



# Internationale Medienpädagogik

Christine Trültzsch-Wijnen

*Media pedagogics is by no means only a phenomenon of the German-speaking world. Christine W. Trültzsch-Wijnen therefore compares its forms on the international level, and highlights its diverse historical developments.*

## 1. Einleitung

Internationale Vergleiche sind nicht immer einfach, denn sie verlangen große Sensibilität und die Offenheit, sich auf fremde Kulturen einzulassen. Dies betrifft auch die Medienpädagogik, denn wie in einer Kultur mit Medien umgegangen wird, hängt von verschiedenen Einflussfaktoren ab. Dies macht es schwer, einheitliche Kategorien für den internationalen Vergleich von Medienpädagogik zu finden. Es lassen sich aber einige Rahmenbedingungen definieren, welche die Entwicklung der Medienpädagogik in einer bestimmten Kultur oder einem bestimmten Land beeinflussen können: das Mediensystem und Medienangebot, historische Entwicklungen (gesellschaftlich, politisch), das Bildungssystem,

theoretische Ansätze (Wissenschaft, Kunst) und kulturelle Besonderheiten (vgl. Wijnen 2008; Süß/Lampert/Wijnen 2013: 198–200).

Auch wenn in westlichen Industrienationen eine Durchdringung des Alltags mit Medien selbstverständlich erscheint, ist dies nicht überall der Fall. Gerade die sogenannten Informations- und Kommunikationstechnologien sind in vielen Ländern nach wie vor noch breiten Bevölkerungsgruppen unzugänglich. Dies beeinflusst wiederum den Stellenwert, der bestimmten Medien (und deren flächendeckender Verbreitung) beigemessen wird sowie die damit verbundenen pädagogischen Ziele. Aber auch das Mediensystem und dessen juristische Rahmenbedingungen sowie der Einfluss ausländischer Medienangebote können die pädagogische Auseinandersetzung mit Medien beeinflussen. Das Bildungssystem und dessen gesetzliche und organisatorische Voraussetzungen, beispielsweise ob Medienerziehung vorwiegend in schulischen Kontexten (als eigenständiges Fach oder fächerübergreifend) oder in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit erfolgt, ist ebenfalls ein wichtiger Einflussfaktor. Besonders primär medienpädagogischen Bestrebungen übergeordnete Ziele, wie etwa eine Erziehung zu mündigen StaatsbürgerInnen, die (Medien-)Suchtprävention oder Gesundheitskommunikation (siehe auch Lampert 2007), dürfen dabei nicht vernachlässigt werden. In diesem Zusammenhang sind ferner ethische und moralische Vorstellungen, wie etwa das in einer bestimmten Kultur vorherrschende Bild vom Kind bzw. von Kindheit von Bedeutung. Wenn man medienpädagogische Ansätze anderer Länder begreifen will, sind aber auch wissenschaftliche sowie künstlerische Auseinandersetzungen mit Medien zu berücksichtigen. Zum einen stellt sich die Frage, in welchen wissenschaftlichen Disziplinen man sich vorrangig mit medienpädagogischen Fragestellungen beschäftigt und in welcher Weise beispielsweise bildungswissenschaftliche, aber auch philosophische, psychologische, soziologische sowie medien- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze Berücksichtigung finden. Zum anderen können aber auch Diskurse aus dem künstlerischen Bereich – beispielsweise zur (Medien-)Ästhetik – medienpädagogische Konzepte beeinflussen. Zudem sind aktuelle medienpädagogische Ansätze immer

auch ein Produkt historischer Herausforderungen und Auseinandersetzungen mit Medien und Erziehung; gerade politische und gesellschaftliche Entwicklungen können die Medienpädagogik eines Landes nachhaltig prägen. So lässt sich beispielsweise häufig beobachten, wie autoritäre Regime Medien für politische Zwecke funktionalisieren und damit entweder eine ideologisch gelenkte Medienerziehung fördern und/oder bewahrpädagogische Ansätze als Mittel der Zensur verfolgen. Solche funktionalistische Ansätze können nach Überwindung des betreffenden Regimes zu einer besonders kritisch-bewahrenden Ausrichtung der Medienpädagogik führen. Aber auch gegenteilige Entwicklungen sind möglich, wenn beispielsweise im Untergrund solcher Regime (medien-)emanzipatorische Widerstandsbewegungen entstehen und über diese autoritäre Zeit hinaus wirken.

## 2. Medienpädagogik in Europa

Zwischen den europäischen Ländern finden sich viele kulturelle Gemeinsamkeiten, die zum Teil in einer gemeinsamen Geschichte begründet sind und auch die Ausrichtung der heutigen Medienpädagogik bestimmen; unterschiedliche medienpädagogische Traditionen zeigen sich erst bei näherem Hinsehen. Eine besondere Bedeutung kommt dabei vor allem der britischen und der deutschen Medienpädagogik zu, da Ansätze aus diesen Ländern seit langem einen starken Einfluss auf die Medienpädagogik in anderen europäischen Ländern haben. So erweist sich die deutsche Medienpädagogik als prägend für den gesamten deutschen Sprachraum und teilweise findet sich auch in Italien Interesse für deutsche Ansätze. Die britische Medienpädagogik dient wiederum als Vorbild für italienische und skandinavische MedienpädagogInnen; zudem lässt sich seit 1990 feststellen, dass sich VertreterInnen aus den ehemaligen sozialistischen Ländern häufig an Großbritannien, aber auch den USA und Kanada orientieren.

Will man die europäische Medienpädagogik verstehen, lohnt es sich also einen näheren Blick auf die Entwicklungen in Deutschland und Großbritannien zu werfen. Betrachtet man die Gegenüberstellung der

historischen Entwicklung der Medienpädagogik in diesen beiden Ländern, so überwiegen auf den ersten Blick die Gemeinsamkeiten. In Deutschland fällt eine stärkere Funktionalisierung der Medien und der Medienpädagogik auf, die ihren Höhepunkt in der nationalsozialistischen Propaganda des dritten Reichs hatte. Nach dem zweiten Weltkrieg wurden in der BRD Medien vor allem von den westlichen Alliierten (aber auch danach) zur politischen (Um-)Erziehung der Jugend und der Popularisierung des "american way of life" (Vollbrecht 2001: 39) genutzt, während in der DDR auf ähnliche Weise sozialistische Werte vermittelt wurden. Dies wiederum führte seit Kriegsende bei vielen PädagogInnen zu einer stark bewahrpädagogischen Einstellung gegenüber Medien.

