



## GENDERSENSIBLE FÖRDERUNG VON MEDIENKOMPETENZ: WAS IST ZU TUN?

von Nicola Döring

**Medienwelten und Mediengebrauch sind weder geschlechtsneutral noch geschlechtergerecht. Es gilt somit, Jugendliche aller Geschlechter darin zu unterstützen, möglichst gleichberechtigt mit Medien umzugehen und Geschlechterstereotype zu überwinden.**

Mädchen und Jungen nutzen alte wie neue Medien teils ähnlich, teilweise aber auch sehr unterschiedlich. Und sie tun das nicht einfach, „weil“ sie Jungen oder Mädchen sind, sondern oft auch „um“ sich als „richtige Jungen“ oder „echte Mädchen“ zu positionieren. Sie müssen somit medienpädagogisch bei ihren *geschlechterdifferenzen Mediennutzungsmustern* abgeholt werden. Darüber hinaus wissen wir, dass *Medieninhalte* wesentliche Sozialisationsfaktoren für die Entwicklung von Geschlechtsidentitäten und Geschlechtsrollenverhalten darstellen. Gendersensible Medienkompetenzbildung beinhaltet also unter anderem die kritische Auseinandersetzung mit massenmedial vermittelten Normierungen und Idealbildern von Weiblichkeit und Männlichkeit, von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität. Nicht zuletzt sind die – z. B. auf Social-Media-Plattformen

publizierten – selbstproduzierten medialen Darstellungen der Jugendlichen im Hinblick auf Geschlechterstereotype pädagogisch aufzugreifen.

*Gendersensibilität* bedeutet, sich der sozialen Konstruiertheit von biologischem und sozialem Geschlecht (siehe Kasten) bewusst zu sein, die damit einhergehenden Diskriminierungen und Machtasymmetrien zu problematisieren und die existierende Vielfalt der Geschlechter anzuerkennen.

Indem gendersensible Medienkompetenzbildung dazu verhilft, Geschlechterverhältnisse besser zu verstehen und bewusster zu gestalten, will sie die *Handlungsspielräume der Individuen erweitern* und letztlich auch einen Beitrag zu mehr *Geschlechtergerechtigkeit* im Zusammenhang mit Mediennutzung, Medieninhalten und Mediengestaltung leisten (vgl. Treibel et al., 2006).

### Biologisches Geschlecht (engl. „sex“)

Meint angeborene Geschlechtsmerkmale auf unterschiedlichen Ebenen (u. a. Genitalien, Hormonstatus, Chromosomen etc.). Viele biologische Geschlechtsmerkmale sind auf einem Kontinuum ausgeprägt (z. B. Testosteronspiegel). Die Zuordnung einer Person als biologisch weiblich oder biologisch männlich wird sozial getroffen und in der Geburtsurkunde eingetragen. Ein nennenswerter Anteil der Bevölkerung ist zwischengeschlechtlich (kommt z. B. mit weiblichen und männlichen Genitalien zur Welt; sog. *Intersexualität*). Dies wird seit 2013 auch in Deutschland im Personenstandsrecht offiziell anerkannt, so dass die frühere Zwangseinteilung in männlich oder weiblich in der Geburtsurkunde entfallen darf. Die populäre Vorstellung, dass es „von Natur aus“ genau zwei, eindeutig voneinander abgrenzbare biologische Geschlechter gäbe, ist somit falsch.

### Soziales Geschlecht (engl. „gender“)

Bezieht sich darauf, wie eine Person ihr Geschlecht selbst empfindet (Geschlechtsidentität) und nach außen sichtbar macht (Geschlechtsausdruck, z. B. durch Kleidung, Frisur, Körpersprache), wobei dies immer im jeweils historisch-kulturellen Rahmen gesellschaftlicher Geschlechtsrollenerwartungen erfolgt. Gemäß tradierter binärer Geschlechterrollen wird Maskulinität u. a. mit Stärke, Rationalität und Technikorientierung, Feminität dagegen mit Schwäche, Emotionalität und sozialer Orientierung assoziiert. Männern wird die Sphäre des Öffentlichen und Beruflichen, Frauen dagegen die Sphäre des Privaten (Haushalt, Familie) zugeordnet. Es wird erwartet und nicht selten wiederum als ganz natürlich unterstellt, dass Menschen, die zu ihrem biologischen Geschlecht passende Geschlechtsidentität haben (sog. Cissexualität bzw. Cisgender), sich an den gesellschaftlichen Geschlechtsrollenerwartungen orientieren und heterosexuelle Beziehungen eingehen.

