Hochschule Bremen
Fakultät 3 - Gesellschaftswissenschaften
Studiengang: Soziale Arbeit B.A.

Intersektionale Medienanalyse:

Anregungen für eine emanzipatorische Medienbildung

– – –

Intersectional media analysis:

Suggestions to an emancipatory media (literacy) education

– – –

1. Prüferin: Dr. Brigitte Ziehlke

2. Prüfer: Dr. Can Aybek

– – –

Sebastian Reuser
Sedanstr. 84
28201 Bremen
sebastian.reuser@online.de
Matrikelnummer: 321586

– – –

Abgabedatum: 02.02.2015

Abstract

Die vorliegende Arbeit behandelt potenzielle Ansatzpunkte einer intersektionalen Medienanalyse. Hierfür werden mediengeschichtliche, sozialisationstheoretische, psychologische, medienpädagogische, analytische sowie gesellschaftstheoretische Aspekte herangezogen und diese, gerichtet auf das Ziel einer emanzipatorischen Medienbildung, miteinander in Beziehung gesetzt. Diese Auseinandersetzung liefert den theoretischen Rahmen einer intersektionalen Medienanalyse. Weiter erfolgt durch exemplarische Betrachtungen und Analysen medialer Artefakte, die Veranschaulichung des analytischen Potenzials von Medien, die Erprobung der Analyse selbst sowie das Herstellen von Bezügen und Anknüpfungspunkten hinsichtlich der Anwendbarkeit einer intersektionalen Medienanalyse in Bildungskontexten.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ..... - 4 -
2 Eingrenzung des Medienbegriffs ..... - 6 -
3 Mediensozialisation ..... - 9 -
4 Medienpsychologie ..... - 16 -
5 Medienpädagogik ..... - 22 -
6 Medienanalyse ..... - 26 -
7 Intersektionalität ..... - 29 -
8 Intersektionale Mehrebenenanalyse ..... - 31 -
8.1 Strukturebene ..... - 33 -
8.2 Identitätsebene ..... - 38 -
8.3 Repräsentationsebene ..... - 40 -
8.4 Wechselwirkungen ..... - 44 -
9 Fazit und Ausblick: ..... - 49 -
10 Literatur- und Quellenverzeichnis ..... - 54 -
11 Abbildungsverzeichnis ..... - 64 -
12 Eidesstaatliche Erklärung ..... - 68 -

1 Einleitung

> „Soziale Arbeit ist ein praktischer Beruf und eine wissenschaftliche Disziplin, der bzw. die davon ausgeht, dass ineinander greifende geschichtliche, sozioökonomische, kulturelle, räumliche, politische und persönliche Faktoren für das Wohlergehen und die Entwicklung des Menschen Chancen bieten aber auch Hindernisse darstellen können. Strukturelle Hindernisse tragen zur Verfestigung von Ungleichheiten, Diskriminierung, Ausbeutung und Unterdrückung bei. Die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins durch Betrachtung der strukturellen Quellen für Unterdrückung und/oder Privilegien auf Grundlage von Kriterien wie Rasse, Klasse, Sprache, Religion, Geschlecht, Behinderung, Kultur und sexuelle Orientierung und die Entwicklung von Maßnahmen zur Beseitigung struktureller und persönlicher Hindernisse sind für eine emanzipatorische Praxis unverzichtbar, deren Ziele die Stärkung und Befreiung der Menschen sind.“ (DBSH 2014: 1)

Diese Passage stammt aus der in Melbourne auf der Generalversammlung der International federation of social workers (IFSW) neugefassten Definition Sozialer Arbeit. Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e.V (DBSH) hat die Definition mit dazugehöriger Kommentierung übersetzen lassen und stellt diese bereit. Das von mir gewählte Zitat stammt aus der Beschreibung der *zentralen Aufgaben* Sozialer Arbeit. Entsprechend sollten Sozialarbeitende auf der ganzen Welt daran arbeiten diese *Aufgaben* zu verwirklichen. So liefert die Definition eine hinreichende Begründungsbasis, um die angestrebte Auseinandersetzung hinsichtlich einer emanzipatorischen Medienbildung, theoretisch wie praktisch, im Feld der Sozialen Arbeit zu verorten.

Vor dem Hintergrund, dass die Medienpädagogik gegenwärtig nicht zu den originären Praxisfeldern der sozialen Arbeit gezählt wird (vgl. Chassé & von Wensierski 2008) und eigenständige medienpädagogische Studiengänge und Fachverbände existieren, reklamiert diese Bachelorarbeit einen Aufgabenbereich *für* die Soziale Arbeit, der an der Hochschule Bremen bereits durch entsprechende Modulangebote (Kultur- und Medienpädagogik) mehr oder weniger repräsentiert ist. Hier halte ich es mit Staub-Bernasconis *dritten Mandat* Sozialer Arbeit (2007), welches eine übergeordnete Legitimationsbasis Sozialer Arbeit darstelle, die eine Formulierung eigenbestimmter Aufträge erlaube.

Insofern leitet ich aus der Definition Sozialer Arbeit für mich persönlich den Auftrag ab, innerhalb meiner Bachelorthesis, Anregungen für eine emanzipatorische Medienbildung zu schaffen, die auf eine Artikulation *von* und eine Auseinandersetzung *mit* komplexen Schieflagen abzielen.

Nach meinem Wissens- und Literaturrecherchestand existieren keine Publikationen, die sich mit explizit medienpädagogischen Fokus auf die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse in einem intersektionalem Sinn beziehen. Konkrete Konzepte für die Praxis bzw. Methodensammlungen liegen in der Form vor, dass sie, so denn sie mit Medien zu tun haben, immer auf zielgruppenspezifische und gesellschaftliche Teilbereiche bezogen sind. Einen Überblick bietet das *Portal Intersektionalität*, welches eine Liste mit Praxisprojekten, die mit dem Konzept der Intersektionalität arbeiten, bereitstellt (vgl. ebd. 2015).

Meine Arbeit hat das Ziel, intersektionale sowie medienpädagogische Sichtweisen darzustellen, diese im Rahmen einer intersektionalen Medienanalyse zu verknüpfen und Ansätze für potenzielle Konzeptionalisierungen und praktische Anwendungen in Bildungssettings zu erarbeiten.

Hierfür stelle ich zunächst relevante Medienbezüge her, belege die Relevanz von Medien in einer medialisierten Gesellschaft und zeige welchen Einfluss Mediensozialisationstheorien den Medien als Sozialisationsinstanzen zuschreiben. Weiter stelle ich medienpsychologische Ansätze dar, um Prozesse der Identitätsbildung beschreiben und untersuchen zu können.

Anschließend gebe ich einen Überblick über wesentliche medienpädagogische Begrifflichkeiten, Ziele und Maximen. Bezogen auf den Aspekt der Medienanalyse als Teil einer Medienbildung als auch -kompetenz, versuche ich medienanalytische Kategorien auf inhaltlicher, intersektionaler Ebene zu etablieren. Hierzu stelle ich den Ansatz der intersektionalen Mehrebenenanalyse dar und zeige wo Anknüpfungspunkte für eine Medienanalyse liegen können.

Weiter werde ich den Gebrauchswert und die Anwendbarkeit des von mir ausgebreiteten analytischen Ansatzes, durch exemplarische Kurzanalysen medialer Artefakte veranschaulichen.

Meine persönliche Motivation für das Thema der BA-Thesis liegt darin begründet, mich in Zukunft, sei es im Masterstudium oder in der Bildungsarbeit mit Aspekten einer vorurteilsbewussten, politischen, subjektbildnerischen und emanzipatorischen Medienbildung auseinander zu setzen resp. durch die Auseinandersetzung innerhalb der Bachelorarbeit einen Schritt in Richtung eines medienpädagogischen Konzepts zu tun.

2 Eingrenzung des Medienbegriffs

Unter Medien wird im Alltag, Wissenschaft, je nach disziplinärer Perspektive und Kontext etwas Unterschiedliches gefasst. Im Rahmen dieses Kapitels werde ich den von mir verwendeten Medienbegriff eingrenzen und bestimmen, welche Medien analysiert werden sollen. Zuerst ziehe ich die Definition des Publizistikwissenschaftlers Harry Pross (1987) heran, mit deren Hilfe sich Medien in drei Arten unterscheiden lassen: Primäre, sekundäre und tertiäre Medien. Die Elementarformen der Kommunikation gelten als *primäre* Medien, die an den menschlichen Körper gebunden und ohne Hilfsmittel funktionsfähig sind. Hierzu zählen Sprache, Mimik, Gestik und Proxemik. *Sekundäre* Medien bedürfen auf der Seite der Medienproduzierenden eines Gerätes – wobei auf Seite der Rezipierenden, dem Grunde nach, kein Hilfsmittel benötigt wird. Beispiele hierfür sind Schreib- und Druckmedien wie Zeitungen, Plakate, Postkarten, Nachrichten, Symbole sowie analoge Fotografie. *Tertiäre* Medien benötigen sowohl auf Produktions- als auch auf Rezeptionsebene eines Gerätes, so dass von technischen Medien gesprochen werden kann. Zugehörig sind hier Tonträger, Telekommunikation, Rundfunk und das Internet. (Vgl. ebd. zit. n. Hickethier 2012: 7)
Kommunikationstheoretisch betrachtet, haben alle Medienformen bzw. die entsprechenden Artefakte den Zweck gemeinsam, Kommunikation zu ermöglichen; konkret können sie Vervielfachungen, Reproduktionen, Be- und Verarbeitungen, Speicherungen, Aufnahmen oder Wiedergaben von Informationsgehalten leisten (vgl. Crivellari & Sandl 2003: 633 zit. n. Bösch 2011: 15).

Diese sehr offene und anschlussfähige Sicht auf Medien, die sowohl den performativen Körper als Medium, als auch technische Medien, miteinschließt, möchte ich weiter eingrenzen bzw. in Hinblick auf meine Absicht fokussieren.

Aus medienpädagogischer Perspektive betrachtet, können unter Medien, in einem engeren Sinne, alle mit Hilfe von Technik gestalteten Gegenstände der Kommunikation gefasst werden, die zur Vermittlung von Welt dienen und jeweils in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge (wie Politik, Ökonomie, Kultur, etc.) eingebunden sind (vgl. Aufenanger 2004: 302).

Diese Definition schließt zumindest die *primären* Medien erst einmal aus. Nichtsdestotrotz ist der Gegenstandsbereich *Medien* nachwievor sehr weit gefasst. Denn Medien sind weltweit allgegenwärtig und wechselwirken mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, so dass sie Anschlusspotenzial für medienpädagogisches Wirken besitzen. Meyen (2009) spricht von einer *Medialisierung* der Gesellschaft bzw. von einer medialisierten Gesellschaft. Dabei seien

> „[…] unter Medialisierung solche Reaktionen in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen zu verstehen, die sich entweder auf den Strukturwandel des Mediensystems beziehen oder auf den generellen Bedeutungsgewinn von Massenmedienkommunikation [und es stelle sich die Frage]: Wie verändern sich das Verhalten und der Alltag von Menschen, Organisationen, Institutionen und Systemen, wenn Akteure davon ausgehen, dass Massenmedien nicht wirkungslos sind […]?“ (Ebd.: 23f.)

Einerseits verändern Medien die Gesellschaft, andererseits ist es aber die Gesellschaft, die (neuen) Medien zu Relevanz und Verbreitung verhilft. Somit erfüllen Medien gleichsam gesellschaftliche Bedürfnisse wie sie welche wecken. Mit Medien gehen neben den technischen Bedingungen, gesellschaftliche Gebrauchsweisen und Funktionen einher, die neben den Bedürfnissen, dazu führen, dass neue Medien alte Medien verändern oder marginalisieren. (Vgl. Bösch 2011: 21f.)

Wie aus der jährlich veröffentlichten JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs) zum Medienumgang 12 – bis 19-Jähriger in Deutschland hervorgeht, nutzt die Zielgruppe zum ersten Mal Smartphones (86%) häufiger als Computer (82%) um Verbindungen zum Internet herzustellen. Laut der JIM – Studie 2012 waren es im Jahr 2012 noch 49% der 12-bis 19-Jährigen die via Smartphone ins Internet gingen, wobei der Computer von 96% der Grundgesamtheit genutzt wurde. (vgl. mpfs 2014: 24; siehe auch Abb. 1)

An diesen empirischen Daten lässt sich eine rasante Entwicklung in Bezug auf die Auswahl der Medienformen ablesen, welche bei der Konzipierung von medienpädagogischen Angeboten berücksichtigt werden muss.

Hier ist von Bedeutung, dass mediengeschichtlich betrachtet, die Etablierung von neuen Medien (hier gilt das Verhältnis; der Film wurde in den 1890er Jahren erfunden und war ein neues Medium [vgl. Bösch 2012: 144]) jeweils von Sorge und Angst begleitet war. Der Kontakt mit neuen Medien wurde jeweils mit Sucht und Gefahr, die Nervosität und Oberflächlichkeit fördernd, die Grenzen zwischen Realität und medialer Welt verwischend sowie die Gedächtnisleistung und Aufmerksamkeit senkend, assoziiert. Neue Erzählformen und beschleunigte Erzähltempi wurden als bedrohlich empfunden und ihnen Zeitgleichheit und Flüchtigkeit zugeschrieben. Als besonders anfällig galten (und gelten) im Allgemeinen Jugendliche und im Besonderen Frauen wie beim Aufkommen des Romans. (Vgl. ebd.: 233f.)

Diese tendenziös ablehnende Haltung der Gesellschaft gegenüber neuen Medien ist auch in der Pädagogik vorzufinden und äußert sich auf theoretischer Ebene beispielsweise in bewahrpädagogischen Positionen (ein Überblick dazu in Hoffmann 2008). Es lässt sich die These aufstellen, dass die bestehenden Machtverhältnisse in Bildungs- und Erziehungssystemen (z.B. Schule und Jugendhilfe), für eine Fortschreibung der bewahrpädagogischen Praxis sorgen. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass wenn in einer *medialisierten* Gesellschaft *neue* Medien *alte* Medien verändern, auch pädagogische Instanzen einen *neuen* Umgang mit *neuen* Medien praktizieren werden müssen.

Medienhistorisch betrachtet, haben neue Medien jeweils zur Veränderung von Machtstrukturen beitragen. Dies war möglich, da Diskurse auf Medien basier(t)en und neue Gruppen von Sprecher*innen Diskurse mit neuen Formen der Darstellung, des Ausdrucks, der Settings, der Argumentation und allgemein der Regeln, mitbestimmten konnten. Ein recht aktuelles Beispiel für die Relevanz von neuen Medien stellt die Rolle von *twitter* sowie sozialen Netzwerken im Allgemeinen im Arabischen Frühling (ab 2011) dar. So lässt sich festhalten, dass neue Medien grundsätzlich das Potenzial besitzen, Einfluss auf die volle Bandbreite gesellschaftlicher Systeme und Bereiche zu nehmen. (Vgl. Bösch 2011: 232)

Meines Erachtens bietet diese Feststellung einen fundamentalen Ansatzpunkt für eine emanzipatorische Medienbildung. Konkret soll es in dieser Arbeit im Wesentlichen um terti-

äre Medien gehen. Jedoch sollte nicht ausgeschlossen werden, dass in der Praxis auf primäre und sekundäre Medien zurückgegriffen werden wird, um didaktisch begründet Komplexität verringern zu können oder Bezüge vom Film zur Fotografie und zur Sprache, und andersherum, herstellen zu können.