Die funktionalistische Medienpädagogik war und ist in Großbritannien wesentlich schwächer ausgeprägt, jedoch findet sich hier, als größter Unterschied zu Deutschland, bis in die 1990er-Jahre eine starke ideologiekritische Tradition, die besonders durch die Schriften Len Mastermans (vor allem *Teaching the Media* (1986) auch einen erheblichen Einfluss auf andere Länder hatte. Beispiele dafür sind die USA, Italien, aber auch einige ost- und zentraleuropäische Länder in denen der Erziehung Heranwachsender zu kritischen und politisch mündigen BürgerInnen eine besondere Bedeutung zukommt. Parallel dazu entwickelte sich in Deutschland seit den 1960er-Jahren der Emanzipationsgedanke weiter bis zur, besonders von Dieter Baacke geprägten, handlungsorientierten Medienpädagogik, die auch in den anderen deutschsprachigen Ländern sowie partiell in Italien großen Anklang fand. Dies führte in weiterer Folge dazu, dass der Medienkompetenzdiskurs in Deutschland wesentlich stärker ausgeprägt und auch theoretisch anders als in Großbritannien ausgerichtet ist. Heute ist in Großbritannien jedoch ebenfalls der Blick stärker auf Medienaneignungsprozesse Heranwachsender und damit verbundene medienpädagogische Herausforderungen gerichtet.

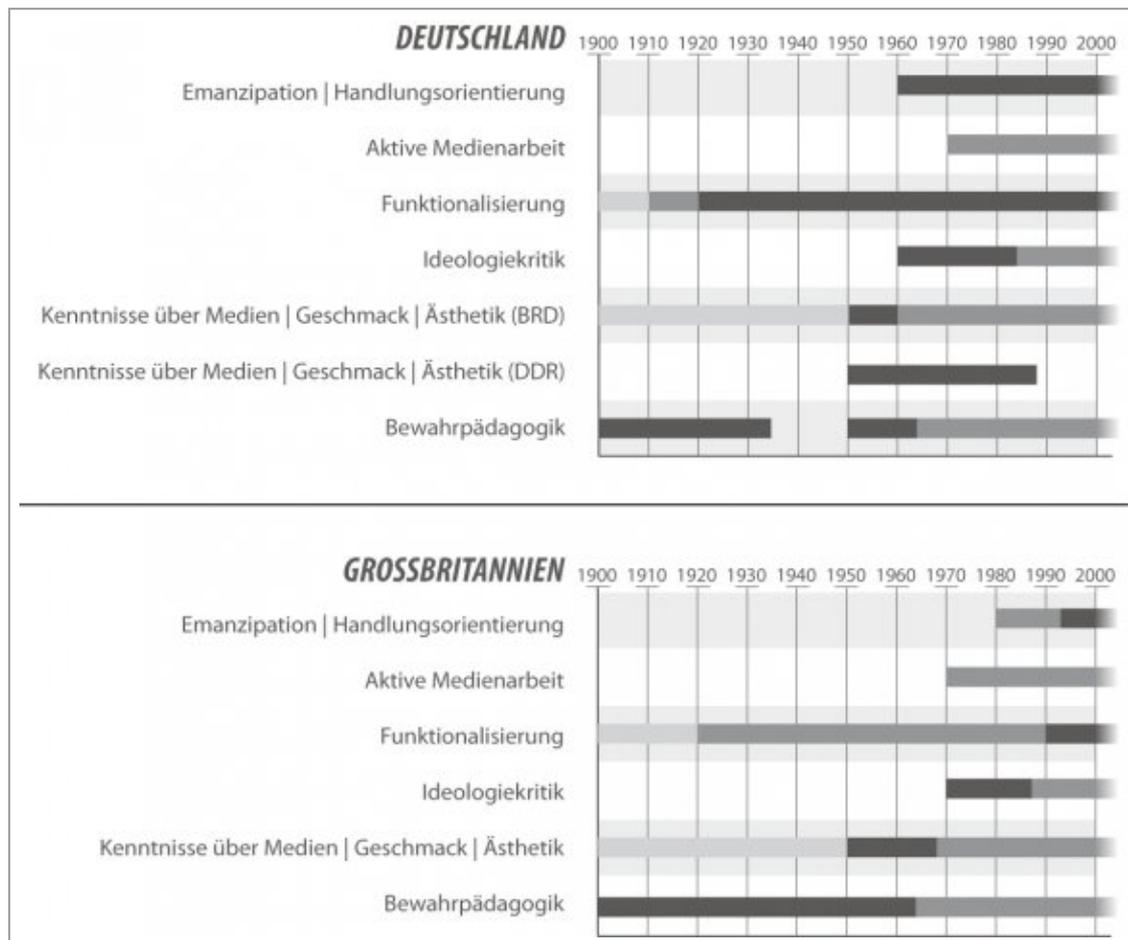


Abb. 1: Historische Entwicklung der Medienpädagogik in Großbritannien und Deutschland

(Süss/Lampert/Wijnen 2013: 205 in Anlehnung an Wijnen 2008: 187)

Aber auch US-amerikanische und zum Teil kanadische Entwicklungen haben Einfluss auf die europäische Medienpädagogik, sei es entweder, um sich bewusst davon abzugrenzen, was zum Teil in Deutschland und Großbritannien zu beobachten ist (vgl. Wijnen 2008: 112–114), oder, um sich wie in vielen ehemals sozialistischen Staaten und nordeuropäischen Ländern ein Vorbild zu nehmen.

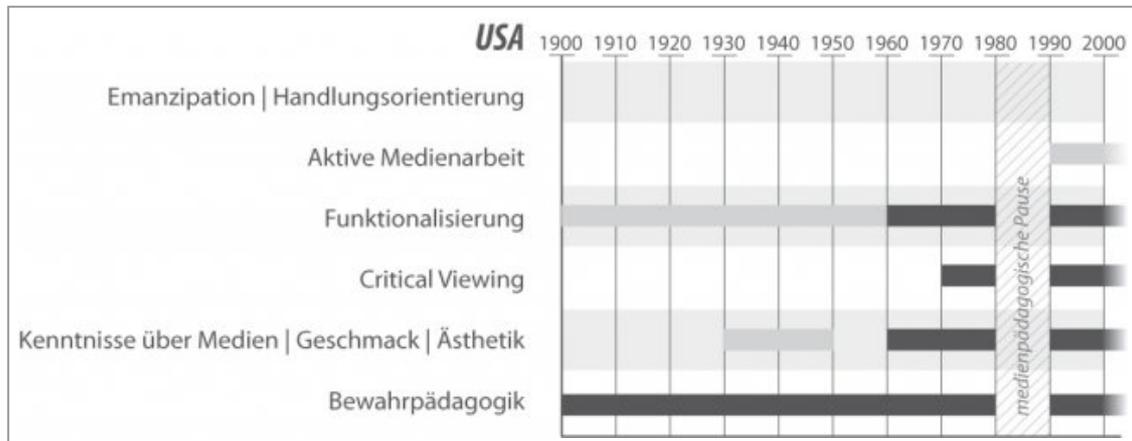


Abb. 2: Historische Entwicklung der Medienpädagogik in den USA  
(Süss/Lampert/Wijnen 2013: 208 in Anlehnung an Wijnen 2008: 187)

