nicht nutzbar, weil der überwiegende Teil der Items nicht veröffentlicht wurde, um sie später noch einmal nutzen zu können.

Der »Medienprofis-Test« (Hermida et al., 2017) verbindet Eigenschaften von wissenschaftlichen Tests mit spielerischen Elementen und gliedert sich in die 5 inhaltlichen Bereiche »Digitalisierung und Computerisierung«, »Informationsfreiheit und Glaubwürdigkeit«, »Sex, Gewalt und Jugendschutz«, »Neue Geschäftsmodelle und Kommerz« sowie »Personalisierung und Datenschutz«. Jeder dieser Bereiche ist in Anlehnung an den

Schweizerischen Lehrplan 21 in 4 Kompetenzbereiche – Grundlagenwissen, rezeptive Mediennutzung, produktive Mediennutzung und kommunikative Mediennutzung – ausdifferenziert. Das Instrument für die Klassenstufen 3/4 bis 7/8 ist validiert und frei zugänglich. Für die Teilkompetenz »Medienkritikfähigkeit« mit den Inhaltsbereichen »Information«, »Unterhaltung«, »Werbung« und »Nutzerkommunikation« liegt ein validiertes Testinstrument von Sowka et al. (2015) vor.

Medienkompetenz in Zeiten der Pandemie

Die Zeit der Coronapandemie mit flächendeckenden Schulschließungen hat die Debatte um Medienkompetenz noch einmal in besonderer Weise und quasi zwangsläufig beflügelt. Der Versuch, den Präsenzunterricht kurzfristig auf Distanz- oder Fernunterricht mit Unterstützung digitaler Medien und Lerninfrastrukturen umzustellen, hat gezeigt, dass vielerorts die Voraussetzungen dafür nicht oder noch nicht in hinreichendem Maße gegeben sind. Neben der Ausstattung als *conditio sine qua non* können 3 weitere

Faktoren als zentrale Bedingungen für ein erfolgreiches Lernen auf Distanz genannt werden: die Medienkompetenz der

Schüler*innen und ihre Fähigkeit, selbstgesteuert zu lernen, sowie die medienpädagogische Kompetenz der Lehrkräfte.

In einer repräsentativen Umfrage geben 56 % der 12- bis 19-jährigen Schüler*innen an, in der Zeit der Coronakrise mit Aufgaben per E-Mail versorgt zu werden, 26 % der Befragten nutzen Chats mit Lehrkräften und der Klasse, 22 % arbeiten in der Klasse in einer Cloud und 16 % führen Videokonferenzen durch. 30 % der befragten Schüler*innen haben nach anfänglichen Aufgabensendungen kaum mehr Kontakt zu den Lehrkräften (mpfs, 2020). Als hilfreiche Unterstützung beim (häuslichen) Lernen werden Chats mit Freund*innen (50 %), Tutorials im Internet (45 %), die Eltern (43 %) sowie »einfach ausprobieren« (35 %) genannt (ebd.). Als mediale Lernangebote geben 85 % der Befragten an, YouTube zu nutzen, 58 % arbeiten mit Wikipedia. Während der Coronakrise haben 81 % der Befragten mehr Videos auf YouTube geschaut als vor der Krise, 78 % hören mehr Musik, 71 % nutzen mehr Streamingdienste und 51 % sehen mehr fern (ebd.). Im Deutschen Schulbarometer (forsa, 2020) geben 53 % der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen an, dass etwa ein Viertel oder weniger als ein Viertel der Kolleg*innen digitale Medien vor der Coronakrise eingesetzt hat (ebd., S. 5). Während der Schulschließung nutzen 79 % der Befragten E-Mail, 45 % digitale Lernplattformen zur Kommunikation mit Schüler*innen und Eltern (ebd., S. 9). Als Aufgaben- oder Unterrichtsformate nutzen 39 % Erklärvideos (für neue Inhalte), 14 % Videokonferenzen, 3 % digitale Lernplattformen bzw. Lernsoftware und 2 % Lern-Apps (ebd., S. 16). Den größten Verbesserungsbedarf an ihrer Schule in Bezug auf Fernunterricht sehen 69 % der befragten Lehrkräfte bei den Kompetenzen der Lehrpersonen mit digitalen Lernformaten und 57 % in der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses, wie solche Formate im Unterricht eingesetzt werden sollen

(ebd., S. 22). Nach den Schulschließungen wollen 67 % der befragten Lehrkräfte ihre Schüler*innen stärker darin fördern, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, 47 % wollen digitale Formate stärker im Unterricht einsetzen (ebd., S. 24). Was bedeuten diese Befunde?