Grundsätzlich soll der Fokus der Analyse auf für die Zielgruppen relevante Medien gerichtet sein. Das bedeutet, dass in der Praxis die Auswahl der zu analysierenden Gegenstände durch die Zielgruppe erfolgen soll. Im Rahmen dieser theoretischen Auseinandersetzung innerhalb der Bachelor-Thesis, werden die medialen Beispiele und Gegenstände durch mich ausgewählt.

Welchen sozialisatorischen Stellenwert Medien in der Gegenwart haben, behandelt das folgende Kapitel.

3 Mediensozialisation

„Medienwelten sind Lebenswelten, Lebenswelten sind Medienwelten“ (Baacke 2004: 21).

Diese Aussage bringt auf dem Punkt, was die durch den *mpfs* seit 1998 kontinuierlich erhobenen Daten hinsichtlich der Mediennutzung nahelegen. Dadurch, dass Medien im Alltag omnipräsent vertreten sind und sich ihnen in einem hohen zeitlichen Maße zugewendet wird, muss ihnen eine substanzielle Rolle in sozialisatorischen Fragen zugeschrieben werden. (Vgl. ebd. 2014; Ecarius u.a. 2011: 148ff.)
Sozialisationstheoretisch war es jedoch nicht immer üblich Medien als Sozialisationsinstanzen entsprechend zu berücksichtigen. So spart Zimmermanns *Grundwissen Sozialisation* (2006) nach wie vor Medien als Sozialisationsinstanz aus.

Dagegen räumen Hurrelmann & Ulich (1991) und Ecarius (2011) den Medien innerhalb ihrer Theorien eine mehr oder weniger wichtige Rolle in Sozialisationsprozessen ein.

Grundsätzlich kann unter Sozialisation „[…] die Gesamtheit aller sozial vermittelten Lernprozesse, in denen Individuen in ihrer jeweiligen historisch bestimmten, gesellschaftlichen und

kulturellen Lage sozial handlungsfähig werden […]“(Vollbrecht & Wegener 2010: 9) verstanden werden.

Zu den klassischen Sozialisationsinstanzen zählen Eltern, Schule und die Gruppe der Gleichaltrigen (Peergroups). Vor dem Hintergrund, dass die gesellschaftliche, soziale Kommunikation gegenwärtig weit verbreitet medial gezeichnet ist, gesellen sich zu dieser klassischen Trias die Medien. Darauf aufbauend entstanden Mediensozialisationstheorien, die auf symbolisch vermittelte Kommunikation und repräsentierte Bedeutungen verweisen. (Vgl. ebd.: 9f.)

Mediensozialisationstheoretische Ansätze gehen davon aus, dass Medien elementare Sozialisationsagenturen darstellen. Medien transportieren universell, jeweils ihren formalen Logiken folgend, die Gesamtheit der sozialisatorischen relevanten Inhalte. Dabei hängen deren Wahrnehmungs- und Aneignungspotenziale im Wesentlichen von den kognitiven Kompetenzen der Rezipierenden ab, da Zugang und Verbreitung nahezu ubiquitär sind. (Vgl. Kübler 2010: 24)

Die Einschätzung, welche Rolle die Rezipierenden in diesem Prozess spielen, ist nach wie vor sehr umstritten. Hier reichen die Theorien von behavioristisch bzw. struktur-funktionalistisch argumentierenden Positionen, die das Subjekt den Wirkungen der Medien linear ausgeliefert sehen bzw. die Medien die Subjekte überkommen, bis hin zu konstruktivistisch geprägten Modellen (vgl. hierzu Hepp & Winter 2008), die mediale Kommunikation als symbolische Transaktion sehen, in der die Rezipierenden durch eigensinnige Fähigkeiten Bedeutungen generieren. Hurrelmann (1983) postulierte auf Basis des symbolischen Interaktionismus den Begriff des *aktiv realitätsverarbeitenden Subjekts*:

> „[…] die soziale Welt hat nicht ausschließlich eine Qualität, die sich aus der individuellen und interindividuellen Bewußtseinsschöpfung herleiten ließe. Die soziale Realität besteht nicht nur aus dem, was das Subjekt an Wissen und Interpretation von ihr besitzt, auch wenn sie den Individuen immer nur in einer subjektiv interpretierbaren Weise erscheint und bedeutungsvoll wird. Soziale Strukturen verfestigen und institutionalisieren sich und werden zusätzlich beeinflußt (Sic!) durch die Modi der Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt, sie gewinnen ihre eigene Seinsqualität und entwickeln ihre eigene Dynamik, mit der sie sich von ihren Schöpfern (Sic!) ablösen und ihnen als vorgeformte Gegebenheiten entgegentreten.“ (Ebd.: 97)

Mediensozialisationstheoretisch kann hier zwischen Selbst- und Fremdsozialisation unterschieden werden. Selbstsozialisation meint hier, dass (junge) Menschen Medieninhalte, -formen, -arenen und –zeiten relativ autonom wählen und die Bedeutungen im Prozess der Rezeption selbstständig konstruieren. Fremdsozialisation beschreibt Personen und Institutionen, die versuchen eigene Sozialisationsziele in Bezug auf die Sozialisand*innen und ihren Medienumgang zu verwirklichen. Beide idealtypischen theoretischen Sozialisationsformen stehen in einem reziproken Spannungsverhältnis. (Vgl. Süss 2010: 110ff.)

In diesem Spannungsverhältnis verläuft der Prozess der Identitätsbildung, innerhalb dessen in der medialisierten Gesellschaft auf ein diversifiziertes Angebot an Identifikationschancen, -figuren und –potenzialen zurückgegriffen werden kann. Die Medien bieten identifikationsfähige Inhalte und Formate, die durch die Sozialisand*innen ausgewählt, rezipiert und gedeutet werden. Dabei werden Angebote angenommen, abgelehnt oder ignoriert. Die Subjekte sind mehr oder weniger gezwungen aktiv zu selektieren und sich, bezogen auf das vielfältige, differente, teilweise widersprüchliche Angebot, zu positionieren. (Vgl. Hoffmann 2010: 22ff.)

Insofern bieten Medien Identitätskonzepte, -rezepte und -zutaten an. Diese Identitätsbausteine unterscheiden sich in Inhalt und Form und liegen beispielweise als Starkult, bei der Veröffentlichung von Biographien berühmter Persönlichkeiten, durch Protagonist*innen von Dokumentationen oder Talentshows, vor. (Vgl. Wegener 2010: 60f.)

„Darüber hinaus sind Medien durch ihre Inhalte in der Lage, Zuschreibungen sozialer Rollen sowie gesellschaftlicher Gruppen festzulegen und ein normatives Bild von Sein in sozialen Bezügen zu entwerfen“ (Wegener 2010: 61).

Letztlich entscheiden die Sozialisand*innen über die Relevanz der medialen Botschaften auf der Grundlage ihres lebens- und alltagsweltlichen Vorwissens. Ob Medieninhalte von Subjekten (oder Gruppen) mit Bedeutungen versehen werden und ob eine Aneignung der Formen und Inhalte stattfinden kann, hat mit der Anschlussfähigkeit der medialen Gegenstände zu tun. Sind diese anschlussfähig, besteht die Möglichkeit der Aneignung, welche noch keinen Hinweis ihrer Ausprägung und Qualität gibt. Denn diese geschieht nicht binär nach dem ‚Copy-und-Paste-Verfahren‘, sondern erfolgt durch eine Auseinandersetzung mit dem Gegen-

stand, welche im Ergebnis die Identität verfestigt bzw. modifiziert. (Vgl. Hoffmann 2010: 22ff.; Süss 2010: 112; Ecarius u.a. 2011: 151)

Dieses subjektive Handeln der individuellen Medienaneignung findet in konkreten Lebenswelten statt (vgl. Theunert & Schorb 2004: 203f.). So zeigt sich, dass, bezogen auf Kinder und Jugendliche, der Medienalltag von reziproken Sozialisationsprozessen zwischen den jungen Sozialisand*innen und ihren Familien sowie ihrer Peergroups geprägt ist (vgl. Süss 2010: 113f.).

Dabei weise die Rolle der Peergroup als Sozialisations- und Erziehungsinstanz, in Verbindung mit Medien, historisch herauskristallisierte Spezifika auf. Das Medienverhalten in Peersgroups sei geprägt von patchworkartigen Identitätsbildungsprozessen, welche durch ein differenziertes Angebot im Sinne einer Vielfalt an Form und Inhalt begünstigt werde. Dabei würden gegenwärtige Medienarenen, besonders in Onlinegames, Sozialen Netzwerken und Videoportalen, Räume und Welten zum (scheinbar) anonymen, geschützten Spielen, Simulieren und Erproben bieten. (Vgl. Ferchhoff 2010: 192ff.)
Die Nutzung dieser medialen Freiräume kann für junge Menschen eine wichtige Stütze bei der Ablösung vom Elternhaus darstellen, da Medien Potenziale bieten und Horizonte erweitern können, welche über den engen, kontrollierten Bezugsrahmen des familiären Kosmos hinausgehen. Somit können Medien die Bildung einer eigenen, vom Elternhaus autonomen Persönlichkeit begünstigen. Anders gesagt: Medien können den Übergang vom (mehr oder weniger) intimen, emotionalen, engen, geschlossen familiären Rahmen in weiter gefasste, größere, universellere, ungeschütztere, komplexere, rollenorientiertere Bezugssysteme und Arenen unterstützen und anregen. Diese medialen Arenen zeichnen aus, dass sie pädagogikfreie Räume sind. Das heißt, wenn mediale Arenen es schaffen, sich der Kontrolle der pädagogischen Akteur*innen zu entziehen, liegen autonome Freiräume vor, in denen eigenen Regeln gelten. (Vgl. ebd.: 196ff.)

Dabei orientieren sich Jugendliche, je nach medialer Arena, in ihrem Medienhandeln an für sie relevanten Peergroups. So kann für einen jungen Menschen auf der einen Seite im schulischen Umfeld der Konsum und die Kenntnis von *Germany´s Next Topmodel (o.J.)* Sendungen besonders relevant sein, auf der anderen Seite für sein Handeln in der Community des Onlinegames *Clash of Clans (o.J.)* die Kenntnis von spielstrategie- und unterhaltungsbezogenen

Let´s Play (o.J.) Videos. Das Medienhandeln in (Peers-)Gruppen erfolgt anhand der Medienauswahl, des Medienkonsums, des Selbstausdrucks und der damit verbundenen Positionierung, der Teilnahme am medien-bezogenen Diskurs sowie der Orientierung an gemeinsamen medialen Interessen resp. der damit verbundenen potenziellen Anschlußkommunikationen. Dieses Handeln kann dazu führen, dass Individuen Anerkennung erhalten sowie sich einer Gruppe emotional zugehörig fühlen. (Vgl. Süss & Hipeli 2010: 145f.; Süss 2004)

Diese Prozesse scheinen unter sozialisatorischen Gesichtspunkten immer relevanter zu werden, da Kindern und Jugendlichen von Seite der Erziehungsberechtigten ein zunehmend größerer Spielraum bei Medienauswahl und –umgang gewährt wird bzw. werden muss. Dies kann zum einen damit begründet werden, dass über die allgemeinen Sozialisationsziele innerhalb der klassischen (Fremdsozialisations-)Instanzen, hier die Familie, Unsicherheit herrscht bzw. die Sozialisation, wie weiter oben erwähnt, in Räumen stattfindet, die sich dessen Kontrolle entziehen. (Vgl. Süss 2010: 113f.)

Insbesondere internetfähige Mobiltelefone bekommen bei der Nutzung von Medien einen immer höheren Stellenwert. Etwa 94 % der 12- bis 19-Jährigen besitzt solche und 88 % der Altersgruppe besitzen Smartphones. Die Geräte sind mittlerweile Kommunikationsplattformen, welche als Festplatten, Medienspieler, Kameras, Spieleplattformen sowie Informations- und Wissensportale genutzt werden. (Vgl. mpfs 2014: 45ff.)

Die befragte Gruppe verwendet die Geräte täglich bis mehrmals die Woche zum Musikhören (78%), zur Internetnutzung (75%), zum klassischen Telefonieren (70 %), für den Zugang zu Online-Communities (62 %), zum Video schauen (57 %), zum Fotografieren und Filmen (54 %) (vgl. ebd.: 47f.). Zu den beliebtesten Apps gehören Instantmessenger(Whatsapp 84%) und Onlinecommunitys (Facebook 43%) (vgl. ebd.: 49).

Diese Entwicklungen sind deshalb medienpädagogisch relevant, da das Handy als persönlicher Gegenstand der jungen Menschen und die damit einhergehende Mediennutzung eingeschränkter als zuvor der elterlichen Kontrolle unterliegt.

In der repräsentative Studie der BITKOM, dem *Bundesverband Informationswissenschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.* zum Internetverhalten von 10- bis 18- Jährigen wurden auch Daten in Bezug auf die Einflussnahme der Eltern hinsichtlich des Internethan-

delns ihrer Kinder erhoben. Demnach bitten 66% der Eltern ihre Kinder wenig Privates im Internet preiszugeben, 46% klären darüber auf, was im Internet erlaubt bzw. verboten ist, 38% begrenzen den Internetkonsum, 24% erlauben und verbieten bestimmte Internetseiten und 25% sprechen regelmäßig über die Interneterfahrungen ihrer Kinder. Zusammenfassend zeigt sich die Initiative der Eltern normativ-überzeugend, wenig restriktiv sowie wenig reflexiv-auseinandersetzend. Nimmt mensch die Verteilungen nach differenzierten Altersgruppen (10-12 J.; 13-15 J.; 16-18 J.) in den Blick, zeigt sich, dass Eltern mit zunehmenden Alter der Kinder weniger Initiative zur Einflussnahme ergreifen. (Vgl. ebd. 2011: 36f.)

Setzt mensch die BITCOM Studie 2011 und die JIM Studie 2014 ins Verhältnis, kann darauf geschlossen werden, dass sich die Initiativen bzw. die Möglichkeiten der Einflussnahme der Eltern weiter verringert haben, da 2011 der Zugang zum Internet via Smartphone mit 11% (BITCOM 2011: 14) bzw. 22 % (JIM 2011: 59) noch relativ gering gegenüber 2014 75% (mpfs 2014: 47) ausgeprägt war und sich die Kontrolle der eher privat-genutzten Smartphones gegenüber der eher familiär-genutzten Computer tendenziell erschwert darstellt.

So beschränken sich die Interventionen hinsichtlich Mediennutzung auf offensichtliche Selbst- oder Fremdgefährdungen. Die Familien, wie auch die Gesellschaft, überlassen den Kindern und Jugendlichen weitestgehend die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben hinsichtlich Medienkompetenz, indem sie die Sozialisand*innen selbstständig aus dem vielfältigen medialen Angebot auswählen lassen. (Vgl. Süss 2010: 113f.)

