

Ralf Vollbrecht · Claudia Wegener (Hrsg.)

Handbuch Mediensozialisation

Ralf Vollbrecht
Claudia Wegener (Hrsg.)

Handbuch Mediensozialisation

DSS
AP
1700
TEB
27.996

CM



S 15 FEV. 10



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2010

Lektorat: Barbara Emig-Roller

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkellOpka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: Janssen Peters, Taunusstein

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15912-6

Inhalt

Einführung	9
Teil 1 Theoretische Grundlagen der Mediensozialisation	
1.1 Medienwirkungen versus Mediensozialisation	17
<i>Hans-Dieter Kübler</i>	
1.2 Konstruktivismus	32
<i>Theo Hug</i>	
1.3 Entwicklungspsychologie	44
<i>Gerhild Nieding / Peter Ohler</i>	
1.4 Identität	55
<i>Claudia Wegener</i>	
1.5 Sozialökologische Ansätze	64
<i>Andreas Lange / Claudia Zerle</i>	
1.6 Habitus und Lebensstil	75
<i>Burkard Michel</i>	
1.7 Cultural Studies	85
<i>Brigitte Hipfl</i>	
1.8 Biographischer Ansatz	92
<i>Anja Hartung</i>	
1.9 Globalisierung	106
<i>Angela Tillmann</i>	
Teil 2 Mediensozialisation im Lebensverlauf	
2.1 Medien und Generation	117
<i>Burkhard Schäffer</i>	
2.2 Medien in der frühen Kindheit	125
<i>Claudia Wegener</i>	
2.3 Medien in der mittleren und späten Kindheit	133
<i>Mareike Strotmann</i>	
2.4 Medien im Jugendalter	142
<i>Daniel Süß / Eveline Hipeli</i>	

... (faded text, illegible due to low contrast and scan quality)



... (faded text, illegible due to low contrast and scan quality)

Ansätze und Dimensionen der Mediensozialisation

Trotz der Attraktivität des Begriffs und seiner mittlerweile wachsenden Verwendung liegt keine konzise Theorie der Mediensozialisation vor, die ihrer Dynamik, Kontingenz, Varietät und Komplexität annähernd gerecht wird. Allenfalls lassen sich Ansätze und Elemente aus verschiedenen Entwürfen ausmachen (Hoffmann/Mikos 2007). Umgekehrt ignorieren allgemeine Sozialisationstheorien noch weitgehend die Sozialisationspotenziale der Medien, da sie angeblich weder sozialisationsrelevante Wirklichkeitserfahrungen noch reziproke Rollenmuster anbieten könnten (vgl. Süß 2004; Hoffmann/Mikos 2007). Solche Missachtungen verkennen nicht nur die wachsende Bedeutung der Medien im Prozess der Identitäts- und Sozialisationsentwicklung von Kindern und Jugendlichen heute, sie nehmen auch die immense Zahl und Vielfalt der Medienrezeptionsstudien nicht zur Kenntnis, so dass in der Tat prekäre Defizite zwischen diesen Disziplinen zu diagnostizieren sind, die von der Öffentlichkeit wiederholt heftig beklagt und deshalb von populärwissenschaftlichen Protagonisten oft eilends mit fragwürdigen Behauptungen ausgefüllt werden.

Daher seien heuristisch Zugänge und Aspekte skizziert: Versteht man etwa Sozialisation in zeitlich-territorialer, also sozialökologischer Hinsicht als die allmähliche Aneignung und Konstruktion sozialer Welten, so lassen sich zugleich *Phasen* und *Zonen* von Sozialisation konstituieren (Baacke 1989): In der primären Sozialisation, die mit der Mutter-Kind-Dyade beginnt und sich dann auf beide Eltern, die Geschwister, endlich die Familie erstreckt, erobert und konstruiert sich das Kind mit der Ausbildung seiner essentiellen Fähigkeiten von Kognition, Sprache und Sozialkompetenz den familiären Intim- und Nahbereich, den es durch seine Existenz und sein Handeln zudem am

nachhaltigsten mitgeneriert bzw. sozialisiert. Entsprechend ist er wertmäßig hoch geschätzt, wenn nicht sanktioniert. Von Kindergarten, Schule und später Berufsausbildung bzw. Studium als sekundäre Sozialisationsagenturen werden formelle und gesellschaftliche Sozialisationsanforderungen repräsentiert und vermittelt, die abstraktere, öffentliche und kognitive Qualifikations- und Sozialitätskomponenten herausbilden. Sie konstituieren sich zwar durch die Interaktion und Internalisierung der partizipierenden Individuen, sind aber durch ihre Kontinuität und offizielle Regulierung von den Einzelnen weitgehend unabhängig und haben sich als abstrakte Institutionen etabliert. Informeller, kontingenter und situationsspezifischer stellen sich die tertiären Zonen und Phasen dar; sie dienen Jugendlichen in den modernen Industriegesellschaften vor allem zu vielfach thematisierten Individualisierung und Identitätsfindung, mindestens zur begrenzten Ablösung von Elternhaus und Schule und deren Maximen. Freundschaften, Paarbeziehungen und vor allem diverse Cliques und peer groups, die zunehmend in Freizeit, Konsum, Musik und Medien einbezogen sind bzw. diese konkretisieren, fungieren dafür als diffuse Katalysatoren – wobei in der vielfach akzentuierten Jugendphase der Grat zwischen gesellschaftlich gelingender und riskanter oder gar scheiternder und abweichender Sozialisation mitunter recht schmal ausfällt. Wird Sozialisation als lebenslange Aneignung und Lernaufgabe verstanden, ist sie nicht mehr altersspezifisch terminiert, modifiziert sich aber jeweils nach Lebensphasen und -lagen. In den etablierten Lebenslagen gewinnen nicht zuletzt die Indoor-Medien an Bedeutung gegenüber den stärker outdoor-orientierten Aktivitäten in der Jugend.

Gewissermaßen quer in Raum und Zeit agieren die Medien als Sozialisationsagenten, die klassischen Massen- wie die modernen Online-Medien, weshalb man von einer Art *hybrider Sozialisation* sprechen könnte. Denn fast schon vom ersten Lebensjahr an sind Kinder mit ihnen konfrontiert, nutzen sie bald und erfahren ihren funktionalen Einfluss in der Familie: in der Strukturierung von Zeit, der Rhythmisierung des Alltags, der Zuwendung von Aufmerksamkeit und Finanzen, bei der Einrichtung des Zuhauses, bei der Qualifizierung und Ausstattung von Rollen und Beziehungen. Außerdem repräsentieren und transportieren die Medien sämtliche Sozialisationsinhalte: sie sind universell, freilich nach ihren speziellen Logiken, so dass es für Kinder und Jugendliche keine erziehungsspezifischen Tabus mehr gibt (Postman 1984). Vielfach werden die Medien daher auch als elementare Sozialisationsagenten bezeichnet. Deren Perzeption und Aneignung hängt mithin fast nur noch von der kognitiven Entwicklung und Fähigkeiten der jungen Rezipienten ab, allenfalls Eltern und Erziehungsberechtigte üben noch eine begrenzte Zugangskontrolle aus. Konsistente Sozialisationsprozesse vollziehen sich daher kaum mehr, mindestens fallen sie pluralistisch, wenn nicht widersprüchlich aus.

Jugendspezielle Angebote und Nutzungsformen, insbesondere in den und der digitalen Medien (Handy, Internet, Musikmedien), verstärken Vielfalt, Eigensinn und Heterogenität. Jugendforscher sprechen daher gerade im Umgang mit Medien von „Selbstsozialisation“ von Kindern und Jugendlichen, da sie in der Auswahl und Aneignung der Medien – der Geräte wie der Inhalte – sowie in damit einhergehenden Generierung eigener Identität und Sozialisation eine weitgehend konstruktive Eigentätigkeit erblicken, die sich ablöst vom gesamten Prozess der nunmehr so genannten (Fremd-)

Sozialisation und eine gewisse, wenn auch begrenzte Autonomie gewinnen kann. Doch wenn Sozialisation insgesamt stets solch eigensinnige, subjektive Konstruktionen inhäriert und zumindest die herkömmlichen, veranstalteten Medien ebenso zugleich von außen induzierte und bestückte Sozialisationsagenten sind, dürfte diese Unterscheidung und Besonderung analytisch nicht weit führen (Zinnecker 1996). Anders könnte die Attribuierung bei den interaktiven Medien wie Computer, Internet, Computerspiel-Konsole und Handy ausfallen. Sie werden ja nicht nur rezipiert, sondern gebraucht und gestaltet, gewissermaßen als persönliche Netzwerke und jugendkulturelle Welten inszeniert. Mit ihnen verwirklicht sich das lang gehegte medienkritische wie -pädagogische Postulat von der aktiven Medienarbeit und der subjektiven Medienproduktion mindestens in technischer Hinsicht. Tendenziell erzeugen sich User mit ihnen virtuelle Parallelwelten, die zunehmend anderen Logiken gehorchen als die überkommenen, realen (vgl. merz 2007; 2008; Quandt/Wimmer/Wolling 2008).