Abweichungen werden je nach sozialem Kontext mehr oder minder stark sozial sanktioniert, gehen mit Marginalisierung, Diskriminierung, Stigmatisierung einher. So gelten etwa schwule Männer ebenso wie Transmänner (d.h. Frau-zu-Mann-Transsexuelle/Transgender, bei denen das Identifikationsgeschlecht männlich ist, das bei der Geburt zugewiesene biologische Geschlecht aber weiblich war) oft nicht als „echte Männer“, da sie die Normen der Heterosexualität und Cissexualität verletzen. Weiterhin gelten

oft Frauen nicht als „richtige Frauen“, wenn sie geschlechtsrollenkonträr maskulin auftreten und technische Interessen haben („Mannweiber“) oder wenn sie sich stärker für das Berufs- als das Familienleben interessieren („Karrierefrauen“, „Rabenmütter“). Wer gängige Geschlechtsrollenerwartungen erfüllen kann und will, also sich als biologischer Mann maskulin, als biologische Frau feminin zeigt und verhält (Genderkonformität), ist somit sozial besser angesehen.

Viele Menschen weichen indessen von tradierten Geschlechtsrollenerwartungen und binären Geschlechtsidentitäten ab und zeigen, dass es ein breites Spektrum sozialer Geschlechter gibt, um deren gesellschaftliche Anerkennung nach wie vor gerungen wird (Schmidt, Schondelmayer & Schröder, 2015). Beispiel: Facebook als die weltweit führende Social-Networking-Plattform akzeptiert seit 2014 offiziell Gender-Vielfalt. Die Kundschaft kann ihre Geschlechtsidentität seitdem nicht nur binär als „weiblich“ oder „männlich“ angeben, sondern aus rund 60 Optionen wählen (z. B. „androgyn“, „transgender“, „bigender“, „gender-queer“, „nicht-binär“ usw.).

## Jungen zocken und Mädchen lesen!?

Sucht man nach den größten Geschlechterdifferenzen hinsichtlich der Nutzung unterschiedlicher Medientypen, so stößt man unweigerlich darauf, dass Jungen häufiger digitale Spiele „zocken“ und Mädchen häufiger gedruckte Bücher lesen (mpfs, 2014, S. 12): Während 70 % der 12- bis 19-jährigen männlichen Jugendlichen (fast) täglich auf Digitalspiele zurückgreifen, tun das nur 17 % der Mädchen. Umgekehrt greift gut die Hälfte der Mädchen (51 %) täglich oder mehrmals pro Woche zum gedruckten Buch, während das nur gut ein Viertel der Jungen tun (28 %). Was ist mit diesen Fakten pädagogisch anzufangen?

Zunächst einmal lassen sich diese geschlechterdifferente Medienpräferenzen als Türöffner nutzen, wenn man pädagogisch mit Jungen oder Mädchen arbeitet bzw. sich dem Sohn oder der Tochter zuwendet. Was sie begeistert spielen oder lesen, bietet dankbare Gesprächsaufhänger, denn hier können sie ihre Expertise zeigen, sei es für Actionspiele oder Vampirromane.

Dass das Computerspielen in unserer Kultur heutzutage so stark männlich, das Bücherlesen so stark weiblich konnotiert ist, muss jedoch aus Genderperspek-



tive auch problematisiert werden (Luca & Aufenanger, 2007): Mädchen sind, das zeigt u. a. die PISA-Studie, den Jungen in der Lesekompetenz als einer zentralen Kulturtechnik deutlich überlegen, was u. a. auf ihre Affinität zum Bücherlesen in der Freizeit zurückgeführt wird. Genau diese weibliche Konnotation des Lesens hält viele Jungen (gerade in der Pubertät) indessen davon ab: Sie sind weniger offen dafür, sich in schöngeistige Romane zu vertiefen oder im Deutschunterricht zu einer Gedichtinterpretation beizutragen, wenn dies im eigenen Empfinden und/oder durch Reaktion der Peers als „mädchenhaft“ gilt, also ihre männliche Geschlechtsidentität in Frage stellen könnte.

