

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Ulf Abraham & Susanne Gölitzer*

**AV-MEDIEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. SH. 2008.  
S. 78-93.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Ulf Abraham, Susanne Gölitzer

## AV-MEDIEN

### 1. Einführung

Beim derzeitigen Stand der Diskussion über den Umgang mit Medien im Deutschunterricht kann noch keine befriedigende Kartografie der AV-Medienlandschaft in fachdidaktischer Hinsicht erwartet werden. Es geht vielmehr darum, ein paar sich deutlich abzeichnende Bodenerhebungen zu markieren, um die weitere Arbeit voranzubringen. Entlang von vier Fragen möchten wir uns dieser Aufgabe widmen:

1. Welche Kompetenzen brauchen Lernende in Auseinandersetzung mit AV-Medien? Eine Bestandsaufnahme;
2. Was gehört zum Kern einer „Domäne AV-Medien“? Überlegungen zu Kompetenzinhalten;
3. Sprachkompetenz – literarische Rezeptionskompetenz – Medienkompetenz? Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzen im Verbund;
4. Welche Bildungsstandards sollten und können formuliert werden für medienästhetisches Lernen?

Im ersten Teil dieses Beitrags wird die Debatte zur Medienkompetenz unter fachdidaktischer Perspektive ausgewertet. Dies scheint deshalb geboten, weil das Gegenstandsfeld im Bereich der AV-Medien besonders unübersichtlich ist und die unterschiedlichen Versuche der Kompetenzmodellierung aus fachlicher Perspektive betrachtet werden müssen, wenn es in einem zweiten Schritt um die Beschreibung ausgewählter Kompetenzinhalte (Beispiel „Literaturverfilmungen“) gehen soll. Im dritten Teil werden die ausgeführten Kompetenzen im Umgang mit audiovisuellen Medien – besonders die Kompetenzen, die im Umgang mit Filmen wichtig erscheinen – auf Kompetenzen bezogen, die im Zusammenhang mit dem Umgang mit Sprache und Literatur Konsens sind: z. B. fiktionale Wirklichkeiten analysieren, eine Figurenperspektive übernehmen, eine ästhetische Ausdrucksgestalt nach unterschiedlichen Kriterien bewerten zu können u. Ä.

Dieser Zusammenhang ist deshalb besonders interessant, weil davon auszugehen ist, dass Kinder und Jugendliche wesentliche Lernerfahrungen, die mit Sprache und Literatur zu tun haben, an Filmen, Hörkassetten, Fernsehsendungen und über Musik machen. Ein Aufgabenbeispiel zu einer Literaturverfilmung dient dazu, diesen Zusammenhang noch einmal besonders deutlich zu machen.

Im vierten und letzten Teil werden noch keine Bildungsstandards formuliert, sondern vielmehr Bereiche voneinander abgegrenzt, in denen Bildungsstandards in dieser Domäne zukünftig zu finden wären.

## 2. Welche Kompetenzen brauchen Lernende in Auseinandersetzung mit solchen Medien? Eine Bestandsaufnahme

Kompetenz ist mehr als Wissen oder Können. Nach in den bildungswissenschaftlichen Fächern einschließlich der Fachdidaktiken weitgehend konsensfähigem Verständnis ist Kompetenz eine durch Lernen erworbene Disposition dafür, in einer bestimmten Situation das, was man weiß und kann, so anzuwenden, dass man ein individuell und überindividuell zufrieden stellendes Ergebnis erzielt. Anders als unsere landläufige Vorstellung von Fähigkeiten mit Lernzielcharakter, die wir uns immer als *gegeben*, d. h. sozusagen stets verfügbar gedacht haben, wenn sie denn einmal „erreicht“ waren, sind Kompetenzen offensichtlich etwas, was nur in geeigneten Anforderungssituationen abgerufen wird: Was man kann, zeigt sich, wenn man tatsächlich ein Problem zu lösen hat. Die „Klieme-Expertise“<sup>1</sup> beruft sich, um das deutlich zu machen, auf Weinert (2001, S. 27f.) und versteht Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme-Expertise, S. 13).

Waren wir lange Zeit als Lehr-Planer und Unterrichtende zufrieden damit, dass uns ein Lernziel erreichbar und dann auch erreicht schien, so sehen wir heute, dass Fähigkeiten und Fertigkeiten situations- und motivationsabhängig sind. *Kompetenz* ist eben mehr als ihr prinzipielles Vorhandensein, es ist ihre nachweisliche Anwendbarkeit dort und dann, wo und wann sie individuell gebraucht wird.

Was das praktisch heißt, erklärt Spinner (2006, S. 7) in einer praxisorientierten Veröffentlichung zur literarischen Kompetenz folgendermaßen:

„Dass ein Kind im Unterricht korrekt laut vorliest oder einen Lesebuchtext richtig versteht, ist noch kein ausreichender Beleg für Kompetenzerwerb. Vielmehr kommt es darauf an, dass das Kind fähig und willensmäßig bereit ist, selbstständig die angemessene Leseweise in konkreten Situationen umzusetzen – zum Beispiel wenn es seinem jüngeren Bruder aus einem Bilderbuch vorliest oder wenn es das Fernsehprogramm studiert.“

Für die Lesekompetenz *post PISA* (also die Printmedienkompetenz) ist das inzwischen nicht nur theoretisch diskutiert (vgl. Groeben/Hurrelmann 2002a) und in seinen Auswirkungen auf die Fachdidaktik bedacht, sondern auch schon probenhalber in kompetenzorientierte Unterrichtsmodelle übersetzt (vgl. Kammler 2006). „Medienkompetenz“ ist nun aber ein viel unübersichtlicheres Feld, als Begriff so geläufig wie in der Sache diffus. Jeder fordert sie, und viele Unter-