Historisch fallen in den USA einerseits eine lange bewahrpädagogische Tradition und andererseits ein vollständiges Erliegen jeglicher medienpädagogischer Bestrebungen in den 1980er-Jahren auf. Während sich in Europa bereits emanzipatorische Ansätze durchgesetzt hatten wurde bis weit in die 1970er-Jahre zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Medieninhalten unterschieden (vgl. Davis 1993: 14–15; Hobbs 2004: 53–54). Der sich daraus entwickelnde Ansatz des ‚critical viewing‘ ist jedoch kaum mit der europäischen Ideologiekritik, die vor allem auf politische und ökonomische Machtverhältnisse fokussiert ist, vergleichbar. Vielmehr steht in den USA der vermeintliche Zusammenhang zwischen bedenklichen Medieninhalten (z. B. Gewalt, Drogenkonsum) und deren vermutete Auswirkungen auf das reale Leben im Vordergrund (vgl. Heins/Cho 2002: 7; Levaranz/Tyner 1993: 3; Tyner 1998: 136). In den 1960er- und 1970er-Jahren sind auch funktionalistische Ansätze und eine damit verbundene Entdeckung des Fernsehens als kompensatorische Vorschulerziehung für Kinder aus sozial benachteiligten Milieus zu finden; besonders die in diesem Zusammenhang entstandene Kindersendung *Sesame Street* wurde in vielen europäischen Staaten übernommen (vgl. Paus-Haase 1986; 1998: 74). In den 1980er-Jahren erloschen das staatliche Interesse und finanzielle Förderungen und die sogenannte ‚back to basics‘-Bewegung führte zu einer zehnjährigen

medienpädagogischen Pause (vgl. Heins/Cho 2002: 11), bis Anfang der 1990er-Jahre Medien im Zuge der Modernisierung von Lehrplänen wieder ins Blickfeld von PädagogInnen traten und man sich zunehmend an britischen und kanadischen Ansätzen orientierte (vgl. Süss/Lampert/Wijnen 2013: 208–211; Wijnen 2008: 177–182).

Charakteristisch für die heutige Medienpädagogik in den USA ist eine sehr kritische und bewahrende Grundhaltung bei gleichzeitiger Funktionalisierung von Medien und Medienerziehung mit dem Ziel der Förderung kritischer, informierter und vor allem politisch mündiger BürgerInnen (vgl. Lewis/Jhally 1998: 109–120; Hobbs 1998; Considine 2002b: 23–29). In der Schule lässt sich zum einen im Hinblick auf die Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien eine Instruktionspädagogik, die sich mehr von der Lerntheorie als von den Medien her definiert und diese vor allem als Lehr- und Lernmaschinen betrachtet, beobachten. Zum anderen ist die Medienerziehung stark von übergeordneten Zielen wie der Gesundheitserziehung oder der Drogenprävention geprägt (vgl. Brown 1998: 44–46; Lewis/Jhally 1998: 109–120; Kubey/Hobbs 2000; Considine 2002a: 5). In einzelnen europäischen Staaten, vor allem aber in EU-Programmen lassen sich deutliche Hinweise auf einen Einfluss dieser US-amerikanischen Ansätze finden.

Was aber ist nun das spezifisch Europäische? Die Ausführungen im ersten Teil dieses Beitrags legen nahe, dass es trotz der vielen Gemeinsamkeiten und gegenseitigen Einflüsse *die* europäische Medienpädagogik nicht gibt. Es lässt sich zwar eine ähnliche historische Entwicklung rekonstruieren, die Besonderheiten und damit auch das eigentlich Interessante liegen bzw. liegt jedoch im Detail. Die europäische Medienpädagogik kann somit nur partiell als Einheit, sondern muss eher als eine Summe interessanter Einzelfälle begriffen werden. In jedem einzelnen Land lässt sich Besonderes und manchmal auch Unbekanntes finden, das in seiner Einzigartigkeit geschätzt werden muss, denn oft finden sich gerade in diesen Besonderheiten Potenziale, die den gesamteuropäischen Diskurs befruchten können. Daher kann die nachfolgende Beschreibung der

Entwicklung der europäischen Medienpädagogik anhand einzelner Länder nicht als vollständig betrachtet werden und nur einen groben Überblick darstellen.

Blickt man zurück ins 18. und 19. Jahrhundert zeigen sich in vielen europäischen Ländern erste Auseinandersetzungen mit Medien in der Angst des Klerus und der Aristokratie vor der Verbreitung aufklärerischer Ideen durch das Lesen (vgl. Vollbrecht 2001: 29). Diese Art der Bewahrpädagogik wurde im Kampf gegen sogenannte ‚Schundliteratur‘ weiter verfolgt. In Großbritannien wurde im Zuge dieses, auch als ‚inoculative paradigm‘ (vgl. Mastermann 1998: viii; 1991: 9) bekannten, Ansatzes beispielsweise vor einem Bildungsverfall durch die einfache Sprachform von Zeitungen und Zeitschriften gewarnt (vgl. Buckingham 1998: 34). Die Übertragung dieses Ansatzes auf das neu aufkommende Medium Film, rechtfertigte zudem die Filmzensur in den absoluten Monarchien Europas (vgl. Süss/Lampert/Wijnen 2013: 202; Schorb 1995: 23). Parallel wurde, wie beispielsweise in Deutschland (vgl. Endler 2006: 35–51; Vollbrecht 2001: 38) und Ungarn (vgl. Jáki 1982: 31–44; Szjártó o.J.: 41–59), der Film bereits Anfang des 20. Jahrhunderts als Bildungsmedium entdeckt; man entwickelte erste mediendidaktische Konzepte (vgl. Schorb 1995: 28; Jáki 1982: 167–178) und setzte sich mit der psychologischen Wirkung des Films auf RezipientInnen auseinander (vgl. Hüther/Podehl 2005: 119). Diese Ansätze wurden in den bald darauf entstehenden nationalistischen bzw. faschistischen Regimen in Deutschland, Österreich, Ungarn und Italien weiter verfolgt und führten zu einer ersten Blüte der Mediendidaktik. Nach dem zweiten Weltkrieg fiel man aufgrund der negativen Erfahrungen mit den faschistischen Manipulationsmechanismen in den genannten Ländern wieder stark in bewahrpädagogische Ansätze zurück (vgl. Süss/Lampert/Wijnen 2013: 203).

Ein Teil dieser medienkritischen Erziehung wurde mittels sogenannter Filmklubs verfolgt, in denen Heranwachsende durch eine gemeinsame, pädagogisch angeleitete, Rezeption und anschließende Diskussion von Filmen zu einem kritischen Medieumgang erzogen wurden. An diesem