Dafür sind Jungen, auch das zeigt die PISA-Studie, den Mädchen wiederum in der Computerkompetenz, ebenfalls eine zentrale Kulturtechnik im Digitalzeitalter, deutlich überlegen, was u. a. mit ihrer Affinität zum Computerspielen in der Freizeit erklärt wird. Denn das Computerspielen bringt oft eine intensivere Beschäftigung mit der Computertechnologie mit sich: Man fachsimpelt über Prozessorleistungen, Grafikkarten usw. Eben diese männliche Konnotation des Computerspielens führt wiederum dazu, dass Mädchen sich von dieser Welt häufiger fernhalten, haben sie doch im eigenen Empfinden von Technik ohnehin weniger Ahnung, wollen sich nicht vor Jungen blamieren, wenden sich in dem Bestreben, ihre Weiblichkeit zu erleben, lieber mädchenstypischen Aktivitäten zu. Zumal männlich dominierte Online-Computerspiel-Szenen nicht selten offen frauenfeindlich agieren, Spielerinnen von vorne herein die Kompetenz absprechen und sexistisch ihr Aussehen kommentieren (Groen & Schröder, 2015).

Gendersensible Medienkompetenzbildung ist gefragt, um der Geschlechterkluft beim Umgang mit Büchern und Digitalspielen entgegenzuwirken und dadurch Jungen in ihrem Erwerb von Lesekompetenz, Mädchen in ihrem Erwerb von Computerkompetenz zu fördern. Gleichzeitig geht es darum, klischeehafte Konnotationen (Bücher und Schöngeistiges sind weiblich, Digitalspiele und Technik sind männlich) zu überwinden, um die Handlungsspielräume von Jugendlichen aller Geschlechter zu vergrößern. Mögliche pädagogische Ansätze bestehen darin, in monoedukativen Gruppen zu arbeiten (z. B. damit Mädchen sich bei Computertemen ungestört als „Macherinnen“ erleben können), stereotypkonträre Rollenmodelle zu nutzen (z. B. poesiebegeisterte Männer, technikkompetente Frauen in Geschichte und Gegenwart vorstellen), geschlechter-

differente Inhalte zu wählen (z. B. Lesestoff für Jungen an maskulin konnotierten Inhalten ausrichten) sowie vorhandene Gender-Vielfalt sichtbar zu machen (z. B. sind im E-Sport, dem wettkampfmäßigen Gaming, nicht ausschließlich Männer, sondern auch Cisfrauen und Transfrauen erfolgreich).

Der Wettkampf-Erfolg von Transfrauen (z. B. Sasha „Scarlett“ Hostyn) in der stark an tradierten Maskulinitätsnormen orientierten Online-Gaming-Szene hat Widerstand erzeugt und schlägt sich in zahlreichen transphoben bzw. transfeindlichen Online-Kommentaren nieder. Gleichzeitig wird jedoch die Transphobie wiederum kritisch aufgegriffen und Aufklärungsarbeit innerhalb der Szene geleistet (z. B. YouTube-Video: „Gamers are Gamers, No Matter the (Trans)Gender“; Groen & Schröder, 2015). Indem die Gaming-Szene sich mit Gender-Vielfalt auseinandersetzt, sollte sie ein zunehmend offeneres Klima für Spielende aller Geschlechter bieten, was durch gendersensible Medienarbeit unterstützt werden kann.

