GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Gender und Medienpädagogik

Schründer-Lenzen, Agi

2004

https://doi.org/10.25595/981

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schründer-Lenzen, Agi: *Gender und Medienpädagogik*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), 557-574. DOI: https://doi.org/10.25595/981.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

HANDBUCH
GENDER UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

herausgegeben von

Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel



2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Für Prof. Dr. Doris Knab
zum 75. Geburtstag

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2004.7.Ll. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Druck und Bindung:
AZ Druck und Datentechnik, Kempten
Printed in Germany 2004
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier
ISBN 3-7815-1323-8

Einleitung 9
Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel

Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht ... 16
Edith Glaser/Karin Priem

1 Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

DerDieDas Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge 33
Dorle Klika

Zwischen Eigenem und Fremden – Phänomenologische Beiträge 47
Johanna Hopfner

Das Geschlecht als semiotischer Unterschied – Zeichentheorie als Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 58
Rita Casale/Sabina Larcher

Diskurstheoretische Zugänge in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 76
Karin Amos

Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge 90
Annedore Prengel

Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse .. 102
Barbara Rendtorff

Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion 112
Christiane Micus-Loos

Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge 127
Luise Winterhager-Schmid

Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? 146
Carol Hagemann-White

Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung 157
Friederike Heinzel

Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge 175
Hannelore Faulstich-Wieland

Systemtheorie und Geschlechtertheorie 191
Vera Moser

Der Blick auf evolvierte Verhaltensstrategien:
Anregungen aus der Soziobiologie 200
Annette Scheunpflug

Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und
Geschlechterverhältnisse 215
Barbara Friebertshäuser

Arbeit und soziale Ungleichheit – Gesellschaftstheoretische Beiträge 237
Doris Lemmermöhle

Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von
Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory 255
Jutta Hartmann

Männerforschung und Erziehungswissenschaft 271
Edgar Forster/Markus Rieger-Ladich

2 Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Von der klassischen Sozialgeschichte zur
„Sozialgeschichte in der Erweiterung“ 287
Elke Kleinau

Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte 303
Brita Rang

Historische Genderforschung und „cultural turn“ 322
Meike Sophia Baader

Klassikerinnen 337
Margret Kraul

3 Gender in Teildisziplinen und Handlunsgfeldern

Gender in der Familienerziehung 349
Christiane Micus-Loos/Yvonne Schütze

Gender im Kindergarten 361
Dagmar Kasüschke

Gender in der Primarstufe des Schulwesens 372
Astrid Kaiser

Gender in den Sekundarstufen 389
Elke Nyssen

Gender in den Fachdidaktiken 410
Hanna Kiper

Gender in der Sonder- und Integrationspädagogik 425
Ulrike Schildmann

Gender in der Interkulturellen Pädagogik 436
Marianne Krüger-Potratz/Helma Lutz

„Dolle Deerns", „PfundzKerle" und „MezzoMezzo" –
Gender in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit 448
Margitta Kunert-Zier

Gender in der Kinder- und Jugendhilfe 461
Maria Bitzan

Jungen- und Männerarbeit 477
Edgar Forster

Gender in der Berufsbildung 491
Antje Bredow

Gender in der Erwachsenenbildung 502
Anne Schlüter

Gender Studies: Feministische Perspektiven in Studium und Lehre 515
Ingrid Schacherl

Gender in derLehrerInnenbildung und Schulentwicklung 523
Christine Biermann/Barbara Koch-Priewe

Psychosoziale Beratung und Genderrelation 540
Ruth Großmass/Christiane Schmerl

Gender und Medienpädagogik 557
Agi Schründer-Lenzen

Gender Mainstreaming – Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 574
Birgit Schaufler

4 Methodologie und Forschungszugänge

Methodologie und Gender 587
Ulrike Popp

Geisteswissenschaftlich- und sozialwissenschaftlich-hermeneutische Zugänge 599
Regina Mikula/Andrea Felbinger

Objektiv hermeneutische Zugänge 610
Merle Hummrich

Tiefenhermeneutische Zugänge 622
Regina Klein

Ethnographische Ansätze 636
Helga Kelle

Biographieforschung – Erziehungswissenschaft – Genderforschung 650
Heide von Felden

Quantitative Zugänge 663
Ulrike Popp

5 Anhang

Sachregister 681
Namensregister 693
AutorInnenverzeichnis 703

Gender und Medienpädagogik

Agi Schründer-Lenzen

1 Eingrenzung der Fragestellung

Medienpädagogik und -erziehung werden häufig als synonyme Begriffe verwendet und dabei als „Erziehung zum kompetenten Umgang mit den Massenmedien verstanden" (Kunczik 1994, S. 111). Inzwischen hat sich jedoch die Bezeichnung „Medienpädagogik" als Obergriff und Disziplinbenennung durchgesetzt, so dass Medienerziehung, -didaktik, -kunde und -forschung als Teilbereiche verstanden werden. Medienerziehung macht Medien selbst zum Thema. Sie soll helfen bei der Auswahl, Einschätzung und Nutzung gesellschaftlich relevanter Medien, wobei heute die elektronischen Medien im Vordergrund stehen. Generell wird von einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienerziehung ausgegangen (vgl. Tulodziecki 1997), deren zentrale Zielkategorie die Medienkompetenz[1] ist (vgl. Schorb 1995, Baacke 1997, Schell 1999, Vollbrecht 2001, Groeben/Hurrelmann 2002). Mediendidaktik befasst sich demgegenüber mit der Funktion und Wirkung von Medien in Lehr- und Lernprozessen. Ihr Ziel ist die Förderung des Lernens durch adäquate mediale Settings. Basis medienerzieherischen und -didaktischen Handelns sind Kenntnisse im Bereich der Medienkunde für Lehrer und Ausbilder aber auch für die zu Erziehenden. Gerade im Kontext der Neuen Medien hat dieser Aspekt notwendiger Basiskompetenzen neue Relevanz erhalten. Es geht hier um technische Kenntnisse der Funktion und Anwendung von Medien, aber auch um ökonomische, rechtliche und politische Hintergründe, die für das jeweilige Medium bedeutsam sind. Schließlich ist als vierter Bereich von Medienpädagogik die Medienforschung zu nennen, die lange Zeit als Referenzdisziplin galt, aber seit den 70er Jahren dann auch in der Erziehungswissenschaft verstärkt betrieben wurde. Heute gehört die Medienforschung, die zunächst von der Allmachtsthese der Medienwirkung ausgehend viele theoretische und methodische Veränderungen erfahren hat[2], auch zur pädagogischen Grundlagenforschung.

Fragt man nun nach dem Verhältnis von Gender und Medienpädagogik, dann ergibt sich die Aufgabe, für alle Teilbereiche der Medienpädagogik genderorientierte Fragestellungen, Forschungsansätze und -ergebnisse nachzuzeichnen. Ein derartiger Anspruch ist aber kaum einlösbar: Zwar gibt es eine Fülle empirischer Belege für geschlechtsspezifisches Mediennutzungsverhalten, aber Geschlecht ist in derartigen Studien eine demographische Größe wie Alter, Ethnie oder Schichtzugehörigkeit, wenn sie überhaupt beachtet wird. Bei genauerem Hinsehen wird

