
Themenheft Nr. 20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. Zweitveröffentlichung des Beitrags aus: *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.

Herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto.

Silke Grafe

'media literacy' und 'media (literacy) education' in den USA: ein Brückenschlag über den Atlantik

Vergleicht man die pädagogische Diskussion um die Auseinandersetzung mit Medien im deutschsprachigen und anglo-amerikanischen Raum, so lässt sich feststellen, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den USA, Kanada, Großbritannien (insbesondere England) sowie Australien und Neuseeland seit Anfang der 1980er Jahre eine intensive fachliche Diskussion über 'media literacy' und 'media (literacy) education' führen (vgl. z. B. HEINS/ CHO 2003; TYNER 1998). Im deutschen Sprachraum bestehen – insbesondere auch durch die gemeinsame Arbeit in der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – hingegen Kooperationen zwischen Medienpädagoginnen und Medienpädagogen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich.

Stellt man sich die Frage, inwiefern sich in den jeweiligen Diskussionen der beiden Sprachräume wechselseitige Bezüge feststellen lassen, so zeigt sich, dass im anglo-amerikanischen Raum, und damit auch in den USA, die lange Tradition deutschsprachiger Medienpädagogik – abgesehen von wenigen Ausnahmen (vgl. z.B. BERTELSMANN FOUNDATION 1994) – nur selten zur Kenntnis genommen wird. Im deutschsprachigen Raum wurde in den letzten Jahren der Ruf nach einer internationalen Ausrichtung der Medienpädagogik zunehmend lauter. Entsprechend widmete sich beispielsweise die Herbsttagung der Kommission Medienpädagogik im Jahr 2008 „Internationalen und interkulturellen Aspekten der Medienpädagogik“. Trotz einzelner Bemühungen (vgl. z.B. BACHMAIR 2010) verlaufen die jeweiligen Debatten um 'media literacy' und 'media (literacy) education' sowie um Medienkompetenz und Medienbildung mit Blick auf den deutschen Sprachraum und die USA bisher weitgehend unabhängig voneinander.

Vor diesem Hintergrund wird hier der Versuch unternommen, eine Übersicht über unterschiedliche US-amerikanische Sichtweisen von 'media literacy' und 'media (literacy) education' zu geben und anschließend auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Situation im deutschsprachigen Raum zu verweisen. Es gibt bisher nur wenige Vorarbeiten zur vergleichenden Aufarbeitung einzelner Begrifflichkeiten (vgl. z.B. zu 'media literacy' WIJNEN 2008, zu 'computer literacy' und 'information literacy' SCHENK 2008, zu 'digital literacy' PIETRAß 2007) und die Traditionen und Sichtweisen in den einzelnen Ländern aus dem anglo-

amerikanischen Raum sind jeweils unterschiedlich. Im Rahmen dieses Beitrags können nicht alle Varianten des anglo-amerikanischen Raumes mit der deutschsprachigen Diskussion verglichen werden, daher richtet sich der Fokus zunächst auf die USA. Der Einbezug weiterer Länder ist perspektivisch wünschenswert. Insgesamt soll hiermit ein Beitrag dazu geleistet werden, die bisher vornehmlich getrennt verlaufenden pädagogischen Diskussionen um die Auseinandersetzung mit Medien im deutschen Sprachraum und in den USA miteinander in Beziehung zu setzen.

1. Zum methodischen Vorgehen

Methodisch gesehen birgt ein solcher Versuch der vergleichenden Betrachtung verschiedene Herausforderungen. Zum einen besteht beispielsweise auf deutscher Seite zurzeit kein Konsens hinsichtlich zentraler Begriffe in der pädagogischen Diskussion um die Auseinandersetzung mit Medien. Um einen Ansatz für eine vergleichende Betrachtung zu erhalten und den Vergleich handhabbar zu machen, ist es hilfreich, für die Begriffe im deutschsprachigen Wissenschaftsraum ein spezifisches Verständnis festzulegen, das als Vergleichsbasis dienen kann. Perspektivisch ist es wünschenswert, den Vergleich auszuweiten und unterschiedliche Definitionen in den USA mit divergenten Perspektiven in Deutschland zu vergleichen.

Nähert man sich dem Vergleich zentraler Begriffe im Rahmen der pädagogischen Diskussion um die Auseinandersetzung mit Medien zunächst einmal mit dem Versuch einer Übersetzung der Fachbegriffe – ohne den Blick bereits auf jeweils unterschiedliche inhaltliche Deutungen und konzeptionelle Umsetzungen zu richten – so ergeben sich bereits hier erste Schwierigkeiten. Während man „Medien“ als jeweils ersten Teil der fünf Komposita Medienbildung, Medienpädagogik, Medienerziehung, Mediendidaktik und Medienkompetenz problemlos mit 'media' übersetzen kann, stellt sich dies für die jeweils zweiten Teile der Komposita weniger einfach dar. Grundsätzlich ist zwar eine Übersetzung von Bildung und Erziehung mit 'education', Pädagogik mit 'pedagogy', Didaktik mit 'didactics' und Kompetenz mit 'competency' möglich. Jedoch zeigt sich, dass „Bildung“ und „Erziehung“ unter einem Begriff subsumiert werden müssen und damit die differenzierende Betrachtung, die im deutschen Sprachraum vorgenommen wird, verloren geht. Für die Begriffe „Pädagogik“, „Didaktik“ und „Kompetenz“ lässt sich zwar ein sprachliches Pendant finden, jedoch werden die Begriffe im deutschen Sprachraum vor dem Hintergrund der spezifischen historischen und aktuellen wissenschaftlichen Diskussion verwendet. Diese unter-

scheidet sich zum Teil deutlich von der Diskussion in den USA. Beispielsweise wird der Begriff 'didactics' in der anglo-amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Literatur nur sehr selten benutzt bzw. nur in Texten, die aus einer anderen Sprache übersetzt wurden (vgl. KANSANEN 1995, S. 351; 2002, S. 431). Richtet man den Blick auf die Verwendung von Komposita mit dem Medienbegriff in den USA, so zeigt sich, dass man Begriffe wie 'media education' findet, jedoch werden 'media competence' oder 'media didactics' in der amerikanischen Diskussion – abgesehen von wenigen Ausnahmen – nicht verwendet. Sie besitzen damit offenbar keine landesspezifische Bedeutung, so dass sich auch über diesen Weg keine direkte Anschlussfähigkeit an die US-amerikanische Diskussion herstellen lässt.

Vor diesem Hintergrund ist es für eine vergleichende Analyse hilfreich, in einem ersten Schritt zunächst festzustellen, welche zentralen Begriffe in der US-amerikanischen Diskussion überhaupt genutzt werden. Dann ist eine inhaltliche Analyse der Definitionen und damit zusammenhängender Vorschläge für die pädagogische Umsetzung notwendig, um im Anschluss Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu deutschen Begriffen feststellen zu können.

Aus forschungsmethodischer Sicht der international vergleichenden Erziehungswissenschaft ist für eine nur vergleichende Analyse die Verwendung von Begriffen erforderlich, die nicht durch die Sichtweise eines der ausgewählten Länder geprägt ist, wie dies z.B. für die als „typisch deutsch“ zu bezeichnenden wissenschaftlichen Konstrukte „Bildung“, „Erziehung“ und „Didaktik“ der Fall ist. Für den Vergleich muss ein Kriterium (*tertium comparationis*) gefunden werden, das einen „neutralen“ Vergleich aus einer Beobachterperspektive ermöglicht (vgl. HILKER 1962, S. 99 f.). Für die vorliegende Betrachtung wird das Vergleichskriterium „Lernen mit und über Medien“ gewählt. Der Lernbegriff ist hier umfassend zu verstehen und umfasst auch solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion als Bildungsziele benannt werden. Die Funktion dieses Vergleichs ist eine *idiographische* (vgl. HÖRNER 1993, S. 6). Das bedeutet, dass die Suche nach dem Typischen, dem Besonderen in der US-amerikanischen Literatur zur pädagogischen Auseinandersetzung mit und über Medien im Vordergrund steht.