## Jungen schauen Pornos und Mädchen Liebesfilme!?

Auch dort, wo Jungen und Mädchen einzelne Medientypen mit recht ähnlicher Intensität nutzen (z. B. *Musik per MP3* oder *Radio*, *Fernsehen*, *DVD*, *Video*), zeigen sich Geschlechterdifferenzen bei der Auswahl der Inhalte: Während Jugendliche geschlechtsübergreifend im Fernsehen vor allem Sitcoms und Comedy lieben, werden Zeichentrickserien, Sportsendungen und Wissensmagazine von Jungen, Scripted Reality Formate, Krimis/Mystery und Daily Soaps dagegen von Mädchen bevorzugt (mpfs, 2014, S. 12). Die letztgenannten Gattungen drehen sich oft um Beziehungsfragen. Dass Mädchen und Frauen eine Affinität zu Liebesfilmen, Jungen und Männer dagegen zu Sexfilmen bzw. Pornos zeigen, ist empirisch seit langem gut belegt (z. B. Klaus, 1998, S. 307) und bestätigt traditionelle Geschlechterrollen, denen gemäß das Sexuelle eine Männerdomäne darstellt, die Gefühlswelt dagegen Frauensache ist. Eine gendersensible Medienkompetenzbildung holt Jugendliche bei den von ihnen bevorzugten Mediengenres ab, behandelt altersgerecht die damit verbundenen Fragen (Ist realer Sex wie im Porno? Sind reale Beziehungen wie im Liebesfilm?), setzt sich aber auch kritisch mit den Klischeevorstellungen der Jugendlichen auseinander (Warum glauben sie, dass Jungen Pornos „brauchen“ und Mädchen das „nicht



nötig“ haben? Was glauben sie, wie Mädchen ihre Lust befriedigen können und sollen?).

Eine gendersensible Medienkompetenzförderung im Hinblick auf die für Jugendliche entwicklungsbedingt hochrelevanten sexualbezogenen Medieninhalte, operiert an der Schnittstelle von Medien- und Sexualpädagogik. Hier kommt es darauf an, altersgruppengerecht vorzugehen und Pubertierende eben nicht mit schutzbedürftigen Kindern gleichzusetzen, die es vor Mediensex zu bewahren gilt, sondern ihre teilweise stark ausgeprägten, aber auch stark ausdifferenzierten sexuellen Eigeninteressen anzuerkennen. Nicht was „die Pornografie“ mit „den Jugendlichen“ macht, sondern vor allem auch, was unterschiedliche Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen sexuell expliziten Medieninhalten machen, d. h. wie, wo, mit wem, zu welchem Zweck sie diese auswählen, nutzen und interpretieren (Matthiesen, Martyniuk & Dekker, 2011; Schmidt & Matthiesen, 2011; Döring, 2013), sollte Ansatzpunkt für Kompetenzförderung auf diesem Gebiet sein (Döring, 2011).

Gendersensible Medienkompetenzförderung setzt bei Medieninhalten grundsätzlich doppelt an: Zum einen indem sie die *Bedeutung von geschlechterdifferenten Inhaltspräferenzen* thematisiert und deren Starrheit aufzubrechen versucht (z. B. Wie können Mädchen stärker für Wissensmagazine interessiert

werden?). Zum anderen indem sie *die Geschlechterbilder der jeweiligen MedieninhaltsGattungen* analysiert. Dabei geht es sowohl um Geschlechterbilder in denjenigen Gattungen, die stark geschlechterdifferently genutzt werden (z. B. Frauen- und Männerbilder in der Sportberichterstattung, in Liebesfilmen, in Pornos etc.), als auch in denjenigen Mediengattungen, die geschlechtsübergreifend genutzt werden (z. B. Frauen- und Männerbilder in Comedy-Formaten im Fernsehen oder auf YouTube; Frauen- und Männerbilder in der Werbung).

Die Kritikfähigkeit zu schulen, ist ein wesentlicher Bestandteil von Medienkompetenzbildung. Dabei kann es besondere „Aha-Effekte“ vermitteln, pädagogisch aufzuzeigen, wie stark geschlechterverzerrt vermeintlich geschlechtsneutrale Medieninhalte sind. So werden bekannte Persönlichkeiten aus Politik, Wissenschaft, Sport usw. in der Wikipedia systematisch anders dargestellt, wenn es sich um Männer handelt (ihr Privatleben bleibt weitgehend ausgeblendet) im Unterschied zu Frauen (hier wird ausführlich über deren Beziehungen mit Männern und Familienleben berichtet; Wagner et al., 2015).