---

<sup>1</sup> Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, vorgestellt von Edelgard Bulmahn, Bundesministerin für Bildung und Forschung – Karin Wolff, Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Staatsministerin für Kultus (Hessen) – Prof. Dr. Eckhard Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) am 18. Februar 2003 in Berlin.

richtskonzepte seit den 1990er Jahren tragen die Versicherung vor sich her, diese Forderung einlösen zu können. Groeben/Hurrelmann (2002b, S. 11) stellen fest: „Der Begriff *Medienkompetenz* stellt im Prinzip lediglich einen Reflex davon dar, dass die wichtigste Dimension des sozialen Wandels in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Entwicklung zur sog. Mediengesellschaft war.“ Maiwald (2005, S. 136) weist einen „auf rational distanzierte Kritikfähigkeit“ verengten Medienkompetenzbegriff zurück. Pohl (2006, S. 497) kritisiert zu Recht, dass die 90er Jahre oft gar nicht mehr die „alten Medien“ (um die es im vorliegenden Beitrag geht), sondern nur noch die „neuen Medien“ im Blick hatten, und auch diese vorwiegend unter dem Aspekt ihrer beruflichen Verwertbarkeit. Stenzel (2000, S. 13) geißelt den Begriff als „die Entlastungsvokabel schlechthin“. Vor allem eine schleichende Verengung des Begriffs auf ein Handelnkönnen mit der Technik („Technikfixierung“) sei fatal, weil sie verdecke, dass es eigentlich um „Lernen von Kultur“ gehe. Es ist zu ergänzen, dass es überhaupt nicht nur um ein einzelnes Können geht, es also nicht reicht, neben das „Handelnkönnen“ etwa ein „Erklärenkönnen“ und „Genießenkönnen“ zu stellen, sondern dass auch hier, wie im Fall der Lesekompetenz, die *Ausbildung einer Disposition* gemeint sein muss.

Schwieriger als beim Printmedien-Lesen ist freilich die Frage zu klären, in welchen konkreten Anforderungssituationen sich eine solche *Disposition zur Teilhabe an der Medienkultur* zu bewähren hätte. Die typische „PISA-Situation“, in der die Informationsermittlung aus Printtexten alltägliches Erfordernis oder gar überlebensnotwendig („Beipackzettel“) ist, hat im Fall der AV-Medien schwerlich eine Parallele.

Wir sind also noch auf der Suche nach einem Kompetenzenbündel, das Heranwachsende instand setzt, *an einer zunehmend medial geprägten kulturellen Praxis aktiv, ästhetisch wach und kritisch teilzuhaben*. Die von Charlton (1997) ins Spiel gebrachte Kategorie der *Lebensbewältigung* durch Medien(nutzung) ist hier ebenso einschlägig wie die Frage von Mattern (1999) nach der Funktion von Fernsehstars für die Selbstkonzeptentwicklung. Überzeugend modelliert ist ein solcher Zusammenhang zwischen Lebenspraxis und AV-Mediennutzung allerdings noch nicht, denn eine solche Modellierung müsste über die Beschreibung von bloßen Anforderungssituationen hinausgehen. Stenzel fordert (Stenzel 2000, S. 14) hierzu eine Erweiterung des Handlungsbegriffs: Es gehe theoretisch nicht um ein Handhabenkönnen der Medien, sondern darum, handlungsfähig zu werden *durch sie hindurch*. Praktisch schlägt sie die Entwicklung von Konzepten vor, die sich nicht nur auf das Rezipieren und Produzieren, sondern vor allem auf die Grenze zwischen Realität und Virtualität richten. Sutter/Charlton (2002) fordern eine Erweiterung des Begriffs *Medienkompetenz*, der sich nicht nur an Lernergebnissen orientiert, sondern den Aneignungskontext stärker berücksichtigt, weil in ihm die unterschiedlichen Mediennutzungsmuster eine sozio-kulturelle Bedeutung haben, die das Handeln mit Medien für den Einzelnen relevant und sinnvoll machen. Auch Maiwalds Begriff der „Medienhandlungskompetenz“ (Maiwald 2005, S. 139) zielt in diese Richtung, verengt aber auch den Blick wieder etwas: Nicht nur „visual literacy“ als Bildlese-

fähigkeit, sondern vor allem „sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung“ (ebd., S. 140) sind anzuzielen.

Fasst man den daraus ableitbaren didaktischen Auftrag unter dem Begriff der (Einführung in die) „Medienkultur“ (und die entsprechende Didaktik, mit Staiger 2007, als „Medienkulturdidaktik“) zusammen, so stellt sich die Frage, wo diese in derzeit diskutierten Kompetenzmodellen verortet sein soll. Sieht man sich die Deutsch-Lehrpläne aller Bundesländer an, so haben die Nichtprintmedien inzwischen – zu Recht – einen Stellenwert, der es unbedingt erfordern würde, dass sie in einem Kompetenzraster eigens ausgewiesen würden. Das Modell, das Ossners Diskussionsvorschlag in *Didaktik Deutsch 21* vorstellt, zeigt zwar deutlich, wie weit der innerfachliche Klärungsprozess, sechs Jahre nach dem sog. PISA-Schock, bereits vorangekommen ist. Aber das Modell ist nicht wirklich geeignet, die „bilddominierten Medienangebote“ (Maiwald 2005) als längst eingeführte Gegenstände des Deutschunterrichts in ihr eigenes Recht zu setzen. Man kann solche Medien zwar unter „Lesen und Verstehen“ mitgemeint sehen, aber das dort Gemeinte ist die *Schriftlichkeit*. AV-Medien lassen sich hier kaum einordnen. „Bilder lesen“ und „Filme verstehen“, wenn das denn (auch) in den Deutschunterricht gehört (dazu vgl. z. B. Heckt 2003 sowie Frederking 2006), bleibt unterbelichtet. In Ossners Systematisierung versuchen wir AV-Medienkompetenz exemplarisch am Beispiel des Films so zu fassen:

„Fachliches Wissen“ – z. B. über Genres, Ausdrucksmittel des Films, Klassiker der Filmgeschichte usw.;

„Problemlösungswissen“ – z. B. zur Erstellung eines Sequenzprotokolls (das beispielsweise der Klärung eines Sachverhaltes dient);

„Prozedurales Wissen“ – z. B. Einteilbarkeit eines Films in Sequenzen, auch medial, etwa mithilfe des Programms *Movie Maker*;

„Metakognition“ – z. B. das Nachdenken darüber, was mich an einem Film berührt, worauf ich als Zuschauer stark reagiere und warum.