Dass auch zugleich Kommerzialisierung und Vereinnahmung medialer Kommunikation immer dichter und raffinierter werden, muss stets mitbedacht werden. Mediale Jugendkulturen, so originell oder widerspenstig sie auch initiiert werden, bleiben selten und nicht lange autonom, werden dann als neuester Trend und Hype vermarktet. Jedenfalls kreieren derzeit vor allem Jugendliche online neue *soziale Netzwerke*, in denen sie sich zum einen reichlich unvorsichtig präsentieren und öffentlich preisgeben, die sie zum anderen versiert und eigenwillig nutzen. Besonders mobile Onlinegeräte wie derzeit das multifunktionale Handy eröffnen persönliche und individuell zu kreierende Gebrauchsformen. Mediale Netzwerke oder Online-Communities wie MySpace, YouTube, StudiVZ u.a. sind neue Formen der Vergemeinschaftung ähnlich den realen Jugendkulturen, -szenarien und -cliques, um jugendspezielle Interessen, Beziehungen und Bedürfnisse nun virtuell zu repräsentieren, wobei die technischen Netze eher als verbindende, interaktiv, bequem, billig und global nutzbare Hilfsmittel fungieren, weniger als inhaltliche Objekte. Ob und wie weit sich durch und über sie neue Formen der Sozialisation herausbilden, darüber wird zwar schon vielfach spekuliert, das kann aber noch nicht empirisch verlässlich diagnostiziert werden (Krotz 2007; Ebersbach/Glaser/Heigl 2008).

Weiter lassen sich qualifizierende Differenzierungen treffen wie die zwischen *intentionaler* und unwillkürlicher bzw. *nicht-intentionaler Sozialisation*. Jene deckt sich weitgehend mit Erziehung, die von personalen Sozialisationsagenten auf Medien gerichtet ist und vorzugsweise Medienkompetenz (media literacy) bei Kindern und Jugendlichen herausbildet, wenn sie nicht den Medienumgang zeitweise oder generell regulieren will. Sie wird heute als Medienpädagogik bezeichnet, früher als Medien-erziehung. Von den Medien wird sie als mediale Erziehung, mehr noch als mediale Bildung betrieben, meist als Mediendidaktik, heute auch als e-learning apostrophiert. Dabei können Medieninstitutionen wie Verlage und Veranstalter als Anbieter von Bildungsprogrammen und -software fungieren, oder aber die Medien werden von Erziehenden und Bildenden als Hilfsmittel zur Bereicherung und Veranschaulichung für Erziehungs- und Bildungsprozesse genutzt (Hüther/Schorb 2005).

Nicht-intentionale oder inzidentelle Mediensozialisation ermisst sich in material-physischer wie in symbolisch-inhaltlicher Hinsicht: Medien arrangieren und strukturie-

ren das Ambiente, in den Wohnungen wie bei Events in Disco, Kino, bei LAN-Partys oder sonst in Freizeitsituationen („Medienwelten“); sie sind begehrte und verfügbare Utensilien wie Handy, MP3-Player, Spielkonsole und iPod – früher Kofferradio und Ghetto-Blaster; sie fungieren als Statussymbole in der Clique, inszenieren und stimulieren Habitus, Outfit und Konsum und sie strukturieren bzw. füllen Zeit. Ihre Relevanz wird zunächst mit den quantitativen Daten der Mediennutzung (Häufigkeit, Dauer) ermessen, die mit wachsendem Alter bei Kindern und Jugendlichen höher ausfallen (vgl. dazu die regelmäßigen Erhebungen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes, die so genannten KIM- und JIM-Studien; www.mpfs.de). Diese Entwicklungen verleiten dazu, Jugend vor allem als Medienzeit zu apostrophieren (Radde/Sander/Vollbrecht 1988; Baacke/Sander/Vollbrecht 1990; Treumann u.a. 2007). Theoretisch lässt sich Mediennutzung inzwischen umfänglicher und vielschichtiger fassen (Schweiger 2007), und dann gehören Motive zur Mediennutzung, Bindung an Medien sowie diverse Rezeptions- und Gebrauchsformen dazu. Vielfach, zumal in alltäglichen Perspektiven, wird Mediennutzung auch als Indikator für Medienwirkung interpretiert, gemäß der kuranten Annahme, dass das, was viel genutzt wird, auch wirken muss, zumal bei Überbeanspruchung in abträglicher und schädigender Weise. Doch aus wissenschaftlicher Sicht lassen sich Sozialisations- und Medienwirkungen nicht ausschließlich über die Befunde der Mediennutzung erschließen.

Schließlich lassen sich Sozialisationsfunktionen, auch die mittels Medien, nach *gesellschaftlichen Bereichen* unterscheiden: Dabei werden vorrangig die Inhalte oder ‚Weltbilder‘ gesehen, weniger die strukturellen Dimensionen. Und vielfach wird nicht exakt zwischen eher funktionaler Sozialisation und intentionaler Erziehung bzw. Bildung unterschieden. Dies gilt etwa für die vorrangig beachtete politische Sozialisation, bei der primär für den demokratischen Staat relevante Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, aber auch Einstellungen und Haltungen geprägt werden sollen, die den so genannten mündigen und politisch kompetenten Staatsbürger ausmachen (Schulz 2008). Wenn dabei auch unerwünschte, extremistische oder gar gesellschaftsfeindliche Attitüden gebildet werden, gilt die politische Sozialisation als misslungen. Analoge Ziele und Prozesse lassen sich für die Konsum-, die sexuelle und einige andere segmentäre Sozialisationsvorgänge annehmen. Vor allem für geschlechtsspezifische Identitätsbildung liefern die Medien unzählige Idole, aber auch Schablonen, die inzwischen von einer genderorientierten Forschung analysiert werden (Klaus 2005; Maier 2007). Je weniger die Sozialisationsinhalte insgesamt konkret und erfahrbar sind, da ihre Inhalte, Ziele und Werte vornehmlich abstrakt vermittelt oder von kollektiven Vorbildern bzw. Stereotypen überlagert sind, umso wichtiger und wohl auch einflussreicher dürfen die Medien als generalisierte und weitgehend enttabuisierte Transaktionsinstanzen sein. Demokratische Entscheidungsprozesse lassen sich beispielsweise in der Schule, im Verein, im Wohnort und womöglich im Betrieb konkret erfahren und auch gestalten, das repräsentative Makrosystem bzw. Regime ‚Demokratie‘ mit seinen Akteuren, Ritualien und Institutionen vermittelt sich fast ausschließlich medialisiert und entsprechend abstrakt.

Konkretere und angemessenere Sozialisationsfunktionen ergeben sich, wenn Medienrezeption und -gebrauch in ihren subjektiven Modalitäten, im Kontext der *Alltags-*

organisation und -rhythmisierung, zumal möglichst über längere Zeiträume erforscht und rekonstruiert werden, wie eine Reihe heuristischer Ansätze wie die strukturanalytischen Rezeptionsforschung (Charlton/Neumann-Braun 1986; Neumann-Braun 2005), die biographischen und familienbezogenen Beobachtungen (Barthelmes/Sander 1997; 2001; Sander 2001; Sander/Lange 2005) und etliche andere, meist im Rekurs auf die Vorschläge der Cultural Studies, exemplifiziert haben (vgl. Mikos/Wegener 2005; Ayaß/Bergmann 2006). Sie liefern erwartungsgemäß wenig allgemeine, schon gar nicht überzeitliche Befunde, aber belegen doch wiederholt und fallweise anschaulich Vielfalt und Kontingenz von Medienaneignung und -sozialisation.