Dabei wird mit dem Verfahren der qualitativen Analyse gearbeitet. Das Material umfasst ausgewählte in den Jahren 1995 bis 2010 veröffentlichte Literatur in Form von Monographien, Aufsätzen aus Zeitschriften und Sammelbänden sowie Internetquellen. Dieser Zeitraum wurde gewählt, weil die Begriffe 'media literacy' und 'media (literacy) education' seitdem in den USA zunehmend Verwendung finden. Zuvor wurden Begrifflichkeiten verwendet, die sich stärker auf einzelne Medienarten bezogen, wie z.B. 'television literacy' oder 'critical viewing skills' (vgl. BROWN 1991; BIANCULLI 1992).

2. 'media literacy' und 'media literacy education' in den USA

Analysiert man US-amerikanische Literatur hinsichtlich zentraler Begriffe im Kontext des Lernens mit und über Medien, so sind 'media literacy' und 'media literacy education' bzw. 'media education' die am häufigsten verwendeten Begriffe. 'Media literacy' wird dabei als Ergebnis von 'media (literacy) education' beschrieben: „Media Literacy is proposed as an outcome of the process media education whereby practitioners teach *about* media as well as *through* the uses of a variety of media forms and content“ (TYNER 2007, S. 524, Hervorhebung im Original).

Es gibt unterschiedliche Versuche, US-amerikanische Definitionen, Leitideen und konzeptuelle Entwicklungen im Bereich von 'media literacy' und 'media (literacy) education' zu systematisieren. Dabei existieren Strukturierungen unter historischer oder unter systematischer Perspektive und solche, in denen beide Perspektiven kombiniert werden, indem systematisch bedeutsame Konzepte in ihrer historischen Entwicklung dargestellt werden.

HEINS und CHO (2003) wählen eine historische Perspektive und stellen die geschichtliche Entwicklung von Konzepten und Initiativen zur 'media literacy' mit Hilfe einer Einteilung in vier Phasen dar: „Die Anfänge“ (Konzepte vor 1980), die 1980er Jahre, „die Ausbreitung in den 1990er Jahren“ und „aktuelle Konzepte und Initiativen“ (Entwicklungen ab dem Jahre 2000) (vgl. S. 7 ff.). WIJNEN beschreibt die historische Entwicklung der Auseinandersetzung mit Medien und Pädagogik in den USA und ordnet vorhandene Konzepte den sechs Aspekten „Bewahrpädagogik“, „Kenntnisse über Medien/ Geschmack/ Ästhetik“, „critical viewing“, „Funktionalisierung“, „aktive Medienarbeit“ und „Emanzipation/ Handlungsorientierung“ sowie einer Zeitleiste zu. Dabei stellt sie fest, dass Aspekte von Handlungsorientierung und Emanzipation in den USA kaum von Bedeutung seien. Diese Feststellung verwundert allerdings angesichts der zuvor beschriebenen Relevanz des 'media literacy movements' und der damit verbundenen Leitidee des 'empowerment' (s.u.). Auch die Darstellung der Entwicklung von 'media literacy' und 'media literacy education' in den USA von HOBBS und JENSEN (2009) orientiert sich entlang der chronologischen Entwicklung, wobei die Autorinnen jedoch mit Einschränkung auf eine systematische Zuordnung sowie auf eine Einteilung von Phasen weitgehend verzichten.

Andere Autoren legen eine systematische Perspektive zu Grunde. ROSENBAUM, BEENTJES und KONIG (2008) analysieren internationale wissenschaftliche Artikel – unter anderem solche aus den USA – in denen es thematisch um 'media literacy' und 'media (literacy) education' geht, hinsichtlich der Frage, welche der drei Aspekte Produzent, Medium und Nutzer besonders angesprochen sind. MARTENS

(2010) stellt im Rahmen einer vergleichbaren Arbeit fest, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Kontext von 'media literacy' genannt werden, sich insbesondere auf die Aspekte Medienindustrie, Medienbotschaften, Publikum und Medienwirkungen beziehen. HOBBS (2006) analysiert die US-amerikanische Situation und teilt die unterschiedlichen Auffassungen von 'literacy' in die vier Bereiche 'visual literacy', 'information literacy', 'media literacy' und 'critical literacy'. In einer späteren Systematisierung unterscheidet sie 'information literacy/ ICT literacy', 'media literacy', 'critical literacy' und 'media management' (HOBBS 2008). TYNER (1991) differenziert in ihrem systematischen Zugang die Bereiche 'Protectionism', 'Technology Education', 'Media Arts Education' und 'Democracy Education'. In der ersten Kategorie stehen bewahrpädagogische Leitideen im Vordergrund, in der zweiten eine funktionale Perspektive im Hinblick auf Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien als Voraussetzung für die Berufsfähigkeit. Der dritte Bereich umfasst Selbstaussdruck und Kreativität als Ziele ästhetisch- und produktionsorientierter Konzepte und beim vierten steht als Ziel der mündige Bürger in einer demokratischen Gesellschaft im Mittelpunkt (vgl. S. 1 ff., vgl. auch LEVERANZ/ TYNER 1993). Nach PHILLIPS (2001) lassen sich US-amerikanische Ansätze zur 'media (literacy) education' anhand von vier unterschiedlichen Perspektiven einordnen: einer bewahrpädagogischen Perspektive, einer „zelebrierenden“ Sichtweise, bei der die positiven Seiten des Medienkonsums betont werden, einer Perspektive des 'educated consumer', der selbstsicher Medienangebote auswählt, und einer kulturkritischen Perspektive (S. 52 ff.). LEANING (2009) unterscheidet in einer ähnlichen Akzentuierung den 'inoculation/ protection approach' (bewahrpädagogische Perspektive), den 'cultural/ demystification approach' (kulturkritische Perspektive) und den 'participatory approach' (Annahme eines aktiven Publikums).

CHEN (2007) versucht, eine historische mit einer systematischen Perspektive zu verbinden, indem er drei Phasen unterscheidet: „The Inoculation Phase“ (Ende 1960er bis Ende 1970er Jahre), „The Facing-It-Phase“ (Ende 1970er bis Ende 1980er) sowie „The Transitional Phase“ (ab Ende 1980er). Die erste Phase ist bewahrpädagogisch geprägt, in der zweiten Phase werden verschiedene Konzepte zusammengefasst, wie z.B. populär-kulturelle, ästhetisch-orientierte, semiotische und ideologiekritische, die dritte Phase umfasst u.a. interaktionsorientierte und produktionsorientierte Leitideen. Dass in diesem Versuch der strukturierenden Darstellung nur drei zeitliche Phasen unterschieden werden, führt dazu, dass sehr unterschiedliche Konzepte in einer Phase subsumiert werden. Dies geht zu Lasten der Systematik.

Will man allerdings eine aktuelle systematische Darstellung der pädagogischen Diskussion um die Auseinandersetzung mit Medien in den USA vornehmen, bei der sowohl die definitorische Ebene von 'media literacy' und zentrale Leitideen in ihren unterschiedlichen Akzentuierungen berücksichtigt werden als auch die damit verbundenen konzeptuellen Vorstellungen der pädagogischen Umsetzung im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen, dann lassen sich fünf Bereiche unterscheiden: 'media literacy' als 'empowerment', 'media literacy' als 'critical media literacy', 'media literacy' als 'new media literacies', 'media literacy' als 'visual literacy', 'media literacy' als 'media management' bzw. 'health literacy'. Diese sind jedoch nicht als trennscharf zu verstehen. Sie haben ihren Ursprung in der historischen Entwicklung von medienbezogenen Konzepten des Lernens mit und über Medien in den USA und sind in unterschiedlichen Ausprägungsgraden in der aktuellen Diskussion dort vertreten.