Die empirischen Daten zeigen, dass Schüler*innen in Zeiten der Pandemie in erheblichem Maße auf Medienkompetenz angewiesen sind, um Formen des Distanzlernens erfolgreich zu bewältigen. Mit Bezug auf die Zielbereiche des Rahmenkonzepts (vgl. Abb. 1) werden im Handlungsfeld »Information und Lernen« insbesondere Fähigkeiten in der grundlegenden Handhabung digitaler Medien, in der Recherche- und Strukturierungsfähigkeit und in der Analyse- und Bewertungsfähigkeit von Informationen angesprochen. Schon auf dieser Ebene besteht expliziter Förderbedarf, da Schüler*innen nicht über entsprechende notwendige bzw. wünschenswerte Ausprägungen dieser Kompetenzen verfügen (Eickelmann et al., 2019). Auch im Hinblick auf Kommunikationsfähigkeit werden an die Lernenden in der Coronakrise besondere Anforderungen gestellt, um über verschiedene digitale Formate mit Lehrkräften und Mitschüler*innen in Kontakt zu bleiben.

Beim Distanzunterricht werden Schüler*innen nicht nur mit Aufgaben konfrontiert, die Problemlöse-, Gestaltungs- oder Beurteilungsfähigkeit erfordern, sondern in erster Linie sind sie gefordert, den eigenen Lernprozess zu steuern. Dies bedeutet, dass sie Aufgaben übernehmen, die in Präsenzphasen in weiten Teilen durch die Lehrkraft begleitet werden. Dazu sind verschiedene Arten von Lernstrategien erforderlich (Fischer et al., 2020):

- kognitive Strategien, die der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen dienen (Wiederholung, Elaboration, Organisation),
- metakognitive Strategien zur Regulation des Lernprozesses (Planung, Überwachung, Kontrolle),

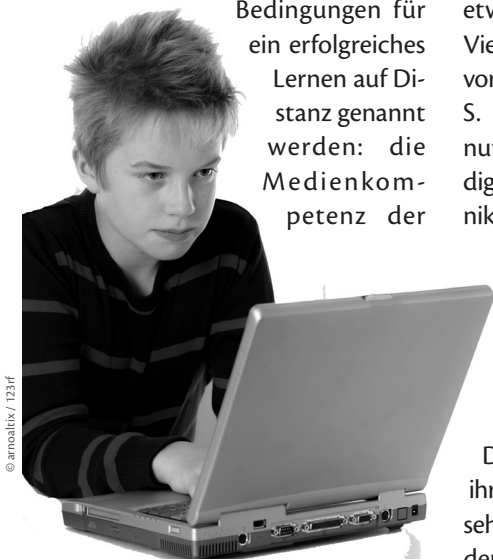


Abb. 2: Der durch die Coronakrise bedingte Distanzunterricht stellte Lehrkräfte und Schüler*innen vor vielfältige medienbezogene Herausforderungen

- ressourcenbezogene Strategien für die Regulation der eigenen Motivation, Aufmerksamkeit und Anstrengung sowie für die Arbeitsplatzgestaltung und die Suche nach Hilfen.

Diese Anforderungen sind komplex und anspruchsvoll und können nicht selbstverständlich bei Schüler*innen vorausgesetzt werden. Entsprechend nehmen viele Lehrkräfte die Corona-Krise zum Anlass, diese Kompetenzen zukünftig stärker zu fördern. Auch in inhaltlicher Hinsicht stellen sich für Schüler*innen im Distanzunterricht vielfältige medienbezogene Anforderungen, z. B. bei der Auswahl von Informationsquellen, der Einschätzung der Qualität von Informationen (z. B. bei Erklärvideos) oder bei der Beurteilung urheberrechtlicher Aspekte bei der Nutzung digitaler Lernressourcen.