Sozialisatorisch relevant sind alle medialen Angebote, und zwar sowohl in ihren weiteren inhaltlichen, symbolischen, ästhetischen Tendenzen, die auch mit der Kategorie des Dispositivs gefasst werden, wie auch in ihren konkreten, intentionalen Inhalten. In der öffentlichen Wahrnehmung werden meist nur die auffälligen („salient“) Inhalte wie etwa Gewalthaltigkeit, Konsumorientierung, Rollenstereotype, Klischees apostrophiert und für die gelingende Sozialisation als abträglich angeprangert. Nicht weniger prägend dürften indes die permanenten, unauffälligen Weltbilder und Erklärungsmuster der Medien ebenso wie ihre kuranten Präsentationsmodi sein; zu nennen sind etwa Personalisierung und Starkult, Skandalisierung und strukturelle Verkürzungen, Dramatisierung, Idyllisierung und sensorische Überreizung etc.

Solch inhaltliche Attribuierungen kommen gemeinhin nicht ohne Rekurs auf *normative* Maßstäbe aus, auf denen auch insgesamt implizite oder explizite Unterscheidungen in gelungene bzw. konforme und scheiternde bzw. abweichende Sozialisation basieren. Medien sind seit ihrer Entwicklung vorwiegend als Gefährdungsfaktoren für gelingende Sozialisation betrachtet oder gar diffamiert worden; nur wenige oder einige von ihren anerkannten Produkten rechnen gemeinhin zu den förderlichen Sozialisationsvehikeln. Dazu werden vor allem diejenigen erklärt, die in Lernkontexten eingesetzt werden oder pädagogische Prädikate verdienen. Solche lassen sich bei allen Medien finden: etwa das gute Buch, die erklärt erzieherische Zeitschrift, der wertvolle Film, die Schulfunksendung im Radio, das ausgewiesene Vorschul- und Kinderfernsehen, die solide Tageszeitung, inzwischen auch zur Förderung der alltäglichen Lesefähigkeit eingesetzt, die Lernsoftware, Kindersuchmaschinen und pädagogische Links im Internet. Meist sind sie indes nicht die Nutzungsfavoriten und Idole von Kindern und Jugendlichen, weshalb solche Wertungsdiskrepanzen immer wieder zu pädagogischen Herausforderungen oder gar Anklagen avancieren. In der anhaltenden Medienkonkurrenz erfährt mittlerweile die Lesesozialisation, als Sozialisation zur kompetenten Lesefähigkeit wie zur habituellen Lektüreaneignung, generell eine positive Wertung, die nicht zuletzt von den Prädikatisierungen der Literatur überspringt. Darüber hinaus wird die Lesekompetenz als basale Fertigkeit und Voraussetzung für die gelingende und elaborierte Rezeptionskompetenz hinsichtlich anderer Medien betrachtet, ohne dass dafür bislang erschöpfende empirische Bestätigungen vorliegen. Umgekehrt findet nämlich die extensive Lektüre von nicht anerkannter oder gar minderwertiger Literatur nicht die ungeteilte Hochschätzung (Groeben/Hurrelmann 2002; 2004; Bundesministerium 2005).

Resümee

All die aufgeführten Aspekte und Dimensionen lassen den Forschungs- und Erkenntnisbereich Sozialisation als viel versprechend und ergiebig erscheinen, und zwar sowohl für die Sozialisations- wie Medienforschung. Dabei ist es unerheblich, ob man (zunächst) eine engere Perspektive der Mediensozialisation wählt oder von weiterer Sicht aus untersucht, welchen Anteil und welche Relevanz Medien im allgemeinen Sozialisationsprozess haben. Denn mit beiden Zugängen überwindet diese Perspektive allzu statische, isolierte und unilineare Annahmen (wie sie lange für die Medienwirkungsforschung vorherrschend waren); vielmehr muss sie zwangsweise dynamische, multifaktorielle und interaktionistische Ansätze fokussieren. Die lange präferierte und heute immer noch vielfach insgeheim verfolgte Medienzentrismus der Medienwirkungsforschung überwindet die (Medien)Sozialisationsforschung durch ihre entschiedene Subjektorientierung, allerdings eines gesellschaftlichen und damit ganzheitlich angesehenen Subjekts – im Vergleich zu etlichen weitgehend individualisierten, qualitativen Rezeptionsstudien in der Nachfolge der Cultural Studies und ihren Aneignungskategorien, die vielfach bei ihrer mikroanalytischen Interpretation die übergreifenden, rahmenden Sozialitäts- und Enkulturationsdimensionen aus dem Blick verlieren. Diese sollen und können breit ansetzende, mehrperspektivisch und -methodisch arbeitende Sozialisationsforschungen um die nötige individualistisch und biografisch konzentrierende Dimension ergänzen, aber nicht ersetzen.

Für die allgemeine, vornehmlich soziologische Sozialisationsforschung ist es dringend erforderlich, die medialen Dimensionen in ihre Modelle zu integrieren, damit ihre Theorie und vor allem auch Empirie endlich auf der Höhe der Zeit angesiedelt sind. Hier genügt es einfach nicht mehr, Medien als womöglich (im doppelten Sinne) lästige Zusätze zu behandeln, die sowohl die überkommenen theoretischen Modelle stören als auch methodisch nicht in gepflegte Kontinuitäten und Designs integriert werden können. Wieder einmal erweist sich der altbekannte Ruf nach Interdisziplinarität und Integration als überfällig, und er rechtfertigt jedwede konstruktive Bemühung

Literatur

- Ayaß, Ruth/Bergmann, Jörg (2006) (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek
 Baacke, Dieter (1989): Sozialökologie und Kommunikationsforschung. In: Baacke, Dieter/Kübler, Hans-Dieter (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen. Tübingen, S. 87-134
 Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf/Kommer, Sven (1999): Zielgruppe Kind. Kindliche Lebenswelten und Werbeinszenierungen. Opladen
 Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher. 2 Bde. Opladen

- Bandura, Albert (2000): Die sozial-kognitive Theorie der Massenkommunikation. In: Schorr, Angela (Hrsg.): Publikums- und Wirkungsforschung. Ein Reader. Wiesbaden, S. 153-180
 Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard (1997): Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 1. München
 Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Bd. 2. München
 Bonfadelli, Heinz (1981): Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Berlin
 Bonfadelli, Heinz (2004): Medienwirkungsforschung I. Grundlagen. 3. Aufl. Konstanz
 Bonfadelli, Heinz (2004): Medienwirkungsforschung II. Anwendungen. 2. Aufl. Konstanz
 Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt
 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Expertise: Förderung von Lesekompetenz. Bonn/Berlin
 Buß, Michael (1997): Fernsehen in Deutschland. Vielseher 1979/80 und 1995 im Vergleich. In: Fünfgeld, H./Mast, C. (Hrsg.): Massenkommunikation. Ergebnisse und Perspektiven. Opladen, S. 125-154
 Charlton, Michael/Neumann(-Braun), Klaus (1986): Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen. München
 Donsbach, Wolfgang (1991): Medienwirkung trotz Selektion. Einflußfaktoren auf die Zuwendung zu Zeitungsinhalten. Köln u.a.
 Döveling, Katrin/Mikos, Lothar/Nieland, Jörg-Uwe (Hrsg.) (2007): Im Namen des Fernsehvolkes. Neue Formate für Orientierung und Bewertung. Konstanz
 Drabczynski, Michael (1982): Motivationale Ansätze in der Kommunikationswissenschaft. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Berlin
 Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigl, Richard (2008): Social Web. Konstanz
 Eichhorn, Wolfgang (1996): Agenda-Setting-Prozesse. Eine theoretische Analyse individueller und gesellschaftlicher Themenstrukturierung. München
 Feil, Christine (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim/München
 Fritz, Karsten/Sting, Stephan/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.) (2003): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen
 Fromm, Erich (1981): Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München
 Fromme, Johannes u.a. (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen
 Früh, Werner (1991): Medienwirkungen: Das dynamisch-transaktionale Modell. Theorie und empirische Forschung. Opladen
 Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002) (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim
 Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2002) (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim
 Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2004) (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim
 Halff, Gregor (1998): Die Malaise der Medienwirkungsforschung: Transklassische Wirkungen und klassische Forschung. Opladen/Wiesbaden
 Hepp, Andreas (2004): Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden
 Hepp, Andreas/Winter, Rainer (2006): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden

- Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.) (2007): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden
- Hurrelmann, Klaus (2002; 2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 9. Aufl. Weinheim/Basel
- Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Aufl. München
- Jäckel, Michael (2008): Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung. 4., überarbeitet und erweiterte Aufl. Wiesbaden
- Katz, Elihu/Lazarsfeld, Paul F. (1962): Persönlicher Einfluss und Meinungsbildung. Wien
- Klapper, Joseph T. (1960): The Effects of Mass Communication. New York (Glencoe)
- Klaus, Elisabeth (Hrsg.) (2005): Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung: Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus. Hamburg u.a.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden
- Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid (2006): Gewalt und Medien. Ein Studienhandbuch. Köln u.a.
- Lücke, Stephanie (2007): Ernährung im Fernsehen. Eine Kultivierungsstudie zur Darstellung und Wirkung. Wiesbaden
- Lukesch, Helmut (2008): Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.) a.a.O., S. 384-397
- Maier, Tanja (2007): Gender und Fernsehen. Perspektiven einer kritischen Medienwissenschaft. Bielefeld
- medien und erziehung (52. Jg., H. 3, 2008): Lebenswelt Netz. Jugendliche und digitale Medien. München
- medien und erziehung Wissenschaft (51. Jg., H. 6, 2007): Wie Medien sich ins Beziehungsleben einklinken. München
- Merten, Klaus (1994): Wirkungen von Kommunikation. In: Merten, K./Schmidt, S.J./Weischenberg, S. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen, S. 291-328
- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (2005) (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz
- Mikos, Lothar/Hoffmann, Dagmar/Winter, Rainer (Hrsg.) (2007): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. Weinheim/München
- Neumann-Braun, Klaus (2005): Strukturanalytische Rezeptionsforschung. In: Mikos, L./Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, S. 58-66
- Paus-Haase, Ingrid u.a. (1999): Talkshows im Alltag von Jugendlichen. Der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amüsement und Ablehnung. Opladen
- Postman, Neil (1984): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt
- Quandt, Thorsten/Wimmer, Jeffrey/Wolling, Jens (Hrsg.) (2008): Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames. Wiesbaden
- Radde, Martin/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.) (1988): Jugendzeit – Medienzeit. Daten. Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung. Weinheim/München
- Riesman, David (1958): Die einsame Masse. Frankfurt
- Rössler, Patrick (1997): Agenda-Setting. Theoretische Annahmen und empirische Evidenzen einer Medienwirkungshypothese. Opladen
- Sander, Ekkehard (2001): Common Culture und neues Generationenverhältnis. Die Medienerfahrungen jüngerer Jugendlicher und ihrer Eltern im empirischen Vergleich. Medienerfahrungen von Jugendlichen. Bd. 3, München

- Sander, Ekkehard/Lange, Andreas (2005): Der medienbiographische Ansatz. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, S. 115-129
- Schell, Fred/Stolzenberg, Elke/Theunert, Helga (Hg) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München
- Schenk, Michael (2002): Medienwirkungsforschung. 2. vollst. überarb. Aufl. Tübingen
- Schorb, Bernd (2005): Sozialisation. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, S. 381-389
- Schorb, Bernd/Mohn, Erich/Theunert, Helga (1991): Sozialisation durch (Massen-)Medien. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. völlig überarb. Aufl. Weinheim/Basel, S. 493-508
- Schulz, Winfried (2008): Politische Kommunikation. Theoretische Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. 2., vollständig überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden
- Schulz, Gerhard (1992): Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/New York
- Schweiger, Wolfgang (2007): Theorien der Mediennutzung. Eine Einführung. Wiesbaden
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Charakter. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Six, Ulrike (2008): Medien und Entwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollständig überarb. Aufl. Weinheim/Basel, S. 885-909
- Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2004): Sozialisation mit Medien: Interaktion von Gesellschaft – Medien – Subjekt. In: Hoffmann, D./Merkens, H. (Hrsg.) (2004): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim/München, S. 203-219
- Treumann, Klaus u.a. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden
- Winter, Carsten/Thomas, Tanja/Hepp, Andreas (Hrsg.) (2003): Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur. Köln
- Winterhoff-Spurk, Peter (2005): Kalte Herzen. Wie das Fernsehen unseren Charakter formt. Stuttgart
- Zinnecker, Jürgen (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, M.-S./Leu, H.-R./Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Soziale kulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim und München, S. 31-54
- Zurstiege, Guido (2007): Werbeforschung. Konstanz

4.1 Buch – Lesesozialisation

Petra Wieler

Vor dem Hintergrund einer definitorischen Bestimmung des Konstrukts der Lesesozialisation beschäftigt dieser Beitrag sich mit den maßgeblichen Sozialisationsinstanzen im Prozess des Leser-Werdens: Familie, Schule, peer group. Er spannt den Bogen von den (dialogischen) Anfängen des Bilderbuchlesens mit dem kleinen Kind bis hin zum Einfluss der peer group auf die Herausbildung ‚geteilter‘ Leseinteressen unter Heranwachsenden. Mit Blick auf die Schule wird die Bedeutung leseanregender Arrangements akzentuiert, nicht zuletzt solchen der lesebezogenen Anschlusskommunikation. Hinsichtlich der Unterstützung von Prozessen der Lesesozialisation plädiert der Beitrag schließlich für eine engere Kooperation der verschiedenen Sozialisationsinstanzen.

Im Horizont der gegenwärtigen Forschungsdiskussion erschließt sich der Begriff der Lesesozialisation vor allem in seiner Zuordnung und Abgrenzung von verwandten Sozialisationskonzepten/-konstrukten. Gemeinsam mit und dabei zugleich auch als Teilbereich der Mediensozialisation verstanden, steht dieser Begriff in enger Beziehung zu dem der ‚Enkulturation‘, der den Prozess des ‚Mitglied-Werdens‘ in einer Kultur bezeichnet. Diesem Sozialisationskonzept zufolge stellt die Gesellschaft Kindern und Heranwachsenden ‚Mitgliedschaftsentwürfe‘ bereit, „lose Konglomerate von Bildern, Vorstellungen, Wünschen, Projektionen und Zuschreibungen, die sich auf Merkmale beziehen, die Mitgliedschaft ausmachen“ (Ulich/Ulich 1994, S. 822). Selbst- und Lebensentwürfe von Kindern und Heranwachsenden werden maßgeblich durch ihre Auseinandersetzung mit, auch die Übernahme von solchen Mitgliedschaftsentwürfen geprägt, die sich nicht zuletzt in Medienangeboten insgesamt, ebenso wie in Texten und (tradierten) ‚Geschichten‘, etwa solchen der Kinder- und Jugendliteratur finden. Als Teilbereich der Mediensozialisation wiederum bezeichnet Lesesozialisation den „Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und unterschiedlicher Modalität (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte)“ (Hurrelmann 1999, S. 111f.). Gegenüber dem Konzept der ‚literarischen Sozialisation‘ (vgl. Eggert/Garbe 1995; Rosebrock 1995) wiederum, welche vor allem mit Blick auf die allerersten Literaturbegegnungen des Kindes zugleich als „der prototypische Kern der Lesesozialisation“ (Groeben et al. 1999, S. 1) anerkannt wird, grenzt sich die aktuelle Forschung durch das Anliegen ab, „die weithin übliche

Trennung von pragmatischen und literarischen Texten bzw. der ihnen gemeinhin zugeordneten unterschiedlichen Lektüreformen“ (ebd.) zu überwinden. Solchermaßen wird der mögliche Wechsel von Lektürepräferenzen im Prozess der Lesesozialisation berücksichtigt, ferner der Umstand, dass Leser/innen sowohl literarischen als auch informativen Texten mit je eigenen Leseerwartungen und Lesestrategien begegnen können „bis hin zur Befriedigung ‚literarischer‘ Lesebedürfnisse an Informationstexten und umgekehrt“ (ebd.).