2.1 'media literacy' als 'empowerment'

Das Verständnis im Rahmen dieses Bereiches lässt sich auf eine grundlegende Konferenz am Aspen Institute im Jahr 1992 zurückführen, bei der u.a. curriculare Überlegungen in Kanada, Australien, Großbritannien und Neuseeland berücksichtigt wurden. Ziel des Treffens war der Versuch, die bisherigen zahlreichen Einzelinitiativen zum Lernen mit und über Medien in den USA im Rahmen einer gemeinsamen 'media literacy'-Bewegung zu bündeln. Die Beteiligten einigten sich auf die folgende gemeinsame Definition: „[...] media literacy: it is the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes.“ (AUFDERHEIDE/ FIRESTONE 1993, S. 6). Diese Definition wird häufig in der Perspektive anderer Länder als die zentrale US-amerikanische Definition von 'media literacy' wahrgenommen. Sie wird in den USA mit zum Teil unterschiedlichen Benennungen von wünschenswerten Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Lernen mit und über Medien verwendet. Die Definition der National Association for Media Literacy Education (NAMLE) verweist beispielsweise auf vier zentrale Fähigkeiten ('abilities'), die im Bereich 'media literacy' zentral sind: 'access' als die Fähigkeit, zum einen Medienbotschaften dekodieren zu können, zum anderen Informationen finden, organisieren und speichern zu können; 'analyze' als die Fähigkeit, Medienbotschaften analysieren zu können (z.B. hinsichtlich Genre, Ziel oder Perspektive des Autors); 'evaluate' als die Fähigkeit, Medienbotschaften beurteilen zu können (z.B. hinsichtlich Relevanz und Wertvorstellungen oder bezüglich ästhetischer Aspekte); 'communicate' als die Fähigkeit mit Hilfe von Medien kommunizieren zu können (vgl. HOBBS 1997, S. 166 f.). Insbesondere beim letztgenannten Bereich steht 'literacy' damit ganz im Zentrum der avisier-

ten Fähigkeiten. Das zentrale Ziel der 'media literacy'-Bewegung ist 'empowerment', definiert als „process through which students learn to critically appropriate knowledge existing outside their immediate experience in order to broaden their understanding of themselves, the world and the possibilities for transforming the taken-for-granted assumptions about the way we live“ (McLAREN, 1989 zitiert in HOBBS 1997, S. 176). Als theoretische Basis für eine solche Sichtweise spielen bei verschiedenen Vertretern u.a. Grundlagen aus der Semiotik, den Medien- und Kommunikationswissenschaften sowie der kritischen und pragmatischen Pädagogik und konstruktivistische Lerntheorien eine Rolle. Beispielsweise verweist HOBBS (2009) als typische Vertreterin dieses Ansatzes darauf, dass ihre Vorstellungen zur pädagogischen Umsetzung insbesondere durch McLuhan und Dewey geprägt sind (S. 42). Die theoretischen Grundlagen gehen in Vorschläge zur pädagogischen Umsetzung der Förderung von 'media literacy' ein, z.B. in Form von Methoden der kritischen Erkundigung ('critical inquiry') oder Textanalysen ('close analysis'). Die pädagogische Umsetzung wird als 'media literacy education' bezeichnet: „media literacy education is the educational field dedicated to teaching the skills associated with media literacy“ (NAMLE 2010). Sie ist den Mitgliedern der Fachgesellschaft NAMLE ein besonderes Anliegen (vgl. HOBBS 2009, S. 42). Mit dem Begriff 'media literacy education', der sich vom in Großbritannien verwendeten Begriff 'media education' unterscheidet, wird deutlich, dass 'literacy' als Fähigkeit, Medienbotschaften kodieren und dekodieren zu können, eine zentrale Rolle für Vertreter dieser Ausrichtung spielt. Inhaltlich geht es dabei insbesondere um die Analyse, Evaluation und Konstruktion von massenmedialen Angeboten sowie der Populärkultur (HOBBS 2008, S. 435). Methodisch werden – auf der Grundlage konstruktivistischer Lerntheorien – kollaborative und lernerzentrierte Ansätze favorisiert. US-amerikanische Kritiker werfen den Vertretern dieses Ansatzes vor, sie seien zu unpolitisch (vgl. LEWIS/ JHALLY 1998) und sie berücksichtigten durch den Fokus auf Massenmedien die digitalen Medien zu wenig (vgl. JENKINS 2006). Zudem ist die Tatsache, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dieses Bereiches sich Projekte zum Lernen mit und über Medien auch durch die Medienindustrie finanzieren lassen, Gegenstand heftiger Kritik (vgl. HOBBS 1998, S. 26). Entsprechende Kritiker distanzieren sich von Vertretern der heutigen NAMLE (zuvor „The Alliance for a Media Literate America“ (AMLA)) durch Gründung einer eigenen medienaktivistischen Fachgruppe, der „Action Coalition for Media Education (ACME)“.

2.2 'media literacy' als 'critical literacy'

Ein typischer Vertreter dieser Richtung ist Douglas KELLNER. Liest man seine Definition „A media-literate person is skilful in analysing media codes and conventions, able to criticize stereotypes, values and ideologies, and competent to interpret the multiple meanings and messages generated by media texts“ (KELLNER 2002, S. 92), so gleicht sie dem Verständnis der 'media literacy'-Bewegung auf den ersten Blick in vielen Punkten. Dass im Rahmen der 'critical media literacy' dennoch deutlich andere Akzente gesetzt werden, erschließt sich durch die nähere Betrachtung der „kritischen Komponente“ von 'media literacy', die im Mittelpunkt steht: „'critical media literacy' thus constitutes a critique of mainstream approaches to literacy and a political project for democratic social change. This involves a multicultural critical inquiry of popular culture and the cultural industries that addresses issues of class, race, gender, and power and also promotes the production of alternative counter-hegemonic media“ (KELLNER/ SHARE 2007a, S. 61). Als Ziel steht damit im Vordergrund, Schülerinnen und Schüler sowie die Öffentlichkeit für Ungleichheiten und Ungerechtigkeit in der Gesellschaft mit Blick auf Gender, ethnische Gruppen und Gesellschaftsschichten zu sensibilisieren (vgl. KELLNER/ SHARE 2005, S. 370). Weiterhin soll eine kritische Einstellung gegenüber der Medienkultur und die Fähigkeit, alternative eigene Medienbotschaften zu produzieren, entwickelt werden (KELLNER/ SHARE 2007a, S. 67). Dies wird mit einer Erziehung zur Demokratie verbunden. Zielvorstellung ist hierbei, dass Schülerinnen und Schüler zu informierten und partizipierenden Mitgliedern der Gesellschaft werden (ebd., S. 67). Theoretische Grundlagen für ein solches Verständnis sind vornehmlich medienwissenschaftliche Grundlagen, feministische Theorien, die Cultural Studies und die kritische Pädagogik (vgl. KELLNER/ SHARE 2007a, S. 63). Auf dieser Basis wird für die pädagogische Umsetzung gefordert, sie solle ein partizipatorisches und kollaboratives Projekt sein. Das bedeutet, dass Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt und ohne Machtgefälle an Projekten des Lernens über Medien teilnehmen (vgl. KELLNER/ SHARE 2005, S. 373). Es erfolgt keine Festlegung auf bestimmte Methoden, sondern die Lehrenden sollen eine offene und experimentelle pädagogische Haltung einnehmen (vgl. KELLNER/ SHARE 2007a, S. 62). Inhaltlich stehen Populärkultur sowie die kulturelle Industrie im Zentrum der Betrachtung, wobei es um Themen wie Klassenzugehörigkeit, Gender, Ethnie und Machtverhältnisse geht (ebd., S. 61). Beispielsweise beziehen sich die KELLNER und SHARE (2007b) auf ein idealtypisches Beispiel durchgeführt von HAMMER (2006). In ihrem Seminar an der University of California haben Studierende in Teams eigene gegenhegemoniale Filme und Internetseiten erstellt. In den Medienprodukten wurden

Themen aufgenommen, die aus Sicht der Studierenden in den Massenmedien unterrepräsentiert sind oder fehlinterpretiert werden. Dabei wurden Aspekte wie Gender, Ethnie, Sexualität, Politik, Macht und Vergnügen einbezogen und hierzu in der Öffentlichkeit verbreitete Annahmen in Frage gestellt (vgl. KELLNER/SHARE 2007b, S. 10). Vermutlich in Abgrenzung zu den als traditionell bezeichneten Ansätzen der 'media literacy'-Bewegung und beeinflusst durch Konzepte aus Großbritannien – insbesondere durch MASTERMAN (1985) – sprechen die Vertreter bei Erläuterungen der pädagogischen Umsetzung nicht von 'media literacy education', sondern von 'media education'. Kritiker werfen den Vertretern der 'critical media education' vor, sie seien zu politisch, hätten eine ideologische Agenda und vernachlässigten die wissenschaftliche Auseinandersetzung sowie die pädagogische Umsetzung (vgl. HOBBS 1998, S. 22).