Neben der Kritikfähigkeit gehört zur Medienkompetenz aber auch die Genussfähigkeit, also etwa die Fähigkeit, sich mehr oder minder genderkonforme oder gender-nonkonforme mediale Rollenmodelle zu su-



chen, die als inspirierend und hilfreich für die eigene Geschlechtsidentität empfunden werden. Gendersensible Medienkompetenzförderung sollte sich also nicht in Kritik an Negativbeispielen erschöpfen, sondern auch darin bestärken, Medien lustvoll zu nutzen. Selbst eine auf den ersten Blick klischeehaft wirkende Medienfigur kann Jugendlichen in ihrer Entwicklung helfen. So haben sich beispielsweise rund um die Beauty-Kanäle auf YouTube Mädchengemeinschaften gebildet, die sich neben dem Schminken und Stylen auch mit diversen Pubertätsproblemen befassen (vom Liebeskummer über Mobbing bis zur ersten Menstruation). Die Beauty-YouTuberinnen, die wie glamouröse große Schwestern von ihren jungen weiblichen Fans angehimmelt werden, weil sie „so wunderschön“, „so selbstbewusst“ und „so sympathisch“ sind, vermitteln teilweise ein sehr konservatives Bild des Mädchenseins, aber sie geben auch wichtige Hilfestellungen, machen Mut, zeigen weibliche Solidarität, etwa wenn es darum geht, mit dem Horror pubertärer Akne fertig zu werden. Und sie bieten im stressigen Alltag angenehmen Zeitvertreib, sind Aufhänger für Zukunftsträume.

## Jungen zeigen sich medial stark und schlau, Mädchen süß und sexy!?

Das *Smartphone* ist heute das mit Abstand wichtigste Mediengerät der Jugendlichen, fast alle Jungen und Mädchen (97 %) besitzen diesen Unisex-Alltagsbegleiter (mpfs, 2014, S. 45). Doch auch wenn keinerlei Geschlechterklüft im Mobilgerätebesitz oder im Internetzugang vorliegen und viele Social-Media-Plattformen und Mobile Apps mit ähnlicher Intensität von Jungen und Mädchen genutzt werden (z. B. Facebook, WhatsApp, Snapchat), zeigen sich bei näherer Betrachtung wiederum deutliche Differenzen in der Gestaltung der eigenen Medienkommunikation. WhatsApp-Nachrichten, die Mädchen per Smartphone an ihre Freundinnen schicken, klingen oft geradezu romantisch („schlaf gut süße. HDL“), während Jungen ihren Kumpels bloß nichts senden dürfen, das irgendwie „schwul“ klingen könnte und deswegen mit ruppig-coolem Tonfall auftrumpfen („digga was geht?“).

Auch das heute beliebte Erstellen von Handyselbstportraits (sog. Selfies), die u. a. auf Social-Networking- und Foto-Plattformen (z. B. Facebook, Instagram) veröffentlicht werden, erfolgt geschlechterdifferenziert: Jungen inszenieren sich häufiger mit Sixpack und Bizeps,

demonstrieren ihre Stärke. Mädchen zeigen sich dagegen mit Kussmund und Dekolleté, süß und sexy. Eine gendersensible Medienkompetenzbildung unterstützt Jugendliche dabei, Prozesse der geschlechterdifferenzierten medialen Selbstdarstellung bei sich und Peers zu deuten und zu hinterfragen sowie alternative Geschlechterdarstellungen zu erkunden.