Es gibt allerdings Bereiche, die man nicht wirklich an *einer* Stelle ins vorgeschlagene Raster bringt, z. B. die Bedeutung des Filmgesprächs oder die ästhetische Bildung im engeren Sinn – das Gewahrwerden von Formen, Farben, Geräuschen in ihrer Bedeutung für das Filmganze.

Ob es tunlich ist, mit Josting (2001, S. 180ff.) und Pohl (2006) für jeden der vier Medienbereiche (Print-, Hör-, AV- und Hypermedien) *je eine* Medienkompetenz anzusetzen, steht dahin. Die Nützlichkeit einer solchen Aufteilung hätte sich erst noch zu erweisen. Unmittelbar einleuchtend dagegen ist, dass Medienkompetenzen (entwickelt man sie wie Hurrelmann in Groeben/Hurrelmann 2002b von der normativen Leitidee des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts aus) vom Nutzerverhalten her und den für ein Handeln mit Medien (und durch sie hindurch) benötigten Fähigkeiten aus konzipiert werden können. Wir übernehmen die Kategorien von Sutter/Charlton (2002) und beziehen darauf jeweils Überlegungen von Baacke (1997), Barth (1999) und Groeben (2002):

- *Medien beherrschen*: das Wissen, wie verschiedene Medien funktionieren, und die Fähigkeit der technischen Umsetzung dieses Wissens; für die AV-Medien: Kamera, Mikrofon, Nachvertonung, Schnitttechniken. (Baacke 1997, S. 99 unterteilt hier noch in eigentliche Nutzungskompetenz und Medienkunde; Groeben 2002, S. 167f. spricht von *Medienwissen*, Barth 1999 von *Nutzungskompetenz*.)
- *Medien bewerten*: Einsicht in die Abhängigkeit sprachlicher, gedanklicher, kommunikativer und damit auch ästhetischer Strukturen vom Trägermedium; die Abschätzung und Abwägung der positiven und negativen Aspekte der Medienwahl bzw. – kulturell gesehen – Medienveränderung in Alltag und Kunst; Urteilskriterien für verschiedene AV-Formate, überhaupt Bereitschaft zu ihrer kritischen Wertung v. a. dann, wenn sie stark in die eigene Lebenspraxis eingebunden sind (z. B. Videoclips). (Nach Baacke 1997, S. 98 ist *Kritik* dabei zu denken als analytisch, reflexiv und ethisch; Groeben 2002, S. 167f. sagt *Mentalitätsbewusstsein*; Barth 1999 spricht von *Kritikkompetenz*.)
- *Medien gestalten*: Hierher gehört *ästhetische Kompetenz* (z. B. Barth 1999) als Begriff für ein „Gewahrwerden“ der Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten, die in den verschiedenen Formaten liegen; Erweiterung der eigenen Wirklichkeitsverarbeitung um solche Möglichkeiten; Einsicht in die vielfach gefühlbildende und gefühlssteuernde Wirkung der Mediennutzung (Groeben 2002, S. 170f. spricht hier von *medienbezogener Genussfähigkeit*).
- *Medien verwenden*: Der Einsatz von Mediennutzung für die eigene Lebensbewältigung markiert die Grenzen des Medienkompetenzbegriffs (vgl. Sutter/Charlton 2002, S. 139f.): „Die Frage, wie die Teilnahme an Interaktionen, die den Mediengebrauch begleiten bzw. an ihn anschließen, die subjektive Verarbeitung von Medienangeboten beeinflusst, weist über den Begriff der Medienkompetenz hinaus.“ Mit Theunert (1999) möchten wir hier, in bewusstem Rückgriff auf Habermas, als vierte Teilkompetenz die *kommunikative Kompetenz zur Auseinandersetzung über Medien* (Medieninhalte, -formate, -ästhetik) hinzufügen. Groeben (2002, S. 178) spricht von *Anschlusskommunikation*.

Während die Vermittlung des Wissens, wie verschiedene Medien funktionieren, und die Vermittlung der Fähigkeit der technischen Umsetzung dieses Wissens im Deutschunterricht keine besondere Rolle spielen dürfte, erscheint die vierte Teilkompetenz, über Medieninhalte (Themen, Motive u. Ä.), Medienprodukte (Filme, Hörspiele u. Ä.) und Medien selbst (Geräte) mit anderen zu sprechen, Medienerfahrungen mit anderen zu teilen und an privaten und öffentlichen Diskursen über Medien teilzunehmen, von großer Bedeutung. Wir haben deshalb die Kategorien „Medien beherrschen“ und „Medien verwenden“ zusammengefasst und die Kategorie „Medien gestalten“ um eine „medienbezogene Genussfähigkeit“ ergänzt.