Die öffentliche Thematisierung der Medien hinsichtlich ihrer sozialisatorischen Wirkung richtet sich in erster Linie auf die Gefährdungsfaktoren (Ungleichgewicht von Online-/Offline- bzw. Indoor-/Outdooraktivitäten, Gewaltdarstellungen in Film, Fernsehen und Computerspielen) für gelingende, gewünschte, normative Sozialisationsziele. Dem gegenübergestellt werden mediale Vehikel, die als förderlich, pädagogisch wertvoll eingestuft werden (das gute Buch, Kinderfernsehen, Kindernetz). Hier ist eine Diskrepanz zwischen den Interessen der Sozialisationsinstanzen und den Interessen der Sozialisand*innen zu beobachten. (Vgl. Kübler 2010: 27)

Bezogen auf die Fremdsozialisation der Sozialisand*innen haben die Medien als Agenturen ein bedeutendes Gewicht. Allgegenwärtig konstruieren und produzieren sie Aussagen und

Diskurse auf allen gesellschaftlichen Ebenen, von denen in der Folge Hierarchisierungen, Differenzierungen und Bedeutungen abgeleitet werden können (vgl. Bechdolf 2008: 427f.).

Beispielsweise nutzen Unternehmen der Wirtschaft die Medien im Rahmen ihrer Marketingstrategien. Durch mehr oder weniger explizite Konsumwerbung, sollen, orientiert an den Bedürfnissen der Konsument*innen bzw. orientiert an der Kreation von Bedürfnissen bei den Konsument*innen, die profitorientierten Unternehmensziele verwirklicht werden. Unternehmen investieren gezielt Kapital in die Produktion von symbolischen Repräsentationen (Firmenlogos, Werbefilme) ihrer Produkte. Durch weiteren Kapitaleinsatz sorgen sie für die mediale Präsenz ihrer Werbebotschaften, welche ihre Wirkung gerichtet auf höhere Verkaufszahlen bzw. angestrebten Marktpositionen entfalten sollen. (Vgl. Bruhn 2012)

Entlang von Slogans wie *Mach es zu deinem Projekt* (Hornbach), *Ich bin doch nicht blöd* (Mediamarkt), *Ich will so bleiben wie ich bin* (Du darfst*), Weil ich es mir wert bin (L'Oréal) Akademiker & Singles mit Niveau (*Elitepartner.de*)* stellen durch Unternehmen beauftragte Medien Identifikationsangebote bereit, die zielgruppenspezifisch sozialisatorische Wirkungen haben können.

Speziell für junge Menschen gewinnen neue Formate, wie der YouTube-Kanal des Comedytrios *Y-Titty* an Bedeutung. Die Videos der 2006 gegründeten Gruppe wurden gegenwärtig über 600.000.000 Mal aufgerufen und der Kanal verfügt derzeit über 3.000.000 Abonnements (vgl. ebd.: o.J.). Dieses Phänomen zeigt eindrucksvoll das Potenzial von neuen Medienformen und Publikationswegen, welche es peergroup-orientierten, unkonventionellen, (zuerst) unkommerziellen Inhalten erlaubt, Verbreitung und Relevanz zu erlangen.

Ein weiteres Phänomen, welches an dieser Stelle genannt werden muss, stellen die weitverbreiteten *haul* – Videos dar (vgl. ebd. o.J.). In diesen präsentieren junge Menschen ihre Einkäufe (Kosmetik, Mode, etc.) ihrem Publikum. Innerhalb dieses Formats findet eine Vermischung von Selbstausdruck und Warenwerbung statt, welche als freiwillige, individuelle Verbrauer*inneninformation bezeichnet werden könnte. Zwei Aspekte dieses Beispiels sind meines Erachtens sozialisatorisch besonders relevant. Einerseits stellt die initiative Produktion von Videos einen Selbstausdruck auf Basis von Mediengestaltung und Selbstpositionierung dar. Andererseits wirken die Videos im Sinne einer medialen Agentur resp. Fremdsozialisationsinstanz auf rezipierende Sozialisand*innen. Bei der inhaltlichen Betrachtung ist her-

auszustellen, dass Produkte, die sonst, wie oben beschrieben, durch gezielten Kapitaleinsatz vermarktet, auf freiwilliger Basis diskutiert und zur Selbstdarstellung der Verfasser*innen verwendet werden.

Die genannten Beispiele sollen andeuten, mit welcher Bandbreite sozialisatorisch relevanter Medien, sich eine intersektionale Medienanalyse auseinandersetzen könnte. Dabei ist es jeweils bedeutsam die Kontexte der untersuchten Gegenstände angemessen zu beleuchten.

Wenn es darum geht, welche Wirkungen Medien und ihre Inhalte entfalten, muss berücksichtigt werden, dass viele sozialkulturelle Formen (Konsum, Unterhaltung, Information, Kommunikation, Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen) von Medien durchdrungen sind und so Wirkungen einzelner medialer Artefakte nur wenig trennscharf zu identifizieren sind (vgl. Ecarius u.a. 2010: 150).

Das heißt, wenn wie bei Süss (2010: 112f.) die Aufwendungen für Konsumwerbung (Alkohol) auf der einen Seite und Präventionsmitteln (Sucht) auf der anderen Seite verglichen und unterschiedliche Wirkungen und Wirkpotentiale abgeleitet werden, berücksichtigt dieser Vergleich nicht die gesellschaftliche Praxis hinsichtlich Alkoholgebrauch bei Feiern, Initiationsriten, am Wochenende oder beim Abendbrot wie auch nicht weitere mediale Repräsentationen von Alkoholkonsum in Kinofilmen, Musikstücken und dergleichen.

Unbestritten ist: Unterschiedliche Medien haben unterschiedliche sozialisatorische Potenziale. Welche Modelle und Theorien die Medienpsychologie hinsichtlich Wirkung und Auswahl bietet, versucht das folgende Kapitel zu klären.

4 Medienpsychologie

Ein populäres Beispiel, welches die Wirkung von gewalthaltigen medialen Angeboten betrifft, stellt der mediale Diskurs um den „Amoklauf“ von Robert Steinhäuser am Gutenberg Gymnasium in Erfurt dar – der 19-jährige tötete am 26.04.2002 16 Menschen und sich selbst. Die Berichterstattung über den „Amoklauf“ stellte den Konsum von gewaltdarstellenden Filmen und das Spielen von Ego-Shootern des Täters in direkten Zusammenhang mit seiner Tat. (Vgl. Slotosch 2006)

Im (öffentlichen) Diskurs wurde unter anderen der Medienforscher und –gutachter Werner Glogauer gehört. Dieser postulierte (2003) das Phänomen einer „medieninduzierten Gewalt“ (ebd.:145) und stützte seine Argumentation auf die Suggestionsthese (vgl. bmfsfj 2010: 150ff.), die davon ausgeht, dass in Medien dargestellte Gewalt direkt durch die Rezipierenden nachgeahmt werde. Diese monokausale Sichtweise ist nach Stand der Forschung (vgl. ebd.; Elson 2014; Ferguson 2014) nicht hinreichend, um Medienwirkungen zu erklären und Verhaltensweisen abzuleiten, da weitere relevante Einflussgrößen und Kontextfaktoren innerhalb dieses Ansatzes vernachlässigt werden. Eine Medienwirkungstheorie müsste demnach personale-soziale, inhaltliche und medienspezifische Faktoren berücksichtigen. Die Theorie sollte in der Lage sein, die Persönlichkeit und das soziale Umfeld der betroffenen Person zu berücksichtigen, zu differenzieren welche Funktionen, Folgen und Bewertungen mit der dargestellten Gewalt verbunden sind/werden und welche medienspezifischen Formen, Arten und Nutzungsweisen (z.B. Gewalt in den Nachrichten, Computerspielen, Fußballspielen, Filmen etc.) vorliegen sowie welche Effekte hiervon ausgehen können. (Vgl. bmfsfj: 254ff.)

Zurück zum „Amoklauf“: Im Anschluss an die öffentliche Diskussion reagierte die Politik auf unterschiedlichen Ebenen auf die Tat. Am 23.07.2002 wurde auf Bundesebene eine Neufassung des Jugendschutzgesetzes beschlossen. Das Gesetz wies verschärfte Reglungen hinsichtlich der Indizierung von medialen Produkten (Computerspiele, Musik, Filme, Musikvideos, etc.) auf.

An dieser Stelle kann nicht bewiesen werden, dass die Politik mit der zeitnahen Neufassung des Jugendschutzgesetzes, dem im gesellschaftlichen Diskurs auf Wirkungen von Mediengewalt gesetzten Fokus, unmittelbar Rechnung getragen hat. Jedoch liegt ein Zusammenhang sehr nahe, der auf die Relevanz von medienpsychologischer Forschung, Theorie und Positionierung im Diskurs um gesellschaftliche Problemlagen verweist.

Obwohl die öffentliche wie wissenschaftliche Kontroverse um die Wirkung von gewalthaltigen Computerspielen seit über 25 Jahren existiert, ist die Befundlage weiterhin uneinheitlich. Die medienpsychologische Forschung sollte wegen ihrer methodischen, der ideologischen Überzeugungen der Forschenden und den teilweise alarmistischen Warnungen, die

auf Grundlage von fragwürdigen Befunden herausgegeben werden, kritisch betrachtet werden. (Vgl. Elson u.a. 2014: o.S.)

„Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass häufig kurzfristige Effekte im Labor mit artifiziellen Messverfahren gefunden werden, langfristige Effekten auf realweltliche Gewalt aber bislang kaum nachgewiesen werden konnten“(ebd.).

So konstatieren Kunczik und Zipfel (bmfsfj 2010) in ihrem Bericht über die Befunde der medienpsychologischen Forschung 2004-2009, dass letztlich nur davon ausgegangen werden kann, „dass manche Formen von Mediengewalt für manche Individuen unter manchen Bedingungen negative Folgen nach sich ziehen können“ (ebd.: 481).

Ebenfalls negative Folgen habe nach Elson u.a. (2014) eine undifferenzierte, unterkomplexe und einseitige Debatte, welche Mediengewalt als hauptursächlich für gesellschaftliche Gewalt herausstelle. Dadurch würde von der Notwendigkeit der Bekämpfung von Armut und ungleichen Bildungschancen, welche das Potenzial hätte, und hier sei sich die Forschung einig, Gewalt und Verbrechen zu reduzieren, abgelenkt. (Vgl. ebd.: o.S.)

Ich verzichte hier auf eine Darstellung der zahlreichen Wirkungstheorien und konzentriere mich im Weiteren auf die grundsätzliche Ausrichtung der Medienpsychologie und richte den Blick auf, aus meiner Sicht, für eine intersektionale Medienanalyse relevante Modelle und Theorien:

„Medienpsychologische Forschung beschäftigt sich mit der Beschreibung, Erklärung und Prognose des Erlebens und Verhaltens, das mit Medien verknüpft ist bzw. das aufgrund oder während der Mediennutzung stattfindet“(Trepte & Reinecke 2013: 15f.).

Dabei richtet sich der Blick hinsichtlich der untersuchten Medien in erster Linie auf Massenmedien. Hierzu zählen Fernsehen, Radio, Zeitung, Zeitschriften, Bücher, Filme, das Internet und Computerspiele. (Vgl. ebd. 2010: 229)

Medienpsychologie kann anhand von zwei Strukturen definiert werden: (a) entlang der psychologischen Trias aus Emotion, Kognition und Verhalten; (b) bezogen auf unterschiedlichen Arten der Mediennutzung: Kommunikation, Selektion, Rezeption, Wirkung. (Vgl. Trepte & Reinecke u.a. 2013: 13)

Die nicht konkret auf Medien bezogene Konsistenztheorie bietet Anschlussmöglichkeiten für beide Strukturen und weitere Modelle. Sie setzt voraus, dass Menschen nach einem ausbalancierten Zustand von Kognition und Verhalten streben. Treten Widersprüchlichkeiten zwischen Kognition und Verhalten auf oder werden verschiedene Kognitionen als widersprüchlich empfundenen, entsteht ein innerer Konflikt, eine Dissonanz, die als unangenehm empfunden wird. Darauf aufbauend formuliert Festinger (1957) seine *Theorie der kognitiven Dissonanz.* Um die Dissonanzen zu reduzieren, habe das Subjekt verschiedene Optionen:
(1) Es kann Elemente der Dissonanz (Kognition, Verhalten) verändern, austauschen, erweitern oder auflösen. Dies kann durch einen Wechsel der Perspektive erfolgen; es kann durch die Auseinandersetzung mit der Sache zu einer Lösung kommen und es kann eigene Wünsche, Absichten und Einstellungen, auf ein erreichbareres, weniger konfliktbehafteteres Maß reduzieren; (2) kann das Subjekt Elemente der Dissonanz (ver-)meiden, abfedern und/oder kompensieren. Dies kann über die selektive Beschaffung und Wahrnehmung von dissonanzreduzierenden Informationen oder durch Ablenkung mittels Sport, Entspannung oder Drogenkonsum erfolgen; (3) kann das Subjekt Elemente der Dissonanz uminterpretieren und Verhalten entschuldigen und ggf. anpassen. Dies kann anhand von Relativierungen und Rechtfertigungen erfolgen. (Vgl. Trepte 2008 zit. n. Trepte & Reinecke 2013: 59ff.)

In diesem Zusammenhang ist der Begriff der *Ambiguitätstoleranz* von Bedeutung. Nach Frenkel-Brunswick (1949) bezeichnet diese die Fähigkeit Widersprüche im Denken und Handeln auszuhalten. Personen, die in der Lage sind Widersprüchlichkeiten zu ertragen, ohne sich einseitig negativ zu positionieren bzw. aggressiv zu reagieren sowie subjektiv akzeptable Dissonanzen positiv zu bewerten, gelten demnach als ambiguitätstolerant. (Vgl. ebd.: 108ff.)

Anhand der Aspekte der Ambiguitätstoleranz und der Konsistenztheorie lässt sich veranschaulichen, dass medienpsychologische Herangehensweisen berücksichtigen müssen, dass die einzelnen medienpsychologischen Aspekte (psychologische Trias & Mediennutzung) miteinander verwoben sind, d.h. sich nicht voneinander trennen lassen und die einzelnen subjektiven Prozesse komplex und mehrdimensional verlaufen können.

Eine ausreichende Offenheit hinsichtlich der zu berücksichtigenden Komplexität liefert Slaters Modell der *Reinforcing Spirals* (vgl. ebd.:2007; s. Abb. 7), welches drei Phasen der Mediennutzung visualisiert.

Das Modell behauptet einen Zusammenhang von Medienselektion und Medienwirkung; oder anders: betrachtet Mediennutzung als Interaktion zwischen Personen- und Medieneigenschaften. So hätten haltungs- und verhaltensrelevante Resultate von Mediennutzung Wirkung auf zukünftige Medienselektion. Diese Perspektive, im Sinne eines hermeneutischen Zirkels, eröffnet die Sicht auf medialisierte Identitätsbildungsprozesse, innerhalb derer Subjekte Medienangebote auswählen und rezipieren. (Vgl. Trepte/Reinecke 2010: 231f.)