Beispiel zeigt sich besonders gut, wie unterschiedlich sich, bei gleichzeitig großen Gemeinsamkeiten, die Medienpädagogik in den verschiedenen europäischen Ländern entwickelt hat. Während in der BRD Filmklubs sowohl für Kinder als auch Erwachsene (die sich an den *Cinéclubs* und *Film Societies* der Alliierten orientierten) nur bis in die 1960er-Jahre en vogue waren (Hickethier o.J.: 4–6), erlebten sie in der damaligen DDR gerade in jener Zeit ihre Blüte und existierten dort bis zur politischen Wende (vgl. Becker/Petzold 2001: 192–197). In den dortigen Filmklubs, die vor allem an Erwachsene gerichtet waren, spielte einerseits die ästhetische Auseinandersetzung mit dem Medium Film eine große Rolle. Andererseits bewegte man sich auf einer Gratwanderung zwischen politischer Instrumentalisierung und der Funktion als Plattform für relativ freie (Film-)Diskussionen und öffentlicher Meinungsbildung (vgl. Becker/Petzold 2001: 18; Wijnen 2008: 164–167). Ähnliche Entwicklungen lassen sich in vielen anderen ehemaligen sozialistischen Ländern finden. Besonders beliebt waren Filmklubs in Ungarn, wo sie auch heute noch auf Interesse treffen. Damit verbunden ist auch die ungarische Besonderheit, dass der Filmästhetik von jeher große Bedeutung beigemessen wird, was dort auch Einfluss auf heutige medienpädagogische Ansätze hat (Wijnen 2008: 93–95). In Italien wiederum waren Filmklubs in den 1950er- und 1960er-Jahren *das* Mittel außerschulischer Medienerziehung. Besonders dominant war dabei die katholische Kirche, die ca. 4000 sogenannte Kinoforen zur Heranführung Kinder und Jugendlicher zu ‚guten‘ Medieninhalten und katholischen Werten unterhielt (vgl. Felini 2004: 89–91). Die Marxisten als damalige große politische Gegenbewegung unterhielten mindestens ebenso viele Filmklubs, um Heranwachsende gegen katholische Ideologien und zu marxistischen Werten zu erziehen. Im heutigen Italien sind marxistische Bewegungen nicht mehr von Bedeutung. Die aus jener Zeit stammende dominante Rolle der katholischen Kirche blieb jedoch erhalten und prägt nach wie vor die italienische Medienpädagogik (vgl. Wijnen 2008: 91–93, Süß/Lampert/Wijnen 2013: 206–207).

Verfolgt man die Entwicklung der Medienpädagogik in Europa weiter so zeigen sich in den 1960er-Jahren in Großbritannien die Cultural Studies

(vgl. Masterman 1986) und in Deutschland die Frankfurter Schule (vgl. Baacke 1997: 47; 1996: 4; Vollbrecht 2001: 46–48) von besonderer Bedeutung. Dabei rücken medienökonomische und medienpolitische Fragen zunehmend in den Mittelpunkt; Heranwachsende sollen daher lernen, sich durch ein kritisches Hinterfragen von Medien vor deren negativen Einflüssen zu schützen (vgl. Buckingham 1998: 35). Gleichzeitig herrschte zu jener Zeit eine große, behavioristisch geprägte, Medieneuphorie und in vielen Ländern wurde versucht, durch den Einsatz von Medien Lehr- und Lernvorgänge zu rationalisieren (vgl. Pietraß 2001: 79; Vollbrecht 2001: 25). In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre erfolgte in Deutschland und ab den späten 1980er- bzw. frühen 1990er-Jahren zunehmend auch in Großbritannien eine Abkehr von ideologiekritischen Ansätzen und eine stärkere Hinwendung zu einer handlungs- und lebensweltorientierten Medienpädagogik; diese Entwicklungen hatten, wie bereits erwähnt, auch einen großen Einfluss auf andere europäische Länder (vgl. Süss/Lampert/Wijnen 2013: 204).

Große Unterschiede zeigen sich nach wie vor in der tatsächlichen Umsetzung von Medienpädagogik. Im Kontext der schulischen Medienerziehung kann vor allem Großbritannien als Vorreiter betrachtet werden; die Anfänge reichen bis in die 1930er-Jahre zurück. Auch in Ungarn wurden bereits Anfang der 1940er-Jahre an der Budapester Pázmány Péter Universität (heute Eötvös Loránd Universität) medienpädagogische Vorlesungen gehalten und Studierende für die medienpädagogische Arbeit im Rahmen von Filmgesprächen vorbereitet; 1965 wurde an den Mittelschulen zudem Filmästhetik im Rahmen des Literaturunterrichts verpflichtend eingeführt (vgl. Szijártó 2002: 66–64; o.J.: 41–59). Bislang existiert aber nur in wenigen Ländern wie in Großbritannien ein eigenes Schulfach (media studies) in dem die Auseinandersetzung mit Medien im Mittelpunkt steht. Auch in Skandinavien wie etwa in Finnland und Norwegen, ist Medienpädagogik gut in den allgemeinen Lehrplänen verankert (vgl. Bernhard/Süss 2002: 8). In vielen anderen Ländern wie etwa in Österreich findet sich Medienpädagogik jedoch nur als allgemeines Unterrichtsprinzip und die

tatsächliche Umsetzung ist vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig.

Die heutige außerschulische Medienpädagogik geht in den meisten Ländern auf das Aufkommen aktiver Medienarbeit in den 1970er- und 1980er-Jahren und die damit verbundene Entstehung entsprechender medienpädagogischer Institutionen zurück. Dabei steht zumeist die aktive und eigenständige Produktion von Medieninhalten im Mittelpunkt. In der Regel geht es dabei um die Förderung von Kreativität und des individuellen Ausdrucks sowie um den Erwerb entsprechender Kritikfähigkeit durch die eigene Medienproduktion sowie die Herstellung von Gegenöffentlichkeiten durch aktive Bürgerbeteiligung beispielsweise im Rahmen von *Community Medien* (vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2013: 208).

### 3. Außereuropäische Medienpädagogik

PädagogInnen aus Ländern mit einer ähnlichen Medienverbreitung wie in Europa sind auch mit ähnlichen Herausforderungen hinsichtlich des Medienumgangs und der Medienaneignung Heranwachsender konfrontiert. Die Medienpädagogik ist in diesen westlichen Demokratien zumeist auf die Chancen und Risiken der aktuellen Entwicklungen der Informations- und Kommunikationstechnologien fokussiert. Anders gestaltet sich die Situation in jenen Regionen, die mit gänzlich anderen politischen und sozialen Herausforderungen konfrontiert sind, in denen die Informations- und Kommunikationstechnologien nicht der gesamten Bevölkerung gleichermaßen zugänglich sind und/oder in denen das Mediensystem von autoritären Regierungen kontrolliert wird. So unterscheiden sich auch die verfolgten medienpädagogischen Ziele, die zumeist weniger auf die Erziehung medienkompetenter Individuen sondern auf eine positive Entwicklung der gesamten Gesellschaft ausgerichtet sind. In lateinamerikanischen Ländern steht beispielsweise oft der Emanzipationsgedanke im Mittelpunkt während in afrikanischen und asiatischen Ländern Medien und Medienpädagogik zumeist als Chance zur Unterstützung der Entwicklung der gesamten Bevölkerung begriffen werden (vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2013: 212–214).

Als Beispiel für medienpädagogische Entwicklungen außerhalb Europas soll nun die Region Lateinamerika, in der vor allem der Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen nach wie vor eine große Herausforderung darstellt (digitale Klüfte, Wissensklüfte, hohe Kosten für eine flächendeckende Implementierung der Informations- und Kommunikationstechnologien, infrastrukturelle und technische Probleme, schlechte Vernetzung etc.), dienen (vgl. UNESCO 2011). Denn gerade in dieser Region, die von großen sozio-ökonomischen Ungleichheiten geprägt ist, wird der Medienpädagogik eine besondere Bedeutung in der Förderung eines gleichberechtigten und selbstbestimmten Zugangs und Umgangs mit Informations- und Kommunikationstechnologien beigemessen. Ein gutes Beispiel ist Lateinamerika vor allem deshalb, weil die Länder dieser Region in ihrer historischen Entwicklung mit anderen Herausforderungen konfrontiert waren und sich daraus auch andere medienpädagogische Schwerpunkte als in Europa entwickelt haben.