Parallel zum Literaturunterricht kann jetzt argumentiert werden: Es geht mithin in der Auseinandersetzung mit Medien im Deutschunterricht darum, am kulturellen Leben teilhaben zu lernen. Diese Teilhabe kann entsprechend den Kategorien von Sutter/Charlton unterschiedlich akzentuiert sein und erfordert vom Teilhabenden unterschiedliches Wissen. Die Teilhabe lässt sich auf einer Waagrechten in Komponenten ausdifferenzieren. Man signalisiert dadurch keine Hierarchie oder Entwicklungsstufung, sondern differenziert vielmehr unterschiedliche Teilkompetenzen aus, die in unterschiedlicher Weise ausgeprägt und angeeignet werden können. Diese Teilkompetenzen haben in spezifischen Gebrauchssituationen auch ihr eigenes Recht. Je nach Situation werden Mediennutzer Medien instrumentell nutzen, über Medien und Medienprodukte kritisch nachdenken oder letztere zur Unterhaltung, zum Vergnügen o. ä. nutzen wollen. Die eigentlichen Kompetenzdimensionen (Ossner 2006) dagegen sind senkrecht eingetragen.

	Medien beherrschen und verwenden	Medien bewerten	Medien gestalten/medienbezogene Genussfähigkeit entwickeln
Fachliches Wissen			
Problemlösungswissen			
Prozedurales Wissen			
Metakognition			

Tab. 1: Teilkompetenzen

In dieser allgemeinen Form ist die Tabelle zwar heuristisch hilfreich, sie wird sich allerdings kaum füllen lassen: Die Frage, welche Medienprodukte und -inhalte im Deutschunterricht zum Thema gemacht werden sollen, was also zum Kern einer Domäne AV-Medien gehören sollte, ist mit dieser Aufgliederung noch nicht beantwortet. Im Deutschunterricht sind nicht AV-Medien grundsätzlich Thema, sondern vielmehr die Medienprodukte, die entweder als literarische Ausdrucksgestalten bezeichnet werden können oder sich literarischer Formen bedienen: Filme, Hörkassetten, Werbe- und Musikclips, audio-visuelle Adaptionen von literarischen Texten auf CD-ROM und DVD u. Ä. oder Medienprodukte, die die Sprache in besonderer Weise prägen oder verändern, wie Fernseh- und Radiowerbung und -sendungen u. Ä. Während ersteres literarische Ausdrucksgestalten in unterschiedlichen medialen Repräsentationsformen sind, handelt es sich bei den letzteren gewissermaßen um mediale Sprachvarietäten.

### 3. Was gehört zum Kern einer „Domäne AV-Medien“?

Die Kompetenzen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens ausbildet, hängen von den Praktiken des Gebrauchs ab, die in unterschiedlichen sozialen Situationen und unterschiedlichen „domains of life“ (vgl. Barton/Hamilton 2000) erworben werden.

Um audiovisuelle Medien (genussvoll) zu beherrschen und zu verwenden, zu bewerten, zu gestalten (s. o.), müssen Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichen Situationen Gelegenheit bekommen, Erfahrungen mit Medien mit kompetenten Erwachsenen oder kompetenten Gleichaltrigen teilen zu können, mit anderen Worten, sie müssen an kulturellen Praktiken der Mediennutzung teilhaben können. Eine solche Teilhabe dürfte eine wichtige Triebfeder zur Selbstsozialisation durch Medien sein. Eine Situation ist nicht allein auf den Begriff des Settings zu reduzieren, sondern bezeichnet das bedeutungsvolle und strukturierte Ganze (Krotz 1996, S. 75) für eine an der Interaktion beteiligte Person. Eine solche (Erwerbs)situation ist also über die Medieninhalte, die Einbindung der Nutzung in eine Interaktion mit anderen, die Stimmungen und Haltungen einer Person, die Gratifikationserwartung an eine Mediennutzung und nicht zuletzt über die räumlich-zeitliche Situierung des Medienhandelns bestimmt. Die Interaktion mit einem Anderen ist nicht ein zufälliges, wünschenswertes Detail in einer solchen Situation, sondern vielmehr Voraussetzung dafür, dass die individuelle Rezeptionserfahrung zu einer kulturellen wird, weil sich durch die Interaktion kulturelle Praktiken der Mediennutzung weitervermitteln. Interaktionen, die Medienhandeln begleiten, vorbereiten oder diesem folgen, können Teil eines Handlungsschemas werden. Sie werden als Teil der Medienhandlung verinnerlicht und bilden den Rahmen für zukünftige Medienhandlungen.

Die besondere Qualität unterrichtlicher Erfahrung mit Medien in dem beschriebenen Sinne liegt darin, dass solche Erfahrungen zwar anschlussfähig an die außerschulischen Medien(rezeptions)erfahrungen sein sollten, diese aber ‚übersteigen‘, weil in der Schule Erfahrungen mitgeteilt, reflektiert und ausgewertet werden können. Eine Bewusstmachung im Sinne einer Reflexion muss selbstverständlich nicht an jedem Medienprodukt und in jeder Stunde geschehen, gleichwohl ist die Reflexion von Erfahrung und die systematische Aneignung und Ausbildung von Kompetenzen ein konstitutiver Bestandteil der Lebenswelt ‚Schule‘. Exemplarisch sollen hier einige Erfahrungen aufgeführt werden, die mediensozialisatorisch von Bedeutung sein dürften und pädagogisch-didaktisch modelliert werden können und sollen:

- gemeinsam Hörkassetten hören und nachspielen
- Verfolgen einer TV-„Lieblingsserie“ über einen längeren Zeitraum hinweg und die Gelegenheit zu regelmäßiger Anschlusskommunikation
- gemeinsamer Kinobesuch und Gespräch über einen beeindruckenden Film – in der peer group, aber auch mit erwachsenen Bezugspersonen
- Warten auf die Verfilmung eines geliebten Buches, einhergehend mit Spekulationen über die Art der Adaption
- Teilnahme an Diskussionen – auch virtuell im Internet – über das Gelingen der Adaption
- Entdecken von Filmklassikern – zunächst aus dem Bereich des Kinderfilms, in der Adoleszenz aber auch weit darüber hinaus

Eine Domäne AV-Medien könnte man wie folgt beschreiben: Im Kern stehen Erfahrungen mit Medienprodukten, die sozialisatorisch eine hohe Bedeutung haben. In einem inneren Ring liegen Medienprodukte, die bereits zum kulturellen Bestand gehö-

ren, und an der Peripherie liegen die interessanten, aber didaktisch bislang wenig modellierten Medienprodukte.