Williams u.a. untersuchten (2009) unter anderem die Repräsentation von Geschlecht in Videospielen:

> "As the figure shows, male characters are vastly more likely to appear [in videogames] than female character in general. The overall difference of 85.23/14.77 percent is also a large contrast with the 50.9/49.1 percent distribution in the actual population. This difference is heightened among the primary 'doer' characters, where males are even more likely to appear. As a general rule then, males appear more frequently in games than females, and even more so as drivers of the action. When females do appear, they are more likely to be in secondary roles than primary ones." (Williams u.a. 2009: 824)

Die Studie zeigte, dass obwohl in den USA 40% der Spieler*innen von Videogames weiblich waren, die Repräsentation durch weibliche Spielcharaktere mit etwa 15 % einen deutlichen Unterschied aufwies (Entertainment Software Association [ESA] 2009 zit. n. Williams u.a. 2009: 820). Mittlerweile liegen fünf Jahre später aktuelle Zahlen vor, die zu einem Verhältnis von 48% weiblicher zu 52% männlicher Gamer*innen kommen (ESA 2014: 3). Neuere Erhebungen zu der Repräsentation weiblicher Charaktere existieren meines Wissens nicht.

Die hier dargestellten Fakten ermöglichen bezogen auf das Modell der *Reinforcing Spirals* zwei Feststellungen. Obwohl Videospiele zu einem großen Teil orientiert an den Bedürfnissen der männlichen Zielgruppe konzipiert wurden und werden, sind 48% der Nutzer*innen weiblich, was darauf hindeutet, das Videospiele aus weiblicher Perspektive nicht mehr als typisch männlich konnotiertes Mediennutzungsangebot gesehen werden. Zum anderen deutet die Entwicklung auf eine zunehmende Nutzerinnenorientierung der Unterhaltungsindustrie hin, die auf Grundlage von mediennutzungsbezogenen Erhebungen erfolgte.

Im Detail weist der geschlechtsspezifische Vergleich der Nutzung von Videospielen einen deutlichen Unterschied auf. Laut JIM-Studie (2014: 43) spielen die Zwölf- bis 19-Jährigen

Jungen an Wochentagen doppelt (105 Minuten) und am Wochenende dreimal (152 Minuten) so lange Videospiele wie die gleichaltrigen Mädchen. Weiter gebe es deutliche Unterschiede hinsichtlich der Spielpräferenzen:

Am beliebtesten bei Jungen sind FIFA (Fußballsimulation, nur Herrenteams verfügbar, 25 %), Call of Duty (Egoshooter, 21 %), Minecraft (Aufbaustrategie in einer abstrakten legoartigen Welt, 18 %) und Grand Theft Auto (Mischung aus Third-Person-Shooter, Action und Rennspiel, 15 %). Mädchen präferieren Candy Crush (Puzzlespiel, 19 %), Quiz Duell (kompetitives Quiz, 11 %), 2048 (Knobel-Logik-Puzzle, 11 %) sowie Die Sims (Lebenssimulation, 10 %).(JIM 2014: 43)

Es zeigt sich: Aktuell nutzen Jungen Videospiele deutlich länger als Mädchen. Beide „Gruppen“ orientieren sich bei der Auswahl der Angebote, je nach Sichtweise, an eigenen Interessen bzw. gesellschaftlich wirksamen Rollenerwartungen.

In Bezug auf diese Identitätsbildungsprozesse plädiert Marschik (2008) für den Begriff der verdoppelten Identität: Einerseits existiere eine stabil konstruierte Identität im Sinnes eines Gefühls von Sicherheit und der Verpflichtung gegenüber des Status quos (Ich bin ein Mädchen, deshalb spiele ich *Die Sims*; andererseits müsse von einem fragilen, fragmentierten Selbst ausgegangen werden, das von Flexibilität, Freiheit, aber auch Unsicherheit und Orientierungslosigkeit geprägt sei (Ich bin eine Fußballspielerin, warum gibt es keine Fußballsimulation für Mädchen?). Die diesen Identitäten entspringenden unterschiedlichen Handlungsoptionen würden jeweils als innere und äußere Anforderungen empfunden. Um diesen gerecht zu werden, müsse sich das Subjekt hinsichtlich seiner individuellen wie gesellschaftlichen Lage, unter der Verwendung von aktuell medial angebotenen Lebensentwürfen und –idealen, jeweils (re-)positionieren. (Vgl. ebd.: 299ff.)

Diese ständige Positionierung im Rahmen der Identitätsbildung findet in sozialen Bezügen statt und muss als soziales Handeln verstanden werden. Somit braucht sie ein soziales Gegenüber zur Interaktion. In diese Handlungen sind Medien (als eine Art gesellschaftliches Gegenüber) in vieler Form eingebunden. Durch Diskussion der praktizierten Medienselektion (und deren Folgen) innerhalb einer Gruppe kommt es zu Momenten der Anerkennung und Abgrenzung sowie in der Folge zu Ausdifferenzierungen sozialer Identität und Ausformulierungen sozialer Rollen. (Vgl. Wegener 2010: 55ff.)

Diese Positionierungen können als Selbstkategorisierungen im Sinne von Zugehörigkeiten zu bzw. Abgrenzungen von einer bestimmten Gruppe gesehen werden. Auf die *Theorie der sozialen Identität* (hierzu Mummendey 1984: 14ff.) bezugnehmend, streben Menschen im *sozialen Vergleich* nach einer positiven Selbstbewertung, so dass durch die Abgrenzung zu anderen eine höhere Selbstbewertung erfolgen kann. (Vgl. Trepte 2004: 231ff.)

Diesen Prozessen sollte innerhalb einer intersektionalen Medienanalyse speziell auf der Identitätsebene, wie auch im methodischen Teil, ausreichend Bedeutung beigemessen werden sowie der Umgang angemessen sensibel erfolgen, da die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, sozialen Positionierung und Biografie von, auf Sicherheitsbedürfnissen basierenden, Abwehrmechanismen (vgl. Marschik) erschwert bzw. verhindert werden kann. Denn schließlich soll eine intersektionale Medienanalyse mit emanzipatorischem Fokus der Zielgruppe Lern- und Reflexionsprozesse ermöglichen und diese im Prozess begleiten. Welche medienpädagogischen Ziele hierbei außerdem verfolgt werden sollten, stelle ich im nächsten Kapitel vor.

5 Medienpädagogik

> „Medienpädagogik umfasst alle pädagogisch relevanten und potenziell handlungsanleitenden Sätze mit Medienbezug und deren Reflexion unter Einbezug empirischer Forschungsergebnisse und normativer Vorstellungen bzw. medienkundlicher und medientheoretischer, lern- und lehrtheoretischer sowie sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischer Grundlagen.“ (Tulodziecki 2011:13; vgl. ebd. u.a. 2010: 37ff.)

Die angestrebte Medienanalyse sollte, in Anlehnung an vorgenannte Anforderungsdefinition, in einem medienpädagogischen Kontext gesehen werden, welcher sich wiederum sozial wie medial in Veränderung befindet. Dabei sollte nach Schorb (2011) die medienpädagogische Praxis die Integration von Medienalltag, im Sinne von durch Medien vermittelten Manifestationen im sozialen Raum und Medienhandeln, als den aktiven Umgang der Subjekte mit diesen Medien, ausgerichtet sein. (Vgl. ebd.: 93)

Da in diesem Feld diverse Begriffe und Bedeutungen entstanden sind, soll hier kurz auf *Medienbildung* und *Medienkompetenz*, die Schlüsselbegriffe der Medienpädagogik, eingegangen werden (hierzu Moser u.a. 2011). Medienbildung soll hier eher, ob der prinzipiellen Offenheit des Bildungsbegriffs, als Prozess verstanden werden und Medienkompetenz als Zielvorstellung (vgl. Tudodziecki 2011: 29ff.).
Unter dieser Prämisse sollte dennoch beachtet werden, dass Medienbildung häufig Medienkompetenz voraussetzt, da je nach Schwierigkeitsgrad der Konzipierung von Medienbildung von Vorwissen und – verständnissen ausgegangen wird.

Wenn also Medienbildung als Prozess verstanden wird, sind nach Jörissen & Marotzki Bildungsprozesse als solche als eine Form von komplexen, selbstreflexiven Lern- und Orientierungsprozessen zu verstehen: „Wir verstehen unter Medienbildung in diesem Sinne die *in* und *durch* Medien induzierte strukturale Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbilds“ (ebd.: 2009: S.67).

Für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse erhalte die Fähigkeit der Artikulation in sozialen medialen Arenen zunehmend an Bedeutung, so dass Kompetenzen hinsichtlich der Mediengestaltung zu Partizipation in Gruppen, bis hin zur Erlangung von Öffentlichkeit, führen können sollten (vgl. ebd.: 2010: 434).

Bezogen auf den Begriff der Medienkompetenz sieht Baacke (1999b) diese als Teil einer allgemeinen Kommunikationskompetenz die durch Sozialisation erlangt wird und eine lebenslange Entwicklungsaufgabe darstellt (vgl. ebd.: o.S.). So seien Individuen zu bestimmten Zeitpunkten an bestimmten Positionen eines Kontinuums der Medienkompetenz angesiedelt (vgl. ebd.; Groeben & Hurrelmann 2002b). Die Medienkompetenz könne auf vier Ebenen beschrieben werden: Medienkritik, -kunde, -nutzung, -gestaltung (vgl. Baacke: 1999b: o.S.).
Groeben (2002b) erweitert die von Baacke aufgeworfenen Dimensionen um die der *medienbezogenen Genussfähigkeit*. Diese Dimension ist stark normativ definiert und zieht Grenzen zwischen Genuss und Sucht, Normalität und Anomalität sowie krankhaft-schädlichem und gesundem Verhalten. Diese Dimension von Medienkompetenz erscheint hier als gesellschaftliche Zielvorgabe, die den zeitlichen Umgang mit Medien regulieren soll und eine Schutzfunktion erfüllen soll.

Jedoch investieren meines Erachtens neue Nutzer*innen meistens mehr Zeit in Nutzung der für sie an Relevanz gewinnenden neuen Medien, als es den älteren Nutzer*innen angemessen erscheint. Daher sollte die Dimension stets kritisch reflektiert, quantitative Richtlinien vermieden (Beispiel: drei Stunden Mediennutzung ist gesund!) und ein intergenerativer Aushandlungsprozess initiiert werden.

Grundsätzlich existieren in den Diskursen der Bildungswissenschaft und der Bildungspolitik sehr unterschiedliche Vorstellungen von mit Medienkompetenz verbundenen Zielen. In einem funktionalen Sinn stellt die Wirtschaft ökonomisch motivierte Forderungen hinsichtlich der Medienkompetenz an Schul-, Aus-, Weiter- und Hochschulbildung (vgl. Tudodziecki: 21). Scheer (2002) beobachtet eine Tendenz, dass, begründet durch die Leitvorstellung der *Informations- u. Wissensgesellschaft* als bildungspolitische Kategorie, pädagogische Bemühungen ausschließlich unter der Prämisse der Erfüllung von ökonomischen Bedarfen der Wissensgesellschaft (siehe Fachkräftemangel) bewertet und legitimiert würden (vgl. ebd.: 104f.). Die Vorstellung einer subjektorientierten Medienkompetenz, für deren Ausgestaltung das pädagogischen Handeln an den Erfahrungen, Bedürfnissen und Interessen der Zielgruppe ausgerichtet sein müsse, bedeute die Entwicklung hin zu einer ‚ökonomisierten' Medienkompetenz einen Bruch (vgl. ebd.: 96). Wenn Medienkompetenz jedoch als Bedingung für gesellschaftliche Partizipation im Sinne eines handlungsfähigen Subjekts verstanden wird, müsse Medienbildung Angebote zur Subjektbildung bereitstellen, die der Zielgruppe lebensweltliche Auseinandersetzungen ermöglicht und in der Folge zu eigenen Selbst- und Weltverständnissen führen können (vgl. Tulodziecki 2011: 23; vgl. Scheer 2002: 96; vgl. Groeben/Hurrelmann 2002b).

Diese unterschiedlichen Auslegungen der Medienkompetenz weisen auf ein wiederkehrendes pädagogisches Dilemma hin. Es stellen sich die Fragen: Was ist wichtiger: Heterogenität anzuerkennen und Freiräume für Kreativität zu eröffnen oder die Eintrittsfähigkeit in den hierarchisierenden Wettstreit um die besten Leistungen zu vermitteln (vgl. Prengel 2002: 207)?

Baacke (1999b) positioniert sich in der Mitte dieses Spannungsfelds, indem er seine vier ausdifferenzierten Dimensionen der Medienkompetenz (s.o.) explizit auf den Diskurs der Informationsgesellschaft bezieht. Hierbei versteht er die Kompetenz darin, dass Subjekte die

Fähigkeit besitzen, Kommunikations- und Handlungsarten in Bezug auf die unterschiedlichen medialen Formen in aneignender Weise einsetzen zu können. Das Ergebnis ist ein handlungstheoretisches pädagogisches Medienkompetenzverständnis, das letztlich behauptet, dass auf professionell-pädagogischer Ebene Medienkompetenz nur in offenen (projektartigen) Settings vermittelt werden kann. (Vgl. ebd.: 31ff.)

Nach Schell (2003) sollten für handlungsorientierte Medienarbeit folgende Ziele und Arbeitsprinzipen gelten:

> „- Medien als Mittel für kulturellen Selbstausdruck, soziale Kommunikation und Erfahrungsbildung,
> - als Möglichkeit zur Wahrnehmungserweiterung,
> - als Mittel der Reflexion sozialisatorisch erworbener Einstellungen, Verhaltens- und Handlungsweisen,
> - als Möglichkeit der Exploration sozialer Realitäten und zur Herstellung von Öffentlichkeiten,
> - als Mittel der Analyse und kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Medienangeboten“
> (ebd.: zit. n. Niesyto 2010: 399).

Insofern erscheint eine intersektionale Medienanalyse als eine Form der Medienbildung geeignet, um die inhaltliche Auseinandersetzung auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene (technisch, ökonomisch, rechtlich, personal, institutionell, politisch, etc.) hinsichtlich der Produktion, Verbreitung und möglichen Einflussnahme von Medien zu befördern (siehe auch Tudodziecki 2011: 29ff.).

Wenn es das Ziel ist Medienbildung anzubieten, so kann dies an der Schnittstelle des reflexiven Verhältnisses von kultureller, sozialer Außenwelt und emotionaler, kognitiver Innenwelt der Zielgruppe ansetzen. Der Prozess der medialen Aneignung, in dem Subjekte sich mit ihrer medialen Umwelt in Beziehung setzen und sich mit dieser verbinden oder diese verändern, bietet Anschlussmöglichkeiten für Kritik und Auseinandersetzung mit der Umwelt und kann in Urteils- und Handlungsfähigkeit münden. (Vgl. Bachmair 2009: 183 u. 227)

Was für die Zielgruppe gilt, sollte auch für das Fachpersonal gelten: Hierzu passt die Beschreibung des inter-generativen Aushandlungsprozesses in allgemeinen Bildungs- und Erziehungsfragen von Wolf u.a. (2011). Bezogen auf die Medienerziehung/-bildung stellen sie

fest, dass ob des geringen Existenzalters der relevanten Gegenstände (Google 1998, Facebook 2004, YouTube 2005, Twitter 2006, Youporn 2006, WhatsApp 2009) und der damit verbundenen Unkenntnis der älteren Generation, es eines inter-generativen Diskurses um Normen und Ziele der Medienerziehung bedürfe. (Vgl. ebd. 2011: 145)

Meines Erachtens zeigt dieser technologische, soziale wie kulturelle „Rückstand“ der älteren Generationen (vgl. Einführung des Buches / des Films / der Schreibmaschine oder des Tintenkillers), dass medienpädagogische Theorien, Methoden, Konzepte und Angebote eine radikale Offenheit für die zielgruppenspezifischen medialen Artefakte in sich tragen sollten. Dafür oder dabei müssen sich Pädagog*innen die Medien zunächst selbst aneignen.