schnell sichtbar, dass Medienforschung vornehmlich „Jungenforschung" ist, indem vornehmlich Jungen als empirische Basis der Theoriebildung herangezogen werden (vgl. z.B. Bachmair 1996). Es handelt sich nicht um frauenorientierte Sozialforschung oder gender-studies, die die Konstruktionsmechanismen des „doing gender" aufzudecken suchen. Ziel derartiger Studien ist es, das Regelsystem der Gesellschaft als ein System der Zweigeschlechtlichkeit daraufhin zu betrachten, wie dieser Modus der Differenz immer wieder hergestellt wird. Für medienpädagogische Überlegungen bedeutet das zu fragen, wie die Wahrnehmung, Produktion und Rezeption medialer Botschaften durch die Kategorie Geschlecht bestimmt sind, welcher Zusammenhang zwischen den geschlechtsspezifischen Identifikationsstrategien besteht, die in medialen Inhalten eingeschrieben sind und der Herstellung einer Geschlechtsidentität im Prozess der medialen Konsumption dienen (vgl. Götz 1999). Wie sind die Medien selbst in das System der Zweigeschlechtlichkeit eingebettet? Wie reproduzieren sie eine stereotype Zweigeschlechtlichkeit, die in einem weiblichen Rezeptionszirkel mündet? (vgl. Blumscheid 1986, Marci-Boehncke u.a. 1996) In welchem Kontext stehen geschlechtstypische[3] Umgangsweisen mit den Neuen Technologien (vgl. Schründer-Lenzen 1995) und wie kann man ihnen so begegnen, dass für Jungen und Mädchen medienpädagogisch adäquate Antworten gefunden werden? Damit sind Schwerpunkte genderorientierter Fragestellungen markiert, die ihren Ursprung in der traditionellen Frauenforschung haben. Sieht man hierin nicht nur einen Etikettenwechsel, sondern einen Paradigmenwechsel, so ist dieser im Kontext medienpädagogischer Fragestellungen nicht immer leicht auszumachen. Insbesondere ist er im Kontext des Wechsels von Theoriekonzepten in der Kommunikationsforschung, aber auch in einigen medienpädagogischen Studien zu sehen. Es soll daher im folgenden versucht werden, diesen Bezugsrahmen, der sich erst im Verlauf der 90er Jahre entwickelnden Perspektive des „doing gender" in der Medienpädagogik herauszuarbeiten.

2 Geschlechtlichkeit in der medialen Repräsentation

Die traditionelle Frauenbildforschung hat in ganz unterschiedlichen medialen Repräsentationsformen von der Malerei, dem Buch, dem Film, dem Fernsehen bis zu Print-Medien und Internet die Darstellung von Frauen kritisiert (vgl. Mühlen Achs/Schorb 1995). Die hierarchische Konstruktion der Geschlechterordnung zeigt sich nicht nur in diskriminierenden und stereotypisierenden Frauenbildern, sondern auch in der Marginalisierung und Ausgrenzung von Frauen. Das Bild, das Medien von Frauen zeichnen[4], deutet auf die realen gesellschaftlichen Verhältnisse zwischen den Geschlechtern und verzerrt es zugleich. Es ist vielfach das Bild des Mannes von der Frau, dem Feministinnen den weiblichen Blick auf „das Andere" der Frau entgegen zu setzen suchten. Insbesondere die audiovisuellen

Massenmedien wie Film und Fernsehen gelten in der Frauenforschung als wirkungsvolle Instanzen zur Vermittlung einer hierarchischen Geschlechterordnung und wurden als Folie medialer Sozialisation und geschlechtsspezifischer Identifikationsprozesse interpretiert. Frauen-Medien-Forschung versuchte diese Mechanismen sichtbar zu machen, indem, zumeist inhaltsanalytisch, Facetten sexistischer Darstellung von Frauen herausgearbeitet wurden. Zwischen 1980 und 1993 wurden allein im deutschsprachigen Raum über 340 kommunikationswissenschaftliche Arbeiten (vgl. Röser 1993) erstellt, die aber wenig Beachtung fanden. Der Tendenz nach bestätigen sie aber die bereits im Jahr 1975 durchgeführte „Küchenhoff-Studie", die als renommierter Beleg für die Unterrepräsentanz von Frauen und ihren Interessen in den Massenmedien galt. Insbesondere im Rahmen der Cultural Studies, die seit den 60er Jahren von England ausgehend durchgeführt wurden, fanden Medienanalysen aber zunehmend in einem breiteren Interpretationsrahmen statt. Beeinflusst durch Marxismus, Psychoanalyse und Poststrukturalismus geht es unter Anwendung ethnographischer Methoden um die Analyse kultureller Praktiken in ihrer Relevanz für Machtbeziehungen. Diese wurden aber nicht mehr im klassischen Marxschen Sinne als verantwortlich für „Unterdrückung" und „falsches Bewusstsein" verstanden, sondern es wird von einer Hegemonie der Interessen ausgegangen. Bezogen auf das Geschlechterverhältnis bedeutet das, die patriarchale Dominanz und auch den kulturellen Widerstand von Frauen offener und vielfältiger zu sehen. Während der mainstream dieser Forschungsrichtung zwar noch qua Inhaltsanalyse nach dem „objektiven Sinn" medialer Botschaften fahndete, fanden aber bereits seit den 80er Jahren die Sinnzuweisungen der Rezipientinnen und die Rahmenbedingungen der jeweiligen Medienproduktion Beachtung. So wies Hall (1986) daraufhin, dass jede mediale Präsentation auf gesellschaftlich geteilten Wissensbeständen und Produktionsroutinen, sogenannten Codes, aufruht und von professionellem Wissen über Rezeptionsroutinen des Publikums geleitet wird. Das Publikum folgt selbst aber anderen Rahmenbedingungen, Wahrnehmungs- und Interpretationsroutinen, die in der Lebenswelt der jeweiligen Rezipientin verankert sind. Der intentional produzierte Sinn und der rezipierte Sinn müssen also nicht notwendig übereinstimmen, so dass auch verschiedene Rezipientinnen zu unterschiedlichen Interpretationen gelangen können. Stuart Hall (1980/1996) geht dabei von 3 sozial strukturierten Codes der Rezipientinnen aus:
Spiegelt die Rezipientin unreflektiert die Intention der medialen Botschaft, spricht er vom dominanten Code. Wird dagegen die Botschaft „gegen den Strich gelesen", kritisiert und zu einem eigenen Standpunkt in Gegensatz gestellt, so formuliert er einen „negotiated" und als Steigerung einen „oppositional code". Während Hall in seiner analytischen Trennung von drei Codes gleichsam geschlechtsunabhängige Rezeptionsformen beschreibt, haben beispielsweise Linda Steiner (1988) und Andrea Press (1991) dieses Konzept von Frauen als Form weiblichen

Widerstandes in einer von Männern dominierten und produzierten Öffentlichkeit gedeutet. Die Offenheit des Textes[5] kann also zu unterschiedlichen Interpretationen in Korrespondenz zu weiblichen Lebenszusammenhängen genutzt werden, wobei zunehmend von einer Überlagerung vielfältiger Codes ausgegangen wird (vgl. Grossberg/Treichler 1987; Hobson 1990). Diese Diversifikation von Rezeptionsstilen wird aber zunehmend noch weiter gedacht, indem davon ausgegangen wird, dass ein und dieselbe Person auch situativ zu unterschiedlichen Dekodierstilen greifen kann. Damit wird aber bereits innerhalb der Cultural Studies eine Schwerpunktverlagerung von der Textanalyse zur Rezeptionsanalyse markiert. Viele der nachfolgenden Untersuchungen haben sich die Frage gestellt , wie die Konstruktion von Geschlecht in Alltagsroutinen eingebunden ist, welche Sinnzuschreibungen Frauen im Umgang mit einer von hegemonialer Männlichkeit geprägten Medienkultur entwickeln.

In enger Anlehnung an das Konzept der Cultural Studies entwickelte sich zunächst ebenfalls im angelsächsischen Raum eine explizit feministische Filmtheorie (vgl. Lotman 1977). Ein zentraler Gedanke dieses theoretischen Zugangs, der 1975 von der englischen Filmtheoretikerin Laura Mulvey (vgl. 1975/1980) erstmals klar formuliert wurde, war die Positionierung des Mannes als Träger des Blicks und der Frau als Objekt des Blicks in dem Arrangement der Kameraführung. Dem Kamerablick kann sich der Zuschauer nicht entziehen, es ist der Blick des männlichen Protagonisten auf ein weibliches Blickobjekt. Den Zuschauerinnen bleibt so gesehen nur die Identifikation mit dem sexualisierten Blick-Objekt. Mulveys psychoanalytisch orientierte Interpretation führte dazu, die Schaulust und den Prozess der Identifikation aufzuspalten in männlichen Voyeurismus und weiblichen Exhibitionismus, womit gleichsam konträre geschlechtsspezifische Filmerlebnisse nachgelebt wurden. Die Annahme, Frauen würden sich nur mit weiblichen Filmfiguren identifizieren, wurde aber von Mulvey selbst einige Jahre später verworfen (vgl. 1981). Die Interpretation der weiblichen Zuschauerrolle wird aber bis heute im Kontext feministisch orientierter Medienpädagogik kontrovers diskutiert. Man denke nur an die Verweise auf fehlende „starke" Mädchen in Kinderfilmen oder andererseits an die „Soap-opera-Forschung" (vgl. Brown 1994 a,b), in der eine Umkehrung des üblichen Blickwinkels des patriarchalen Hollywoodkinos konstatiert wird. In diesem Genre ist es die weibliche Lebenswelt, von der aus der Blick auf die öffentliche männliche Sphäre gelenkt wird (vgl. Klaus 1998, Röser 1996). Es sind weibliche Wünsche, Meinungen und Interessen, denen Geltung verschafft wird. Gleichwohl wird man diesen adressatenbezogenen Produktionen entgegen halten müssen, dass sie in der öffentlichen Wahrnehmung als „Kitsch" firmieren. Aber nicht diese eher medienpädagogisch relevante Einschätzung führte zu einer grundsätzlichen Veränderung der Forschungsfragestellung, sondern das Bewusstwerden einer tiefen Kluft zwischen den durch Inhaltsanalysen identifizierten Themen und den Wahrnehmungs-