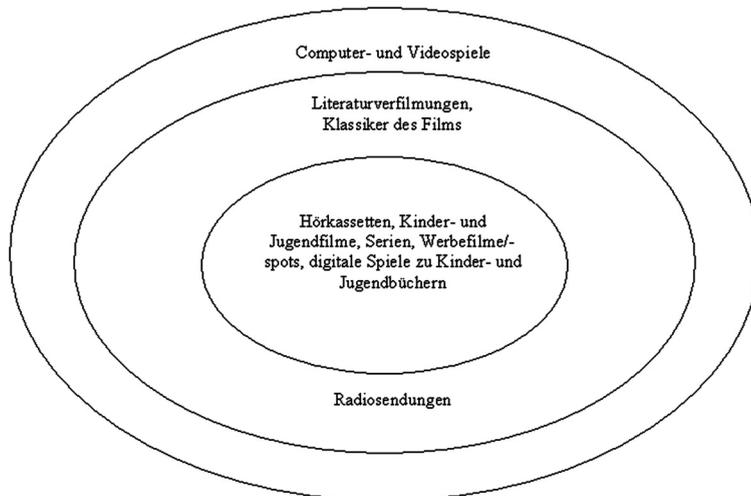


Abb. 1: Domäne AV-Medien

Die Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien mögen nun deutlich über das hinausgehen, was Kinder und Jugendliche in der Schule lernen können und sollen und sind insofern auch nicht immer planbar, gleichwohl erscheint es wichtig, an einem Aufgabenbeispiel auszuloten, wie Lernprozesse im Umgang mit Medien im Unterricht konkret modelliert werden können. Dieses Aufgabenbeispiel bezieht sich auf den Kern der Domäne AV-Medien.

#### 4. Aufgabenbeispiel „Literaturverfilmungen/Filme rezipieren“

Zunächst soll entlang der waagrechten Auflistung ein Arbeitsbereich „Literaturverfilmungen/Filme rezipieren“ nach unterschiedlichen Teilkompetenzen differenziert und nach den senkrecht aufgelisteten Kompetenzdimensionen spezifiziert werden. Wir wählen zur Veranschaulichung den Film „Herr der Diebe“<sup>2</sup> (nach dem Roman von Cornelia Funke), der sich mit „Klassikern des Kinder- und Jugendfilms“ (vgl. Abraham 2002) durchaus messen kann und insofern ein exemplarischer Unterrichtsinhalt ist.

„Bo“ und „Prosper“ sind Brüder, deren Mutter kürzlich verstorben ist. Die hartherzige Schwester der Mutter, „Frau Hartlieb“ möchte allerdings nur den kleinen „Bo“ adoptieren. Die beiden Brüder reißen deshalb aus – nach Venedig, die Stadt, von der die Mutter ihr Leben lang geträumt hat. Dort treffen sie auf „Scipio“, der die beiden zu einem alten verlassenen Kino führt, in dem bereits drei seiner Freunde wohnen.

<sup>2</sup> Originaltitel: The Thief Lord. Deutschland/Großbritannien/Luxemburg 2005 Regie: Richard Claus.

Scipio versorgt die vier Jungen und ein Mädchen mit Diebesgut, das er in unregelmäßigen Abständen in das Versteck bringt. Im Verlauf des Filmes wird sich herausstellen, dass Scipio den Schmuck aus dem Hause seines Vaters entwendet hat.

Die Kinderwelt ist zunehmend bedroht von einem Detektiv, der im Auftrag der Adoptiveltern nach den Jungen Bo und Prosper sucht, um Prosper in ein Waisenhaus und Bo zu den Adoptiveltern zurückzubringen. Auch die Unterstützung durch Scipio wird nicht mehr lange währen, denn dessen autoritärer reicher Vater möchte seinen Sohn zukünftig von dessen Onkel, einem Offizier, erziehen lassen, der Scipio nicht mehr viele Freiheiten lassen wird. In dieser Lage erscheint die Aussicht, mit dem Stehlen eines geheimnisvollen Flügels einer Karussellfigur viel Geld verdienen zu können, als die Lösung der Probleme. Zugleich verbinden Scipio und Prosper mit dem Auftrag auch die Hoffnung, eventuell auf dem magischen Karussell fahren zu können. Es soll sich nämlich um ein Karussell handeln, das Kinder in Erwachsene und Erwachsene in Kinder verwandeln kann.

In dem Film werden unterschiedliche Räume geschaffen, die als intermediäre Räume oder Übergangsräume bezeichnet werden können: das alte Kino, in dem die Kinder sich ein Zuhause geschaffen haben, versteckt und unentdeckt von der Erwachsenenwelt; das Karussell, das einen Ort der Beschleunigung darstellt, an dem der Übergang in atemberaubender Schnelligkeit bewältigt wird; Venedig als verzauberte oder zauberhafte Stadt, in der es Rückzugsmöglichkeiten für Kinder und träumende Erwachsene zu geben scheint. Der Betrachtung dieser Räume und der Figuren darin kommt unseres Erachtens eine besondere Bedeutung zu.