Unter besonderer Berücksichtigung (auch) vor- und außerschulischer Kontexte wertet die einschlägige Forschung den Umgang von Kindern mit Büchern (und anderen Medienangeboten) und ebenso die dabei herausgebildeten Vorlieben als Ausdruck der symbolischen Verarbeitung lebensweltlicher Erfahrungen, orientiert an denjenigen ‚handlungsleitenden Themen‘, die das Kind aufgrund seiner aktuellen Entwicklung und Lebenssituation beschäftigt. Wie aus einer qualitativen Untersuchung zur Buch- und Medienrezeption von sieben- bis achtjährigen Grundschulkindern hervorgeht (Petzold/Wieler 2007; Wieler et al. 2008), ist der Erfolg solcher ‚Problemlösungsversuche‘ jedoch zu einem guten Teil von den im Familienkontext gewonnenen Lese-, Medien- und Gesprächserfahrungen der Kinder abhängig. Eine wichtige Einflussgröße ist dabei nicht zuletzt das Ausmaß an Akzeptanz, das den von den Kindern selbst gewählten Lese- und Medienvorlieben in der kommunikativen Alltagspraxis der Familie entgegengebracht wird. Schon gemäß den frühen Lesesozialisationsstudien von Hurrelmann et al. (1993) – diese beziehen sich auf neun- bis elfjährige Kinder – sind vor allem das elterliche *Vorbild- und Erziehungsverhalten*, das *Familienklima* und das *Kommunikationsverhalten* der Familienmitglieder wesentliche Bedingungen für die kindliche Mediennutzung (einschließlich des Lesens). Auch die Studie von Wieler et al. (2008) wertet in erster Linie die realen sprachlichen Interaktionserfahrungen des Kindes in Familie und Unterricht (innerhalb und außerhalb der konkreten Rezeptionssituation) – in ihrer komplementären Ergänzung zu den entwicklungspezifisch bedingten Voraussetzungen der subjektiven Medienrezeption – als das entscheidende Fundament der Lese- und Mediensozialisation im Kindesalter. Diese Ausrichtung entspricht dem Konzept der Ko-Konstruktion, welches Groeben (2004, S. 145ff.) übergreifend und im Sinne einer kohärenten Erklärungsstruktur für die Lesesozialisation und die dabei involvierten unterschiedlichen Gegenstandsebenen des Individuums und der Gesellschaft geltend macht – so etwa bezogen auf die konstruktive Aktivität des Sozialisanden (auf Mikro-Ebene), die Rolle der einschlägigen Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, peer group (auf Meso-Ebene) und ferner (lesebezogene) Bildungsnormen (auf Makro-Ebene).

Unter den Sozialisationsinstanzen der Meso-Ebene ist die Familie nach übereinstimmender Forschungsmeinung „nicht nur die früheste, sondern auch die wirksamste Instanz der Lesesozialisation. Ihr starker und nachhaltiger Einfluss auf die Ausbildung von Lesemotivation und die Etablierung einer stabilen Lesepraxis bei Kindern [...] verdankt sich [...] nicht zuletzt dem Status der Familie als informeller Sozialisationsinstanz“ (Hurrelmann 2004, S. 169). Die familialen Sozialisationsprozesse seien ‚alltäglich‘, ‚diffus‘ und in starkem Maße ‚personal grundiert‘, dies mache ihren informellen Charakter aus und entspreche zugleich den „Bedingungen, die in der Ontogenese zu

einer besonders nachhaltigen Internalisierung symbolischer Praxen, kultureller Orientierungen und Bewertungsmuster durch einen hohen Anteil von beiläufigem Lernen führen“ (ebd.). Dies schließt allerdings auch die (erfahrene) Geschlechterordnung der Familie mit ein, in deren Folge die „Lesesozialisation von den meisten Kindern als weiblich geprägt erlebt wird“ (ebd., S. 183). Hinzu kommt, dass diese Erfahrung in den ebenfalls durch weibliche (Lese-) Vorbilder dominierten institutionellen Kontexten der Vor- und Grundschulziehung ihre Fortsetzung findet, und zwar keineswegs im Sinne einer speziell für Jungen durchweg günstigen und nachhaltigen Weise der Leseförderung (vgl. Eggert/Garbe 1995, S. 77ff.).

Hinsichtlich der Anfänge der sprachlich-literarischen Enkulturation gilt neben anderen „prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen“ mit dem kleinen Kind (Hurrelmann et al. 1993, S. 140) – darunter Sprachspiele, Kinderreime, Kinderlieder – insbesondere das gemeinsame Betrachten und Vorlesen von Bilderbüchern als Handlungssituation von außerordentlich hohem Sprachförderungspotential. Übereinstimmend betonen die entsprechenden Untersuchungen zu den Vorläufern und Anfängen der literarischen Sozialisation im Kleinkind- und Vorschulalter (Feneberg 1994; Braun 1995; Schneider 1995; Wieler 1997; Bus/Lesemann/Keultjes 2000; Reese/Cox/Harte/McAnally 2003) die Einbettung schon erster Vorleseaktivitäten in einen dialogischen Kontext, in dem Eindrücke und Kommentare zu Text und Illustrationen eines Buches ausgetauscht, Verstehenshindernisse geklärt werden und die mögliche Bedeutung von Geschichten kommunikativ ausgehandelt wird. Solchermaßen bildet der Eltern-Kind-Dialog eine maßgebliche Strukturierungsvorgabe für die frühen Begegnungen des Kindes mit der Symbolstruktur von Text und Illustrationen in Bilderbüchern und verweist zugleich voraus auf mögliche verwandte Gesprächsformen der ‚literarischen Geselligkeit‘ im Jugend- und Erwachsenenalter. Schichtspezifische Differenzen in der literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen, d.h. deutlich restriktivere Kommunikationsmuster auf Seiten der vorlesenden Mütter aus bildungsfernen sozialen Milieus zeigt eine pragmatisch-ethnographische Fallstudie zur Vorlesepraxis in der Familie (Wieler 1997). Neueren Untersuchungen zufolge haben über das Bildungsniveau der Erziehenden und ihre Vertrautheit mit Büchern hinaus kulturelle Überzeugungen über angemessene Formen der Eltern-Kind-Interaktion Einfluss auf die Gestaltung von Vorlesesituationen (Bus/Lesemann/Keultjes 2000, S. 55; vgl. auch Charlton/Sutter 2007, S. 150). Auch die deutschsprachigen Studien zu den Anfängen und Vorläufern der Lese- bzw. literarischen Sozialisation (Feneberg 1994; Braun 1995; Schneider 1995; Wieler 1997; zur Übersicht vgl. Hurrelmann 2004) betonen übereinstimmend den Gesprächscharakter der gemeinschaftlichen Bilderbuch-Rezeption mit jüngeren Kindern. Sie zeigen zugleich, in welcher maßgeblicher Weise die je spezifische Ausprägung literarischer Anschlusskommunikation nicht nur die Ausbildung von Leseinteresse und -motivation, sondern auch den literarischen Verstehensprozess selbst beeinflusst, dies etwa bezogen auf die Fähigkeit zur Abstraktion von der unmittelbar gegebenen Gesprächssituation sowie zur Imagination einer fiktiven Wirklichkeit und deren Wahrnehmung in der Perspektive der Protagonisten. Nahezu alle der genannten Studien nehmen Bezug – wenn auch zum Teil in kritischer Erweiterung – auf J. Bruners (1987) ‚Format-Theorie‘. Dieser zufolge ist es insbesondere die *routinemäßige Gestaltung von*

Handlungssituationen durch kompetente Teilnehmer einer Sprachgemeinschaft, die als Unterstützungssystem für die Progression sprachlicher und metakognitiver Fähigkeiten des Kindes fungiert und den primären Spracherwerb als kulturellen Lernprozess ausweist. Die Hilfestellung seitens eines Erwachsenen oder eines anderen Kindes konkretisiert sich zum einen in der Anpassung an die aktuellen Fähigkeiten des Kindes und zum anderen in der gleichzeitigen Ausrichtung der Interaktionssituation auf ein zukünftiges, erst noch zu erreichendes Niveau, das in Vygotskys (1934/1977) Konzeption als ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ beschrieben wird. Studien zur Rolle des ‚Bücher-Lesens‘ im primären Spracherwerb dokumentieren auf vielfältige Weise, wie Mutter und Kind in dieser „Zone der nächsten Entwicklung“ interagieren und sie damit erst eröffnen. Sie illustrieren zugleich, wie die in der Sprachgemeinschaft etablierten Vorstellungen und theoretischen Konzepte zum ‚Bücher-Lesen‘ schrittweise an das Kind herangetragen werden; die sukzessive Thematisierung dieser Übereinkünfte eröffnet dem Kind gleichzeitig die Möglichkeit, jeweils schon vorhandene Fähigkeiten zu elaborieren.