2.3 'media literacy' als 'new media literacies'

Mit Blick auf die Bedeutung der digitalen Medien wird 'media literacy' in den USA zum Teil auch durch 'digital literacy' oder 'ICT literacy' ersetzt. Allerdings stehen bei dieser Begriffsverwendung in der Regel nicht Fähigkeiten zur Dekonstruktion und Konstruktion von Medientexten im Vordergrund, sondern vor allem Fähigkeiten zur Verwendung digitaler Medien für das Lernen. Ein typischer Vertreter dieser Richtung ist Henry JENKINS. In seinem international rezipierten White-Paper bezieht er in seine Begründung, warum Lehrpersonen 'media literacy' fördern sollten, diesen Begriff zwar explizit mehrfach mit ein, aber aus seiner Sicht bleiben die Vertreter der 'media literacy'-Bewegung noch zu sehr den traditionellen Massenmedien verhaftet. JENKINS (2006a) fordert, dass deren Verständnis von 'media literacy education' mit der Verwendung digitaler Medien in Lehr-Lernprozessen verbunden werden müsse (vgl. S. 15). Entsprechend stehen Web 2.0-Technologien, Computersimulationen und digitale Lernumgebungen im Mittelpunkt seiner Betrachtung. Als Ausdruck dieser Sichtweise bezeichnet er sein Verständnis von 'media literacy' in Abgrenzung von 'mass media literacies' als 'new media literacies': „New media literacies include the traditional literacy that evolved with print culture as well as the newer forms of literacy within mass and digital media“ (ebd., S. 19). Auf der Basis von Ergebnissen empirischer Forschung über 'media literacy' und durch die Erkundung von Formen informellen Lernens, die in einer partizipativen Kultur stattfinden (vgl. dazu ausführlich JENKINS 2006b und 2006c), entwickelt JENKINS (2006a) eine vorläufige Zusammenstellung von 'core media literacy skills', die aus seiner Sicht benötigt werden, um an der neuen Medienlandschaft partizipieren zu können. Die Liste beinhaltet die folgenden Fähigkeiten (S. 22 ff.):

- Spiel ('play'): die Fähigkeit mit dem eigenen Umfeld zu experimentieren als eine Form des Problemlösens.
- Simulation ('simulation'): die Fähigkeit, dynamische Modelle von Prozessen in der realen Welt zu interpretieren und zu konstruieren.
- Aufführung ('performance'): die Fähigkeit, alternative Identitäten anzunehmen mit dem Ziel, zu improvisieren und zu entdecken.
- Aneignung ('appropriation'): die Fähigkeit, Medieninhalte sinnvoll in Abschnitte zu zerlegen und neu zusammen zu fügen.
- Multitasking ('multitasking'): die Fähigkeit, sich einen schnellen Überblick über die Umgebung zu verschaffen und gleichzeitig den Fokus aus dem Stehgreif heraus auf hervorstechende Details zu richten.
- Verteilte Kognition ('distributed cognition'): die Fähigkeit, sinnvoll mit Werkzeugen umzugehen, die unsere mentalen Kapazitäten erweitern.
- Kollektive Intelligenz ('collective intelligence'): die Fähigkeit, im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel Wissen zu vernetzen und Aufzeichnungen zu vergleichen.
- Urteilsfähigkeit ('judgment'): die Fähigkeit, die Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit verschiedener Informationsquellen beurteilen zu können.
- Transmediale Navigation ('transmedia navigation'): die Fähigkeit, über verschiedene Codierungsarten und Sinnesmodalitäten hinweg den Fluss von Informationen bearbeiten zu können.
- Vernetztes Arbeiten ('networking'): die Fähigkeit, Informationen zu suchen, darzustellen und zu verbreiten.
- Verhandlung ('negotiation'): die Fähigkeit, sich in verschiedenen Communities zu bewegen, verschiedene Perspektiven wahrzunehmen und zu respektieren, unterschiedliche Normen zu erfassen und nachzuvollziehen.

Insgesamt betont JENKINS (2006a), dass diese 'core skills' auf Fähigkeiten zum Lesen, Schreiben, Recherchieren und zur kritischen Analyse aufbauen müssen sowie eng mit sozialen Fähigkeiten und kultureller Kompetenz verbunden sind (S. 4, S. 21). Entsprechend betrachtet er seinen Ansatz als Synthese bereits vorhandener US-amerikanischer Ansätze zur 'media literacy' (ebd., S. 58). Theoretische und empirische Grundlagen dieses Ansatzes stammen insbesondere aus Bereichen der Medienwissenschaften (Cultural Studies, 'active audience'-Konzept; Fankultur), lerntheoretisch bezieht er sich auf konstruktivistische Ansätze (ebd., S. 59). Für die pädagogische Umsetzung schlägt JENKINS einen integrativen Ansatz vor, der die Vermittlung von technischen und kulturellen Kompetenzen mit Ansätzen zur kritischen Medienanalyse sowie zur eigenen Medienprodukti-

on und Reflexion medienethischer Aspekte verbindet. Diesen Vorschlag konkretisiert er in Form unterschiedlicher Beispiele für die jeweiligen 'core skills'. JENKINS bezeichnet den Bereich der pädagogischen Umsetzung in Abgrenzung zur 'media literacy Bewegung' nicht als 'media literacy education', sondern er spricht von 'media pedagogy' bzw. von 'media education' (ebd., S. 59). Kritik am Ansatz beinhaltet den Vorwurf, dass die Vertreter dieses Bereiches die kommunikativen, kreativen und kooperativen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen im Umgang mit digitalen Medien sowie die Potenziale von Web-2.0 Technologien überschätzen und mögliche Problemlagen ausblenden (vgl. HOBBS/ JENSEN 2009, S. 5).

2.4 'media literacy' als 'visual literacy'

Die Ursprünge dieser Sichtweise von 'media literacy' liegen in der Gründung der „Society for Visual Education“ an der University of Chicago. Größere Verbreitung fand die Zielvorstellung einer 'visual literacy' jedoch erst durch die – die US-amerikanische Entwicklung prägende – 'International Visual Literacy' Konferenz und die in diesem Kontext entwickelte Definition von 'visual literacy' durch John DEBES in den 1960er Jahren sowie durch die in den 1970er Jahren beginnende 'media arts education' (vgl. TYNER 1998, S. 105, LEVERANZ/ TYNER 1993, S. 2; HOBBS/ JENSEN 2009, S. 2). Die Zielvorstellungen der frühen konzeptuellen Entwicklungen waren noch dadurch geprägt, dass die Schülerinnen und Schüler zwischen „guten“ und „schlechten“ Medien unterscheiden können und aus der Sicht der Lehrperson „gute“ Medienangebote wertschätzen sollten (vgl. STEIN/ PREWETT 2009). Vertreter aktueller Konzepte sind „wertneutraler“ in Bezug auf die Medienangebote und betrachten – ausgehend von der Annahme, dass die „Sprache der Medien“ eine bedeutsame Komponente von 'media literacy' ist – das Verstehen der visuellen Sprache als ein Hauptziel des Lernens mit und über Medien (vgl. MESSARIS 1998, S. 77). CONSIDINE hebt in seiner Definition neben der Analyse den Produktionsaspekt hervor: „Visual literacy refers to the ability to comprehend and create images in a variety of media in order to communicate effectively (...) visual literacy contains the competencies reading and writing. Visually literate students should be able to produce and interpret visual messages“ (CONSIDINE 1986, S. 38). Zu Beginn der Entwicklung in den 1950er und 1960er Jahren spielten die Annahmen der Auteur-Theorie für Konzepte von 'visual literacy' eine bedeutsame Rolle. In ihrem Rahmen wurden Medienproduzenten, insbesondere Filmdirektoren, in ihrem künstlerischen Talent gewürdigt und ihre Medienprodukte als Gegenstände der Analyse und Wertschätzung anerkannt (vgl. STEIN/ PREWETT 2009). Im Verlauf der Entwicklung wurde die theore-