Die lateinamerikanische Medienpädagogik ist durch eine große Vielfalt gekennzeichnet. Wie in Europa zeigen sich in den einzelnen Ländern zum Teil unterschiedliche Ansätze, die besonders in verschiedenen sozialen und politischen Gegebenheiten sowie der allgemeinen Medienverbreitung und dem Mediensystem begründet sind; aber auch die Ziele und Agendas der jeweiligen Regierungen unterscheiden sich und finden in unterschiedlichen bildungspolitischen Strategien und Bildungssystemen, die wiederum Einfluss auf die Situation der Medienpädagogik haben, ihren Niederschlag (vgl. Donoso/Wijnen 2012).

Blickt man zurück in die Geschichte der Medienpädagogik so zeigt sich, dass in den lateinamerikanischen Ländern parallel immer wieder unterschiedliche Ansätze verfolgt wurden. Ein Beispiel ist die Funktionalisierung von Medienpädagogik als Mittel des ideologischen Widerstandes gegen die politische und ökonomische Dominanz der USA, die in einer Furcht vor kultureller Kolonialisierung begründet ist. Hierbei wird vor allem US-amerikanischen Medien vorgeworfen, Menschen bewusst manipulieren und im Sinne kapitalistischer und neoliberaler

Werte erziehen zu wollen (vgl. Fuenzalida 1992; 136–137); das Erlernen eines kritischen Medienumgangs soll Kinder und Jugendliche sowie Erwachsene vor diesen Einflüssen bewahren. Ähnlich ist ein anderer Ansatz angelegt, der sich vor allem gegen die Manipulation der Bevölkerung durch eigene, autoritäre Regierungen richtet. Medienpädagogik wird auch hier als Mittel des ideologischen Widerstandes gesehen mit dem Ziel, Menschen zu aufgeklärten BürgerInnen zu erziehen, die in der Lage sind, sich kritisch mit Medieninhalten auseinanderzusetzen, eigene Medieninhalte zu produzieren, alternative Kommunikationswege neben den politisch gelenkten Massenmedien zu finden und sich auf diese Weise für eine demokratische Gesellschaft einzusetzen (vgl. ebenda: 137–138; Donoso/Wijnen 2012: 9–11). Ähnlich wie in Italien zeigt sich auch in lateinamerikanischen Ländern seit je her ein großer Einfluss der katholischen Kirche, besonders im Rahmen außerschulischer Medienarbeit. Auch die Kirche funktionalisiert zum Teil bis heute die Medienpädagogik, um ihre ethischen, moralischen und religiösen Werte zu verbreiten und durch die Erziehung zu einem besonders kritischen Umgang mit Medieninhalten, die diesen Werten widersprechen (z. B. Sexualität, Gewalt), zu verteidigen (vgl. Donoso/Wijnen 2012: 10).

In den 1970er-Jahren erlebte die aktive Medienarbeit wie in Europa auch in Lateinamerika einen Aufschwung, der allerdings wesentlich stärker politisch motiviert war. Dabei standen weniger Kinder und Jugendliche sondern erwachsene Mitglieder der Arbeiterklasse im Mittelpunkt. Aktive Medienarbeit sollte dieser Bevölkerungsgruppe über die Beteiligung an Bürgerradios als Gegengewicht zum einseitigen und politisch gesteuerten Nachrichtenfluss über die klassischen Massenmedien eine Stimme verleihen (vgl. Oliveira 1994: 273, zit. nach Aguaded 1995: 24). Diese Entwicklungen führten zu einer ideologiekritisch ausgerichteten Medienpädagogik; mit Hilfe der UNESCO konnten in jener Zeit auch erste medienpädagogische Projekte in die Tat umgesetzt werden. Neben der Ideologiekritik und der katholischen Kirche wurde die lateinamerikanische Medienpädagogik ebenso durch die Lehren der Befreiungstheologie gestützt. Ab den 1980er-Jahren wurden die genannten Bestrebungen

zudem durch die Einrichtung medienpädagogischer Fortbildungsseminare, die vor allem auch der gegenseitigen Vernetzung dienen sollten, unterstützt. Trotz dieser fruchtbaren außerschulischen Bewegung war die Medienpädagogik zu jener Zeit in der formalen Bildung noch kaum vertreten. In den 1990er-Jahren wandte man sich der Einführung von Medienpädagogik in staatlichen Ausbildungsstätten zu; die Medienpädagogik jener Zeit verfolgte vor allem drei Ansätze: den funktionalistisch-moralistischen Ansatz (Kontrolle der Rezeption von Massenmedien vor dem Hintergrund spezifischer ethischer Werte), den funktionalistisch-strukturell-kulturalistischen Ansatz (Dekodierung von Medieninhalten im Mittelpunkt) und den dialektisch-induktiv-populären Ansatz, bei dem vor allem sozial Benachteiligte im Zentrum stehen (vgl. Oliveira 1984: 282).

Auch heute zeichnet sich die Medienpädagogik in Lateinamerika im Vergleich zu Europa durch einen stärkeren Fokus auf soziale Probleme aus. Gravierende gesellschaftliche Herausforderungen der Länder dieser Region, welche sich auch auf den Umgang mit Medien und Medienpädagogik auswirken, sind heute im Besonderen strukturelle Probleme wie hohe Armutsraten und große soziale Ungleichheiten zwischen arm und reich, ländlichen und städtischen Regionen sowie indigener und nicht-indigener Bevölkerungsgruppen (vgl. Donoso 2009). Außerdem erweisen sich hohe Analphabetenraten als zusätzliche Herausforderung für die Medienkompetenzförderung (Donoso/Wijnen 2012: 4–8). Martínez de Toda (vgl. 2010) betont jedoch, dass die Integration digitaler Medienerziehung in bereits existierende (medien-)pädagogische Programme das größte Problem in dieser Region darstellt, denn gerade in jenen lateinamerikanischen Ländern, in denen Medienerziehung in irgendeiner Form Berücksichtigung in der Bildungspolitik findet, erweist es sich als besonders schwierig, Ressourcen und geeignete Strategien für die tatsächliche Umsetzung der aktuellen medienpädagogischen Ziele zu finden (vgl. Hinojosa/Labbé 2011). Des Weiteren wird die Förderung eines selbstbestimmten Umgangs mit Informations- und Kommunikationstechnologien für breite Bevölkerungsteile durch wenige, frei zugängliche Bildungsressourcen,

mangelnde Inhalte auf Spanisch bzw. Portugiesisch sowie fehlenden medienpädagogischen Kompetenzen von Lehrpersonen erschwert (vgl. UNESCO 2011; Donoso/Wijnen 2012: 3).