- Neben dem Handlungsbereich »Information und Lernen« stellt auch der Bereich »Unterhaltung und Spiel« eine besondere Herausforderung in Zeiten von Corona dar. Aufgrund der eingeschränkten Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung im unmittelbaren Kontakt mit anderen gewinnen mediale Angebote zusätzlich an Bedeutung. Dies bedeutet, dass Schüler*innen über die Fähigkeit verfügen sollten, ihren Medienkonsum reflektiert und verantwortungsvoll zu gestalten und auch mediale Möglichkeiten kennen, nutzen und einschätzen können, persönliche Kontakte und soziale Beziehungen zu pflegen.
- Die Qualität von Lernprozessen auf Distanz ist nicht zuletzt davon abhängig, über welche medienpädagogischen Kompetenzen Lehrkräfte verfügen. Die empirischen Daten zeigen, dass insgesamt wenig Vertrautheit und Erfahrung mit mediendidaktischen Formaten vorhanden ist und die Potenziale digitaler Medien nicht nur aufgrund fehlender Ausstattung, sondern auch aufgrund mangelnder Kompetenzen nicht ausgeschöpft werden. Für die Lehrkräfte besteht die Anforderung,

nicht nur über eine grundlegende Medienkompetenz zu verfügen, sondern darüber hinaus auch über Kompetenzen zur Umsetzung einer umfassenden Medienbildung (Herzig & Martin, 2018).

FAZIT

Zwischen der ausführlichen theoretischen und konzeptionellen Diskussion um Medienkompetenz und Arbeiten zu ihrer empirischen Erfassung über Testinstrumente liegt eine deutliche Unwucht, die sowohl aus der Komplexität und unterschiedlichen Modellierung des Konstrukts heraus als auch durch Aufwände und Anforderungen an die Güte von Messinstrumenten erklärt werden kann. Dies ist zwar aus empirischer Sicht wenig zufriedenstellend und provoziert weitere Forschungsanstrengungen, darf aber nicht dazu führen, der Förderung entsprechender Fähigkeiten weniger Aufmerksamkeit zu widmen. Dies gilt nicht nur in Bezug auf die Medienkompetenz von Schüler*innen, sondern auch für die medienpädagogische Kompetenz von Lehrkräften, für die der hier vorgestellte konzeptionelle Rahmen als eine Grundlage für die Entwicklung eines Kompetenzmodells und eines Messinstruments diene. Die besondere Dringlichkeit einer umfassenden Medienkompetenzförderung sowie der Aus- und Fortbildung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Lehrkräften macht nicht zuletzt die besondere Situation von Schule in Pandemiezeiten eindringlich deutlich.

LITERATUR

Aufenanger, Stefan (2001). *Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem*. In Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander & Dieter Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (S. 109-122). Opladen: Leske + Budrich.

Baacke, Dieter (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.

Baacke, Dieter (1996). *Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat*. *medien praktisch* 20(78), 4-10.

Eickelmann, Birgit et al. (2019). *ICILS 2018. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster: Waxmann

Fischer, Christian, Fischer-Ontrup, Christiane & Schuster, Corinna (2020). *Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz*. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, Beiheft 16, 136-152.

forsa (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial - Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.

Hermida, Martin, Hielscher, Michael & Petko, Dominik (2017). *Medienkompetenz messen: Die Entwicklung des Medienprofis-Tests in der Schweiz*. *MedienPädagogik*, (2. Juni), 38-60.

Herzig, Bardo & Martin, Alexander (2018). *Lehrerbildung in der digitalen Welt – konzeptionelle und empirische Aspekte*. In Silke Ladel, Julia Knopf & Armin Weinberger (Hrsg.), *Digitalisierung und Bildung* (S. 89-113). Wiesbaden: Springer VS.

KMK [Kultusministerkonferenz] (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*. Berlin: Sekretariat der KMK.

mpfs [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest] (2020). *JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. Verfügbar unter: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/>* [14.9.20]

Schaper, Niclas (2009). *Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung*. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166-199.

Schorb, Bernd (2005). *Medienkompetenz*. In Jürgen Hüther & Bernd Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 257-262). München: Kopaed.

Senkbeil, Martin et al. (2019). *Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich »Computational Thinking« in ICILS 2018*. In Birgit Eickelmann et al. (Hrsg.), *ICILS 2018* (S. 79-111). Münster: Waxmann.

Sowka, Alexandra et al. (2015). *Die Messung von Medienkompetenz*. *M&K*, 63(1), 62-82.

Tulodziecki, Gerhard, Herzig, Bardo & Grafe, Silke (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

DER AUTOR

Bardo Herzig, Dr. phil., ist Professor für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik unter Berücksichtigung der Medienpädagogik an der Universität Paderborn und Direktor des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ).