perspektiven der realen Zuschauerinnen. Sowohl in den Cultural Studies als auch im feministischen Diskurs setzte sich in den 1980er Jahren die Vorstellung durch, dass sich nicht aufgrund von Inhaltsanalysen auf die Medienwirkung schließen lässt, sondern durch semiotische Verfahren offengelegt werden muss, wie innerhalb eines Medientextes eine Bedeutungsproduktion erfolgt (van Zoonen 1994, S. 68). Jede mediale Botschaft erlaubt unterschiedliche Lesarten. Medienangebote sind allenfalls Symbole für eine Realität. Verschiedene Studien machten darauf aufmerksam, dass Frausein mit unterschiedlichen Lebenslagen verknüpft ist und hiermit auch unterschiedliche Lesarten von Medienangeboten verbunden sind (vgl. Cornelißen 1994, 1996). Versuche, eine einheitliche weibliche Rezeptionsperspektive zu rekonstruieren, gab es aber trotzdem immer wieder.

3 Geschlechtsspezifische Medienrezeption und Identitätsentwicklung

Der Erwerb von Geschlechtsrollen wird entwicklungspsychologisch vor allem unter drei Erklärungsansätzen diskutiert: dem lerntheoretischen, dem kognitiven und dem psychoanalytischen. Im Kontext feministisch orientierter Medienforschung kommt dabei dem psychoanalytischen Ansatz insofern besondere Bedeutung zu, als damit ein Identitätsentwicklungsmodell vorgegeben ist, das insbesondere von Chodorow im Hinblick auf das Konzept eines weiblichen Sozialcharakters weiter entwickelt wurde. Aufgrund der unterschiedlichen frühen Objektbeziehungen von Mädchen und Jungen sieht sie die Bereitschaft von Frauen, Nähe zuzulassen und Bindungen zu suchen, während Männer eher auf Abgrenzung und Unabhängigkeit von ihrer Außenwelt setzen. Männliche, autonome Individuen resultieren also aus einer positionalen Identifikation, während Frauen aufgrund personaler Identifikationsprozesse ein beziehungsorientiertes Selbstkonzept entwickeln. Aufenanger (vgl. 1996, S. 95) hat nun unter Bezug auf diese binäre Kodierung – personal versus positional, autonom versus sozial und Beziehung versus Getrenntheit –, die These vertreten, dass diese unterschiedlichen Modi im Rahmen des Erwerbs der Geschlechtsrolle auch zu unterschiedlichen Rezeptionsweisen führen. Er spricht hier von Inlusion und Illusion um das Verhältnis von Rezipient und Medium zu beschreiben. Mit der Inlusion wird dabei die distanzierte, maskuline Wahrnehmung von Medieninhalten bezeichnet, während Illusion das sich einlassen, einleben und einfühlen in das Mediengeschehen bedeutet. Im Anschluss an die kognitionspsychologische Unterscheidung von Assimilation und Akkomodation wird von Projektion und Identifikation gesprochen. Wird eine Mediengeschichte der eigenen Problemlage angepasst (assimiliert) handelt es sich um Projektion, wohingegen der weibliche Rezeptionsmodus der Identifikation zu einer Übernahme medial präsentierter Verhaltensweisen führt. Diese Übernahme wird aber nicht im traditionellen Sinne monokausaler Wirkung verstan-

den, sondern unter Bezugnahme auf den strukturanalytischen Rezeptionsansatz von Charlton und Neumann-Braun (vgl. 1988) als Erweiterung des interaktiven Handlungsschemas des Subjekts. Mit diesem Ansatz wird eine aktive Beteiligung der Subjekte bei der Medienrezeption unterstellt. Es geht also um die Rekonstruktion geschlechtsgebundener Kommunikationsstile in der Medienrezeption und -produktion (vgl. Klaus/Röser 1994). Auch forschungsmethodisch wird in diesen subjektbezogenen Forschungsansätzen ein neuer Weg beschritten: Da es um die Rekonstruktion frühkindlicher, unbewusster Identitätsentwicklungsprozesse geht, werden weder Inhaltsanalysen noch direkte Befragungen der Mediennutzer durchgeführt, sondern biographisches Material wird mithilfe der „Objektiven Hermeneutik" rekonstruiert. Es wird also davon ausgegangen, dass es im lebensweltlichen Kontext beispielsweise einer Familie bestimmte wichtige Themen oder Konflikte gibt, die das soziale Handeln bestimmen und damit auch die Auswahl und Deutung von Medienangeboten beeinflussen. Biographie (vgl. Röttger 1994), Alltagserfahrung (Barthelmes/Sander 1997), Entwicklungswünsche (Mikos 1994), kulturelle Codes (Baacke u.a. 1990), geschlechtsspezifische Erwartungen und Kommunikationsstile bilden also ein Konglomerat an Strukturbedingungen, die je individuelle und situativ (Charlton/Neumann 1988) unterschiedliche Rezeptionsmodi hervorrufen. Die Mehrdimensionalität dieses Modells scheint zunächst geeignet, der Kategorie Geschlecht für die Mediennutzung auf mehreren Ebenen nachzugehen. Trotzdem gibt es aus frauenorientierter Perspektive auch Kritik an diesem Ansatz: Zum einen wird die Gefahr gesehen, dass es durch Bezugnahme auf eine persönliche thematische Voreingenommenheit zu individualistischen Erklärungen kommt, bei denen die gesellschaftlichen Diskurse vernachlässigt werden (vgl. Beinzger 1998, S. 212; Hipfl 1995). Cornelißen (vgl. 1998) verweist auf Studien, die eher für eine Skepsis gegenüber geschlechtsspezifischen Rezeptionsstilen sprechen, denn Frauen folgen keineswegs nur dem Muster enger, symbiotischer Beziehungen in Fortsetzung des frühen Mutter-Tochter-Verhältnisses. Feministische Theoriebildung distanziert sich damit auch zusehends von der Annahme generalisierbarer, dauerhafter, homogener weiblicher Rezeptionsmodi. Andere soziale Kategorien wie Schichtzugehörigkeit und Ethnie gewinnen zunehmend an Bedeutung und gleichzeitig wird die Vielfältigkeit weiblicher Lebensformen in Rechnung gestellt. Geschlechterverhältnisse verlieren an Schärfe und Eindeutigkeit, Geschlechtsidentitäten sind verhandelbar geworden, der Prozess, das Prozesshafte des „doing gender" rückt in den Vordergrund. Das bedeutet für die Medienrezeptionsforschung, dass es um die Rekonstruktion geschlechtsspezifischer Aktualisierungen von Rezeptionspotentialen geht, die prinzipiell beiden Geschlechtern zur Verfügung stehen. So sind primär nicht verinnerlichte Dispositionen als Ursache für Geschlechterdifferenzen in Erwägung zu ziehen, sondern die jeweils konkreten Aktualisierungen situationsgebundener geschlechtlicher Selbstinszenierungen. Medienaneignung ist Teil geschlecht-

spezifischer Alltagskulturen und Lebensstile, die Frauen und Männer entwickeln, um sich mit ihren jeweiligen sozialen Lagen auseinander zu setzen.