Gängige öffentliche Debatten (z. B. rund um Sexting oder YouNow), die Mädchen pauschal für ihre unangemessen freizügige mediale Selbstdarstellung, ihre sog. „Selbstsexualisierung“ rügen, mit der sie angeblich im Internet gedankenlos ihren Ruf ruinieren, Mobbing provozieren oder Missbrauchstäter anlocken, sind dagegen weit entfernt von Gendersensibilität (vgl. Döring, 2014, 2015b). Vielmehr werden hier Mädchen im Gegensatz zu Jungen (die sich durchaus auch sexuell präsentieren) als besonders inkompetente, naive Medienproduzentinnen vorgeführt, ihnen wird die Verantwortung für mögliche Übergriffe selbst zugewiesen (VictimBlaming) und gleichzeitig doppel-moralisch das Recht abgesprochen, sich als Sexualsubjekte zu positionieren. Als könnten und müssten ausgerechnet heranwachsende Mädchen die gesellschaftliche Geschlechterungerechtigkeit lösen, die darin besteht, dass man Mädchen und Frauen die Erfüllung von sexualisierten Schönheitsnormen abverlangt, sie aber gleichzeitig dafür abwertet. Gendersensible Förderung von Medienkompetenz bedeutet, die Widersprüche und Dilemmata geschlechtlicher und sexueller Normierungen aufzuarbeiten, eine Vielfalt von Handlungsstrategien zu erkunden, anstatt vorschnell mit dem pädagogischen Zeigefinger gegenüber Mädchen zu agieren, die sich sexuell erproben (vgl. Tillmann, 2010). Sexistisches und übergriffiges Verhalten von Jungen, die etwa das nicht-einvernehmliche Weitergeben intimer Fotos damit rechtfertigen, dass es sich bei einem Mädchen, das ein freizügiges Foto von sich aufnimmt, ohnehin um eine „Schlampe“ handelt, die es „nicht anders verdient“, sollte viel häufiger auf der pädagogischen Agenda stehen (zur medienpädagogischen Arbeit mit Jungen vgl. Lauffer & Röllecke, 2011).

Im Zusammenhang mit aktiver Mediengestaltung sind neben Geschlechterinszenierungen in der medialen Selbstdarstellung die nach wie vor großen Geschlechterklüfte bei der Beteiligung an öffentlicher Medienkommunikation zu thematisieren. Dass die herkömmlichen Massenmedien vor allem in den Leitungs- und Entscheidungsfunktionen stark männlich dominiert

sind, ist wohlbekannt. So liegt der Anteil von Frauen in Führungspositionen in Zeitungsredaktionen und öffentlich-rechtlichen Sendern in Deutschland unter 30 %. Geschlechterklüfte in neuen Medien sind teilweise noch größer: Von den meistabonnierten YouTube-Kanälen werden in Deutschland und den USA weniger als 20 % von Mädchen oder Frauen betrieben (Döring, 2015a). Die Online-Enzyklopädie Wikipedia, die heute eine zentrale Wissensquelle darstellt, wird fast ausschließlich (94 %) von Jungen und Männern gestaltet (Merz & Döring, 2010). Gendersensible Medienkompetenzförderung zeigt diese Mechanismen auf und arbeitet auf eine gleichberechtigte Partizipation hin. Um Mädchen als Wikipedia-Editorinnen zu gewinnen, können z. B. geschlechtshomogene Workshops sinnvoll sein, in denen dann gleichzeitig Strategien der Selbstbehauptung und Solidarisierung in einer Männerdomäne thematisiert werden.

## Fazit

Gendersensible Medienkompetenzförderung muss in einem Klima, in dem allzu oft von angeblich bereits erreichter Geschlechtergleichberechtigung oder von angeblicher Geschlechtsneutralität die Rede ist, auf die vorhandenen (offensichtlichen wie verborgenen) Geschlechterklüfte und Geschlechterhierarchisierungen in den Medienwelten der Jugendlichen hinweisen. Und sie muss zusammen mit den Heranwachsenden die damit verbundenen Probleme reflektieren und nach Lösungsmöglichkeiten suchen. Dies setzt solide Kenntnisse über den aktuellen Stand der Geschlechterforschung und über gendersensible pädagogische Beispielprojekte voraus. Auch erfordert gendersensible Medienkompetenzförderung ein hohes Maß an Selbstreflexion des eigenen Standpunktes. Denn in dem nicht selten provozierend wirkenden Umgang Jugendlicher mit medialen und nicht-medialen Geschlechterinszenierungen (z. B. überspitztes Ausleben von Geschlechterklischees) spiegeln sich Dilemmata und Machtkämpfe, die auch unter Erwachsenen keinesfalls gelöst sind.