tische Grundlage umfangreicher, indem theoretische Grundlagen aus einer großen Bandbreite von Disziplinen einbezogen wurden bzw. werden: Linguistik, Kunst, Psychologie, Philosophie und Semiotik (vgl. TYNER 1998, S. 105 f.). Im Zentrum der pädagogischen Umsetzung stehen dabei technische, kreative und kritische Praktiken der Analyse und Produktion von Medien(kunst) (vgl. z.B. PEPPERLER/ KAFAI 2008). Vertreter dieser Richtung bewegen sich daher häufig im Kontext der 'media arts education'. Hier ist das zentrale Ziel, Schülerinnen und Schülern die ästhetischen Qualitäten der Medien nahe zu bringen und sie dazu anzu-leiten, Medien als Instrumente für Selbstaussdruck und Kreativität zu nutzen. Beispielsweise betrachtet ZETTL (1998) in seiner Modellvorstellung von 'media literacy' die Basiselemente einer visuellen Darstellung (Licht und Schatten, Farbe, zwei- und drei-dimensionaler Raum, Zeit, Bewegung und auditive Elemente) als Grundlage für den Enkodierungs- und Dekodierungsprozess von Medienangeboten, auf der weitere Schritte, wie Kontextanalyse und kritische Bewertung aufbauen (S. 85). Amerikanische Schulen arbeiten zur Umsetzung der 'media arts education' häufig in Kooperation mit Künstlern, Autoren oder Filmemachern, die aktive Medienarbeit mit Schülerinnen und Schülern durchführen. Kritiker äußern, dass einige Vertreter – im Sinne der frühen Zielvorstellungen – durch die Begrenzung auf künstlerisch anspruchsvolle Medienangebote die Medienpräferenzen der Schülerinnen und Schüler ignorieren und damit nicht ihre Interessen und Bedürfnisse ansprechen (TYNER 1998, S. 115). Weiterhin kritisieren Vertreter der 'critical media education', dass sich die Konzepte häufig auf die Vermittlung technischer Fähigkeiten zur Erstellung von Medienangeboten beschränken und eine kritische Analyse der ideologischen Implikationen unberücksichtigt bleibt (vgl. KELLNER/ SHARE 2007b, S. 7).

2.5 'media literacy' als 'media management' bzw. 'health literacy'

Der Begriff 'media management' bezieht sich auf die Kontrolle und Überwachung des Zugangs zu Medien und Informationstechnologien bzw. Medieninhalten durch Eltern, mit dem Ziel, eine gesunde Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Vertreter dieser Ausrichtung verfolgen dabei insbesondere das Ziel, Kinder und Jugendliche vor den potenziell negativen Wirkungen der Mediennutzung durch Verbot, Einschränkung oder Überwachung ihres Medienkonsums zu bewahren (vgl. HOBBS 2008, S. 436). Liest man die folgende Definition von Michael RICH, Mitglied des 'Center on Media and Child Health' (CMCH): „As literacy is not just reading but writing language, media literacy is not just critical media consumption but media creation“ (RICH 2004, S.

165), so stellt man fest, dass es ihm bei 'media literacy' nicht nur um kritische Mediennutzung, sondern auch um die eigene Medienherstellung geht. Eine solche Definition zeigt zunächst die beiden grundsätzlichen Handlungsdimensionen des Lernens über Medien auf. Die normative Ausrichtung der Mitglieder des CMCH zeigt sich erst, wenn man sich die Materialien ansieht, die Lehrpersonen und Eltern für die medienerzieherische Praxis zur Verfügung gestellt werden. Hier zeigt sich eine stark bewahrpädagogische Ausrichtung, die das Ziel hat, Kinder und Jugendliche insbesondere vor möglichen negativen Wirkungen von Medien zu bewahren. Beispiele für solche negativen Wirkungen sind Gewalt, Übergewicht, Körperbild, Angst und Sexualverhalten (vgl. CMCH 2010). Das CMCH ist ein typisches Beispiel für eine wachsende Zahl von Medizinerinnen, die die Diskussion um 'media literacy' in den USA prägen. Diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler entwickeln zwar keine systematischen Konzepte für das Lernen über Medien auf der Basis von didaktischen Theorien bzw. Erziehungstheorien. Sie führen jedoch Wirkungsstudien über Interventionen des Lernens über Medien durch, die das Ziel der Gesundheitsförderung haben. Beispielsweise untersuchten PRIMACK/ WICKETT/ KRAEMER/ ZICKMUND (2010), inwieweit bei Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse so genannte 'health literacy' gefördert werden kann, wenn sich diese im Rahmen einer kurzen Unterrichtssequenz zum Thema „Gesundheit und Medizin“ mit Clips bekannter TV-Serien beschäftigen. Vergleichbare Programme und Projekte, in denen es um die Gefährdungen durch Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum geht, werden durch das U.S. Department of Health and Human Services und das White House Office of National Drug Control Policy gefördert (KUBEY 2002, S. 4). Das beschriebene Beispiel von PRIMACK et.al. (2010) zeigt, dass 'media literacy' nach Ansicht dieser Vertreter eng mit Gesundheitserziehung verbunden ist (vgl. BERGSMAN 2004). Einerseits geht es demnach in diesem Bereich insgesamt darum, negative Folgen von Medienkonsum zu vermeiden. Andererseits werden Medien zur Thematisierung von Gesundheitsgefährdungen genutzt. Die Vorschläge für die Erziehungspraxis werden von einer nicht unerheblichen Anzahl von Lehrenden in unterschiedlichen Bereichen von Erziehung und Bildung rezipiert und umgesetzt, insbesondere z.B. durch 'health teachers'. Jedoch findet man nur wenige amerikanische Erziehungs- und Kommunikationswissenschaftler, die sich einer solchen Sichtweise anschließen und sie aktiv propagieren. Die pädagogische Umsetzung solcher Leitideen und Annahmen erfolgt insbesondere durch kritische Analyse und durch die Weitergabe der eigenen Werte der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler im Sinne kultureller Transmission. Da es sich bei der pädagogischen Umsetzung weniger um pädagogisch fundierte Konzepte

handelt, sondern um eine Vielzahl unterschiedlicher Umsetzungsversuche und Interventionen, spricht man eher von 'media literacy and health promotion/prevention programs', 'health education curricula' oder 'lesson plan ideas'. Kritiker dieses Ansatzes äußern, dass durch die ausschließliche Auflistung der potenziellen Gefährdungen von Tabak und Alkohol im Rahmen der Analyse von entsprechender Werbung der kulturelle Kontext, in dem sich Einstellungen, Werte und Verhalten der Schülerinnen und Schüler ausbilden, ausgeblendet und damit die Zielgruppe nicht erreicht wird (CONSIDINE 1997, S. 258). Weiterhin wird kritisiert, dass sich Vertreter dieses Ansatzes ausschließlich auf die negativen Wirkungen der Medien konzentrieren und damit ein umfassenderes Verständnis von 'media literacy', in dem auch die Chancen durch Medienrezeption und -produktion und damit verbundene vielfältige Zielvorstellungen hinsichtlich des Lernens mit und über Medien unberücksichtigt bleibt (HOBBS/ HOPE CULVER/ MENDOZA 2010). Solche Kritiker, wie z.B. BERGSMÄ, verorten sich dementsprechend an der Schnittstelle zwischen 'media literacy' im Sinne von Gesundheitsförderung und 'media literacy' als 'empowerment'. In diesem Sinne bezeichnen sie die pädagogische Umsetzung als 'empowerment education in health promotion' (ebd., S. 155).