Abb. 2: Das Sternenkino

Literaturverfilmungen/Filme rezipieren			
	<p><i>Medien beherrschen und verwenden</i></p> <p>Filmische und reale Wirklichkeit sprachlich ins Verhältnis setzen/Lebensweltbezug herstellen</p>	<p><i>Medien bewerten</i></p> <p>Filme als ästhetische Ausdrucksgestalten sprachlich bewerten und reflektieren</p>	<p><i>Medien gestalten/Medienbezogene Genussfähigkeit entwickeln</i></p> <p>Deutungen sprachlich-ästhetisch ausdrücken</p>
Fachliches Wissen	<p>Handlungszusammenhänge über eine Analyse der „Oberfläche“ herstellen und filmästhetische Darstellungsmittel beschreiben, z. B. in „Herr der Diebe“ das Stella-Kino (Sternenkino) als Handlungsort (Farben, Requisiten, Beleuchtung, usw.)</p>	<p>Filmästhetische Darstellungsmittel vergleichen, z. B. mit literarischen Darstellungsmitteln (punktuell), z. B. in „Herr der Diebe“ (Buch/Film) die Schilderung Venedigs</p>	<p>Geeignete Darstellungsmittel/sprachliche Mittel für das Kennenlernen, was man ausdrücken möchte z. B. in „Herr der Diebe“ Bos Angst (Montageformen, Kameraeinstellungen, Beleuchtung)</p>
Problemlösungswissen	<p>Filmästhetische Darstellungsmittel ins Verhältnis setzen zur Erzählung/Handlung/Figuredarstellung (in einzelnen Szenen oder Sequenzen): z. B. in „Herr der Diebe“ die nächtliche Verfolgung des Conte-Bootes auf dem Wasser</p>	<p>Intermediale Zusammenhänge herstellen (in einzelnen Szenen oder Sequenzen), z. B. zu „Herr der Diebe“ Vergleich mit elternlosen Kinderfiguren bei Kästner</p>	<p>Verschiedene Szenen eines Filmes verändern, z. B. in „Herr der Diebe“ eine Bootsfahrt auf den Kanälen als spannende, traurige, angst-einflößende oder lustige Szene beschreiben und drehen</p>
Prozedurales Wissen	<p>Globale Deutungszusammenhänge entwickeln, z. B. in Bezug auf „Herr der Diebe“ anfängliches Verlorensein der Kinder, zunehmende Bedrohung durch Erwachsene und Perspektive auf Lösung des Problems in Zusammenhang mit dem Karussell (die symbolische Funktion des Karussells)</p>	<p>Deutungszusammenhänge in einem größeren Kontext (kulturell, sozial, politisch o. ä.) bewerten, hier z.B. Kindheit in einer kinderfeindlichen Gesellschaft</p>	<p>Eigene Drehbücher, Filme, Romanvorlagen, kurz: Adaptionen entwickeln (Produktionsprozess steuern und kontrollieren), z. B. in „Herr der Diebe“ ein ausgewähltes Buchkapitel (z. B. wenn das Ehepaar Hartlieb zum ersten Mal den Detektiv aufsucht) vor der Filmrezeption selbst zu einem Filmdialog umschreiben und szenisch umsetzen</p>

Metakognition	eigene Rezeptionsstrategien verbalisieren: z. B. anhand von „Herr der Diebe“ einen persönlichen Kommentar/ein Statement zu dem Film abgeben und darüber mit anderen ins Gespräch kommen	eigene Rezeptionsstrategien und diejenigen anderer in ihrer Leistung differenziert beurteilen: z. B. ein Fernsehprogramm (mit allen bekannten Sparten) zusammenstellen und in einer gespielten Redaktionssitzung unter dem Aspekt des Adressatenbezugs diskutieren	Kontrolle und Bewertung meiner eigenen Ausdrucksfähigkeit und Rezeptionsleistung in Abhängigkeit von verschiedenen Zielen: ein eigenes Filmprofil erstellen (Welche Filme mag ich? Was mag ich an Filmen u. Ä.) und einen Film aus einem zur Verfügung gestellten Angebot aussuchen und der Klasse kommentiert vorstellen
---------------	---	--	---

Tab. 2: Teilkompetenzen „Literaturverfilmungen/Filme rezipieren“

Eine Aufgabenstellung, die zur Kategorie des Problemlösungswissens gehört (Medien beherrschen und verwenden), wäre zum Beispiel die Analyse einer Filmsequenz oder mehrerer Standbilder aus einem Film unter Berücksichtigung der Kameraperspektive und der Einstellungsgröße, der Farben und der Musik und eine anschließende Abschätzung der Wirkung dieser Sequenz oder Bilder. Die konkrete Aufgabenstellung (nächtliche Verfolgung des Conte-Bootes auf dem Wasser) dazu könnte heißen:

1. Anhand von zwei Standbildern – die erste, dem Vergnügen dienende Bootsfahrt sowie die zweite, auf der sie das Boot des Conte verfolgen, um Zweck und Herkunft des gestohlenen Flügels zu entdecken – beschreibe bitte, wie sich die Kinder in beiden Augenblicken fühlen; wähle dazu eine Figur und deren Perspektive. Seht euch dann noch einmal beide Sequenzen an und beschreibe die Unterschiede in der Atmosphäre (Achtet auf die Beleuchtung, Einstellungsgrößen/Schnitt, Musik...)



Abb. 3: Die erste Bootsfahrt



Abb. 4: Die Verfolgung des Conte

Diese im Grunde auf eine lokale Kohärenzbildung zielende Aufgabenstellung wird auf das Ganze des Films oder auf die Romanvorlage bezogen zu einer Aufgabenstellung, die das prozedurale Wissen erweitern kann (vgl. Gölitzer 2005). Rezeptionsbegleitend – d. h. bevor der Film im Ganzen bekannt ist – könnten auch folgende Aufgaben eingesetzt werden:

2. Welche Erwartungen sind bei euch in der jeweiligen Filmsequenz geweckt worden, wie wird der Film weitergehen?
3. Begründet eure Vermutung, indem ihr auf eure Überlegungen zu den filmischen Mitteln in Aufgabe 1 zurückgreift.