Diesbezüglich fordern Jörissen & Marotzki eine medienpädagogische Grundhaltung in Hinblick auf die Aneignung der medialen Lebenswelten der Zielgruppe:

> „a) das Ausklammern von Vorurteilen und Abneigungen gegen mediale Produkte und Welten[…] b) ein tentativer, explorativer Habitus […]“(ebd. 2010: 434).

Wie schon im Kapitel II erwähnt, folgten auf das Auftauchen von neuen Medien in der Geschichte jeweils bewahrpädagogische Positionen, die das Medium selbst als schädigend und nicht zu empfehlen einstuften. Medienpädagogik sollte sich stattdessen konstruktiv-kritisch den Rezipient*innen und durch Medien repräsentierten Inhalten und Botschaften zuwenden. (Vgl. Ecarius u.a. 2010: 155)

In diesem Sinne werde ich im folgenden Kapitel versuchen die theoretische Basis für eine intersektionale Medienanalyse, unter Berücksichtigung medienpädagogischer Maximen, zu umreißen.

6 Medienanalyse

Hier sollen die wesentlichen Aspekte einer medienpädagogisch geprägten Medienanalyse herausgearbeitet und der potenzielle Gebrauchswert für eine Medienanalyse mit intersektionalem Fokus dargestellt werden. Vor dem Hintergrund, dass Medienanalyse als Medienbildung der Zielgruppe zu einem, basierend auf gegenständlicher Auseinandersetzung, eigenständig konstruierten Selbst-, Medien- u. Weltverständnis verhelfen können soll, liegt es nahe, dass die von der Zielgruppe erwarteten identitätsbildungsbezogenen Positionierungen

in der Gesellschaft thematisiert werden. Dabei sollte der Gruppenprozess durch eine Auseinandersetzung mittels Rezeption, Analyse, Interpretation und Reflexion prägt sein, so dass das Ziel des eigenständigen, reflektierten Medienhandelns, auf Grundlage von Urteilsfähigkeit erreicht werden kann. Um jedoch reflektiert urteilen zu können, braucht es differenzierte Zugänge zu komplexen Um- und Innenwelten.

Mikos (2010) plädiert dafür, dass sich medienpädagogische Auseinandersetzung mit Medien beschäftigen solle, die die Zielgruppe auswähle und sich darum drehen solle, worin die Faszination für diese Medien bestünde (vgl. ebd.: 246f.). Von dieser Haltung, die sich klar für eine lebensweltlich-orientierte Medienanalyse ausspricht, lässt sich gleichzeitig die Maxime ableiten, dass medienpädagogische Auseinandersetzung nicht von Medienkritik im Sinne einer Kulturkritik, die durch die ausführenden Medienpädagog*innen dominiert wird, geprägt sein darf.

In dieser Arbeit liegt der Fokus der Medienanalyse in erster Linie auf dem Inhalt; jedoch sollte eine Medienanalyse grundsätzlich auch auf formal-ästhetischer Ebene ansetzen und neben den inhaltlichen Potenzialen der untersuchten Gegenstände auch die audiovisuellen Wirkpotenziale berücksichtigen.

Diese Orientierung lässt eine Kontextualisierung der untersuchten Gegenstände zu und ist in der Lage die jeweils symbolisch-ästhetische Ebene des Artefakts, welche einer Interpretation bzw. Reflexion der emotionalen sowie kognitiven Wahrnehmung bedarf, zu berücksichtigten (vgl. Zacharias 2010: 412f.).

Es sei die technisch-reproduzierbare, gestalterisch-ästhetische, mediale, massenhaft-kommunizierbare, vermittelnde Form, die Inhalten zusätzliche Aufmerksamkeit, Bedeutung sowie rationale und/oder emotionale Wirkung verschaffe – oder nicht (vgl. ebd.: 415).

Zur Erhebung der relevanten Gestaltungsmerkmale im Rahmen einer Inhalts- und Formalanalyse medialer Angebote erarbeiteten Schwab u.a. das System MEDIASCOPE (2005). Das System stellt Kategorien bereit (vgl. Abb. 2), anhand derer die wesentlichen Merkmale audiovisueller Artefakte auf der Bild-, Ton-, Inszenierungs- und Montageebene systematisch herausgearbeitet werden können. Eine weitere Betrachtung dieser medienanalytischen Dimen-

sion kann in diesem Rahmen nicht geleistet werden, so dass ich wieder zur eher am Inhalt orientierten Dimension der Medienanalyse zurückkehre.

Um den einzelnen Adressat*innen die Partizipation an der Medienbildung und damit das Erreichen der Ziele (vgl. Schell 2003) zu ermöglichen, bietet sich ein hermeneutischer Zugang zu einer auf den Inhalt gerichteten intersektionalen Medienanalyse an.

Eine hermeneutisch ausgerichtete Medienanalyse kann sich an den von Schutte (2005) für eine Literaturinterpretation entwickelten Arbeitsschritten orientieren:

(a) Formulierung eines ersten Verständnisse des medialen Artefakts (Raum für offene Fragen und Nichtverstehen);

(b) Bewusstwerdung des eigenen Kontextes durch Artikulation der individuellen Seherfahrung im Sinne einer Lese bzw. Wahrnehmungsart und Formulierung einer ersten Auslegungshypothese;

(c) Analyse von Medienstruktur, Ausdrucksformen, Bedeutungspotenziale sowie der historischen Position;

(d) Reflexion: Die Analyseergebnisse werden mit den subjektiven Deutungen in Zusammenhang gebracht und abgeglichen. (Vgl. ebd.: 30ff.)

Schutte zerteilt den Prozess der Interpretation von Artefakten in vier Schritte, die wenn sie jeweils durchlaufen werden, zu einer Erweiterung des persönlichen Horizonts führen können. Bezogen auf diesen Interpretationsprozess spricht der Medienwissenschaftler Koebner (1990) von einer Verständigung, bei der es zu einer Überschneidung des Bedeutungshorizonts des Artefakts und dem Erfahrungs- und Denkhorizont des rezipierenden Subjekts kommt (vgl. ebd.: 6 zit.n. Hickethier 2012: 33).

Bezogen auf die Interpretation von medialen Artefakten sei von einer Mehrdeutigkeit ebendieser auszugehen. Deshalb müsse die Interpretation und Analyse die Freilegung und Sichtbarmachung dieser diversen Bedeutungsebenen und Sinnpotenziale zum Ziel haben. (Vgl. Hickethier 2012: 32f.; Flick u.a. 2010)

So produziere jedes mediale Artefakt bei der rezipierenden Person unverwechselbare eigene Assoziationen, Lesearten, Deutungen und Interpretationen (vgl. Denzin 2010: 423f.).

Mit der intersektionalen Medienanalyse unternehme ich den Versuch, Medienbildung auf der Grundlage von theoriegeleiteten Strukturierungsdimensionen zu gestalten. Das bedeutet einerseits im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010: 473f.) konzeptionelle Vorarbeit zu leisten, und in der Praxis andererseits, dort wo es angebracht ist, induktiv vorzugehen, indem die Perspektive der Zielgruppe und ihre Interpretationen in der Struktur der Konzeption berücksichtigt wird.

Eine intersektionale Medienanalyse kann im medienpädagogischen Setting eine mediensoziologische Perspektive einnehmen, die, für eine mehr oder weniger umfassende Analyse, drei Ebenen beleuchtet. Sutter schlägt vor (a) die Prozesse der Massenkommunikation und ihre Beziehungen zu anderen gesellschaftlichen Bereiche makrosoziologisch zu betrachten, (b) die kommunikativen Aneignungsprozesse und Anschlußkommunikationen durch interaktionstheoretische Ansätze zu analysieren und (c) die Medienrezeption inklusive ihrer sozialen Kontexte subjekt- u. handlungstheoretisch in den Blick zu nehmen. (Vgl. ebd.: 2002 u. 2010: 120ff.)

Für den methodischen, didaktischen Aufbau einer Medienanalyse scheint es angebracht im medienpädagogischen Kontext in umgekehrter Reihenfolge vorzugehen und von der Rezeption, über die Aneignung zu den übergeordneten Prozessen der Massenkommunikation zu gelangen. Welche geeigneten Analysedimensionen die Theorie der Intersektionalität im Allgemeinen bzw. die intersektionale Mehrebenenanalyse im Besonderen (Degele & Winker 2007 und Winker & Degele 2009) auf inhaltlicher Ebene liefern kann, soll innerhalb der folgenden Kapitel dargestellt werden.

7 Intersektionalität

Intersektionalität beschreibt grundsätzlich die Überschneidung von verschiedenen Diskriminierungsformen in einer Person. Den Begriff *Intersectionality* verwendete zuerst Crenshaw (1989), die im Aufsatz „Demarginalizing the Intersection of Race and Sex“ grundlegende Kritik an der Antidiskriminierungsrechtsprechung der Vereinigten Staaten von Amerika übte. Dazu zog sie drei Entscheidungen des Supreme Courts heran, durch diese sie belegte, dass Diskriminierungen schwarzer Frauen gerichtlich nicht hinreichend anerkannt wurden (vgl. ebd.: 141ff.). Dabei wurden drei blinde Flecken der Rechtsprechung deutlich: (a) Erkannte

das Gericht die Kategorie *schwarze Frau* nicht als eigenständigen Diskriminierungsgrund an, (b) wurde es schwarzen Frauen verwehrt aufgrund der Kategorie *Frau* zu klagen, da sie nicht alle Frauen repräsentieren würden und (c) entschied das Gericht zugunsten einer rassistischen Diskriminierung, verwehrte allerdings die Ausweitung der Klage auf schwarze Männer, was das Repräsentationsrecht der schwarzen Frauen für schwarze Menschen insgesamt in Frage stellte.

Es wurde deutlich, dass das Antidiskriminierungsrecht immer nur eine Kategorie gelten lässt und diese Tatsache wiederum zu anhaltender Diskriminierung von mehrfach Diskriminierten führt, weil die Rechtsprechung die speziellen Diskriminierungen unsichtbar macht. Die *schwarzen Frauen* waren entweder gezwungen sich mit *weißen Frauen* oder *schwarzen Männern* gleichzumachen bzw. als *schwarze Frauen* als zu speziell zur Repräsentation der Gruppe *Frauen* oder *Schwarze* zu gelten. (Vgl. Chebout 2012: o.S.)

Um diese mehrfachen, in besonderer Weise verwobenen Diskriminierungen kenntlich zu machen, wählte Crenshaw das Bild eines Unfalls, welcher sich auf einer Verkehrskreuzung ereignet:

> „Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination." (Ebd. 1989: 149)

Von dieser begrifflichen Grundsteinlegung ausgehend entwickelten sich diverse Strömungen, die das Konzept der Intersektionalität für sich beanspruchten. Im US – amerikanischen Diskurs dominierten politisch motivierte Bestrebungen, die auf das *Empowerment* der Gruppen diskriminierter Frauen gerichtet waren. In Europa wurde das Konzept der Intersektionalität seit den frühen neunziger Jahren im Rahmen von Frauen- und Geschlechterforschung mit einer dekonstruktivem Schwerpunktsetzung integriert. (Vgl. Davis 2008)

Diese Bandbreite der Ableitungen und Auslegungen zeigt das theoretisch-transdisziplinäre Anknüpfungs- und Weiterentwicklungspotenzial des Konzepts. So ist dementsprechend seit

Aufkommen der Theorie der Diskurs von kontroversen, teilweise festgefahrenen Auseinandersetzungen der Autor*innen geprägt. (Vgl. Degele& Winker 2009: 12ff.)

In diesem Zuge plädierte McCall (2005) für die Verwendung von *‚konstruierten'* Kategorien, welche durch ihr Identifikationspotenzial Gebrauchswert für politisches Handeln besäßen, welcher den potenziellen Gebrauchswert von dekonstruktiven Bemühungen immer übersteigen würde. Soiland (2012) kritisiert sowohl die auf Antidiskriminierung als auch auf Dekonstruktion (s. Hornscheid 2014; Walgenbach u.a. 2007) ausgelegten Schwerpunktsetzungen innerhalb des Intersektionalitätsdiskurses, da diese Ansätze jeweils nur in der Lage wären auf die diskriminierende Effekte zu reagieren, aber nicht ihre ursächlichen Strukturen und Mechanismen zu erfassen.

„Die Kategorien kritischer Gesellschaftstheorie zeichnen sich jedoch dadurch aus, dass sie komplexe Mechaniken gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion bezeichnen; sie bezeichnen nicht, oder nicht in erster Linie Gruppen" (ebd.: o.S.).

Ausgehend von Crenshaw, die sich auf die Kategorien Gender und Rasse bezog, drehte sich der Diskurs um die Frage, welche Kategorien im Konzept der Intersektionalität repräsentiert sein müssten, wie diese benannt werden müssen und wie die Aufeinanderbezogenheit der gleichen am zutreffendsten beschrieben werden könne.

Im Folgenden werde ich das intersektionale Konzept von Degele & Winker (2007; 2009) darstellen und gleichzeitig herausstellen welche möglichen Bezüge für eine intersektionale Medienanalyse diese Theorie aufweist.

8 Intersektionale Mehrebenenanalyse

Das Konzept der Intersektionalität von Winker und Degele (2007) beschäftigt sich mit ungleichheitsgenerierenden, diskriminierenden Dimensionen wie Geschlecht, Klasse, Rasse und Körper und untersucht die Wechselwirkungen zwischen diesen Differenzkategorien. Dabei wird der Fokus in erster Linie auf die Verwobenheit der Kategorien und ihre reziproke Verstärkung, Veränderung bzw. Abschwächung gelegt. Winker und Degele schlagen einen Mehrebenenansatz vor, der zwischen (a) auf der Makro und Mesoebene gesellschaftliche Strukturen sowie Institutionen, (b) auf der Mikroebene interaktive Identitätsbildungsprozesse und (c) auf der Repräsentationsebene kulturelle Symbole unterscheidet. (Vgl. ebd. 1f.)

> „Wir begreifen Intersektionalität als kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsproduzierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen.“ (Winker & Degele 2009: 15)

Die Autorinnen versehen ihre Theorie mit einer theoretischen Klammer in Form der Annahme einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft, die im Wesentlichen der kapitalistischen Akkumulationslogik und Profimaximierung folge. Voraussetzungen für deren Aufrechterhaltung seien: (a) die Sicherung der sozioökonomischen Produktionsverhältnisse, (b) die Wiederherstellung der Produktionsmittel und (c) die Reproduktion der Arbeitskräfte.

In der globalisierten Weltgesellschaft seien Waren, Kapital und Märkte weitestgehend frei zugänglich, so dass im internationalen Wettbewerb der Zugriff auf geeignete, flexible, kostengünstige Arbeitskräfte einen hohen Stellenwert habe. In der Folge bedeute dies für den Arbeitsmarkt, dass Lohn und Zugang zu diesem je nach Verrichtung differenziert würde. (Vgl. ebd.: 25ff.)