4. Konsequenzen für eine vergleichende Betrachtung der Begriffe

Die obigen Ausführungen zeigen, dass sich in der pädagogischen Diskussion um die Auseinandersetzung des Lernens mit und über Medien in den USA sehr unterschiedliche Verständnisse von 'media literacy' und der damit verbundenen pädagogischen Umsetzung 'media (literacy) education' finden lassen. Die unterschiedlichen Auffassungen sind jeweils nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern als unterschiedliche Akzentsetzungen zu verstehen.

Im Folgenden soll abschließend eine vergleichende Betrachtung in Bezug auf drei Ebenen durchgeführt werden: zuerst werden Gebiete und Teilgebiete des Lernens mit und über Medien in beiden Ländern miteinander verglichen. Zweitens erfolgt der Vergleich von Konzeptionen des Lernens mit und über Medien. Abschließend richtet sich der Fokus auf die Begriffe Medienkompetenz und 'media literacy'.

Für eine vergleichende Betrachtung ergibt sich – wie oben bereits angedeutet – die Herausforderung, dass zurzeit in der deutschsprachigen Diskussion kein Konsens hinsichtlich zentraler Begriffe in der pädagogischen Diskussion um die Auseinandersetzung mit Medien besteht. Daher werden im Rahmen dieses Bei-

trags exemplarisch die Empfehlungen für die Verwendung von Begrifflichkeiten für einen Vergleich gewählt, die TULODZIECKI in diesem Band vorschlägt. Perspektivisch ist es wünschenswert, den Vergleich auszuweiten und alle jeweils unterschiedlich akzentuierten Definitionen in den USA differenziert mit divergenten Perspektiven in Deutschland zu vergleichen. Dies kann jedoch im vorliegenden Beitrag nicht geleistet werden. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für den Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den begrifflichen Verwendungen des Lernens mit und über Medien auf einer allgemeinen Ebene folgende Konsequenzen:

Geht man mit Blick auf die Gebiete und Teilgebiete des Lernens mit und über Medien davon aus, dass Medienpädagogik die „Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug einschließlich ihrer medientechnischen und medientheoretischen bzw. empirischen und normativen Grundlagen“ meint und damit einen Oberbegriff für die beiden Teilgebiete „Theorie der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben“ und Mediendidaktik dargestellt (TULODZIECKI in diesem Band), so hat sich in der US-amerikanischen Community noch kein vergleichbarer Begriff etabliert, der in diesem Sinne ebenfalls auch als ein Oberbegriff gekennzeichnet werden kann. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass die analytische Trennung zwischen den Teilgebieten Medienerziehung und Mediendidaktik in den USA nicht gebräuchlich ist. Dennoch existieren Begriffsverwendungen, die der hier zugrunde gelegten Definition von Medienpädagogik nahe kommen, da Aspekte des Lernens mit Medien und des Lernens über Medien explizit einbezogen und miteinander verbunden werden. Der Ansatz von JENKINS kann hierfür exemplarisch als Beleg dienen. Würde man für einen Vergleich ausschließlich das Lernen über Medien in den Blick nehmen und Mediendidaktik als Teilgebiet der Medienpädagogik und Didaktik verstehen, das „alle potenziell handlungsleitenden Sätze zur Verwendung und Gestaltung von medialen Lernumgebungen bzw. von Medien für das Lernen und Lehren [...] umfasst (TULODZIECKI in diesem Band), lassen sich mit Einschränkung die Bereiche Mediendidaktik und das wissenschaftliche Forschungsgebiet 'educational technology' miteinander in Verbindung bringen. Auch hier soll keine einfache Gleichsetzung suggeriert, sondern auf inhaltliche Schnittmengen und Anschlussmöglichkeiten verwiesen werden. Diese zeigen sich darin, dass in Übersichtswerken zur Mediendidaktik (z.B. TULODZIECKI/ HERZIG 2004) und zur Entwicklung von 'educational technology' in den USA (z. B. SAETTLER 2004) vergleichbare Konzepte diskutiert werden, wie beispielsweise Lernumgebungskonzepte, Bausteinkonzepte oder Systemkonzepte. Auch wenn in der US-amerikanischen Diskussion der Begriff der Didaktik nicht explizit verwendet wird

und keine wissenschaftliche Tradition bzw. aktuelle Diskussion hierzu besteht, wird die Nähe der in den USA rezipierten Konzepte zu didaktischen Diskussionen in Deutschland deutlich. Beispielsweise werden im Bereich der 'educational technology' in dem genannten Werk von SAETTLER allgemeindidaktische Konzepte aufgeführt, wie z.B. von BRUNER (1969) oder AUSUBEL (1968).

Versteht man die „Theorie der medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben“ als Teilgebiet der Medienpädagogik, „das auf alle potenziell handlungsleitenden Sätze zu medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben und zu ihrer Umsetzung [...] sowie deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen gerichtet ist“ (TULODZIECKI in diesem Band bzw. TULODZIECKI/ HERZIG/ GRAFE 2010, S. 41), dann ist der Begriff der Medienerziehung auf einer allgemeinen Ebene mit den Begriffen 'media literacy education', 'media education' oder 'pedagogy of media literacy' vergleichbar. Die unterschiedlichen Begriffe in der US-amerikanischen Diskussion deuten dabei auf unterschiedliche Akzentuierungen innerhalb der jeweiligen Grundposition hin, z.B. durch die Betonung von 'literacy', 'education' oder 'pedagogy'.

Vergleicht man zum zweiten die Konzeptionen zum Lernen mit und über Medien in den USA und im deutschsprachigen Raum, so zeigt sich, dass drei der fünf identifizierten Grundpositionen in der Tendenz Bezüge zu Konzepten aufweisen, die sich in der deutschsprachigen Pädagogik im Laufe der Zeit bei der Auseinandersetzung mit Medien herausgebildet haben (vgl. dazu TULODZIECKI/ HERZIG/ GRAFE 2010, S. 156 ff.). Erstens lässt sich der Bereich 'media literacy' als 'media management' mit den Prinzipien der behütend-pflegenden Medienerziehung in Verbindung bringen. In Konzepten beider Länder spielen die Behütung der Kinder und Jugendlichen vor realen oder vermeintlichen Gefährdungen durch die Massenmedien und das Vertrautmachen mit wertvollen medialen Produkten eine bedeutsame Rolle. Darüberhinaus zeigen sich aber auch Bezüge zwischen der behütend-pflegenden Medienerziehung und frühen Zielvorstellungen im Rahmen von Konzepten der 'media literacy' als 'visual literacy' (s.o.). Noch deutlichere Bezüge des Bereiches 'media literacy' als 'visual literacy' ergeben sich jedoch zur ästhetisch-kulturorientierten Medienerziehung, da das Verständnis der „Sprache“ von Bild und Film, die Erfassung ästhetischer Werte sowie die Beurteilung der gesellschaftlichen und ethischen Qualität von Medienangeboten wichtige Ziele darstellen. Leitideen und Konzepte im Kontext von 'media literacy' als 'critical literacy' sind vergleichbar mit denen der kritisch-materialistischen Medienerziehung, bei der Medienkritik als Gesellschaftskritik

und das Herstellen von Gegenöffentlichkeit bedeutsame Prinzipien sind. Der Bereich 'media literacy' als 'empowerment' weist Bezüge zu aktuellen Konzepten der Medienerziehung im deutschsprachigen Raum auf, wie beispielsweise zu gestaltungs- und produktionsorientierten Sichtweisen (vgl. z. B. SCHORB 1995 oder NIESYTO 2010), da in beiden Sichtweisen die Erstellung von Medienbotschaften und ein reflexiv-praktischer Umgang mit Medien bedeutsam sind. Auch lassen sich durch vergleichbare Rückbezüge auf theoretische Grundlagen der Cultural Studies Gemeinsamkeiten zu kulturorientierten Sichtweisen (vgl. z. B. MOSER 2010 oder BACHMAIR 2009) feststellen. Auch wenn sich insgesamt in Bezug auf einzelne Aspekte der Konzeptionen, wie Prinzipien oder Ziele, Ähnlichkeiten ergeben, bedeutet dies nicht, dass diese auch für weitere relevante Charakterisierungsmerkmale medienerzieherischer Konzepte zutreffen, wie beispielsweise Rahmenbedingungen, theoretische Grundlagen, Inhalte und Methoden.