Damit allerdings medienbezogene Genussfähigkeit entfaltet werden und eine eigene sprachlich-ästhetische Deutung des Films insgesamt abgegeben werden kann, muss die Aufgabenstellung „geöffnet“ werden: Es muss beispielsweise im Unterricht Gelegenheit gegeben werden, eine eigene „Lesart“ des Films oder eines Teils des Films in einer Szene, einem Bild oder in einem Text auszudrücken. Dieser Prozess des Ausdrückens ist nicht in gleicher Weise operationalisierbar, wie es die Aufgabenstellungen zum Erwerb des Problemlösungswissens und des prozeduralen Wissens sind. Gleichwohl lassen sich unterrichtliche Kontexte beschreiben, die einen solchen Prozess unterstützen können. Es könnte sich an die stark analytische Arbeit eine eher produktive anschließen, in der die Schüler(innen) unterschiedliche Musikstücke zu der Sequenz „nächtliche Verfolgung“ montieren und über die Wirkung ihrer Neugestaltung diskutieren.

Und schließlich könnte vor der Filmrezeption ein Buchkapitel (z. B. Das Ehepaar Hartlieb sucht zum ersten Mal den Detektiv auf) herangezogen werden, um den Weg von einer Romanvorlage zu einem Film handlungs- und produktionsorientiert nachvollziehbar zu machen: Die Lernenden entwickeln selbst aus der Erzählung einen Filmdialog und setzen diesen szenisch um (zum szenischen Umgang mit Film vgl. grundsätzlich Krämer 2006).

## 5. Welche Bildungsstandards sollten und können formuliert werden für medienästhetisches Lernen?

Dass Bildungsstandards zur internen und externen Einschätzung des Deutschunterrichts beitragen, die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht fördern, Rückmeldungen an Eltern und eine interessierte Öffentlichkeit begünstigen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit unter Lehrkräften stärken können, sei ausdrücklich betont. Es sei aber hinzugefügt, dass Standards deshalb noch nicht unbedingt ‚flächendeckend‘ alle Bereiche des Deutschunterrichts beschreiben müssen, sondern dass sie auf solche Bereiche begrenzt werden sollten, in denen erstens ein gesellschaftlicher Konsens über die Wünschbarkeit entsprechender Kompetenzen schon vorliegt und zweitens die Entwicklung von Leistungs- und Testaufgaben verantwortbar möglich erscheint (vgl. Praxis Deutsch 207). Beides scheint uns für den Bereich der AV-Medien noch nicht gegeben, allerdings erstrebenswert, wenn die Domäne, um die es hier geht, nicht unangemessen marginalisiert werden soll. Dass diese Gefahr besteht, zeigt ein Blick in die Bildungsstandards der KMK: AV-Medien als Gegenstand des Kompetenzerwerbs spielen dort eine verblüffend marginale Rolle. Es finden sich lediglich zwei Nennungen in den Bildungsstandards für die Hauptschule.<sup>3</sup> Etwas besser, aber auch nicht wirklich gut, ist das Medium „Film“ im Mittleren Bildungsabschluss (Klasse 10) repräsentiert – nämlich unter „Medien verstehen und nutzen“.<sup>4</sup>

So wenig wir *Wissen* (über TV-Formate, Kino-Genres, filmische Mittel usw.) schon mit dem verwechseln sollten, was in Bildungsstandards genannt werden sollte, so schmerzlich vermissen wir auf solches Wissen bezogene Kompetenzen als Zielgrößen der jetzt stattfindenden Standardisierung. Nicht besser sieht es im Bereich der Hörerziehung aus; hier macht sich zusätzlich die oft beklagte, aber nicht behobene Vormachtstellung des Sehens vor dem Hören in der Schule bemerkbar. Radio ist aber ein bereits ebenso altehrwürdiges Medium wie der Film, und ein schützenswertes dazu. Das gerade vergangene Jahrhundert wäre, im Guten wie im Schlechten, ohne diese beiden Medien völlig undenkbar. Versäumen wir es, für sie in unseren Bildungsstandards angemessen Raum zu schaffen, dann bringen wir nachwachsende Generationen um einen Teil des kulturellen Gedächtnisses, das zu wahren auch Aufgabe der Schule ist.

Überlegungen, wie Standards in dieser Domäne zu *finden* wären, wenn man dies wollte, sollten vier Teilbereiche erfassen:

---

<sup>3</sup> Klasse 9: Kurzvorträge/Referate mithilfe eines Stichwortzettels/einer Gliederung halten: z. B. von einem Praktikum berichten, über einen Arbeitsplatz informieren, ein Buch/*einen Film* vorstellen, „Präsentation von Arbeitsergebnissen zu literarischen Texten, Sachtexten, Dramen, *Filmen* usw.; auch in Form von *szenischer Gestaltung*“ (vgl. Beschlüsse der KMK 2003).

<sup>4</sup> „Präsentation einer Gruppenarbeit zu einem *Film*“, dabei „Bezüge zwischen dem *Film* und seinen soziokulturellen Hintergründen darstellen“ und „zur *filmischen Darstellung* kritisch Stellung nehmen“ (vgl. Beschlüsse der KMK 2004).

- Medienwirtschaft: technische Grundlagen und ökonomische Bedingungen von Fernsehen, Kino und Radio kennen;
- Medienkunde: wichtige Titel und Regisseure nennen können; Einblick in die Semiotik der „Filmsprache“ haben und wichtige filmsprachliche Fachbegriffe kennen; über audio-visuelle Medienangebote in Genre- und Formatkategorien nachdenken und sprechen können, Zielgruppen unterscheiden und sich selbst darin einordnen können;
- Medienästhetik: medienspezifische Formen des Erzählens, Schilderns und Dramatisierens einer Handlung verstehen, beschreiben und – rezeptiv und produktiv – nachvollziehen können; über die emotionale Seite der Medienrezeption (z. B. Kino als „Gefühlskunst“) sprechen können;
- Medienethik: Wert- und Normvorstellungen, die von audio-visuellen Medienangeboten vermittelt werden, prüfen und die eigene Einstellung dazu klären können.