4 Jungen und mediale Gewalt

Obwohl in den neuen Jugendstudien kaum noch Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auszumachen sind, gibt es einige wenige Bereiche, in denen sich die Diskussion geschlechtsspezifischer Differenzen hartnäckig hält. Eines dieser Themen ist die männliche Aggressivität, die mit der „friedfertigen Frau" kontrastiert wird. Die wenigen Untersuchungen, die den Zugang von Mädchen zur medialer Gewalt analysieren, bestätigen dieses Bild: Jungen fokussieren Handlungslogik und Technik der Gewaltdarstellungen und kommunizieren Allmachtsphantasien nach medialer Gewaltstimulans, Mädchen reagieren beziehungsorientiert, zeigen Mitleid mit den Opfern, fühlen Angst und Ohnmacht (vgl. Luca 1993). Im Mainstream des medienpädagogischen Diskurses sind es aber die männlichen Rezipienten medialer Gewalt, die die Untersuchungspopulation stellen. Im Rahmen zahlloser psychologischer, soziologischer, kommunikationswissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Studien ist untersucht worden, wie Gewaltdarstellungen, in Form von Gewaltvideos, Fernsehen, Computerspielen und Horrorfilmen, auf den jugendlichen Zuschauer wirken. Versuche, einen bestimmten Medienkonsum kausal auf die Entstehung entsprechender gewaltorientierter und krimineller Einstellungen und Handlungen zu beziehen, haben bis heute auch in der medienpädagogischen Diskussion Konjunktur (vgl. Glogauer 1994, Kleiter 1994). Die vorliegenden Forschungsbefunde haben jedoch nicht zu eindeutigen empirischen Evidenzen geführt (Kunczik 1993), sondern sind vielmehr durch die Bezugnahme auf unterschiedliche Theorien und Beschreibungsmodelle gekennzeichnet. Die meisten Studien zur Frage der Wirkung von Gewaltdarstellungen in den Medien beschränken sich auf fiktionale Gewalt und betrachten dabei den zumeist männlichen Zuschauer einseitig als Wirkungsobjekt. Der Gewaltbegriff wird häufig gar nicht oder nur implizit definiert (vgl. Theunert 2000) und die Interpretation der (vermeintlichen) Wirkung folgt z.T. kontroversen Erklärungsmodellen (vgl. Moser 2000, S. 176 ff.; Vollbrecht 2001, S. 167 ff.):

Der Katharsisthese zufolge bietet der Konsum von Gewaltdarstellungen die Möglichkeit, den Aggressionstrieb auf sozial unschädliche Weise auszuleben.

Aus der Perspektive sozial-kognitiver Lerntheorien würde aber eine genau entgegengesetzte Reaktion die Folge sein, denn das Lernen am Modell provoziert gerade die Nachahmung medialer Gewalt. Selbst wenn man nicht einer banalen Imitationsthese folgen will, so werden doch Gewaltdarstellungen immer wieder stimulierende oder suggestive Wirkung unterstellt. Umgekehrt behauptet die Inhibitionsthese, dass Gewaltdarstellungen aggressives Verhalten hemmen, zumal

dann, wenn die negativen Folgen deutlich gezeigt werden, weil sich so eine Aggressionsangst aufbauen kann.
Der Theorie der kognitiven Dissonanz folgend, würden sich Personen mit großer Aggressionsangst überhaupt diesem Mediengenre nicht aussetzen, da es ihrer kognitiven Grundstruktur nicht entspricht.
Letztlich scheinen nicht einzelne Gewaltdarstellungen problematisch zu sein, sondern, der Habitualisierungsthese folgend, bewirkt erst der ständige Konsum von Gewaltdarstellungen eine emotionale Veränderung, indem die Sensitivität vermindert wird und Gewalt als adäquates Konfliktmanagement erscheint.
Unabhängig von den jeweiligen theoretischen Paradigmen der Medienwirkungsforschung ist die Grundannahme eines linearen Wirkungszusammenhangs Gegenstand weitreichender Kritik (vgl. Merten 1999, Halff 1998) und hat auch in der Erziehungswissenschaft zu einer Reihe von Medienrezeptionsansätzen geführt. Medienkonsumenten werden als Nutzer konzipiert (Kade/Lüder 1996), generationsspezifische Mediennutzungskulturen (Schäffer 1998) werden gesucht und kulturelle Rezeptionsmuster gelten als biographische Stilelemente (Vogelsang 1997). Das Selbstkonzept wird als Motor des Medienverhaltens gesehen (Lukesch 1990) und immer wieder zeigt sich die Familie als zentrale Instanz für die Sozialisation von aggressiven Verhaltensweisen (Groebel 1998).
Medienbiographieforschung und strukturanalytische Medienrezeptionsforschung fragt nach den „handlungsleitenden Themen", die das Medienverhalten von Kindern strukturieren und konstruktivistische Rezeptionsanalysen (Schmidt 1996) suchen die Kommunikate, die ein Bewusstseinssystem aus Anlass medialer materialer Gegebenheiten produziert (Drinck u.a. 2001). Der Begriff der Gewaltwirkung ist zunehmend ersetzt worden durch den des Risikos, das heißt aber auch, dass Jungen nicht mehr generell als Problemgruppe gesehen werden, sondern Belastungsrisiken sind die Erfahrung von Gewalt in der Familie, gravierende soziale Benachteiligung der Familie und schlechte Zukunftschancen aufgrund niedrigen Bildungsniveaus (vgl. Pfeiffer 1997). Damit verschiebt sich das erziehungswissenschaftliche Forschungsdesign von einer medienzentrierten Rezeptionsforschung hin zu einer eher individuellen Kommunikatoranalyse in seiner Alltagspraxis.
Neueste Untersuchungen (vgl. Weiß 2000, S. 200 f.) weisen daraufhin, dass auch Mädchen, durch hohen TV-Konsum und Horror-Gewaltfilme stimuliert, ihre Interessen durch Anwendung von Gewalt durchsetzen wollen. Insbesondere Mädchen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit aus der Hauptschule tun dies primär, da sie Beachtung finden möchten, aber auch weil sie dadurch dem Gefühl der Langeweile zu entgehen suchen. Diese Motivlage findet sich bei beiden Geschlechtern, wohingegen Mädchen eher auf Ärger rekurrieren, um ihre Gewaltbereitschaft zu legitimieren, wohingegen für Jungen die Demonstration von Stärke in ihrer Subkultur ausschlaggebend zu sein scheint.

Seit Beginn der 90erJahre sind zahlreiche Vorschläge zur Gewaltprävention und -intervention gemacht worden (z.B. Hanewinkel/Knaak 1997, Olweus 1996), wobei kontroverse Zielperspektiven auszumachen sind: Die einen votieren für restriktive Maßnahmen wie Verbot bzw. Zensur medialer Gewalt, die anderen setzen auf die Erziehung der Rezipienten zur Medienkompetenz.

5 Die Neuen Technologien im Gender-Diskurs

Geschlechtstypische Differenzen im Zugang zu den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sind empirisch gut belegt. Mädchen besitzen weniger häufig einen Computer als Jungen, sie benutzen ihn seltener, haben weniger Spaß an Computerspielen, interessieren sich nicht für das, was als „Computerkultur" bezeichnet wird, im Gegenteil, sie zeigen eher kritische Distanz und wenden sich diesem Medium und seinen vielfältigen Anwendungsformen vornehmlich anwendungsbezogen zu. Die Thesen, die zur Erklärung der Computerabstinenz von Frauen und Mädchen formuliert wurden, lassen sich in zwei zentralen Argumentationsmustern zusammenfassen, die bis Mitte der 90er Jahre die Diskussion bestimmt haben: defizitorientierte und differenzorientierte Erklärungsansätze (vgl. Schründer-Lenzen 2000, S. 140 ff.).
Defizitorientierte Erklärungsansätze sehen weibliche Computerabstinenz als Folge geringerer Technikkompetenz. Traditioneller Hintergrund „defizitorientierter" Argumentationsmuster sind biologische Erklärungen eines gender-gaps im Hinblick auf Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Im Rahmen sozialwissenschaftlicher Theoriebildung sind insbesondere Sozialisationsdefizite für die Schwierigkeiten von Mädchen im Zugang zur Computerkultur verantwortlich gemacht worden. Geschlechtsspezifische Erziehungspraktiken im Elternhaus, aber auch ihre subtile Fortsetzung im koedukativen Unterrichtsarrangement standen immer wieder im Zentrum der Kritik.
Aus der Perspektive der Frauenforschung ist in Fortführung der feministischen Technikdebatte (Wagner 1986) ein Differenzmodell entwickelt worden, in dem von einem fundamentalen Dualismus von „Weiblichkeit" und „Männlichkeit" ausgehend, diese auf die Polarität von Natur und Technik übertragen wurde. Unter der Prämisse eines geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Gegenstandsbezuges zur Natur (vgl. Mies 1980) wurde auch ein „anderer", „besonderer" Zugang zur Technik und damit auch zu den Neuen Technologien postuliert. Technik wird als „männlich" und Ausdruck patriarchaler Interessen (Jansen 1986) gesehen, dem sich Frauen verweigern sollten (Mies 1985, S. 211). Besonders ausgeprägt wurde diese Position vom Ökofeminismus der 80er Jahre vertreten, in dem der vielfach missbrauchte Topos der Identifikation der Frau mit Natur aufgegriffen wurde: Frauen sind demnach „natürlicherweise" der Natur näher als Männer und daher im Umgang mit ihr weniger ausbeutend und zerstörerisch, sondern pflegend und