Ein zentraler Unterschied zwischen aktuellen Konzepten des Lernens mit und über Medien in den USA und im deutschsprachigen Raum sind die bewahrpädagogisch geprägten Positionen in den USA, die z.T. auch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, insbesondere von Medizinern, vertreten werden. Auch in Deutschland hört man ab und zu bewahrpädagogische Stimmen, diese kommen jedoch eher aus der Populärpresse als aus der Wissenschaft. Hervorzuheben ist ebenfalls die häufig vorzufindende enge Verbindung zwischen Fragen der Gesundheitserziehung und des Lernens mit und über Medien in den USA. Gesundheitserziehung wird dort explizit als Teil der 'media literacy education' betrachtet, wobei sich die Bandbreite an Ansätzen von stark bewahrpädagogischen Vorschlägen im Sinne von Prävention durch Medienabstinenz bis zu Konzepten, die den kompetenten und selbstbestimmten Mediennutzer bzw. Verbraucher als Ziel avisieren, erstreckt. Im deutschsprachigen Wissenschaftsraum ist eine vergleichbare traditionell enge Verbindung von Medienerziehung und Gesundheitserziehung nicht zu finden, wenngleich in den letzten Jahren zunehmend wechselseitige Bezüge entstanden sind. Beispielsweise verbinden SCHILL und TEUTLOFF (2008) die Analyse von Werbung mit der Suchtprävention in Bezug auf Süßigkeitenkonsum. Auch das Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz engagiert sich zunehmend für Themenbereiche, die im Zusammenhang mit der Nutzung von Medien stehen (BMELV 2011).

Geht man davon aus, dass in der deutschsprachigen Diskussion Medienkompetenz als „allgemein vorauszusetzendes Vermögen oder im Sinne eines gewünschten Kompetenzniveaus als Zielvorstellung verstanden wird“ (Beitrag von TULODZIECKI in diesem Band bzw. TULODZIECKI/ HERZIG/ GRAFE 2010, S. 177), dann ist auf einer allgemeinen Ebene der Begriff der Medienkompetenz mit dem Begriff

'media literacy' vergleichbar. Dabei findet man in der US-amerikanischen Diskussion sowohl Verwendungen im Sinne eines vorauszusetzenden Vermögens ('ability') als auch im Sinne einer Zielvorstellung bzw. eines Lernergebnisses ('outcome'). In einigen Fällen wird auch explizit von 'media literacy competency' gesprochen (z. B. TYNER 2007), wenngleich diese Verwendung selten zu finden ist. In der Regel ist häufiger von 'knowledge' und 'skills' mit Bezug auf 'media literacy' die Rede. Vergleicht man die avisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten auf inhaltlicher Ebene, so werden zahlreiche Gemeinsamkeiten sichtbar. So werden in beiden Sprachräumen Fähigkeiten, sich Medienbotschaften zugänglich zu machen sowie Medienbotschaften angemessen zu verstehen, kritisch zu analysieren und zu bewerten sowie selbst zu gestalten, als Voraussetzungen und als Zielvorstellungen des Lernens über Medien betont. Anhand der Definition von TYNER (2007) lassen sich exemplarisch die zuvor postulierten inhaltlichen Überschneidungen belegen: „Media literacy competence includes knowledge and skill indicators related to media construction, design of media content, narrative structures, commercialism, consumerism, political and social implications of media, the relationship between media form and content, the nature of media industries, media ethics, characteristics of media genre, representation and stereotyping, distribution strategies, media audiences, social uses of media content, and immersion in virtual environments" (S. 524). Entsprechende Kompetenzbereiche und Inhaltsaspekte werden auch in verschiedenen deutschsprachigen Konzeptionen angesprochen (vgl. z. B. zur Übersicht MOSER; ZORN; PIETRAß in diesem Band). Trotz dieser begrifflichen Nähe sind jedoch auch die Unterschiede der wissenschaftlichen Konzepte zu berücksichtigen, die der deutschsprachigen Debatte um Medienkompetenz und der US-amerikanischen Auseinandersetzung um 'media literacy' zugrunde liegen. Während in der deutschsprachigen Diskussion sprachtheoretische Konzepte basierend auf dem Ansatz von CHOMSKY (1968) sowie der gesellschaftskritische Ansatz von HABERMAS (1971) eine bedeutsame Rolle spielen, basiert das Verständnis von 'literary' auf dem Konzept des Pragmatismus und dem gesellschaftlichen Anspruch einer angemessenen Qualifikation sowie eines zeitgemäßen Entwurfs von Bildung in der Informations- und Wissensgesellschaft (vgl. TULODZIECKI im Druck).

Insgesamt zeigt sich damit, dass neben Besonderheiten und Unterschieden in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien in den USA und im deutschsprachigen Raum auch zahlreiche Gemeinsamkeiten festgestellt werden können. Zum einen gilt es zukünftig die spezifischen deutschsprachigen Entwicklungen im internationalen Wissenschaftsraum stärker sichtbar zu machen, zum anderen jedoch auch Anschlussfähigkeit an internationale Diskussionen durch

Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten deutschsprachiger und US-amerikanischer Ansätze zum Lernen mit und über Medien herzustellen. Hierzu soll die vorliegende Analyse einen Beitrag leisten.

Literatur

- AUFDERHEIDE, P./ FIRESTONE, C. M. (1993): Media Literacy: A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy. Washington D.C.: Aspen Institute
- AUSUBEL, D. P. (1968): Educational Psychology. New York: Holt, Rinehart und Winston.
- BACHMAIR, B. (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden: VS
- BACHMAIR, B. (2010) (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. Wiesbaden: VS
- BERGSMA, L. (2004): Empowerment Education. The Link Between Media Literacy and Health Promotion. In: American Behavioral Scientist 48 (2004) 2, S. 152-164
- BERTELSMANN FOUNDATION (Hrsg.) (1994): Media as a Challenge – Education as a Task. Gütersloh: Bertelsman Foundation Publishers
- BIANCULLI, D. (1992): Teletliteracy. Taking Television Seriously. New York: Continuum
- BMELV [Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz]: Gesundheit. <http://www.bmelv.de/cIn_163/DE/Verbraucherschutz/Gesundheit/gesundheits_node.html;jsessionid=7A640FBE74913135866CB6933B2413B1> (02/2011)
- BROWN, J.A. (1991): Television „Critical Viewing Skills“ Education. Major Media Literacy Projects in the United States and in Selected Countries. Hillsdale: Lawrence Erlbaum
- BRUNER, J. (1960): The Process of Education. New York: Random House
- CHEN, G.-M. (2007): Media (Literacy) Education in the United States. In: China Media Research 3 (2007) 3, S. 87-103
- CHOMSKY, N. (1968): Language and Mind. New York: Harcourt
- CMCH [Center on Media and Child Health]: Protecting our children. <http://www.cmch.tv/mentors_teachers/> (02/2011)
- CONSIDINE, D. M. (1986): Visual literacy and children's books: An integrated approach. In: School Library Journal (1986) September, S. 27-32
- CONSIDINE, D. M. (1997): Media Literacy: A Compelling Component of School Reform and Restructuring. In: Kubey, R. (Hrsg.): Media Literacy in the Information Age. New Brunswick/ London: Transaction, S. 243-262
- HABERMAS, J. (1971): Vorbereitende Überlegungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./ Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 101-141
- HAMMER, R. (2006): Teaching critical media literacies: Theory, praxis and empowerment. In: UCLA Journal of Education and Information Studies 2 (2006) 1, S. 1-10
- HEINS, M./ CHO, C. (2003): Media Literacy. An Alternative to Censorship. New York: Free Expression Policy Project. <<http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy.pdf>> (02/2011)
- HILKER, F. (1962): Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München: Hueber