Das Beispiel Lateinamerikas zeigt wie unterschiedlich sich medienpädagogische Ansätze einer bestimmten Region in Abhängigkeit von verschiedensten sozialen, politischen und kulturellen Gegebenheiten entwickeln können. Was in unterschiedlichen Kulturen als medienpädagogische Herausforderungen betrachtet wird, kann daher nur schwer zusammengefasst oder verallgemeinert werden. Dies sollte beim Versuch, internationale Vergleiche anzustellen, besonders berücksichtigt werden. So kann beispielsweise schon ein oberflächlicher Umgang mit verschiedenen Begrifflichkeiten zu großen Verwirrungen führen. Dies zeigt sich etwa in den Unterschieden zwischen Japan und den USA, wo der Erziehung zu einem kritischen Medienumgang und vor allem dem Begriff Kritik (‚critical viewing‘, ‚critical media literacy‘) in der Medienpädagogik seit langem eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Japan ist jedoch von einem anderen Gesellschaftssystem geprägt, in dem nicht so sehr das Individuum sondern das Kollektiv im Mittelpunkt steht und der Staat sehr genau vorgibt, wie man sich zu verhalten hat, was der bzw. die Einzelne zu leisten hat und was in Schulen unterrichtet wird. Der Begriff ‚Kritik‘ oder ‚kritisch‘ ist in dieser Gesellschaft negativ konnotiert und wird in der Regel als Kritik am Staat und an der japanischen Gesellschaft aufgefasst und auch in akademischen Kontexten nach Möglichkeit vermieden (vgl. Suzuki 1992: 167). Japanische MedienpädagogInnen würden daher eine Erziehung zur Kritikfähigkeit bzw. einer ‚critical media literacy‘ eher ablehnen; die Förderung eines *kompetenten und reflektierten* Medienumgangs wird jedoch auch in Japan verfolgt (vgl. Süss/Lampert/Wijnen 2013: 214).

#### 4. Aktuelle Entwicklungen

Gerade in Europa aber auch darüber hinaus zeigt sich ein zunehmendes Interesse an einem internationalen Austausch. Dabei engagieren sich einerseits nationale Einrichtungen wie das *British Film Institute* (BFI) und

das französische *Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information* (CLEMI), die beispielsweise 2004 gemeinsam die erste groß angelegte gesamteuropäische Tagung zum Thema Medienpädagogik organisierten, oder die italienische *Associazione Italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione* (MED), die sich auch in Form von Summer Schools um den internationalen Austausch mit KollegInnen bemüht (vgl. Wijnen 2008: 212–213). Andererseits wird der Austausch auch von internationalen Einrichtungen gefördert. So wurden beispielsweise von der UNESCO bereits mehrere internationale *Media Education Summits* organisiert und auch in wissenschaftlichen Fachgesellschaften wie der ICA, der IAMCR und der ECREA finden sich Arbeitsgruppen, die sich mit dem Medienumgang Heranwachsender und damit verbundenen medienpädagogischen Fragen widmen. Die, ursprünglich vom UK Film Council und British Film Institute gegründete, European Charter for Media Literacy, soll ebenfalls der Vernetzung europäischer Institutionen, die im Bereich Medienpädagogik tätig sind, dienen (vgl. Süss/Lampert/Wijnen 2013: 215).

Die Europäische Union zeigt ebenso Interesse an der Auseinandersetzung mit Medienpädagogik und der Förderung von Medienkompetenz. Auf politischer Ebene bedient man sich dabei häufig des Begriffs *Media Literacy* und lehnt sich implizit an funktionalistische Konzepte, wie sie vor allem in den USA zu finden sind, an. Bei näherer Betrachtung geht es dabei in erster Linie häufig nicht unbedingt darum, medienpädagogische Ziele zu verfolgen, sondern um wirtschaftlich wettbewerbsfähig zu bleiben (z. B. gegenüber den USA und anderen Großmächten).

"Media literacy is a matter of inclusion and citizenship in today's information society. It is a fundamental skill not only for young people but also for adults and elderly people, parents, teachers and mediaprofessionals. Media literacy is today regarded as one of the key pre-requisites for an active and full citizenship in order to prevent and diminish risks of exclusion from community life." (Ding 2011; offizielle Definition der Europäischen Kommission)

Der Fokus liegt vor allem darauf, Menschen zur aktiven Teilnahme an politischen Prozessen zu animieren und aktuelle Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien erfolgreich zu nutzen (vgl. Süß/Lampert/Wijnen 2013: 215–216; Europäische Kommission 2007). In Ländern, die auf eine lange Tradition pädagogischer Auseinandersetzungen mit Medien verweisen können, wie beispielsweise in Deutschland oder Großbritannien, finden sich daher auch immer wieder Kritiker dieser eher einseitigen Sichtweise.

Es existieren unterschiedliche Initiativen, um die Medienkompetenz europäischer Kinder und Jugendlicher zu fördern. Unter anderem wird vom Europarat das *Internet Literacy Handbook* (Richardson et al. 2009), das sich an Eltern und Lehrpersonen richtet, herausgegeben. Es soll Erwachsene in der Vermittlung eines reflektierten und selbstbestimmten Medienumgangs an Heranwachsende unterstützen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zur aktiven Partizipation an der Gesellschaft mittels Medien. Direkt an Kinder wendet sich das Onlinespiel *Through the Wild Web Woods* ([www.wildwebwoods.org](http://www.wildwebwoods.org)), das in 20 europäischen Sprachen verfügbar ist und in dem Kinder neben den wichtigsten Regeln im Umgang mit dem Internet auch verschiedene Einrichtungen der Europäischen Union kennen lernen sollen. Des Weiteren wurde von der Europäischen Kommission das Insafe-Programm ins Leben gerufen, das nationale Einrichtungen in der Aufklärung von Eltern, Lehrpersonen sowie Kindern und Jugendlichen mittels Workshops und diversen Informationsmaterialien fördert.

Derzeit besteht ein großes Interesse an internationalen Vergleichen der Medienpädagogik in unterschiedlichen Ländern. Dies zeigt sich einerseits an internationalen Sammelbänden, in denen ExpertInnen aus unterschiedlichen Ländern ihre Perspektive auf Medienpädagogik oder Medienkompetenzförderung beschreiben (z. B. Frau-Meigs/Torrent 2009) und andererseits an vergleichenden Studien. Während die Beiträge in den Sammelbänden oft schwer vergleichbar sind, weil die unterschiedlichen AutorInnen verschiedene Schwerpunkte oder Darstellungsweisen wählen,