Die skizzierten Untersuchungsergebnisse zur Einbettung des Vorlesens in Situationen der ‚Anschlusskommunikation‘ (Sutter 2002) machen auf mögliche Entwicklungslinien, auch Anknüpfungspunkte in der weiteren Lese- und Mediensozialisation von Kindern aufmerksam. Den Ergebnissen einer von Richter und Plath (2005) durchgeführten Befragung von Zweit-, Dritt- und Viertklässlern an 24 Erfurter Grundschulen zufolge stehen der Wunsch der Kinder, mit den Eltern und (!) Lehrern über Gelesenes zu reden, ebenso wie die Häufigkeit solcher Gespräche in einer direkten Beziehung zur Lesemotivation (ebd., S. 44ff.). Ferner wurde bei der quantitativen Auswertung der Fragebogendaten dieser Studie ein enger Zusammenhang zwischen dem von den Schülern empfundenen Interesse der Eltern an ihrem Freizeitlesen, der ‚Praxis‘ des Vorlesens in der Familie und (wiederum) dem Wunsch der Kinder nach Kommunikation festgestellt. Kommentare der Kinder zu den sozialen Aspekten der Mediennutzung (insgesamt), dokumentiert durch Äußerungen, „die besonders betonen, dass mit jemandem zusammen ferngesehen oder gelesen wird, oder sich aus dem Lesen oder Fernsehen Stoff für gemeinsame Gespräche ergibt“, waren überwiegend positiver Art (ebd., S. 58).

Grundsätzlich finden die motivationalen Aspekte des Lesens inzwischen auch bei der Leseförderung durch die Schule genauere Berücksichtigung. So wird die traditionelle Aufgabe dieser formellen Sozialisationsinstanz, Kinder Lesen und Schreiben zu lehren, übereinstimmend in einem erweiterten Sinn aufgefasst, dem gemäß den Schülern durch geeignete Lernarrangements vielfältige, nicht zuletzt subjektiv relevante Begegnungen mit Schrift und Schriftkultur ermöglicht werden sollten (vgl. Fritzsche 2004, S. 212). Diese Neuorientierung geht auf eine inzwischen allgemein sehr hohe Einschätzung der (eigen-)aktiven und konstruktiven Anteile des Lernens zurück, ebenso wie auf genauere Einsichten in die komplexen – kognitive, emotionale und affektive Aspekte gleichermaßen umfassenden – Wirkungen des Schriftspracherwerbs bzw. der frühen Erfahrungen des Kindes im Umgang mit Schrift und Lektüre. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei sowohl der im Zuge von Lese- und Schreibprozessen erworbenen Fähigkeit zur Dekontextualisierung als auch dem Zusammenhang von Literalität

und Literarität (Dehn 1999). Einmal mehr rückt damit zugleich die Bedeutsamkeit der frühen Begegnung des Kindes mit vorgelesenen oder erzählten Geschichten in den Blick, die jenseits der alltäglichen kontextspezifischen Kommunikation andere, mögliche Welten und – aufgrund ihrer sprachlichen Dichte – zugleich konzeptionelle Schriftlichkeit erfahrbar werden lassen.

Angesichts der skizzierten Erkenntnisse bemüht sich insbesondere die Grundschule seit geraumer Zeit um eine lernerorientierte Leserziehung und Leseförderung, die die vielfältigen Dimensionen und Funktionen des Lesens und in Ansätzen auch alternative Medienerfahrungen von Kindern im Sinne einer umfassenden Enkulturation zu integrieren verspricht. So etwa werden Prozesse des Lesens und Aktivitäten des (Text-) Schreibens in Unterrichtssituationen eng miteinander verknüpft (Bertschi-Kaufmann 2000), wird die Heranführung an Buch- und Lesekultur zunehmend aber auch auf die Erfahrungen von Kindern im Umgang mit audiovisuellen und digitalen Medien (und deren je eigene Ästhetik) bezogen – dies nicht zuletzt mit dem Hinweis auf die immer wieder überraschend hohe Motivation, die ‚die Etablierung eines schulfernen Themas und Mediums als Unterrichtsgegenstand freisetzt‘ (vgl. Dehn et al. 2004, S. 16), und unter Berufung auf die vielfach beobachteten Synergieeffekte zwischen der Nutzung (etwa) von Computermedien und den Leseaktivitäten von Kindern (Bucher 2004). Zugleich und dies nicht zuletzt unter dem Eindruck der evidenten Ungleichverteilung von Bildungschancen in Deutschland wird in jüngster Zeit die Notwendigkeit unterstrichen, allen Kindern entsprechende Lernchancen im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur schon im Elementarbereich zu eröffnen. Der für die damit angesprochenen kindlichen Erfahrungen gewählte Sammelbegriff ‚Literacy‘ umfasst über die Grundfertigkeit des Lesens und Schreibens hinaus auch „Kompetenzen wie Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit ‚literarischer‘ Sprache oder sogar Medienkompetenz“ (Ulrich 2003, S. 6).

Bemühungen um einen unterschiedlichste Medienerfahrungen integrierenden Literaturunterricht entsprechen am ehesten derjenigen Medienrezeptionspraxis, die Kinder und Jugendliche auch in ihrer Freizeit, vornehmlich in peer groups realisieren. Rosebrock (2004) charakterisiert die „kinder- und [...] jugendkulturelle Ausbildung von Gruppenstilen und Weltansichten in peer group-Zusammenhängen [...] [als] eine prägende Instanz der (Selbst-)Sozialisation im Bereich der Mediennutzung insgesamt“ (ebd., S. 250) und zugleich als ein vernachlässigtes Forschungsfeld. Als Beispiel für die spezifische Stellung und mögliche Aggregatfunktion der (informellen) Sozialisationsinstanz peer group im Zusammenhang von individueller Lektüre, Anschlusskommunikation in der Gleichaltrigengruppe und übergreifenden gesellschaftlichen Strukturen, einschließlich auch widersprüchlicher Normen der Bildungs- und Unterhaltungssysteme führt sie die Popularität der *Harry Potter*-Romane an, bei der vor allem ‚individuelle Bedürfnisse, durch die Lektüre dazugehören‘, und die ‚geteilte Gewissheit von Lesevergnügen‘ miteinander verschmolzen seien (vgl. ebd.). Dem Hinweis auf die umfassend begleitenden Vermarktungseffekte durch Film- und Merchandisingindustrie einerseits, in der Form didaktischer Handreichungen für den Unterricht andererseits ist allerdings bereits zu entnehmen, dass ‚die kinder- und jugendkulturelle Verbindlichkeit

Literatur

- Altstötter-Gleich, Christine (2006): Pornographie und neue Medien. Eine Studie zum Umgang Jugendlicher mit sexuellen Inhalten im Internet. Mainz. Abrufbar unter <http://www.profamilia.de/getpic/5341.pdf> [Zugriff am 4.12.2008]
- Bandura, Albert (1989): Die sozial-kognitive Theorie der Massenkommunikation. In: Groebel, J./Winterhoff-Spurk, P. (Hrsg.): Empirische Medienpsychologie. München, S. 7-32
- Bechdolf, Uta (1999): Puzzling Gender: Re- und Dekonstruktionen von Geschlechterverhältnissen im und beim Musikfernsehen. Weinheim
- Bette, Karl-Heinrich (2005): Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. 2. vollst. überarb. und erg. Aufl. Bielefeld
- Bonfadelli, Heinz (2004): Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz
- Buckingham, David/Bragg, Sara (2004): Young People, Sex and the Media: The Facts of Life? Basingstoke
- Flügel, Anna Tasja (2008): Die Akzeptanz des eigenen Körpers im Kontext alltäglicher medialer und sozialer Verhandlungen um Schönheit am Beispiel der Doku-Soap „The Swan“. In: Ittel, A./Stecher, L./Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 7. Wiesbaden, S. 49-71
- Hoffmann, Dagmar (2005a): Körpererfahrungen, Sexualität und Geschlechtsidentität – Jugendliche auf der Suche nach der Norm, dem Ideal und nach sich selbst. In: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 5. Wiesbaden, S. 199-218
- Hoffmann, Dagmar (2005b): „Nackte Haut ist Alltag“ – TV-Erotik im Erleben von Jungen und Mädchen. In: TelevIZion 18/1, S. 55-59
- Hoffmann, Dagmar (2008a): Aufklärung oder Verklärung? Das Wissen um Erotik, Sexualität und Pornographie im Jugendalter. In: deutsche jugend, 56. Jg., H. 4, S. 158-165
- Hoffmann, Dagmar (2008b): Sehen oder Nicht-Sehen – Das ist die Frage! Das Wissen um die Wahrnehmung von Erotik, Sexualität und Pornografie im Jugendalter. In: Lauffer, J./Röllecke, R. (Hrsg.): Dieter Baacke Preis Handbuch 3. Mit Medien bilden – der Seh-Sinn in der Medienpädagogik. Konzepte – Projekte – Positionen. Bielefeld, S. 38-49
- Hoffmann, Dagmar/Krauß, Florian/Gäbel, Maren (2005): Erotische Körperinszenierungen – Lesarten von 16- bis 18jährigen Jugendlichen. In: tv diskurs, 9. Jg., H. 34, S. 26-32
- Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar (Hrsg.) (2007): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. Wiesbaden
- Honegger, Monique (2001): Fernseh-Gespräche über Sex. Eine Analyse. Wien: Passagen
- Krauß, Florian/Hoffmann, Dagmar (2008): Adaption und Distinktion – Mediale Männerbilder und Genderkonzepte in der Wahrnehmung von Jugendlichen. In: Ittel, A./Stecher, L./Merkens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 7. Wiesbaden, S. 73-92
- Luca, Renate (1998): Medien und weibliche Identitätsbildung. Körper, Sexualität und Begehren in Selbst- und Fremdbildern junger Frauen. Frankfurt/New York
- Neumann-Braun, Klaus/Mikos, Lothar (2006): Videoclips und Musikfernsehen. Eine problemorientierte Kommentierung der aktuellen Forschungsliteratur. Berlin