Die Standards, die sich auf das medienästhetische Lernen im engeren Sinne beziehen, wären dem Bereich „Medienästhetik“ zuzuordnen. Standardformulierungen könnten sich unseres Erachtens durchaus an den beschriebenen Dimensionen und Teilkompetenzen orientieren. Über Schnittmengen der einzelnen Lernbereiche im Deutschunterricht wäre zunächst aber noch einmal gründlich nachzudenken, denn unter das medienästhetische Lernen fällt literarisches Lernen ebenso wie filmästhetisches Lernen, wir haben versucht, das an einem Beispiel deutlich zu machen.

## 6. Resümee

Die Diskussion um einen kompetenzorientierten Deutschunterricht ist – bezogen auf AV-Medien und deren Bedeutung für das Fach Deutsch – dann besonders fruchtbar zu führen, wenn die erwünschten Rezeptionskompetenzen auch im Zusammenhang mit Kompetenzen, die in der Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur zu erwerben sind, betrachtet werden und wenn zugleich die Grenzen dieser Betrachtung deutlich werden. Was für den Umgang mit Literatur und Sprache grundsätzlich gilt, gilt aber selbstverständlich auch für den Umgang mit AV-Medien: Nicht alle Schüler-Leistungen, die im Zusammenhang mit AV-Medien im Unterricht erwünscht sind, sind standardisierbar. Sensibilität für ästhetische Ausdrucksmittel (Farbe, Beleuchtung, Tempo einer Sequenz, Musik, usw.) können und sollen Lernende im Lauf ihrer Schulzeit erwerben, ohne dass der Erwerb wohl je durch kompetenzorientierte Tests überprüfbar sein wird. Dasselbe gilt für die Fähigkeit und Bereitschaft, sich andern darüber mitzuteilen, was uns Filme bedeuten. Der Deutschunterricht, auch als kompetenzorientierter, sollte der Ort sein und bleiben, an dem Lernende sich uns und einander mitteilen *möchten*.

## Literatur

- Abraham, Ulf (2002): „Kino im Klassenzimmer“? Klassiker des Kinder- und Jugendfilms. In: Praxis Deutsch 175, S. 6-18.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Barth, Susanne (1999): Medien im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 153, S. 6-18.
- Barton, David/Hamilton, Mary (2000): Literacy practices. In: D. Barton/M. Hamilton/R. Ivanič: Situated Literacies. Reading and writing in Context. London: Routledge, S. 7-15.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred [Hgg.] (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003 ([www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch\\_MSA\\_BS\\_04-12-03.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf)).
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004 ([www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule\\_Deutsch\\_BS\\_307KMK.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf)).
- Charlton, Michael (1997): Medienrezeption und Lebensbewältigung. In: DU 49, Heft 3, S. 10-17.
- Frederking, Volker [Hg.] (2006): Filmdidaktik – Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005. München: Kopäd.
- Fritzsche, Joachim (1994): Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 1. Grundlagen. Stuttgart: Klett.
- Gölitzer, Susanne (2002): Die Wirklichkeit der Bilder – Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Bilder im Deutschunterricht. In: medien + erziehung, Jg. 46, Heft 1, S. 21-23.
- Gölitzer, Susanne (2005): Didaktische und methodische Überlegungen zur Filmanalyse in der Oberstufe/berufsbildenden Schulen. In: Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk (Hg.): Understanding Media. Film und Medien im digitalen Zeitalter. Schule des Hörens und Sehens. Medienkompetenz für Lehrer. Kassel, DVD.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina [Hgg.] (2002a): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina [Hgg.] (2002b): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: deskriptive und normative Aspekte. In: N. Groeben/B. Hurrelmann (Hgg.): Medienkompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 160-197.
- Heckt, Dietlinde H. (2003): Medienalltag und Visionen. Anmerkungen zu einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: DU-Westermann 3, S. 4-8.
- Jim-Studie 2005. Jugend, Information, (Multi-)Media. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Stuttgart. [www.mpfs.de](http://www.mpfs.de) (Zugriff am 2.1.2007).

- Josting, Petra (2001): Medienverbund, Deutschunterricht und Medienkompetenz. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien 53, Heft 3, S. 174-185.
- Kammmler, Clemens [Hg.] (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer.
- Köster, Juliane (2005): Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – neues Etikett oder bildungspolitische Wende? In: H. Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a. M.: Lang, S. 175-194.
- Krämer, Felix (2006): SpielFilmSpiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung. München: Kopäd.
- Krotz, Friedrich (1996): Der symbolisch-interaktionistische Beitrag zur Untersuchung von Mediennutzung und -rezeption. In: U. Hasebrink/F. Krotz (Hgg.): Die Zuschauer als Fernsehregisseure? Zum Verständnis individueller Nutzungs- und Rezeptionsmuster. Baden-Baden: Nomos, S. 52-75.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: Kopäd.
- Mattern, Kirsten (1999): Fernsehstars und Kinderalltag. Die Bedeutung von TV-Helden für die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern. Oberhausen: Athena.
- Pohl, Inge (2006): Medienkompetenz. In: H.-J. Kliewer/I. Pohl (Hgg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 497-500.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Röll, Franz Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Frankfurt a. M.: Gep Buch.
- Spinner, Kaspar H. [Hg.] (2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe – Mediendiskurse – Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ständige Konferenz der Kultusminister [Hg.] (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Wolters Kluwer.
- Stenzel, Gudrun (2000): Medienkompetenz – Schlagwort ohne Zielrichtung? In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. 11. Beiheft, S. 5-15.
- Sutter, Tilmann/Charlton, Michael (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: N. Groeben/B. Hurrelmann (Hgg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S.129-147.
- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz: eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: F. Schell/E. Stolzenburg/H. Theunert: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: Kopäd, S. 50-59.
- Weinert, Franz E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.