wird bei den Studien eine zumindest partielle Vergleichbarkeit angestrebt. Unter anderem wurde von der Europäischen Kommission (vgl. 2008) eine Studie zur Erhebung nationaler Bestrebungen der Medienkompetenzförderung und Entwicklung von Vorschlägen für eine europäische Strategie in diesem Bereich in Auftrag gegeben; der größte Schwerpunkt liegt dabei wiederum auf dem Bereich der ‚citizenship‘ als aktive Bürgerbeteiligung (Süss/Lampert/Wijnen 2013: 215). Die aktuelle Studie der *European Association of Viewers' Interests* (Celot 2011; Celot/Tornero 2012) versuchte, ebenfalls im Auftrag der Europäischen Kommission, unterschiedliche Medienkompetenzniveaus in europäischen Ländern zu untersuchen und zu vergleichen. Hier wurde der Begriff *media literacy* etwas weiter gefasst und als Summe individueller Faktoren (technische Fertigkeiten, kritischer Medienumgang, Fähigkeit des Beziehungsmanagements über Medien) und Umweltfaktoren (Medienerziehung, Medienpolitik, Verfügbarkeit von Medien sowie Rolle der Medienindustrie und der Zivilgesellschaft) definiert. Dennoch zeigen sich bei derartigen quantitativen Studien Probleme in der Operationalisierung von Medienkompetenz und zumeist eine mangelnde Flexibilität hinsichtlich kultureller Besonderheiten. Dies liegt daran, dass in der Regel vorab eine bestimmte Definition von Medienpädagogik oder Medienkompetenz festgelegt wird und anschließend Hinweise darauf bzw. unterschiedliche Ausprägungen davon in einzelnen Ländern gesucht werden, anstatt umgekehrt zu untersuchen, in welchen unterschiedlichen Kontexten verschiedene Ansätze von Medienpädagogik und Medienkompetenz entstehen und verfolgt werden (siehe dazu Wijnen 2008).

Eine große Herausforderung internationaler Vergleiche ist auch ein zum Teil oberflächlicher Umgang mit Begrifflichkeiten. Stillschweigend wird davon ausgegangen, dass bestimmte Fachbegriffe von allen gleichermaßen verstanden werden, was zu Missverständnissen führen kann (vgl. Wijnen 2008: 100–142). So ist beispielsweise auch der Begriff Medienkompetenz nicht eins zu eins als *Media Literacy* übersetzbar. Letzterer ist mehr auf einzelne Fertigkeiten ausgerichtet, entstand er doch ursprünglich als Bezeichnung für die Fertigkeit des Lesens und Schreibens

in Abgrenzung zum Begriff *literate* als belesen und gebildet zu sein (vgl. Livingstone 2009: 183). Der Begriff Medienkompetenz geht jedoch auf Chomsky und dessen linguistische Unterscheidung zwischen Kompetenz, als potentielle Fähigkeit, sich sprachlich auszudrücken, und Performanz, als tatsächlicher Sprachgebrauch, zurück (vgl. Baacke 1996: 5). Medienkompetenz bezieht sich daher auf die grundlegende Fähigkeit, Medien selbstbestimmt zu nutzen, während *Media Literacy* stärker auf einzelne Fertigkeiten und den konkreten Umgang mit Medien (Performanz) fokussiert ist. Ähnliche Ungenauigkeiten bzw. internationale Differenzen finden sich in der Verwendung der Begriffe *Media Education*, *Media Pedagogy* oder im selteneren Begriff *Media Educology* (vgl. Wijnen 2008: 100–142). Unterschiedliche Auffassungen von Fachbegriffen gehen zum einen auf Übersetzungsprobleme nationaler Besonderheiten in den internationalen Sprachgebrauch und zum anderen auf kulturelle und historische Unterschiede im Umgang mit Medien und Medienpädagogik zurück. Bislang wird bei internationalen Vergleichen jedoch selten auf diese sprachlichen Feinheiten eingegangen, wodurch manche Besonderheiten einzelner Länder zum Teil untergehen oder zu wenig berücksichtigt werden.

## 5. Zusammenfassung

Medienpädagogik ist ein sehr vielfältiges und facettenreiches Forschungs- aber auch Praxisfeld. Vor allem international zeigen sich zum Teil große Unterschiede, die auf verschiedene Einflussfaktoren zurückzuführen sind. Aber auch zwischen Ländern, bei denen, wie beispielsweise innerhalb der Europäischen Union, auf den ersten Blick viele Gemeinsamkeiten auffallen, zeigen sich bei näherer Betrachtung interessante nationale Besonderheiten. Die größte Herausforderung einer international angelegten Medienpädagogik ist es, diese Besonderheiten nicht in oberflächlichen Vergleichen untergehen zu lassen, sondern sich damit auseinanderzusetzen und für eine internationale, gegenseitige Befruchtung nutzbar zu machen. Aktuell sind positive Trends hinsichtlich einer Internationalisierung der Medienpädagogik wahrnehmbar, die sich

durch ein stärker werdendes Interesse an einem internationalen Austausch über spezielle Interessensgruppen in einzelnen Fachgesellschaften, die Präsenz medienpädagogischer Themen auf internationalen Tagungen sowie international angelegte Sammelbände und sogar einschlägige Studien zeigen. Englisch als moderne lingua franca und damit verbundene gemeinsame Fachbegriffe wie *Media Literacy* und *Media Education* lassen die internationale Kommunikation einfach erscheinen. Dennoch sollte im Austausch mit internationalen KollegInnen Vorsicht vor Missverständnissen, die entweder in Übersetzungsfehlern von der nationalen Sprache ins Englische bzw. umgekehrt oder in kulturellen Differenzen begründet sind, geboten sein. Anstatt es bei oberflächlichen Vergleichen und der Suche nach Gemeinsamkeiten zu belassen, erscheint es daher ratsam, die eingangs beschriebenen Faktoren bzw. Rahmenbedingungen, welche die Entwicklung von Medienpädagogik in einem bestimmten Land beeinflussen können (Mediensystem, Medienangebot, historische Entwicklungen, Bildungssystem, theoretische Ansätze, kulturelle Besonderheiten), bei der Auseinandersetzung mit anderen medienpädagogischen Kulturen stets mitzudenken. Vergleichende Studien, wie sie etwa von der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben werden, sind wünschenswert, um den internationalen Dialog zu bereichern. Bisher blieben diese Vergleiche allerdings auf einer eher oberflächlichen, deskriptiven Ebene; weitere tiefergehende, qualitative Studien wären daher hilfreich, um das gegenseitige Verständnis zu fördern.

---

#### Literatur

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: *medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*. 2/96, 4-10.

Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik*, Tübingen: Niemeyer.

Becker, Wieland/Petzold, Volker (2001): *Tarkowski trifft King Kong. Geschichte der Filmklubbewegung der DDR*, Berlin: Vistas.

Bernhard, Erwin/Süss, Daniel (2002): Media Education in Europe. Common Trends and Differences, in: Hart, Andrew/Süss, Daniel (Hg.): Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools. E-Collection of the Swiss Federal Institute of Technology, 7–10, online unter: <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246> (letzter Zugriff 22.08.2013).

Brown, James A. (1998): Media Literacy Perspectives. *Journal of Communication*. Jg. 48. 1/1998, 44–57.

Buckingham, David (1998): Media Education in the UK. Moving Beyond Protectionism, in: *Journal of Communication* Jg. 48. 1/1998, 33–43.

Celot, Paolo (2011): EAVI studies on media literacy in Europe, in: Livingstone; Sonia (Hg.): Media literacy: Ambitions, policies and measures (pp. 21–22), London: COST ISO906: Transforming Audiences, Transforming Societies, online unter: <http://www.cost-transforming-audiences.eu/node/223> (letzter Zugriff 22.08.2013).