Über den angenommenen kontextuellen Rahmen der kapitalistischen Akkumulation sowie durch die sozialen Praxen der einzelnen Gesellschaftsmitglieder komme es zur Verbindung der drei Ebenen. Es seien die Subjekte die in sozialen Kontexten Identitäten konstruieren, über die Relevanz symbolischer Repräsentationen entscheiden und soziale Strukturen (re-)produzieren. (Vgl. ebd.: 27ff.)

Die möglichen Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Ebenen stelle ich in Abschnitt 8.4 ausführlicher dar. Zum Verständnis des komplexen Theoriedesigns des Intersektionalitätskonzepts von Winker und Degele macht es Sinn, zuerst die einzelnen Ebenen näher darzustellen. Bevor ich dies tue, verweise ich zunächst auf methodologische Grundlagen der intersektionalen Gesellschaftanalyse.

Die Autorinnen beziehen sich bei der Theoriekonstruktion auf Bourdieus *Entwurf einer Theorie der Praxis* (2009). In dieser fordert Bourdieu, dass Theorien immer Mittel des wissenschaftlichen Umgangs mit der Praxis sein sollten und entsprechend den Logiken der Praxis folgen sollten. Während wissenschaftliche Theorien widerspruchsfrei konstruiert seien, würde dies auf die Praxis nicht zutreffen. (Vgl. ebd.: 139ff.)

Für eine intersektionale Analyse bedeutet dies, dass davon auszugehen ist, dass nicht alles kategorial treffend zu erfassen ist und somit die Empirie ihre eigenen Kategorien hervorbringt. Aus diesem Grund sollte die intersektionale Analyse an konkreten sozialen Praxen ansetzen und ihr Vorverständnis selbstreflexiv (theoriereflexiv) im Prozess aktualisieren und anpassen. (Vgl. Winker & Degele 2009: 63ff.)

Dabei sei zu beachten, dass nur durch eine *Relationierung* (Bourdieu 1998: 15 zit.n. Winker & Degele 2009: 64), d.h. durch Spezifizierung eines Kontextes eines beobachteten Phänomens, die Bedeutung und Funktion *der Beobachtung* zu erkennen sei.

Durch die Etablierung der drei Analyseebenen *Struktur, Identität und Repräsentation* schaffen Winker und Degele einen theoretischen Rahmen, der den Maximen Bourdieus Rechnung tragen kann. Dies zeigt sich daran, dass ihre Theorie auf den Ebenen der Identität und Repräsentation offen für induktive Kategoriebildungen ist und dies, so denn es die Empirie nahelegen würde, auch auf der Strukturebene sei.

Bezogen auf die in der Mehrebenenanalyse verwendeten Differenzkategorien konstatieren die Autorinnen drei wesentliche Aspekte:

> „[E]rstens gibt es verschiedene Ungleichheitskategorien, zweitens sind sie kontextspezifisch verschieden wirksam und drittens schlägt sich in diesen Beobachtungen ein Denken nieder, das über reduktionistische Ungleichheitsbeschreibungen hinauszukommen versucht“ (ebd.:18).

In dieser These steckt die Aufforderung gleichzeitig in Substanzen (Mann/ Frau), Verhältnissen (Geschlechterverhältnisse) und Prozessen (Geschlechteridentitätskonstruktionen) zu denken und jeweils in Abhängigkeit zur Untersuchungsebene über relevante Kategorien zu entscheiden.

Die folgenden Unterkapitel 8.1, 8.2 und 8.3 widmen sich jeweils der Erörterung und Definition der entsprechenden Untersuchungsebenen.

8.1 Strukturebene

Die Autorinnen gehen davon aus, dass auf der Strukturebene die wesentlichen Herrschaftsverhältnisse kapitalistisch organisierter Gesellschaften durch die Kategorien Rasse, Ge-

schlecht und Klasse (sie ergänzen Körper im Vergleich zur gängigen Sozialwissenschaft) identifiziert werden können. Auf dieser Grundlage ließen sich die entsprechenden Diskriminierungsformen (Klassismus, Sexismus, Rassismus sowie Bodismus) aufzeigen und die Ungleichverteilung gesellschaftliche Ressourcen entlang der Differenzlinien auf bestimmte Personengruppen identifizieren. (Vgl. Degele & Winker 2007: 6f.)

Dabei gehe es darum „die Bedeutungen und Funktionen von Differenzkategorien in verschiedenen Kontexten und die damit verbundene Herrschaftsverhältnisse zu analysieren, die innerhalb kapitalistischer Systeme recht unterschiedlich ausfallen können“ (ebd. 2009: 37f.; siehe Abb. 5).

Die Kategorie *Klasse* beziehe sich dabei in erster Linie auf den konkreten Zugang zum Arbeitsmarkt und den damit verbundenen Zugriff auf ökonomische Ressourcen (vgl. ebd. 2007: 7ff.). Entscheidende Faktoren hinsichtlich des Zugangs zum Arbeitsmarkt und damit mitgedachte Bestandteile, wenn auf der Strukturebene von Klasse gesprochen werde, seien soziale Herkunft, Bildung, Beruf und soziale Netzwerke. So wird hier Klasse im Sinne Bourdieus (1983) verstanden, der davon ausgeht, dass gesellschaftliche Positionierungen und Chancen vom Besitz der drei durch ihn etablierten Kapitalsorten (ökonomisch, kulturell, sozial) abhängen. Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass nach Bourdieu durch Investition von ökonomischem Kapital, kulturelles und soziales Kapital durch Transformationsarbeit erlangt bzw. umgewandelt werden kann. In „Die feinen Unterschiede“ (1987) weist er die Ungleichverteilung gesellschaftlicher Ressourcen bzw. gesellschaftlichen Kapitals nach und zeigt die jeweilige Bedeutung einzelner Ressourcen für den Zugang zu jeweiligen Sektoren des Arbeitsmarkts.

Ein Blick ins, auf der Strukturebene wirksamen, Allgemeinen Gleichstellungsgesetzes zeigt jedoch, dass die Gesetzgebung mit Erlass des Gesetzes nicht das Ziel hatte, Menschen vor Benachteiligungen aufgrund von Klassenzugehörigkeit zu schützen:

„Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“ (§1 AGG).

Gerade weil von staatlicher Seite eine Anerkennung von Benachteiligungen hinsichtlich *Klasse* nicht erfolgt, macht eine Untersuchung und Beschreibung der Verhältnisse der Ungleichverteilung relevanter Kapitalsorten besonderen Sinn.

Diese Verhältnisse könnten jedoch nicht durch eine eindimensionale Gegenüberstellung von Produktionsmittelbesitzenden und Lohnabhängigen beschrieben werden, sondern müssten die historischen Entwicklungen der konkreten Ausformungen berücksichtigen. Das bedeute, dass bei der Kontextualisierung zwischen Angestellten, Arbeiter*innen, Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten, un- und befristeten Beschäftigten, Selbstständigen, Erwerbslosen, illegal Beschäftigen und prekär Beschäftigten, differenziert werden müsse. (Vgl. Winker & Degele 2009: 43f.)

Die Strukturkategorie *Geschlecht* hat bei Winker & Degele eine heteronormative Grundlage. Die normativ zweigeschlechtlich-heterosexuellen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata würden als komplexitätsreduzierende gesellschaftliche Institutionen, die für Orientierung in der Welt sorgen (sollen), wirken. Das Postulat der Natürlichkeit von eindeutigen biologischen Geschlechtern, wie die Natürlichkeit des heterosexuellen Begehrens, verweise auf ein naturalisiertes Macht- und Herrschaftsverhältnis, das es auf der Strukturebene zu untersuchen gelte. (Vgl. Winker & Degele 2009: 45)

Die Kategorie *Geschlecht* bestimme die Stellung zur Reproduktions- und Erwerbsarbeit und ermögliche, trotz zu beobachtender Modernisierungs- und Normalisierungsprozesse, nach wie vor Differenzierungen in Bezug auf Entlohnung und Art von männlichen und weiblichen beruflichen Tätigkeiten (vgl. Degele & Winker 2007: 7ff.).

Becker-Schmidt spricht von einer doppelten Vergesellschaftung der Frau, welche sich darin zeige, dass Frauen gleichzeitig bezahlter Erwerbsarbeit und unbezahlter Haus- und Sorgearbeit nachgingen. Dies spreche dafür, Geschlecht als Strukturkategorie zu verstehen, welche soziale Ungleichheit produziere. (Vgl. ebd. 1987 zit.n. Winker & Degele 2009: 34)

Diese Sicht wird auch dadurch gestützt, dass die traditionelle Rollenverteilung in *weibliche* Reproduktionsarbeit und *männliche* Erwerbsarbeit 2013 in der BRD nur noch bedingt zutrifft. Laut Statistischem Bundesamt liegt die Quote 2013 der aktiv Erwerbstätigen 15- bis 65- jährigen mit Kindern unter 18 Jahren bei 60,5 % (weiblich) bzw. 83,9 % (männlich). Deutlicher

sind die Unterschiede wenn zwischen Teil- und Vollzeitbeschäftigung unterschieden wird. Auf weiblicher Seite sind etwa 70 % (männlich: 5,6 %) teilzeitbeschäftigt. (Statistisches Bundesamt 2014)

An dieser Stelle könnte der Begriff des Patriarchats auftauchen. Laut Cyba soll dieser, gedacht als Herrschaftsverhältnis, Ungleichheiten, Diskriminierungen und Unterdrückungen von Frauen in verschiedenen Lebensbereichen im Sinne eines übergreifenden Phänomens, erfassen (vgl. ebd. 2010: 17ff.). Die Tatbestandsmerkmale, die eine Verwendung des Begriffs rechtfertigen würden, sind nach wie vor erfüllt, jedoch macht es innerhalb einer intersektionalen Gesellschaftanalyse Sinn bei der Strukturkategorie *Geschlecht* zu bleiben.

Auf der Strukturebene betone die Kategorie *Rasse* „das Moment der strukturellen Machtasymmetrie zwischen durch symbolische Klassifikationen zu ´Rassen´ gewordenen Menschengruppen“ (Weiß 2013: 30) und regele damit den Zugang zum Arbeitsmarkt und rechtfertige Lohndifferenzierungen. Auch in diesem Bereich seien Veränderungsentwicklungen zu beobachten; allerding handele es sich zumeist um Verschiebungen, so dass zwar zwischen Geduldeten, Menschen mit Arbeitserlaubnis, Ethnien, Kulturen, nützlichen und ausnutzenden Ausländer*innen, (alten/neuen/nicht) EU- Ausländer*innen differenzierter differenziert werde – die Herangehensweise bleibe aber die gleiche. (Vgl. Degele & Winker 2007: 8)

Wie auch Geschlecht sei *Rasse* eine, durch spezifische, äußerlich wahrnehmbare oder behauptete physiologische Differenz sozial konstruierte Kategorie (vgl. ebd. 2009: 47). Im „statement on race“ der UNESCO (1950) wird darauf verwiesen, dass auf wissenschaftlicher Basis keine Gründe für eine Einteilung der Menschen in unterschiedliche Rassen gebe, da 99,9 % der DNA aller Menschen identisch sei (vgl. Räthzel 2010: 284f.).

Nichtsdestotrotz existieren weiterhin neben rassistischen Positionen, Denkstrukturen und Bewegungen rassistische Praxen auf struktureller wie institutioneller Ebene. Stellvertretend seien zwei laut AGG erlaubte Formen der Ungleichhandlung genannt:

- (a) Gemäß §19 (3) AGG darf Menschen aufgrund ihrer Rasse die Wohnraumvermietung verwehrt werden, wenn dies dem Erhalt oder der Herstellung von sozial stabilen Bewohner*innenstrukturen diene;

- (b) Gemäß §19 (5) 2 AGG dürfen Vermieter*innen, weil sie selbst oder Angehörige Wohnraum auf demselben Grundstück nutzen, Mietinteressent*innen aufgrund ihrer Rasse abweisen.

Einerseits wird hier das Ziel des AGG ad absurdum geführt, andererseits zeigt das Beispiel offenen, staatlich und rechtlich legitimierten Rassismus.

Diese strukturelle Diskriminierung zeigt sich auch anhand der hierarchisierenden Differenzierungen zwischen den unterschiedlichen Gruppen hinsichtlich ihrer Positionen auf dem Arbeitsmarkt (IT-Inder, Spargelpolen, Gemüsetürken, afrikanische Reinigungskräfte, osteuropäische Care- und Sexarbeiterinnen). Je nach Kontext und Bedarfslage wird zwischen mehr oder weniger nützenden bzw. ausnutzenden Gruppen von Menschen unterschieden.

Die Kategorie *Körper* strukturiere, vor dem Hintergrund, dass Gesundheit, Attraktivität, Jugend und Leistungsfähigkeit immer mehr an Bedeutung gewinnen würden, ebenfalls die Zugangsmöglichkeiten zum Erwerbsarbeitsmarkt (vgl. Degele & Winker 2007: 7ff.)

Im Speziellen die körperliche Gesundheit und Leistungsfähigkeit kann durch die aktuelle Gesetzgebung zu Ungleichbehandlungen führen:

> „Während als gesund konstruierte Personen, die mehr als drei Stunden am Tag erwerbstätig sein können, ALG II [SGB II] erhalten, bekommen die anderen Sozialhilfe [SGB XII]. Dies geht mit folgenden Ausgrenzungen einher: keine Berufsberatung, keine Qualifizierung und vieles mehr. Damit spielen Körperverhältnisse – vor allem bezüglich Gesundheit und körperlicher Leistungsfähigkeit – eine entscheidende Rolle für die Festlegung der Grundsicherung.“ (Ebd. 2009: 128)

Grundsätzlich seien Körper auf mechanischer, genetischer, physiologischer und psychischer Ebene manipulierbarer als in der Vergangenheit. Das bedeute, dass von Menschen verlangt wird, sich vermehrt um ihren Körper zu kümmern und ihn unter der Maxime der *employability* dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen. Ähnlich wie bei der Kategorie Klasse gelte das Leistungsprinzip, so dass der Körper als Kapital gedacht werden müsse, welches beispielsweise durch die Wahrnehmung von Fitnessangeboten, Operationen, Einnahme von Psychopharmaka und gesunde Ernährung bewahrt bzw. vermehrt werden müsse. Diese Entwicklung basiere auf einem Paradigmenwechsel, in dessen Folge ältere, erfahrene Arbeitskräfte weniger hoch geschätzt würden als in der Vergangenheit und der Zugang zum

Arbeitsmarkt gegenwärtig entlang der Maximen Beweglichkeit/Flexibilität, Belastbarkeit, der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, Gesundheit, Fitness, Schönheit und Jugendlichkeit geregelt sei. (Vgl. ebd.: 49f)

Es lässt sich zusammenfassen, dass alle genannten Kategorien gemeinsam zu haben scheinen, dass sie, begründet durch Ungleichheit, eine Reduzierung der Entlohnung der Arbeitsleistung legitimieren können (vgl. Klinger 2003: 26).

Zudem könne keines der auf den Strukturkategorien basierenden Herrschaftsverhältnisse als per se dominant betrachtet werden, da, abhängig vom historischen Kontext, die Relevanzen und Relationen der Verhältnisse sowie die Verwobenheiten miteinander, variieren (vgl. Winker & Degele 2009: 53).