schützend. Weibliche Tugenden wie Intuition, Subjektivität, Harmonie und Pazifismus werden als Grundlage für eine neue „weibliche" Wissenschaft und „andere" Technik gesehen. Mit dieser differenzorientierten Sicht der feministischen Debatte wurde aber eine unbedachte Ideologisierung vollzogen, denn in der Bezugnahme auf weibliche Eigenschaften wie „Mütterlichkeit", „care-Orientierung" und „weibliches Arbeitsvermögen" werden genau jene Werte bemüht, die ihren Ursprung in der historischen Unterordnung von Frauen haben (vgl. Wajcman 1994). Allerdings unterscheiden sich die Vertreterinnen eines genuin weiblichen Technikzugangs in ihrer Auffassung darüber, wie sie die Genese der weiblichen Eigenschaften erklären. Während die einen die geschlechtsspezifischen Differenzen als „naturgegeben" sehen und damit einen Essentialismus beschwören, der einem biologischen Erklärungsmuster strukturell ähnlich ist, sehen andere die Differenz als Produkt psychosexueller Prozesse der frühen Kindheit und damit sozialisationsbedingt. Hieraus ergeben sich auch jeweils unterschiedliche Interpretationen des Differenzerlebens: Während für die einen der genuin weibliche Zugang der eigentlich bessere ist, begründet sich für die anderen aus dem Differenzerleben ein fundamentaler Ambivalenzkonflikt von Frauen in der Konfrontation mit der männlichen Technikkultur. Es ist also für Frauen nicht nur eine Frage der Aneignung von Fähigkeiten, wenn sie einen technischen Beruf ergreifen wollen, sondern sie müssen zuerst ihre Weiblichkeit aufgeben, wie es Wajcman radikal formuliert hat.

Aber auch aus männlicher Perspektive gab es Anfang der 90er Jahre differenzorientierte Erklärungsmuster, die den weiblichen Computerzugang als den eigentlich wünschenswerten herausstellten. In Anbetracht der Sorge über die negativen Wirkungen intensiver Computernutzung der männlichen Computerfans, für die eine „Technisierung des Innern" (Weizenbaum 1977), angenommen wurde, erscheint die weibliche Zugangsweise in positiven Licht. Prädiziert wurde dabei ein weiblicher Denkstil, der sich ganzheitlich, anwendungsorientiert, verantwortungsbewusst und unter kritischer Einschätzung der Technikfolgen und deren Sinnhaltigkeit mit den Neuen Technologien auseinandersetzt (Sinhart-Pallin 1990, S. 145). In diesen Kontext gehört auch die klassische Untersuchung von Programmierstilen, in der Sherry Turkles den Computerumgang von Kindern beschrieb: Sie unterschied zwischen „harten" und „weichen" Formen des Programmierens, womit einmal ein strukturiertes, planvolles Vorgehen gemeint ist, was überwiegend von männlichen Programmierern verwandt wird und andererseits die weibliche Variante des „Softmasters", die durch ein interaktives Aushandeln von Programmen, ein kontextabhängiges Denken und eine größere Nähe zum Objekt ausgezeichnet ist. Dieses Verständnis eines eher ganzheitlichen Lernstils von Frauen war neben den Diskriminierungserfahrungen in den gemischtgeschlechtlichen Computerkursen Ausgangspunkt für die ersten Frauen-Computer-Schulen in den USA (vgl. Brecher 1988), denen dann auch die Forderung

nach geschlechtshomogenen Lerngruppen für den Schulunterricht folgte. In der Bundesrepublik Deutschland wurde diese Koedukationsdebatte durch die Analyse der Bildungsverläufe von Chemie- und Informatikstudentinnen entfacht, die überraschender Weise überzufällig häufig zuvor reine Mädchengymnasien besucht hatten (vgl. Giesen u.a. 1992, S. 65 ff.). Formen „reflexiver" Koedukation (Faulstich-Wieland 1997), Versuche phasenweiser Trennung von Schülergruppen und verschiedene Modellprojekte zur Förderung des Computerumgangs von Mädchen (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1992, Behler 1998) bestimmten den Diskurs der 90er Jahre, in dessen Zentrum die Suche nach frauenadäquaten Organisationsformen, didaktisch-methodischen Arrangements und die Fokussierung mädchengerechter Themen stand. Aktionen wie „Schulen ans Netz" und „Mädchen ans Netz" (Pilotphase Nov. 2001) setzen diesen Trend für den online-Bereich[6] fort.

In den letzten Jahren lassen sich aber Veränderungen in der Thematisierung jugendlichen Computerzugangs ausmachen und zwar in zwei Richtungen: Infolge des flächendeckenden Einsatzes des Computers in nunmehr fast allen Lebensbereichen, seiner Veralltäglichung, aber auch aufgrund der Veränderung seiner Programmstrukturen und Nutzungsmöglichkeiten stellt sich die Frage, ob die früher festgestellten, geforderten oder gewünschten geschlechtsspezifischen Zugangsweisen[7] fortgeschrieben werden. Dieses ist aber nicht nur eine Frage nach einer sich verändernden Realität, sondern auch im Kontext genderorientierter Forschung setzte ein Umdenken ein. Der faktisch vollzogenen Diversifikation weiblicher Geschlechtsrollen konnten die bisher vorhandenen Erklärungsmodelle weiblicher Computerdistanz nicht mehr gerecht werden. Die bipolare Forschungsperspektive lief Gefahr, selbst zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen beizutragen. Seit Mitte der 90er Jahre wurde daher zunehmend dem Umstand Rechnung getragen, dass längst viele junge Frauen selbstbewusst und kompetent mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien umgehen. Forschungspraktisch wurde ein derartiger „kompetenzanalytischer Zugriff" (Schründer-Lenzen 1995) umgesetzt, indem, der Pluralität und Vielfalt weiblicher Zugangsweisen zur Computerkultur Rechnung tragend, die Differenzen innerhalb des weiblichen Geschlechts betrachtet wurden. Das Forschungsinteresse richtete sich auf die subjektive Bedeutung des Computers, auf die Aktivierung von verschiedenen Formen weiblichen Selbstkonzepts (vgl. Schründer-Lenzen 1995) oder auch die Analyse von unterschiedlichen Kompetenzstufen weiblichen Computerzugangs (vgl. Collmer 1997). Jüngste empirische Medienanalysen[8] bestätigen zunächst einmal diese Position: Die privaten Möglichkeiten der Computernutzung haben sich unter den Jugendlichen weiter angeglichen. Zwar besitzen immer noch mehr männliche Jugendliche einen eigenen Computer, aber drei Viertel der weiblichen Jugendlichen hat über Väter, Brüder etc. Zugang zu einem PC (Schwab/Stegmann 1999, S. 88). Jüngste Typisierungen der Computer-