Celot, Paolo/Tornero, José Mael Perez (2010): Study on assessment criteria for media literacy levels. A comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed, online unter: [www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2\\_Assessment/mlstudy2/eavi\\_study\\_on\\_assessment\\_criteria\\_for\\_media\\_literacy\\_levels\\_in\\_europe.pdf](http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Publications/Study2_Assessment/mlstudy2/eavi_study_on_assessment_criteria_for_media_literacy_levels_in_europe.pdf) (letzter Zugriff 22.08.2013).

Considine, David M. (2002a): National developments and international origins (Media Literacy), in: *Journal of Popular Film and Television*. Spring 2002, online unter: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0412/is\\_1\\_30/ai\\_84902433/print](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0412/is_1_30/ai_84902433/print) (letzter Zugriff 22.08.2013).

Considine, David M. (2002b): Media Literacy Across the Curriculum, in: *Thinking Critically about Media. Schools and Families in Partnership. Cable in the Classroom Online Preview Draft 10/7/02*, 23–29.

Davis, Francis J. (1993): Media Literacy – From Activism to Exploration. Background Paper for The National Leadership Conference on Media

Literacy, in: Aufderheide, Patricia: Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Queenstown: Aspen Institute, 11–31.

Ding, Susanne (2011): The European Commission's approach to media literacy, in: Livingstone, Sonia (Hg.): Media literacy: Ambitions, policies and measures (pp. 6–8), London: COST ISO906: Transforming Audiences, Transforming Societies, online unter: <http://www.cost-transforming-audiences.eu/node/223> (letzter Zugriff 22.08.2013).

Donoso, Verónica/Wijnen, Christine W. (2012): Media Education and Literacy in Latin America, in: Meister, Dorothee/von Gross, Friederike/Sander, Uwe (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Medienpädagogik, online unter: <http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/medienpaedagogik/beitraege/18120263.htm> (letzter Zugriff 22.08.2013).

Donoso, Verónica (2009): Medienpädagogik in Chile. Status quo und zukünftige Herausforderungen, in: medien + erziehung 4/09, 12–18.

Europäische Kommission (2007): Ein europäisches Konzept für die Medienkompetenz im digitalen Umfeld. Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Brüssel.

Europäische Kommission (2008): Study on the Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe. Executive Summary, online unter: [http://ec.europa.eu/avpolicy/media\\_literacy/docs/studies.ex\\_sum.pdf](http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies.ex_sum.pdf) (letzter Zugriff 22.08.2013).

Felini, Damiano (2004): Pedagogia die media. Questioni, percorsi e sviluppi, Brescia: Editrice La Scuola.

Frau-Meigs, Divina/Torrent, Jordi (Hg.) (2009): Mapping media education policies in the world: Visions, programmes and challenges, New York: United Nations Alliance of Civilizations and Grupo Comunicar.

Fuenzalida, Valerio (1992): Media Education in Latin America: Developments 1970–1990, in: Bazalgette, Cary/Bevort, Evelyne/Savino,

Josiane (Hg.): *New Directions. Media Education Worldwide*, London/Paris: British Film Institute/Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information, 135–152.

Heins, Majorie/Cho, Christina (2002): *Media Literacy. An Alternative to Censorship*, online unter: <http://www.fepproject.org/policyreports/medialiteracy.pdf> (letzter Zugriff 22.08.2013).

Hobbs, Renee (1998): *Building Citizenship Skills through Media Literacy Education*, in: Salvador, M/Sias, P. (Hg.): *The Public Voice in a Democracy at Risk*, Westport: Praeger Press, 57–76, online unter: [http://www.medialit.org/reading\\_room/article365.html](http://www.medialit.org/reading_room/article365.html) (letzter Zugriff 22.08.2013).

Hobbs, Renee (2004): *A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education*. *American Behavioral Scientist* 48 (1), 42–59.

Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd (2005): *Geschichte der Medienpädagogik*, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hg.): *Grundbegriffe der Medienpädagogik*, München: kopaed, 116–127.

Jáki, László (1982): *A hazai filmoktatás fejlődése a negyvenes évekig*, Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ.

Kubey, Robert/Hobbs, Renee (2000): *Setting Research Directions for Media Literacy and Health Education. A Research Conference held on April 15-17 2000*, online unter: [http://www.mediastudies.rutgers.edu/mh\\_conference/index.html](http://www.mediastudies.rutgers.edu/mh_conference/index.html) (letzter Zugriff 22.08.2013).

Lampert, Claudia (2007): *Gesundheitsförderung im Unterhaltungsformat*, Baden-Baden: Nomos.

Leveraz, Deborah/Tyner, Kathleen (1993): *An Overview Inquiring Minds Want to Know: What is Media Literacy?*, online unter: [http://www.laplaza.org/about\\_lap/archives/mlit/media\\_3.html](http://www.laplaza.org/about_lap/archives/mlit/media_3.html) (letzter Zugriff 22.08.2013).

Lewis, Justin/Jhally, Sut (1998): *The Struggle Over Media Literacy*, in: *Journal of Communication*. Jg. 48. 1/1998, 109–120.

Livingstone, Sonia (2009): *Children and the Internet. Great Expectations, Challenging Realities*, Cambridge: Polity Press.

Masterman, Len (1986): *Teaching the Media*, London: Comedia Publishing Group.

Masterman, Len (1991): *Medienpädagogik in Europa unter besonderer Berücksichtigung von Fernsehen und elektronischen Medien*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Masterman, Len (1998): Foreword. *The Media Education Revolution*, in: Hart, Andrew (Hg.): *Teaching the Media. International Perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc., vii-xi.

Paus-Haase, Ingrid (1986): *Soziales Lernen in der Sendung "Sesamstraße". Versuch einer Standortbestimmung*, München: Minerva.

Paus-Haase, Ingrid (1998): *Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten*, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Pietraß, Manuela (2001): *Die Interdisziplinarität der Medienpädagogik*, in: Paus-Haase, Ingrid/Lampert, Claudia/Süss, Daniel (Hg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potentiale*, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 75–87.

Richardson, Janice et al. (2009): *The Internet literacy handbook*. 3rd edition. Strasbourg: Council of Europe, online unter: [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/internetliteracy/hbk\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/internetliteracy/hbk_en.asp) (letzter Zugriff 22.08.2013).

Schorb, Bernd (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis*, Opladen: Leske + Budrich.

Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2013): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: Springer VS (im Druck).

Szjártó (2002): *Motion Picture and Media Education in Hungary*, in: Hart Andrew/Süss, Daniel (Hg.): *Media Education in European Countries*. A

Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools. E-Collection of the Swiss Federal Institute of Technology Zurich, 63–75, online unter: <http://e-collection.ethbib.ethz.ch/show?type=bericht&nr=246> (letzter Zugriff 22.08.2013).

Szjártó, Imre (o.J.): A filmesztétikától a médiaismeretig. A mozgóképzés Magyarországon 1960–2000, Debrecen: Dissertation.

Tyner, Kathleen (1998): Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information, Mahwah/London: Lawrence Erlbaum Associates.

Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.

Wijnen, Christine W. (2008): Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA, München: kopaed.