## Literatur

DÖRING, NICOLA: **Pornografie-Kompetenz: Definition und Förderung.** Zeitschrift für Sexualforschung 24 (3), 228 – 255 (2011).

DÖRING, NICOLA: **Wie wird Pornografie in Online-Foren diskutiert? Ergebnisse einer Inhaltsanalyse.** Zeitschrift für Sexualforschung 26 (4), 305 – 329 (2013).

DÖRING, NICOLA: **Warum Sexting unter Jugendlichen (k)ein Problem ist.** Gastbeitrag auf [medienbewusst.de](http://medienbewusst.de) [www.purl.org/merz/20100926](http://www.purl.org/merz/20100926) (29. Juli 2014).

DÖRING, NICOLA: **Die YouTube-Kultur im Gender-Check.** In: merz – medien + erziehung, zeitschrift für medienpädagogik, 59 (1), 17–24 (2015a).

DÖRING, NICOLA: **YouNow im Faktencheck.** In: merz – medien + erziehung, zeitschrift für medienpädagogik, 59 (2), (2015b).

GROEN, MAIKE & SCHRÖDER, ARNE: **Jugendkultur im Binärsystem? Perspektiven auf Gender und sexuelle Identitäten in Online-Spielen.** In: Schmidt, Friederike; Schondelmayer, Anne-Christin & Schröder, Ute (Hrsg.) (2015). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 193 – 203). Heidelberg: Springer VS.

KLAUS, ELISABETH: **Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung.** Wiesbaden: VS (1998).

LAUFFER, JÜRGEN & RÖLLECKE, RENATE (HRSG.): **Gender und Medien. Schwerpunkt: Medienarbeit mit Jungen.** Beiträge aus Forschung und Praxis. Prämierte Medienprojekte. München: kopaed (2011).

LUCA, RENATE & AUFENANGER, STEFAN: **Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung: Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten.** Schriftenreihen Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas (2007).

MATTHIESEN, SILJA; MARTYNIUK, URZULA & DEKKER, ARNE: **What do girls do with Porn? Ergebnisse einer Interviewstudie, Teil 1.** Zeitschrift für Sexualforschung 24, 326 – 352 (2011).

MERZ, MANUEL & DÖRING, NICOLA: **Aktive Beteiligung an Wikipedia aus sozial-kognitiver Perspektive. Fragebogenstudie mit ehrenamtlichen Autorinnen und Autoren des größten freien Enzyklopädie-Projektes.** Posterpräsentation auf dem 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bremen, 26. – 30. September 2010. [www.purl.org/merz/20100926](http://www.purl.org/merz/20100926)

MPFS (MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST): **JIM-Studie 2014 – Jugend Information, (Multi-)Media.** Stuttgart (2014). [www.mpfs.de](http://www.mpfs.de)

SCHMIDT, FRIEDERIKE; SCHONDELMAYER, ANNE-CHRISTIN & SCHRÖDER, UTE (HRSG.): **Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine.** Heidelberg: Springer VS (2015).

SCHMIDT, GUNTER & MATTHIESEN, SILJA: **What do boys do with Porn? Ergebnisse einer Interviewstudie, Teil 2.** Zeitschrift für Sexualforschung 24, 353–378 (2011).

TILLMANN, ANGELA: **Girls Media – Feminist Media. Identitätsfindung, Selbstermächtigung und Solidarisierung von Mädchen und Frauen in virtuellen Räumen.** In: Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 155–173). Wiesbaden: VS (2010).

TREIBEL, ANNETTE; MAIER, MAJA; KOMMER, SVEN & WELZEL, MANUELA (HRSG.): **Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft.** Wiesbaden: VS (2006).

WAGNER, CLAUDIA; GARCIA, DAVID; JADIDI, MOHSEN & STROHMAIER, MARKUS: **It's a Man's Wikipedia? Assessing Gender Inequality in an Online Encyclopedia.** (2015) <http://arxiv.org/abs/1501.06307>