beschäftigung zeigen, dass mittlerweile auch unter den Mädchen PC-Freaks (3%; Jungen: 23%)[9] auszumachen sind und auch unter den Viel-Usern sind sie bereits mit 15%; (Jungen: 16%) vertreten. Interessanter aber noch ist, dass Computerdistanz zu einem geschlechtsuntypischen Einstellungsmuster geworden ist. Mädchen, aber in gleicher Weise Jungen, repräsentieren diesen Typus zu jeweils 13%. Auch unter den interessierten Nicht-Usern (Mädchen: 15%, Jungen: 11%) sind die Differenzen marginal. Mädchen gehören bereits zu 56% zu den Durchschnitts-Usern (Jungen: 37%) und auch die Internet-Nutzung wird nur noch mit 57% von den Jungen angeführt (vgl. KIM 2000)[10], sie ist aber insgesamt noch ein Betätigungsfeld nur für wenige Jugendliche. Trotz der sich angleichenden Nutzerzahlen findet die Aneignung des Computers immer noch unter geschlechtsspezifischen Vorzeichen statt, die aber nur noch bei subtiler Analyse sichtbar werden. Selbst Computerspiele sind mittlerweile für die Altersgruppe der 6-13jährigen Mädchen attraktiv geworden, wobei die Jump&Run-Spiele zum beliebtesten Genre gehören (Fromme u.a. 2000, S. 40f.). Diese Zunahme muss allerdings vor dem Hintergrund gesehen werden, dass jetzt auch Multimedia-Anwendungen speziell für Mädchen auf dem Markt sind bis zur Barbie-CD-Rom. Geschlechtsrollenstereotype erweisen sich als fundamentale Strukturkategorie, die in die Präferenzen von Heranwachsenden beim Computerspiel beeinflussen (Schlüter 2000, S. 222). Für den Umfang des Computerspielens geht erst mit Eintritt in die Pubertät eine geschlechtstypische Nutzungsschere auf: Insbesondere für die 14-16jährigen Jungen hat die Einbindung in computerorientierte Netzwerke einen hohen Stellenwert, der den Charakter eines „männlichen Pubertätsexils" (Schründer-Lenzen 2000, S. 146) annehmen kann.

Die kulturpessimistischen Thesen der Computernutzung haben in den letzten Jahren eine neue Einschätzung erfahren: Das Bild des introvertierten, isolierten, bipolar-denkenden Computerfans ist weitgehend überholt, denn Personen unter 30 Jahren, die angeben, regelmäßig mit Computern zu spielen oder zu arbeiten, erweisen sich insgesamt als aktiver und häufiger in Sozialkontakte eingebunden als ihre Altersgenossen mit geringerem Computerkontakt (Noelle-Neumann/Köcher 1997). Selbst die „Gefährdung" durch übermäßigen Konsum von Computer- und Videospielen wird mittlerweile modifiziert gesehen, denn diese Form der Freizeitgestaltung unterliegt einem typischen Entwicklungsverlauf, der zu einem deutlichen Abfall des Spielinteresses ab einem Alter von ca. 16 Jahren führt (Fromme 1997, S. 305). Selbst in der Phase intensiven Computerspielens, die zwischen dem 10 und 14. Lebensjahr liegt (Jungwirth 1997, S. 299), hat der Computer im Vergleich zu anderen Freizeitaktivitäten immer nur eine untergeordnete Stellung, er ist „Medium zweiter Wahl" (Fritz 1997, S. 208). Allerdings berücksichtigen derartige empirische Studien die genrespezifischen Nutzungsgewohnheiten nicht. Insbesondere die von einer Risikogruppe von männlichen Jugendlichen konsumierten Kampfspiele verweisen auf die Notwendigkeit weiterer Ausdifferenzierung

der Forschungsdesigns. Spiele mit deutlich gewaltbezogener Handlung gehören insbesondere für männliche Jugendliche mit niedrigem Bildungsniveau zu den Favoriten ihres Spielrepertoires. Schultypzugehörigkeit ist auch bei den Mädchen immer noch ein Faktor, an dem sich geschlechtstypische Zugangsmöglichkeiten zum PC festmachen lassen. Geringere Zugangsmög-lichkeiten und tendenziell distanziertere Einstellungsmuster zur Computerkultur sind insbesondere noch für weibliche Jugendliche mit niedrigerem Bildungsniveau nachzuweisen, so dass in diesem Nexus von Ausbildung, sozioökonomischen Status und Medienkultur eine Bestätigung der Wissenskluft-Hypothese gesehen werden kann. Diesem Theorem entsprechend gibt des trotz des für alle vorhandenen Medienangebots eine Zunahme von Ungleichheit, da die unterschiedlichen Praktiken der Mediennutzung zu einer Vergrößerung der technologiebasierten Informations- und Kommunikationsdefizite statusniedriger Bevölkerungsgruppen führen wird.

Gleichzeitig lässt sich aber auch die „Hierarchiethese", unter der Gildemeister/Wetterer (1992) berufliche Professionalisierungsprozesse beschrieben haben, anhand der Entwicklung der Neuen Technologien diskutieren. Geht man also davon aus, dass der Bezugspunkt für die Einschätzung von Arbeit nicht die tatsächlichen Inhalte einer Tätigkeit sind, sondern das Geschlecht der sie Ausführenden (vgl. Cockborn 1988) dann stellt sich die Frage, wie und ob das Geschlechterarrangement durch die Neuen Technologien verändert wird. Obwohl Frauen zunächst an der Entwicklung von Computerprogrammen und Programmiersprachen beteiligt waren und in den frühen 80er Jahren nahezu 20 Prozent der Studienanfänger in der Informatik stellten, hat sich mit zunehmender Professionalisierung dieses Berufsfeldes die Situation verändert. Heute ist der Frauenanteil im Informatikstudium genauso gering wie in anderen Ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen auch und gleichzeitig haben sich EDV-Assistenzberufe etabliert mit einem vergleichsweise hohen Anteil von Absolventinnen. Damit wiederholt sich das Muster von der männlichen Fachkraft und der weiblichen Assistentin (Dostal 1990, S. 579). Schmitt (1992, S. 154) kommt daher zu dem Schluss, dass sich auch in diesem innovativen Bereich letztlich die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse reproduzieren.

Aus der Sicht von Informatikerinnen gibt es aber auch Hinweise darauf, dass sich durch die Entwicklung der Neuen Technologien hier auch Umbrüche abzeichnen. Schelhove (vgl. 1997) beispielsweise geht davon aus, dass sich gegenwärtig der Begriff von Technik grundlegend ändert. Die zunehmende Komplexität der Maschinen, die Aufschichtung von Software auf einem Rechner, die Fokussierung multi-medialer Anwendungen haben dazu geführt, dass sich auch das Bild der Informatik als einer Disziplin zwischen Ingenieurwissenschaft und Mathematik verändert hat, indem sie sich zunehmend zu einer Art Medienwissenschaft entwickelt (vgl. Schelhowe 1997, S. 82). Mit der Höherentwicklung der Programmiersprachen hat sich die Tätigkeit der Informatiker immer mehr auf die infor-

mationelle Seite verlagert, d.h. nicht die Übersetzung in eine Maschinensprache ist vorrangiges Problem, sondern das Erkennen von Problemlagen, die formalisierbar sein könnten. Dies aber setzt voraus, sich in einem sozialen Umfeld zu orientieren, Innovationsmöglichkeiten zu entdecken, Entwürfe für Neuorganisationen von Arbeitsfeldern zu machen. Logisches Denken und das Funktionieren einer Maschine reichen nicht mehr aus als Kriterium für „gute" Technik, die Software selbst und ihre Implementierung gelten als Technik. Dennoch gibt es deutliche Tendenzen, diese neuen Formen dem alten Begriff von „Technik" zuzuordnen und damit die Informatik weiter als Ingenieurdisziplin zu akzentuieren. Damit werden weiterhin selbst für technikkompetente Frauen Zugangsbarrieren aufgebaut. Denn selbst promovierte Informatikerinnen können ihre technische Kompetenz offensichtlich nur schwer in ihr Selbstbild integrieren. In den von Ulrike Erb (1996) durchgeführten Interviews äußern auch Informatikerinnen, die faktisch technisch arbeiten, dass ihre Tätigkeit eher am Rande mit Technik zu tun habe, nicht eigentlich technisch sei. Damit werden Selbstausgrenzungsprozesse vollzogen, die nicht nur die geschlechtsspezifische Hierarchisierung von Tätigkeitsfeldern fortschreibt, sondern Technologie immer wieder neu als männliches Konstrukt erscheinen lässt. Andererseits verweist aber auch die Aufwertung eines intuitiven und kreativen Umgangs mit technischen Problemen, die durch die Softwareentwicklung nahegelegt wird, auf neue, genuin technische Zugangsmöglichkeiten für Frauen zu den Neuen Technologien.