8.2 Identitätsebene

Auf der Identitätsebene konstruieren die Individuen Identitäten auf Grundlage von Differenzkategorien und (re-)produzieren hierbei symbolische Repräsentationen und Strukturen. Angesichts beobachtbarer Individualisierungstendenzen innerhalb der neoliberalen Gesellschaft wird auf der Identitätsebene mit Bezug auf die 13 bipolare hierarchische Differenzlinien von Lutz und Wenning (2001: 20) für eine prinzipiell nach oben hin offene Differenzlinienanzahl plädiert, um den vielfältigen Identitätsaspekten von Menschen Rechnung zu tragen. Dies soll im Sinne einer gegenstandsbezogenen, induktiven Theoriebildung gewährleistet werden. Weiter gehen die Autorinnen davon aus, dass unter den Vorzeichen der Individualisierung, die Differenzierungen durch Brüche und Widersprüche aufgeweicht werden und die Individuen auf traditionelle wie neue Kategorien der Differenzierung zugreifen, um durch Abgrenzung von anderen und eigene Gruppenzugehörigkeiten identitäre Unsicherheiten zu verringern und Sicherheit zu produzieren. (Vgl. Degele & Winker 2007:3ff.; 2009: 59)

Identitätskonstruktionen seien von Widersprüchen geprägt. In Abhängigkeit von der sozialen Position und des sozialen Umfeld kann es beispielweise im Bildungsbürgertum sein, dass es als politisch unkorrekt gilt, dass eine schwangere Frau ihren Beruf aufgibt. In diesem Fall kann sich die Schwangere rechtfertigen, indem sie ihre Entscheidung als freiwillige Befriedigung ihrer Bedürfnisse darstellt - den Zwangsanteil dieser Entscheidung aber verschweigt. In derart gelagerten Fällen spricht Wetterer (2003) von einer *rhetorischen Modernisierung*.

Im Feld der Identitätskonstruktion zeige sich zudem, dass Differenzkategorien, die scheinbar naturgemacht sind und entsprechend verkürzt in Alltagsdiskursen transportiert werden, die gesuchte abgeschlossene Sicherheit bieten können und unhinterfragt das Gesamtsystem stützen und reproduzieren (vgl. Winker & Degele 2009: 62).

Da Menschen in ihrer alltäglichen Wahrnehmung durch die Bildung dichotomer Begriffspaare differenzieren würden, verlaufe die Beschreibung der eigenen Identität über eigene Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu Anderen (vgl. Bourdieu 1987: 746f.): „Ich bin ein junger, 19 jähriger Fußballspieler aus Flensburg mit senegalesischer Staatsangehörigkeit."

Die sich selbstdefinierende Person grenzt sich mit ihrer Aussage unmittelbar von den Gruppen der nicht-jungen Menschen, nicht- 19 – Jährigen, der nicht- Fußballspieler (ob sich die Beschreibung der Identitätskonstruktion auch auf das Geschlecht bezieht oder nur auf die Tätigkeit ist hier offen, da auch Frauen über sich im generischen Maskulinum sprechen und auf die mit –in motivierte Form verzichten), der nicht-Flensburger*innen, der nicht-Senegales*innen, ab.

So werden Identitäten immer auf der Grundlage von Differenzen konstruiert und haben „niemals nur einen deskriptiven, sondern immer auch einen normativen und damit ausschließenden Charakter" (Butler 1993 zit. n. Winker & Degele 2009: 81).

Für die Analyse ist von Bedeutung wie Differenzierungen vor genommen werden. So verweisen unterschiedliche Formulierungen auf unterschiedliche Ebenen und Aspekte:

-(a)„Ich bin ein Langschläfer."

-(b)„Ich handele nach dem Prinzip *der frühe Vogel fängt den Wurm*."

-(c)„Der frühe Vogel kann mich mal."

-(d)„Der Slogan des Bundeslands Sachsen-Anhalt *Herzlich Willkommen im Land der Frühaufsteher* hat nichts mit meiner Person als Sächsin zu tun."(Beispiele vom Autor)

Die Beispiele sollen zeigen, dass anhand der Analyse der inszenierten Identitäten Bezüge zu anderen Ebenen herstellen lassen. Aussage (a) beinhaltet eine Positionierung, indem sich die Person zu der Gruppe der Langschläfer*innen zählt und sich automatisch von der Gruppe der Nicht-Langschläfer*innen abgrenzt. Der weitere Kontext dieser Aussage bleibt offen. Aussage (b) zitiert ein weitverbreitetes Sprichwort und nimmt damit im Rahmen der individuellen Positionierung Bezug auf relevante, tradierte, gesellschaftliche Werte. Aussage (c)

positioniert sich widerständig zum Sprichwort aus (b), indem sie diese adaptiert und verändert. Ob dies eine Ablehnung der Heranziehung von Sprichwörtern zur Beschreibung von Identität darstellt, oder aber eine Positionierung als Nicht-Frühaufsteher*in, bleibt offen. Aussage (d) wehrt sich auf der Identitätsebene gegen den verallgemeinernden Slogan des Bundeslandes und stellt dessen repräsentativen Gehalt in Frage. Offen bleibt, ob sie dies aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Position zu, aus ihrer Sicht unzulässigen, Verallgemeinerungen im Allgemeinen oder ihrer Zugehörigkeit der Gruppe Nicht-Frühaufsteher*innen tut.

Diese sehr banalen Beispiele sollen zeigen, wie alltäglich, und mit welcher Häufigkeit identitäre, Positionierungen mehr oder weniger (un-)bewusst vorgenommen werden. Einerseits zeigt dies die Performanz der Identitätsbildung und andererseits öffnet es die Sicht auf das mögliche Anknüpfungspotenzial einer intersektionalen Analyse auf der Identitätsebene.

So lässt sich das Modell der *Powerflower* (vgl. Europahaus Aurich/Anti –Bias - Werkstatt 2007; s. Abb. 3+4), einer Peripherie – Zentrum – Konstellation, nutzen, um eigene soziale Positionierungen zu visualisieren, kenntlich zu machen und zu reflektieren. Innerhalb des Modells sind im Zentrum die Gruppenzugehörigkeiten (Ethnie, Herkunft, Weltanschauung, Geschlecht, etc.) angesiedelt, die in der Mehrheitsgesellschaft als Norm gelten. An der Peripherie sind hiervon jeweils abweichende Gruppen und Gebiete positioniert, so dass zwischen Privilegierungen und Benachteiligungen unterschieden werden kann. (Vgl. Winker & Degele 2009: 48ff.)

Unabhängig von der Methode *Powerflower* werden häufig eher die eigenen Diskriminierungen thematisiert und die eigenen Privilegierungen zumeist als selbstverständlich wahrgenommen werden (vgl. ebd.: 82).

Ob sich ein Individuum durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe benachteiligt fühlt, definiert dabei alleine das Individuum. Weiter lässt, eine durch ein Individuum empfundene Diskriminierung, nicht zwangsläufig auf ein übergeordnetes Phänomen auf der Struktureben schließen.

8.3 Repräsentationsebene

Die vier Kategorien (Degele & Winker 2007) bzw. wie auf der Identitätsebene eine prinzipiell unbegrenzte Anzahl an Kategorien (Winker & Degele 2009), eigenen sich ebenso vorherr-

schende Normen und Stereotype und deren performative (Re-)Produktion auf der Repräsentationsebene zu benennen und zu analysieren. Im Besonderen kann diese Ebene sehr fruchtbar für die Analyse der allgegenwärtigen medialen Repräsentationen und ihrer Macht und Herrschaftsverhältnisse stützenden bzw. in Frage stellenden Wirkungen sein. Dabei habe die Kategorie Klasse ihre naturalisierte Bedeutung weitgehend verloren, da die Herrschaft der Leistung, ein allgemein anerkanntes, performativ wirksames Prinzip darstelle. (Vgl. ebd. 2007: 9)

Unter den Vorzeichen dieser meritokratischen Ordnung würden Mitglieder der Gesellschaft, die wegen eines mangelnden Leistungswillens keinen Erfolg hätten, keine gesellschaftliche Unterstützung verdienen. Gleichzeitig rechtfertige dieses Prinzip die Ungleichheit von Lebenschancen, da der Fokus in erster Linie auf das ‚Kapitalmanagement' der Individuen und nicht auf deren unterschiedliches *Startkapital* gerichtet werde. (Vgl. ebd. 2009: 55f.)

Dagegen gelten die Kategorien *Rasse* und *Geschlecht* weiterhin als naturalisierte Differenzierungen, die nicht hinterfragbar scheinen. Diese bewertend zugeschriebene (weiß/schwarz; rational/emotional; stark/schwach), konstruierte und scheinbar naturgegebene Differenz stützt den Herrschaftsanspruch und bietet letzte Sicherheiten und Formen von Wahrheiten in als instabil empfundenen gesellschaftlichen Verhältnissen. (Vgl. ebd. 2007: 9f.)

Jedoch sei Geschlechtsidentität nicht vorausgesetzt, sondern würde erworben: Menschen werden früher oder später aufgrund unterschiedlicher Merkmale typisiert, erhalten ein Geschlecht und orientieren sich in ihrem Selbstkonzept und ihrem Handeln daran. Im symbolischen System der Zweigeschlechtlichkeit gelte das Entweder-Oder. Unter diesen Bedingungen lerne der Mensch sich zu verhalten. Hierbei (re-)produziere er durch Folge-Interaktionen das dichotome System. (Vgl. Luca 2010: 359)

Der gesellschaftliche Diskurs transportiert Verunsicherung durch komplexe, nicht gänzlich überschaubare Zusammenhänge, geforderte Flexibilität und Leistungserwartungen. In diesem Klima wird nach wie vor auf vermeintlich eindeutige, natürliche Welterklärungsmodelle zurückgegriffen. Ein Beispiel ist der als natürlich behauptete, determinierte Unterschied der Geschlechter. Dieser werde nach Ebeling & Schmitz (2006) in der Wissenschaft, in wissenschaftlich-fragwürdigen Veröffentlichungen (Pease & Pease 2002), populärwissenschaftlichen medialen Aufbereitungen (Spiegelonline 2003; Fokus Magazin 1995; Die Zeit 2005) und

anschließenden Diskursen auf allen gesellschaftlichen Ebenen (Schulbildung, am Arbeitsplatz) repräsentiert und reproduziert. Dabei scheinen

„die uni-linearen Erklärungen menschlichen Verhaltens einschließlich der Geschlechterdifferenzen ihre Überzeugungsmacht aus ihrer Einfachheit zu gewinnen[…]: Die Unterschiede seien nun einmal da, sie seien unveränderlich, jedes Geschlecht habe seine eigenen Vorteile, und wenn die Gesellschaft das akzeptiere und sich mit differenten Geschlechterrollen und -zuweisungen arrangiere, dann gebe es auch weniger Probleme.“ (Schmitz 2006: 230)

An dieses ‚Erfolgsrezept‘ knüpft auch der, im letzten Jahrzehnt erfolgreichste (gemessen an den verkauften Tickets und Medien; vgl. Der Deutsche Comedypreis 2014; Bundesverband Musikindustrie 2015) Comedian Mario Barth an, der in seinem Programm vorwiegend geschlechterbezogene Stereotypen und Zuschreibungen verhandelt.

Entsprechend ließen sich auf allen Ebenen medialer Repräsentationen Beispiele finden und analysieren, die zur Etablierung und Stützung ungleichheitsgenerierender Kategorien beitragen und in der Folge auf der Identitäts- u. Strukturebene ideologisch, rechtfertigend wirken (vgl. Degele & Winker 2007: 10)

In diesem Zusammenhang hat Judith Butler (2009: 22) auf die Wirkmächtigkeit sich wiederholender Sprachakte in Diskursen verwiesen. In diesen Diskursen werden Werte, Normen und Stereotype verhandelt und Herrschaftsverhältnisse dargestellt, so dass davon auszugehen ist, dass symbolische Repräsentationen Ideologien und Normen produzieren, Ungleichheit rechtfertigen sowie struktur- und identitätsbildend wirken (vgl. Winker & Degele 2009: 58f.).

Am Beispiel der Einführung des Rundfunks (gemeint Fernsehen) in der Bundesrepublik Deutschland lassen sich die Wirkweisen medialer Repräsentationen darstellen: Das Fernsehen war seit seinen Anfängen und seiner massenhaften Verbreitung (in der BRD ab 1960) aufgrund seines begrenzten Senderadius eine nationale Sozialisationsinstanz, welche durch den Livecharakter die Tagesstruktur der Menschen beeinflusste und gemeinsame Erlebnisse und Gesprächsgrundlagen schuf. (Vgl. Bösch 2011: 215)

Diese beispielhaften Musterbedingungen liegen gegenwärtig in dieser „Reinform“ selten vor. So existiert vielmehr ein vielfältiges mediales Angebot, aus dem Menschen auswählen und relativ selbstbestimmt entscheiden wann und wo sie Medien konsumieren.

Ausnahmen stellen beispielsweise Live-Übertragungen im Zusammenhang von Fußballländerspielen der deutschen Nationalmannschaft der Männer dar. So kann die Berichterstattung des öffentlichen Rundfunks bzw. des DFB TV (2014) über die Ankunft und den Empfang der Weltmeister auf der Fan-Meile am Brandenburger Tor als eine Repräsentation nationaler Identität verstanden werden. Eine halbe Million Menschen versammelten sich in Berlin auf der Straße des 17. Juni, vom Brandenburger Tor bis zur Siegessäule, um über einen Zeitraum von mehreren Stunden den WM-Sieg des DFB-Teams zu feiern. Darüber hinaus sahen 5,83 Millionen Menschen (laut Einschaltquote; meedia 2014) das nationale Event im Ersten Deutschen Fernsehen (ARD).

Die Berichterstattung, die in der Spitze sechseinhalb Stunden andauerte (vgl. Spox 2014), kann an dieser Stelle nicht allumfänglich betrachtet werden. Ein Beispiel, welches für eine Analyse in Frage kommt, stellt der durch Mitglieder des DFB-Teams im Rahmenprogramm des Events vorgetragene *‚Gaucho-Gang‘* (ZDF 2014) dar. Der ‚gesungene‘ Text der szenischen Darbietung lautete:

"(*leise*) So gehen die Gauchos, die Gauchos, die geh'n so. So gehen die Gauchos, die Gauchos, die geh'n so. (*laut*) So gehen die Deutschen, die Deutschen, die geh'n so. So gehen die Deutschen, die Deutschen, die geh'n so.“

Während die Darbietenden in ihrer Rolle als Gauchos eine kleinlaute, geknickte, unterwürfige Körperhaltung einnahmen, zeichnete den deutschen Gang eine selbstbewusste, aufrechte, überlegene Körperhaltung aus. Die vorgetragene Szene wurde nach ihrer Darbietung in verschiedenen Medien(-arten) breit und kontrovers diskutiert und erlangte internationale Reichweite.

Eine intersektionale Medienanalyse könnte ihren Fokus auf die Potenziale des ‚Gaucho-Gangs‘ in seiner Funktion als mediale Repräsentation hinsichtlich der hier durch diese (re-)produzierten Werte und Normen richten. Hierfür ist jedoch die Kontextualisierung des Beispiels wie des Gesamtevents notwendig. Dabei wäre von Interesse welche Differenzkatego-

rien verwendet wurden und wie diese zueinander im Verhältnis stehen und wirken. Darüber hinaus wäre es möglich die potenziellen wie empirischen Wechselwirkungen mit der Identitäts- und Strukturebene zu untersuchen, worauf ich im nächsten Abschnitt Bezug nehme.