5.8 Gender

Renate Luca

Die medienpädagogische Diskussion nimmt seit dem Ende der 1970er Jahre, vermehrt in den 1980er Jahren, Ergebnisse der Geschlechterforschung in den Blick. Der Fokus der in dieser Zeit sich ausbreitenden qualitativen Forschungsansätze mit der Frage nach der Bedeutung der Medien für die Subjektkonstitution erhebt nicht mehr nur den Geschlechterstatus der Medienrezipienten, sondern interessiert sich für das Wechselspiel zwischen der Entwicklung von Geschlechtsidentität und medialer Umwelt. Es wird allgemein davon ausgegangen, dass Medien zentrale Impulse für das Gewahrwerden sozialer Beziehungen und das Erlernen sozialer Rollen gemäß normativer Erwartungen setzen. Entsprechend gelten Medien neben Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe als Orientierungsinstanzen bezogen auf das, was in der Gesellschaft unter „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ verstanden wird. Verallgemeinernd gesprochen interessieren in der geschlechterbewussten medienpädagogischen Forschung zwei Fragen: die Analyse der medialen Produkte im Hinblick auf Geschlechterdarstellungen mit ihren expliziten und impliziten Botschaften und Prozesse der Wahrnehmung, Aneignung und Verarbeitung, der medialen Bilder und Botschaften durch die Rezipientinnen und Rezipienten.

Geschlechterforschung und Medienpädagogik im Überblick

Die Frauenforschung setzte Impulse für die kritische Analyse von gesellschaftlichen Stereotypisierungen, die in ihren Erscheinungsformen als Wesensmerkmale für das stehen, was Frau bzw. Mann quasi naturgemäß charakterisiert. Im Zuge dieser Entwicklungen erfolgten erste empirische Untersuchungen zum Frauen- und Mädchenbild in den Medien. Schmerl (1984) fasste erste Ergebnisse zusammen und kam damals zu dem Schluss, dass Frauen auf dem Bildschirm weniger zu sehen seien und wenn sie sichtbar seien, hätten sie nichts zu sagen. Weitere Untersuchungen zu den unterschiedlichsten Genrebereichen folgten u.a. zu Familienserien (Extenbrink 1992; Cornelißen/Engbers 1993) zur Werbung (Kotelmann/Mikos 1981; Spiess 1992) und zum Kinderprogramm (Mühlen/Achs 1995, Theunert u.a. 1993). In der Tendenz zeigte sich auch hier, dass Frau eher als Anhängsel des Mannes erscheint, die für die Kinder verantwortlich bzw. als immer jugendliche Frau auf Äußerliches bedacht ist.

Gemeinsam war diesen Untersuchungen, dass sie schwerpunktmäßig auf das Frauen- und Mädchenbild in den Medien fokussiert waren. Das Männerbild bzw. die Geschlechterordnung kam noch wenig in den Blick. Theoretisch waren sie an dem so genannten Differenzansatz orientiert, was sich auch in den ersten empirischen Arbeiten zur geschlechterspezifischen Medienrezeption (z.B. Luca 1988 und 1993; Theunert 1993) zeigt. Herausgearbeitet wurden Differenzen zwischen der Darstellung von Frau und Mann, Mädchen und Jungen und entsprechende Differenzen in der Nutzung und Verarbeitung dieser Bilder durch Kinder bzw. weibliche und männliche Jugendliche.

Der weiter geführte sozialwissenschaftliche theoretische Diskurs zur Geschlechterfrage hat auch in der medienpädagogischen Forschung seinen Niederschlag gefunden. Mit der konstruktivistischen Debatte, dem Paradigma des „doing gender“ (s. nachfolgender Abschnitt), kommt vermehrt das Wechselspiel von Rezipient und Medium als einem *aktiven* Aneignungsprozess ins Spiel. Gefragt wird danach, wie die Zuschauerin, der Zuschauer sich mediale Bilder aneignet. Lebenswelt, Entwicklungsaufgaben, biografische Verstrickungen öffnen den Horizont dafür, vorschnelle Festschreibungen entlang der Geschlechtergrenzen zu vermeiden. Medienbiografische Forschungsarbeiten geben u.a. exemplarisch Einblick in solche Prozesse, wie basale Sozialisationsprozesse – Geschwisterkonstellation, Autonomiebestrebungen gegenüber Mutter bzw. Vater, Geringschätzung von Weiblichkeit – mit spezifischen Formen der Mediennutzung verknüpft werden (vgl. z.B. Luca 1993, Götz 1998, Beinzger 2003).

Grundsätzlich gilt, dass die Genderdebatte der medienpädagogischen Forschung wichtige Impulse gegeben hat. Insgesamt bestätigt und festigt sie die medienpädagogischen Überlegungen, Mediennutzung und Medienwirkung subjektbezogen zu diskutieren. D.h. das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen wird als sinnhaftes Handeln aufgefasst, das jeweils im konkreten personalen und sozialen Feld seine Bedeutung erhält.

Anders als in den Anfängen der Frauenforschung kommen heute mit der Genderperspektive erstens die männlichen Jugendlichen stärker in den Blick, zweitens tritt das „doing gender“ in den Vordergrund und drittens erweitert sich der Blick auf weitere Aspekte von Heterogenität. Die Strukturkategorie Geschlecht wird im Kontext von Bildungsabhängigkeit, kultureller und ethnischer Herkunft sowie sozialen Milieus analysiert.

Aufwachsen im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit

Wie bereits erwähnt, kann die Medienpädagogik an die in den Sozialwissenschaften zum Verständnis von Geschlecht umfangreich geführte Diskussion anknüpfen. In den 1970er und 1980er Jahren setzte sich die gebräuchliche sprachliche Unterscheidung von biologischem (sex) und sozialem (gender) Geschlecht durch. Es folgte darauf eine weitgehend in der Theorie geführte Diskussion, ausgelöst durch Judith Butler, die diese Unterscheidung als zu kurz gegriffen kritisierte und die Polarisierung von Natur (sex) und Kultur (gender) grundsätzlich in Frage stellte. Unter Geschlechtsidentität wird nur noch der Effekt einer heterosexuell dominanten Praxis verstanden (vgl. Butler 1991,

S. 39). Diesem Ansatz ist ein Problem inhärent, das besonders für sozialisatorische Fragestellungen seine Relevanz entfaltet, nämlich die Gefahr, dass Geschlecht zu einem „bloß ideologischen Bewusstseinsphänomen wird“ (Maihofer 1995, S. 52). Aus dem Blick gerät dabei die Tatsache, dass Geschlecht sich immer schon als „Existenzweise“ (Maihofer) manifestiert und als gelebte Existenz in den Körper eingeschrieben ist.