Anmerkungen

[1] Gapski (vgl. 2001) listet in seiner Bestandsaufnahme des Diskurses über Medienkompetenz über 100 Definitionen auf.

[2] vgl. hierzu den Überblick von Vollbrecht 2001, S. 99–155

[3] Geschlechtsunterschiede lassen sich im Sinne eines quantitativen Unterschiedsmodells als geschlechtstypisch verstehen, d.h. Männer und Frauen sind auf denselben Dimensionen vergleichbar und die Differenz ist quantitativer Art. Es ist von überlappenden Verteilungen auszugehen (vgl. Alftermann 1996, S. 169).

[4] Zu einem Überblick über die Ergebnisse bundesdeutscher Forschung zum Frauenbild in den Medien vgl. Cornelißen 1994 und Fröhlich/Holtz-Bacha 1995.

[5] Mit „Text" sind nicht nur Schriften gemeint, sondern genauso akustische und visuelle Zeichen und die Struktur ihres Arrangements.

[6] Eine Liste mit links zu web.Seiten, die auf Frauennetzwerke im Internet verweisen, findet sich bei Dickel 1998, S.181 ff.

[7] Zu einer Kritik von Differenz- bzw. Defizit-/Distanzmodellen geschlechtsspezifischer Technikaneignung vgl. Collmer 1997, S. 65 ff.

[8] vgl. die CD-ROM Medienpädagogik vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, Erstversion 1997, update 1998, Neuauflage 2000.

[9] Zu den Aneignungstypen gegenwärtiger Computerbeschäftigung und den entsprechenden Daten der geschlechtstypischen Verteilung vgl. Schwab/Stegmann 1999, S. 91 ff.

[10] „KIM 2000: Computer und Internet" ist eine Studie über das Medienverhalten der 6-13jährigen, die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (MpFS) durchgeführt wurde.

Literatur

ALFERMANN, Dorothee: Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart 1996. – ANGERER, Marie-Luise/Dorer, Johanna (Hrsg.): Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation. Ein Textbuch zur Einführung. Wien 1994. – AUFENANGER, Stefan: Geschlechtsspezifische Medienrezeption von Kindern. In: Klingler, Walter/Schönenberg, Karen (Hrsg.): Hören, Lesen, Fernsehen – und sie spielen trotzdem. Beiträge zum Medienumgang von Kindern. Baden-Baden 1996, S. 93-98. – BAACKE, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen 1997. – BAACKE, Dieter u.a. (Hrsg.): Lebenswelten sind Medienwelten. Opladen 1990. – BACHMAIR, Ben: Fernsehkultur – Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder. Opladen 1996. – BARSCH, Achim/Erlinger, Hans Dieter: Medienpädagogik. Stuttgart 2002. – BARTHELMES, Jürgen/Sander, Ekkehard: Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14-Jährige. München 1997. – BEHLER, Gabriele: Stärkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen-technischen Unterrichts: Initiativen und Projekte in NRW. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW. Düsseldorf 1998. – BEINZGER, Dagmar u.a. (Hrsg.): Im Wyberspace – Mädchen und Frauen in der Medienlandschaft. Bielefeld 1998. – BLUMSCHEID, Christine: Wie man(n) Frauen macht ... Das Fernsehen als Vermittler und Produzent von Geschlechtsideologien. München 1986. – BRAUN, Christina. v./Stephan, Inge (Hrsg.): Gender-Studien. Stuttgart und Weimar 2000. – BRECHER, Deborah: Go – Stop – Run. Das Frauen Computer Lehrbuch. Berlin 1988. – BROWN, Mary Ellen (Hrsg.): Television and Women's Culture. The Politics of the Popular. London 1994 (a). – BROWN, Mary Ellen: Soap operas and women's talk. The pleasure of resistance. Thousand Oaks California 1994 (b). – BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Mädchen und Computer. Ergebnisse und Modelle zur Mädchenförderung in Computerkursen. Bonn 1992. – CHARLTON, Michael/Neumann, Klaus: Mediensozialisation im Kontext. Der Beitrag des Kontextualismus und der Strukturanalyse für die Medienforschung. In: Publizistik (1988), S. 297-315. – COCKBORN, Cynthia: Die Herrschaftsmaschine. Geschlechterverhältnisse und technisches Know-how. Berlin 1988. – COLLMER, Sabine: Frauen und Männer am Computer. Aspekte geschlechtsspezifischer Technikaneignung. Wiesbaden 1997. – CORNELIßEN, Waltraud: Klischee oder Leitbild? Geschlechtsspezifische Rezeption von Frauen und Männerbildern im Fernsehen, Opladen 1994. – CORNELIßEN, Waltraud: Fernsehgebrauch und Geschlecht: Zur Rolle des Fernsehens im Alltag von Frauen und Männern. Opladen 1998. – CORNELIßEN, Waltraud: Die Kategorie Geschlecht und ihr Erklärungspotential für die Aneignung von medialen Präsentationen. In: Marci-Boehncke, Gudrun u.a. (Hrsg.): BlickRichtung Frauen. Weinheim 1996, S. 15-36. – DICKEL, Helga: Frauenpolitische Netzwerke im Internet. In: Beinzger, Dagmar u.a. (Hrsg.): Im Wyberspace. A.a.O., S. 170-183. – DOSTAL, Werner: Aktuelle Daten zum Arbeitsmarkt für DV-Berufe. In: jbv-Publikationen Nr. 13, März 1990. – DRINCK, Barbara u.a.: Von der Medienwirkungsbehauptung zur erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung. In: MedienPädagogik 1 (2001), S. 1-24 (www.medienpaed.com/01-1/drinck1.pdf.) – ERB, Ulrike: Frauenperspektiven auf die Informatik. Informatikerinnen im Spannungsfeld zwischen Distanz und Nähe zur Technik. Münster 1996. – FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Wo steht die koedukative Schule heute? Ergebnisse der Koedukationsforschung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule. Reflexive Koedukation als Element der Schulentwicklung: Dokumentation der Fachtagung vom 12. und 13. März 1997 in Soest. Bönen 1997. – FISCHER, Hans-Dietrich. u.a.: 100 Jahre Medien-Gewalt-Diskussion in Deutschland. Synopse und Bibliographie zu einer zyklischen Entrüstung. Frankfurt/M. 1996. – FRITZ, Jürgen: Langeweile, Stress und Flow. In: Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (Hrsg): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn 1997. – FRÖHLICH, Romy/Holtz-Bacha, Christina unter Mitarbeit von Jutta Velte: Frauen und Medien: eine Synopse der deutschen Forschung. Opladen 1995. – FROMME, Johannes: Pädagogische Reflexionen über die Computerspielkultur der Heranwachsenden. In: Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn 1997. – FROMME, Johannes u.a. (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinder-