- HOBBS, R. (1997): Expanding the Concept of Literacy. In: Kubey, R. (Hrsg.): Media Literacy in the Information Age. New Brunswick/ London: Transaction, S. 163-183
- HOBBS, R. (1998): The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. In: Journal of Communication 48 (1998) 1, S. 16-32
- HOBBS, R. (2006): Multiple Visions of Multimedia Literacy: Emerging Areas of Synthesis. In: McKenna, M./ Laboo, L./ Kieffer, R./ Reinking, D. (Hrsg.): Handbook of literacy and technology. Vol. II. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 15-28
- HOBBS, R. (2008): Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century. In: Drotner, K./ Livingstone, S. (Hrsg.): The International Handbook of Children, Media and Culture. Los Angeles u.a.: Sage, S. 431-447
- HOBBS, R. (2009): Medienpädagogik in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: medien + erziehung 53 (2009) 5, S. 41-49
- HOBBS, R./ JENSEN, A. (2009): The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. In: Journal of Media Literacy Education 1 (2009) 1, S. 1-11
- HOBBS, R./ CULVER, S. H./ MENDOZA, K. (2010): Response in the Matter of Empowering Parents and Protecting Children in an Evolving Media Landscape. Philadelphia: Temple University. <<http://name.net/wp-content/uploads/2010/04/FCCNOIEmpoweringFinal.pdf>> (02/ 2011)
- HÖRNER, W. (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln: Böhlau
- JENKINS, H. (2006a): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Chicago: MacArthur Foundation. <http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF> (02/ 2011)
- JENKINS, H. (2006b): Convergence Culture. Where Old and New Media collide. New York and London: University Press
- JENKINS, H. (2006c): Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture. New York and London: University Press
- KANSANEN, P. (1995): The Deutsche Didaktik. In: Journal of Curriculum Studies 27 (1995) 4, S. 347-352
- KANSANEN, P. (2002): Didactics and its relation to educational psychology: problems in translating a key concept across research communities. In: International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 48 (2002) 6, S. 427-441
- KELLNER, D. (2002): New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. In: Lievrouw, L./ Livingstone, S. (Hrsg.): Handbook of New Media. Social Shaping and Consequences of ICTs. London u.a.: Sage, S. 90-104
- KELLNER, D./ SHARE, J. (2005): Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. In: Discourse: Studies in the cultural politics of education 26 (2005) 3, S. 369-386
- KELLNER, D./ SHARE, J. (2007a): Critical Media Literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. In: Policy Futures in Education 5 (2007) 1, S. 59-69
- KELLNER, D./ SHARE, J. (2007b): Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In: Macedo, D./ Steinberg, S. (Hrsg.): Media Literacy. A Reader. New York u.a.: Peter Lang, S. 3-23
- KUBEY, R. (2002): Think. Interpret. Create. How Media Education Promotes Critical Thinking, Democracy, Health, and Aesthetic Appreciation. In: Cable in the Classroom (Hrsg.):

- Thinking Critically about the Media: Schools and Families in Partnership. Alexandria: Cable in the Classroom, S. 1-6
- LEANING, M. (2009): Theories and Models of Media Literacy. In: Leaning, M. (Hrsg.): Issues in Information and Media Literacy: Criticism, History and Policy. Santa Rosa: Informing Science Press, S. 1-17
- LEVERANZ, D./ TYNER, K. (1993): An Overview Inquiring Minds Want to Know: What is Media Literacy? In: The Independent (1993) August/ September. <http://www.laplaza.org/about_lap/archives/mlit/media_3.html> (10/ 2010)
- LEWIS, J./ JHALLY, S. (1998): The Struggle Over Media Literacy. In: Journal of Communication 48 (1998) 1, S. 109-120
- MARTENS, H. (2010): Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. In: Journal of Media Literacy Education 2 (2010) 1, S. 1-22
- MASTERMAN, L. (1985): Teaching the Media. London: Comedia
- McLAREN, P. (1989): Life in schools. New York: Longman
- MESSARIS, P. (1998): Visual Aspects of Media Literacy. In: Journal of Communication 48 (1998) 1, S. 70-80
- MOSER, H. (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5. durchges. u. erw. Auflage. Wiesbaden: VS
- NAMLE [National Association for Media Literacy Education] (2010): Definitions. <<http://namle.net/publications/media-literacy-definitions/>> (02/ 2011)
- NIESYTO, H. (2010): Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit. Bachmair, B. (Hrsg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und die britische Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 313-324
- PEPPLER, K./ KAFI, Y. B. (2008): Literacy and the Learning Sciences: Creating a Framework for Understanding and Analyzing Youths' Media Arts Practices. Proceedings published in the 2008 International Conference of the Learning Sciences (ICLS) held at the University of Utrecht, Utrecht, Netherlands
- PHILLIPS, M. (2001): Media Education in the United States: A Check Under the Gestalt Hood. In: Aufenanger, S./ Schulz-Zander, R./ Spanhel, D. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 47-60
- PIETRAß, M. (2007): Digital Literacy Research from an international and comparative point of view. In: Research in Comparative and International Education 2 (2007) 1, S. 1-12
- PRIMACK, B./ WICKETT, D./ KRAEMER, K./ ZICKMUND, S. (2010): Teaching Health Literacy Using Popular Television Programming: A Qualitative Pilot Study. In: American Journal of Health Education 41 (2010) 3 May/ June, S. 147-154
- RICH, M. (2004): Health Literacy via Media Literacy. Video Intervention/ Prevention Assessment. In: American Behavioral Scientist 48 (2004) 2, S. 165-188
- ROSENBAUM, J. E./ BEENTJES, J. W. J./ KONIG, R. P. (2008): Mapping media literacy: Key concepts and future directions. In: Beck, C. S. (Hrsg.): Communication Yearbook 32. New York: Routledge, S. 312-353
- SAETTLER, P. (2004): The Evolution of American Educational Technology. Greenwich: Information Age Publishing
- SCHENK, M. (2008): Information and Computer Literacy – A comparative analysis on educational level in the United States of America and in Germany. Hagen: FernUniversität. <http://deposit.fernuni-hagen.de/253/1/Schenk_Dissertation_KSW_21012008_einseitig_final.pdf> (02/ 2011)
- SCHILL, W./ TEUTLOFF, G. (2009): Suchtprävention in der Grundschule. 1. Arzneimittel 2. Naschen. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

- SCHORB, B. (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich
- STEIN, L./ PREWETT, A. (2009): Media literacy education in the social studies: teacher perceptions and curricular changes. In: *Teacher Education Quarterly* 35 (2009) 1, S. 131-148
- TULODZIECKI, G./ HERZIG, B. (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. *Handbuch Medienpädagogik*. Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta
- TULODZIECKI, G./ HERZIG, B./ GRAFE, S. (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/ UTB
- TULODZIECKI, G. (2011, im Druck): Kompetenz und/ oder Bildung? In: Eilerts, K. u.a. (Hrsg.): *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungspolitik, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik*. Münster: Lit
- TYNER, K. (1991): The Media Education Elephant. In: *Strategies Quarterly* (1991) Summer. <http://www.medialit.org/reading_room/article429.html> (02/ 2011)
- TYNER, K. (1998): *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah/ London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- TYNER, K. (2007): Media Literacy, Aims and Purposes of. In: Arnett, J. J. (Hrsg.): *Encyclopedia of children, adolescents, and the media*. London u.a.: Sage, S. 523-525
- WIJNEN, C. (2008): *Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA*. München: kopaed
- ZETTL, H. (1998): Contextual Media Aesthetics as the Basis for Media Literacy. In: *Journal of Communication* 48 (1998) 1, S. 81-95