Zwei Referenzpunkte aus der Geschlechterdebatte erscheinen mir besonders relevant für mediensozialisatorische Fragestellungen: Erstens bleibt festzuhalten, dass sich in der sozialwissenschaftlichen Diskussion die Position durchgesetzt hat, sich das, was als Geschlechtsidentität bezeichnet wird, nicht als etwas Vorausgesetztes, sondern als etwas zu Erwerbendes vorzustellen. Geschlecht als Konstruktion meint, dass Personen aufgrund ihres Geschlechts typisiert werden und sich selbst in ihrem Selbstkonzept und ihrem Handeln daran orientieren. Wir sprechen von „doing gender“. Daraus folgt, dass das Geschlecht weiterhin als ein wesentliches Moment struktureller sozialer Gliederung fungiert. Das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit erfordert eine Zuordnung zu der einen oder anderen Kategorie. Damit wächst der Mensch auf und lernt, sich darin zu bewegen. Das System der Zweigeschlechtlichkeit lebt so im individuellen wie kollektiven Bewusstsein und belebt sich in jeder Interaktion neu. Als „symbolische“ Ordnung findet es seinen Ausdruck in vielerlei kulturellen Setzungen, dazu gehören Mode, Körpersprache, familiäre und verwandtschaftliche Regelungen, Tabus, Verbote und Gebote. Massenmedien sind besonders gut geeignet, dieses symbolische System – als gesellschaftlich konstruiertes – präsent zu halten.

Zweitens haben wir uns das „doing gender“ nur begrenzt als bewussten Prozess vorzustellen. Hierfür bietet der Terminus vom Geschlecht als Habitus einen fruchtbaren Referenzrahmen. Bourdieu (1997) verdanken wir das Konzept des Habitus. Das Habituskonzept beinhaltet eine Überwindung der Dichotomie von Natur und Kultur, von Körper und Geist. Habitus wird im Anschluss an Bourdieu als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschema verstanden, das durch soziale Erfahrung im Verlauf der Sozialisation angeeignet wird. Habitus beschränkt sich nicht auf kognitiv gesteuerte Prozesse, sondern schließt nicht bewusste Haltungen ein. Auch der Körper ist Speicher sozialer Erfahrungen.

Entsprechend lässt sich zusammenfassen: Geschlecht kann verstanden werden als ein habituell angeeignetes, komplexes Ensemble von Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk- und Handlungspraxis. Die Praktiken des Erlebens und sozialen Handelns werden auf vielfältige Weise als binäre Muster im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit vermittelt.

Mediensozialisation von Mädchen und Jungen

Neben einem kurzen Einblick in Nutzungsdaten und -präferenzen von Jugendlichen bezogen auf die Medien Fernsehen und Computer-Internet (vgl. dazu im Einzelnen Luca/Aufenanger 2007) wird hier anhand einer qualitativen Interviewstudie mit Ju-

Ausblick

Wie in sozialen Systemen und Institutionen sind auch in Medien geschlechterrelevante Strukturen eingeschrieben. Das gilt offensichtlich auch für den „neuen“ Kommunikationsraum, dem optimistisch dekonstruktive Entwürfe zur potenziellen Auflösung der Kategorie Geschlecht zugetraut werden. Neuere Forschungen zeigen allerdings, dass auch im Internet die Kategorie Geschlecht ein zentrales Ordnungsprinzip bleibt (vgl. Wischermann, 2004).

Für die Mediensozialisationsforschung ergibt sich daraus die zentrale Frage danach, wie Kinder und Jugendliche die in den Medien eingeschriebenen Botschaften decodieren. Dabei ist das Augenmerk auf das Geschlecht als relevantem Faktor der Mediennutzung in Verknüpfung mit anderen Faktoren wie soziale Herkunft, Familienstruktur oder kulturellem Hintergrund zu legen. Besonders interessant könnte es dabei sein, die Bedingungen und Faktoren zu identifizieren, die einengende Geschlechterzuschreibungen überwinden helfen. Denn in pädagogischer Perspektive bleibt die entscheidende Frage, ob und inwieweit die in den Medien und in den sozialen Räumen – auch in denen der Medienbildung – transportierten Entwürfe von Weiblichkeit und Männlichkeit einer umfassenden Entfaltung von Persönlichkeit förderlich sind oder dieser sogar entgegenstehen, etwa indem die Entwürfe nur Stereotypen präsentieren, oder indem latent oder offen Geschlechterhierarchien vermittelt werden.

Literatur

- Beinzger, Dagmar (2003): Filmerleben im Rückblick. Der Zusammenhang zwischen Filmrezeption und Geschlechtsidentität aus biografischer Sicht. In: Luca, R. (Hrsg.): Medien-Sozialisation-Geschlecht. Fallstudien aus der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis. München, S. 111-126
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./Krais, B. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt, S. 153-216
- Buchen, Sylvia/Straub, Ingo (2006): Die Bedeutung des Hacker-Topos für Hauptschüler in der Adoleszenz. In: Treibel, A. u.a. (2006) (Hrsg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 93-110
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt
- Corneließen, Waltraud/Engbers, Renate (1993): Zur geschlechtsspezifischen Rezeption von Männer- und Frauenbildern in deutschen Fernsehserien. In: Zeitschrift für Frauenforschung 14, Jg. 1/2, S. 161-169
- Extenbrink, Anne (1992): „Nur eine Mutter weiß allein, was lieben heißt und glücklich sein“. Eine Kritik zur Darstellung der Frau in der Lindenstraße. In: Frauenbilder im Fernsehen (1992), hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 312. Bonn. S. 73-90
- Götz, Maya (1997): Die parasoziale Beziehung zu einem Medienstar. In: Feministische Studien, H. 2, 1997, S. 51-66

- Götz, Maya (2003): Was suchen und finden Mädchen in Daily Soaps. In: Luca, R. (Hrsg.): Medien-Sozialisation-Geschlecht. München, S. 99-109
- Klaus, Elisabeth/Röser, Jutta (1996): Fernsehen und Geschlecht. Geschlechtsgebundene Kommunikationsstile in der Medienrezeption und -produktion. In: Marci-Boencke, G./Werner, P./Wischermann, H. (Hrsg.): Blickrichtung Frauen. Theorien und Methoden geschlechtsspezifischer Rezeptionsforschung. Weinheim. S. 37-60
- Kotelmann, Joachim/Mikos, Lothar (1981): Frühjahrsputz und Südseezauber. Die Darstellung der Frau in der Fernsehwerbung und das Bewusstsein von Zuschauerinnen. Baden-Baden
- Luca, Renate (1988): „Das Gute soll gewinnen“. Gewaltvideos im Erleben weiblicher und männlicher Jugendlicher. In: Publizistik, H. 2/3, S. 481-492
- Luca, Renate (1993): Zwischen Ohnmacht und Allmacht. Unterschiede im Erleben medialer Gewalt von Mädchen und Jungen. Frankfurt/New York
- Luca, Renate (1998): Medien und weibliche Identitätsbildung. Körper, Sexualität und Begehren in Selbst- und Fremdbildern junger Frauen. Frankfurt/New York
- Luca, Renate (2003) (Hrsg.): Medien-Sozialisation-Geschlecht. Fallstudien aus der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis. München
- Luca, Renate (2007): Körper und Körperbilder – Medienkritik und medienpädagogische Bildungsarbeit. Kritisch-konstruktive Betrachtungen aus der Genderperspektive. In: Neuß, N./Große-Loheide, M. (Hrsg.): Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Bielefeld, S. 36-49
- Luca, Renate/Aufenanger, Stefan (2007): Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten. Berlin
- Luca, Renate (2008): Medien-Sexualität-Geschlecht. Medienpädagogische Projektarbeit mit Jugendlichen, Fremd- und Selbstbilder weiblicher Jugendlicher. In: Ittel, A. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. 7. Ausgabe 2007. Wiesbaden, S. 33-48
- Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt
- Mühlen Achs, Gitta (1995): Frauenbilder: Konstruktionen des anderen Geschlechts. In: Mühlen Achs, G./Schorb, B. (Hrsg.): Geschlecht und Medien. München, S. 13-38
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007) (Hrsg.): JIM-Studie 2007. Jugend. Information, (Multi)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart
- Salisch, Maria von (2007): Computerspiele mit und ohne Gewalt. Stuttgart
- Schmerl, Christiane (1984): Das Frauen- und Mädchenbild in den Medien. Opladen
- Spiess, Brigitte (1992): Frauenbilder in der Fernsehwerbung. Gefangen zwischen Zeitbildern und neuen Rollenvorstellungen. In: Frauenbilder im Fernsehen, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. S. 91-108
- Theunert, Helga (1993) (Hrsg.): „Einsame Wölfe“ und „Schöne Bräute“. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. München
- Wischermann, Ulla (2004): Der Kommunikationsraum Internet als Gendered Space. In: Medien und Kommunikationswissenschaft 52, H. 2, S. 214-229