kultur und Mediennutzung. Opladen 1999. – Fromme, Johannes u.a.: Computerspiele in der Kinderkultur. Opladen 2000. – Gapski, Harald: Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden 2001. – Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.): TraditionenBrüche. Entwicklungslinien feministischer Theorie. Freiburg 1992, S. 201-254. – Giesen, Heinz u.a..: Die Bedeutung der Koedukation für die Genese der Studienfachwahl. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 1, S. 65-81. – Götz, Maya: Mädchen und Fernsehen. Facetten der Medienaneignung in der weiblichen Adoleszenz. München 1999. – Glogauer, Werner: Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien. Baden-Baden 1994. – Groebel, Jo: The UNESCO Global Study on Media Violence. Paris 1998. – Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim 2002. – Grossberg, Lawrence/Treichler, Paula A.: Intersections of power: Criticism, televion, gender. In: Communication, vol. 9 (1987), S. 273-287. – Halff, Gregor: Die Malaise der Medienwirkungsforschung: Transklassische Wirkungen und klassische Forschung. Opladen 1998. – Hall, Stuart: Encoding/decoding. In: Hall, Stuart u.a. (Hrsg.): Culture, media, language: working papers in cultural studies 1972-1979. New York 1998 (Original 1980), S. 128-138. – Hanewinkel, Reiner/Knaak, Reimer.: Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein. Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule und Gemeindeuniversalversicherungsverband Schleswig-Holstein Kiel. Kronshagen 1997. – Hipfl, Brigitte: Zuschauen, Rezipieren, Partizipieren? Ein Forschungsbericht. In: Haug, Frigga/Hipfl, Brigitte (Hrsg.): Sündiger Genuss? Filmerfahrungen von Frauen. Argument-Sonderband, Neue Folge Bd. 236. Hamburg 1995, S. 148-171. – Hobson, Dorothy: Woman audiences and the workplace. In: Brown, Mary E. (Hrsg.): Television and women's culture. The politics of the popular. London 1990, S. 61-71 (Original: 1989). – Jansen, Sarah: Magie und Technik. Auf der Suche nach feministischen Alternativen zur patriarchalen Naturnutzung. In: Lippmann, Christa (Hrsg.): Technik ist auch Frauensache. Hamburg 1986, S. 180-197. – Jungwirth, Helga: Computerspiele und Geschlechtsrollenbilder. Über Video- und Computerspiel zu einem neuen Selbstverständnis. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Search & Play Plus. Interaktive Datenbank für Computerspiele. Bonn 1997. – Kade, Jochen/Lüder, Christian: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M. 1996, S. 887-923. – Klaus, Elisabeth: Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung. Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus. Opladen 1998. – Klaus, Elisabeth/Röser, Jutta: Rezeption geschlechtsspezifisch. Workshop der AG Frauenforschung in Gießen. In: Aviso Nr. 11, Juli 1994. – Kleiter, Ekkehard F.: Aggression und Gewalt in Filmen und aggressiv-gewalttätiges Verhalten von Schülern. Darstellung einer empirischen Pilotstudie. In: Empirische Pädagogik 8 (1994), S. 3-57. – Krotz, Friedrich: Lebensstile, Lebenswelten und Medien: Zur Theorie und Empirie individuenbezogener Forschungsansätze des Mediengebrauchs. In: Rundfunk und Fernsehen 3 (1991), S. 317-342. – Kunczik, Michael: Gewalt im Fernsehen. Stand der Wirkungsforschung und neue Befunde. In: Media Perspektiven 3 (1993), S. 98-107. – Kunczik, Michael: Gewalt und Medien. Köln 1994. – Lotman, Jurij: Probleme der Kinoästhetik. Frankfurt/M. 1977. – Luca, Renate: Zwischen Ohnmacht und Allmacht. Unterschiede im Erleben medialer Gewalt von Jungen und Mädchen. Frankfurt 1993. – Lukesch, Helmut u.a.: Jugendmedienstudie. Regensburg 1990. – Marci-Boehncke, Gudrun u.a. (Hrsg.): BlickRichtung Frauen. Theorien und Methoden geschlechtsspezifischer Rezeptionsforschung. Weinheim 1996. – Merten, Klaus.: Gewalt durch Gewalt im Fernsehen? Opladen 1999. – Mies, Maria: Gesellschaftliche Ursprünge der geschlechtlichen Arbeitsteilung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 3 (1980), S. 61-78. – Mies, Maria: Neue Technologien – Wozu brauchen wir das? Aufforderung zur Verweigerung. In: Huber, Michael/Bussfeld, Barbara (Hrsg.): Blick nach vorn im Zorn. Die Zukunft der Frauenar-

beit. Weinheim und Basel 1985, S. 211-229. – Mikos, Lothar: Es wird dein Leben! Familienserien im Fernsehen und im Alltag der Zuschauer. Münster 1994. – Moser, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Opladen ^{3}2000. – Mühlen Achs, Gitta/Schorb, Bernd (Hrsg.): Geschlecht und Medien. München 1995. – Mulvey, Laura: Visuelle Kunst und narratives Kino. In: Nabakowski, Gislind u.a. (Hrsg.): Frauen in der Kunst. Bd.1. Frankfurt/M. 1980, S. 30-46 (Orig. 1975). – Mulvey, Laura: Afterthoughs on „Visual Pleasure and Narrative Cinema". Inspired by King Vidor's *Duel in the Sun*. In: Framework 1981, S. 12-15. – Noelle-Neumann, Elisabeth/Köcher, Renate (Hrsg.): Allensbach Jahrbuch der Demoskopie 1993-1997. Bd.10. München 1997. – Olweus, Dan: Gewalt in der Schule – Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern ^{2}1996. – Pfeiffer, Christian: Kriminalität und Jugendgewalt in europäischen Ländern. Hannover 1997 (KFN-Forschungsbericht). – Press, Andrea L.: Women Watching Television: Gender, Class and Generation in the American Television Experience. University of Pennsylvania Press 1991. – Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1999. – Roloff, Christine/Evertz, Brigitte: Ingenieurin (k)eine lebbare Zukunft. Vor-Urteile im Umfeld von Gymnasiastinnen an der Schwelle der Leistungskurswahl. Weinheim 1992. – Röser, Jutta: Frauen-Medien-Forschung. Münster 1993. – Röser, Jutta: Fernsehen und Geschlecht. Geschlechtsgebundene Kommunikationsstile in der Medienrezeption und -produktion. In: Marci-oehncke, Gudrun u.a. (Hrsg.): BlickRichtung Frauen. A.a.O, S. 37-60. – Röttger, Ulrike: Medienbiographien von jungen Frauen. Münster 1994. – Schäffer, Burkhard: Generation, Mediennutzungskultur und Weiterbildung. Zur empirischen Rekonstruktion medial vermittelter Generationenverhältnisse. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 21-51. – Schelhove, Heidi: Hat der Computer ein Geschlecht? Frauenforschung in der Informatik. In: Mey, Dorothea (Hrsg.): Frauenforschung als Herausforderung der traditionellen Wissenschaften? Göttingen 1997, S. 81-92. – Schell, Fred (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München 1999. – Schlüter, Elmar: Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Präferenzen hinsichtlich Computerspielen. In: Bühl, Achim (Hrsg.): Cyberkids: Empirische Untersuchungen zur Wirkung von Bildschirmspielen. Münster 2000, S. 163-223. – Schorb, Bernd: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen 1995. – Schmidt, Siegfried, J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt/M. 1996. – Schmitt, Bettina: Professionalisierungsprozesse und Frauenbeteiligung in der Informatik. In: Wetterer, Angelika (Hrsg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/M. 1992, S. 145-156. – Schründer-Lenzen, Agi: Weibliches Selbstkonzept und Computerkultur. Weinheim 1995. – Schründer-Lenzen, Agi: Die Beziehungskiste. Computer in der Wahrnehmung von Jungen und Mädchen. In: Saenger, Uta/Rasche, Elke (Hrsg.): Ins Netz gegangen? Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und ihre Folge. Hannover 2000, S.138-149. – Schwab, Jürgen/Stegmann, Michael: Die Windows-Generation. Profile, Chancen und Grenzen jugendlicher Computeraneignung. München 1999. – Sinhart-Pallin, Dieter: Die technik-zentrierte Persönlichkeit. Sozialisationseffekte mit Computern. Weinheim 1990. – Steiner, Linda: Oppositional decoding as an Act of Resistance. In: Critical Studies in Mass Communication 5 (1988), S. 1-15. – Theunert, Helga.: Gewalt in den Medien – Gewalt in der Realität. Gesellschaftliche Zusammenhänge und pädagogisches Handeln. Opladen ^{3}2000. – Tulodziecki, Gerhard: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn ^{3}1997. – Vogelsang, W.: Jugendliches Medienverhalten: Szenen, Stile, Kompetenzen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung: Das Parlament. 47 (1997), B.19/20, S. 13-27. – Vollbrecht, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim 2001. – Van Zoonen, Lisbet: Feminist Media Studies. London Thousand Oaks, CA 1994. – Wagner, Ina: Das Erfolgsmodell der Naturwissenschaften. Ambivalenz-

erfahrungen von Frauen. In: Hausen, Karin/Nowotny, Helga (Hrsg.): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt/M. 1986, S. 237-252. – Wajcman, Judy: Technik und Geschlecht. Die feministische Technikdebatte. Frankfurt/M. 1994. – Weiß, Rudolf H.: Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern. Göttingen 2000. – Weizenbaum, Josef: Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt/M. 1977.