8.4 Wechselwirkungen

Die drei eingeführten Ebenen bieten im Feld sozialer Praxen sechs Verbindungsmöglichkeiten untereinander, so dass sechs Wirkverbindungen (I→R, R→I, I→S, S→I, S→R, R→S) untersuchtwerden können. Hierbei können Wirkungen kontextabhängig in abschwächender, verstärkender, verändernder, widerständiger, revolutionärer Form vorliegen. (Vgl. Winker & Degele 2009: 73ff.; s. Modell der Wechselwirkungen - Abb. 6)

Durch die Untersuchung der Wechselwirkung zwischen den drei dargestellten Ebenen kann die Verbindung von Theorie (Strukturebene) von Praxis (Identitäts- und Repräsentationsebene) sowie induktivem und deduktivem Vorgehen gelingen. Theoriegeleitete Kategorien können den Blick auf selbstverständliche, daher nicht thematisierte Positionen eröffnen. Aus Sozialen Praxen abgeleitete Kategorien können dagegen Verhältnisse aufzeigen, die in die Theorie einfließen müssten. (Vgl. ebd.: 68f.)

Die Konstruktion von idealtypischen Wirkrichtungen (z.B. R→I) soll nicht für eine monodirektionale Wirkung plädieren. Vielmehr stellt diese Vorgehensweise eine Operationalisierung innerhalb der Analyse dar, bei der die grundsätzlich interdependente Wirkung der Ebenen aufeinander (R↔I) mitgedacht werden muss. Dies gilt ebenso für die Berücksichtigung der nicht genannten dritten Ebene (hier Struktur). Auf welche Wechselwirkungen im Einzelnen geschlossen werden kann, zeige ich beispielhaft im Folgenden:

S→I: Das AGG bietet auf der Strukturebene einen mehr oder weniger klaren Rahmen sowohl für die Artikulationen von Minderheitenpositionen (Schutz vor Diskriminierung), als auch für Mehrheitspositionen (ausnahmsweise erlaubte Diskriminierung). Dabei stellen rassistisch begründete Einlassverweigerungen durch Diskotheken eine typische Fallgruppe dar, die in der Rechtsprechung mit 300 € (AG Bremen 20.01.2011– 25 C 0278/10, juris) bzw. 900 € (OLG Stuttgart 12.12.2011 -10 U 106/11, juris) Schmerzensgeld belegt wurden. Nicht berücksichtigt wurde im Urteil des OLG Stuttgart die gleichzeitige Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, welche, als mehrfachdiskriminierende Persönlichkeitsverletzung, zu einem höhe-

ren Schmerzensgeld hätte führen müssen (vgl. Overkamp In: jurisPK-BGB, 7. Aufl. 2014, § 21 AGG – Rn. 26).
Im Zusammenhang mit der Begründung von Dauerschuldverhältnissen, d.h. bei der Vermietung von Wohnraum, führte eine Ablehnung eines Besichtigungstermins zur Anbahnung eines Mietverhältnisses mit der Begründung, der Wohnraum würde „nicht an Neger, äh … Schwarzafrikaner und Türken vermietet“, in zweiter Instant zu einem Anspruch auf Entschädigung des Klägers in Höhe von 2500€ (OLG Köln 19.01.2010 – I-24 U 51/09, juris).

So gewährleistete das AGG in den genannten Fällen einen strukturellen Rahmen, innerhalb dessen die Diskriminierten mehr oder weniger adäquate Wiedergutmachungen erhielten. Das AGG als Struktur sowie die darauf bezogene Rechtsprechung als Repräsentation wirkten hier auf die Identitätsebenen der Beteiligten. Inwieweit die Wechselwirkungen die Haltungen und sozialen Praxen der Beteiligten beeinflussten, kann hier, ob des Fehlens empirischer Belege, nur vermutet werden.

I→S: Der Blick auf die umgekehrte Wirkrichtung zeigt die Interaktivität der beiden Ebenen. Dadurch, dass Individuen an Wahlen teilnehmen, Gesetze befolgen, an Demonstrationen teilnehmen oder zu Streiks aufrufen, wechselwirken sie mit den sozialen Strukturen. (Vgl. Winker & Degele 2009: 75) Das Beispiel der Streiks der Lokführergewerkschaft (sic!) GDL zeigt wie Individuen durch organisierte Repräsentation in der Lage sind bestehende Strukturen zu verändern. Die Gewerkschaft zog, durch ihre Streiks und die Lahmlegung des Verkehrs auf der Schiene, den Unmut der Gesellschaft auf sich, so dass die Ministerin für Arbeit und Soziales Nahles in den Medien die Absicht zur Änderung des Streikrechts äußerte, welches verhindern solle, dass ‚kleine‘ Gewerkschaften unverhältnismäßig viel Macht besäßen. Einige betroffene Gewerkschaften reagierten daraufhin mit der Drohung gegen die Einschränkung des im Grundrecht verankerten Streikrechts vor dem Verfassungsgericht zu klagen. (Vgl. Tagesschau 2014)

Hier zeigt sich, dass das rechtmäßige Handeln der Lokführer*innen, welches auf die Besserstellung der vertretenden Gruppe zum Arbeitsmarkt gerichtet ist, Druck auf die Strukturebene ausüben kann. Die tatsächlichen Wirkungen, der von der Identitätsebene ausgegangen Praxen, sind bisher nicht klar zu benennen, da sowohl die geplante Gesetzgebung, wie auch eine tarifliche Einigung mit der Deutschen Bahn, noch aussteht.

R→I: Repräsentationen schaffen eine normative Rahmung für soziale Sinnhaftigkeit, Anerkennung und Ausgrenzung. Inwieweit diese Wirkungen auf Individuen haben, hängt davon ab, ob diese das Identifikationsangebot der Repräsentationen vollständig übernehmen, zuspitzen, unterlaufen, ablehnen, gegen das Angebot aktiv vorgehen oder dies ignorieren. (Vgl. Winker & Degele 2009: 75) Die Onlinepartner*innenvermittlung ‚Elitepartner.de' wirbt mit dem Slogan „Liebt ihren Job - aber nicht über alles. So sind Elitepartner! Akademiker und Singles mit Niveau." (YouTube 2014) in der Fernseh- und Webwerbung für ihre Dienstleistung. Im Werbespot repräsentiert ist eine weiße, schlanke, dem normativen Schönheitsideal entsprechende, jüngere Frau, die dabei gezeigt wird, wie sie (a) in Businesskleidung auf einem Tisch sitzend zu auf Stühlen sitzenden, ebenfalls attraktiven Männern, spricht, während im Hintergrund ein Mann, sich auf den Schreibtisch stützend, einen Blick auf den Laptop, einer vor dem Laptop sitzenden Frau wirft und (b) die erstgenannte, diesmal in privater Umgebung, leger bekleidet in die Kamera lächelt. Diese zehn Sekunden mediale Repräsentation bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine intersektionale Betrachtung. Fokussiert auf die Kategorien Rasse, Klasse, Geschlecht und Körper, zeigen sich Repräsentationen von weißen, gesunden, leistungsfähigen, formal-gebildeten Menschen beider Geschlechter, die erwerbstätig sind. Die sexuelle Orientierung der Protagonist*innen wird offen gelassen, wobei dies als vorausgesetzte, daher nicht zu thematisierende Heterosexualität bzw. bewusste kategoriale Offenheit gelesen werden kann.

Explizit richtet sich die Dienstleistung an eine Gruppe, die entlang der klassistischen Triade Bildung - Beruf – Einkommen strukturiert ist und sich durch Differenzierung von ‚niveaulosen' Gruppierungen, zumindest privat, abgrenzt. So stellt die Bewerbung der Dienstleistung durch *Elitepartner.de* eine Repräsentation dar, die das meritokratische Prinzip reproduziert und richtet sich an gesunde, weiße Mehrheitsmenschen, die den Verkauf ihrer Arbeitskraft zur Status- und Existenzsicherung akzeptieren bzw. wertschätzen. (Vgl. auch Winker & Degele 2009: 94ff.)

I→R: Identitätskonstruktionen können auf der Repräsentationsebene wirken, wenn die identitätsbezogenen sozialen Positionierungen im Sinne von sozialen Praxen diskursiv zur Geltung kommen. Diese Relevanz und Sichtbarkeit in Diskursen kann auf unterschiedliche Weise hergestellt werden. Eine diskriminierte Gruppe kann sich beispielweise die Bezeichnungen, mittels derer die Gruppe abfällig bezeichnet wird, selbst aneignen (Nigger, Krüppel, Queer).

Diese subversive Praxis kann durch die Verwendung der Fremdbezeichnungen und deren Umkehrung zu selbstbewusster Artikulation der eigenen Identitätskonstruktion führen, so dass diese im Diskurs sichtbar und zu einer eigenen, neuen Repräsentation wird. (Vgl. ebd.: 76)

S→R: In Bezug auf diese Wirkrichtung ist zuerst festzuhalten, dass Strukturen nur mittels Repräsentationen als Strukturen sichtbar werden können. Somit ist entscheidend, in welcher Weise die Repräsentationen die Strukturen darstellen bzw. wie sie sich zu ihnen positionieren. Als Anhaltspunkte sollen hier die Aussagen von drei hochrangigen deutschen, christlichen Politiker*innen herangezogen werden. Der Bundespräsident a.D. Wulff äußerte sich in seiner Rede anlässlich des 20.ten Jahrestags der Deutschen Einheit wie folgt:

„Das Christentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das Judentum gehört zweifelsfrei zu Deutschland. Das ist unsere christlich-jüdische Geschichte. Aber der Islam gehört inzwischen auch zu Deutschland.“ (Der Bundespräsident 2010)

Im Rahmen des Besuchs des türkischen Ministerpräsidenten Davutoglu zitierte die Bundeskanzlerin Merkel den eben zitierten:

„Der frühere Bundespräsident Wulff hat gesagt, der Islam gehört zu Deutschland. Das ist so. Dieser Meinung bin ich auch." (Die Welt 2015)

Daraufhin reagierte der Fraktionschef der CDU/CSU Bundestagsfraktion Kauder ablehnend und verneinte, dass der Islam zu Deutschland gehöre, gestand jedoch zu:

„Mir sind die Menschen wichtig. Die Muslime gehören zu Deutschland." (Tagesspiel 2015)

Wulff beschreibt einen Prozess, der dazu geführt habe, dass der Islam *inzwischen* zu Deutschland gehöre. Merkel sagt, dass Wulff gesagt habe, dass der Islam zu Deutschland gehört. Jetzt, fünf Jahre später, *ist das so.* Kauder wehrt sich gegen die Subsummierung des Islams und besteht darauf, dass die *Muslime* zu Deutschland gehören.

Hier wird deutlich, dass empirische Tatsachen der Strukturebene, in diesem Fall die rund vier Millionen in Deutschland lebenden Muslim*innen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009: 11), unterschiedlich auf die Repräsentationsebene wirken, d.h. sichtbar gemacht werden. Dies erfolgt über unterschiedliche Formen der Anerkennung, Kritik, Missachtung und Ignoranz.

R→S: Andersherum können die Repräsentationen Einfluss auf die Strukturen haben. Sie sind in der Lage herrschende Diskurse mitzubestimmen bzw. diese hervorbringen. Somit können (mediale) Diskurse die Politik und Institutionen in ihrer strukturgestalterischen Funktion beeinflussen sowie die Akteur*innen zum Handeln bringen. Grundsätzlich können sich Strukturen in Übereinstimmung bzw. Abweichung zu herrschenden, normativen Repräsentation befinden. (Vgl. Winker & Degele 2009: 75ff.)

Ein Beispiel stellt die Berichterstattung der lokalen Bremer Medien in Verbindung mit dem politischen Handeln der Bremer Bürgerschaft in Hinblick auf die Missstände bei der Unterbringung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge dar. Nachdem rund ein Dutzend dieser Jugendlichen innerhalb von wenigen Wochen 250 Straftaten begangen hatten und darüber nahezu täglich in den Medien berichtet wurde, wuchs der öffentliche Druck auf die Politik auf die Missstände zu reagieren. Diese reagierte mit dem Vorschlag die Intensivstraftäter isoliert in einer *spezialisierten Einrichtung* unterzubringen und die Betreuung durch *robuste Fachkräfte* zu gewährleisten. Die Rechtslage, nach der straffällige Minderjährige nur per Beschluss eines Gerichts in geschlossen Heimen untergebracht werden dürfen, bereitete Innensenator Mäurer keine Sorge – *da ließen sie sich etwas einfallen*. (Vgl. Radio Bremen 2014a)

Etwa drei Monate später legte der Bremer Senat ein Sofortprogramm auf, das vorsieht 50 neue Vollzeitstellen (33 Bildungsressort / 13 Sozialressort) zur Betreuung von Flüchtlingen zu schaffen. Finanziert wird das Programm durch bereitgestellte Bundesmittel zur Unterbringung und Betreuung von Flüchtlingen. (Vgl. ebd.: 2014b)

Diese sehr verkürzte und komprimierte Darstellung kann die diskursiven Positionen und Entwicklungen nicht zufriedenstellend erfassen, jedoch lässt sie den möglichen Einfluss der Repräsentationen auf die Strukturebene erahnen. Ob der politische Gestaltungswille bzw. die entsprechende Bereitstellung von Ressourcen, welche in Abhängigkeit der diskursiven Relevanz erfolgt, dazu führt, dass die Jugendhilfestandards für alle Jugendlichen, und nicht nur für deutsche Jugendliche gelten, ist hierbei fraglich.

Zusammenfassend lassen sich einige Schlüsse aus der Betrachtung der Wechselwirkungen ziehen. Die Betrachtung der wechselseitigen Wirkungen der einzelnen Ebenen aufeinander zeigt, dass Widersprüchliches und Gegenläufiges zu beobachten ist. Das bedeutet beispiels-

weise, dass die Diskriminierung einer Person aufgrund ihrer Hautfarbe am Einlass einer Diskothek auf der Strukturebene gesetzlich geregelt ist, auf der Repräsentationsebene mehr oder weniger als politisch korrektes Handeln vermittelt wird, in der sozialen Praxis jedoch eigenwillig bewertet und ausgeübt sowie empfunden wird. (Vgl. Winker & Degele 2009: 77ff.)

Zudem können Reformen, die auf die Gleichstellung von Gruppen auf der Strukturebene gerichtet sind, widersprüchlich zu der Gleichstellung anderer Gruppen wirken. So steht beim, durch Familienministerin Schwesig initiierten und mittlerweile beschlossenen *Entwurf eines Gesetzes für die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern an Führungspositionen in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst* (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2014), die Differenzierung Frau/Mann im Vordergrund und nicht die Differenzierung geringeres ökonomisches-kulturelles-soziales Kapital/höheres ökonomisches-kulturelles-soziales Kapital.

Dieser Widerspruch soll abschließend auf den Aspekt verweisen, dass in der Analyse sozialer Ungleichheiten der Fokus immer auch auf das Wechselwirken unterschiedlicher Struktur- und Differenzkategorien gerichtet sein muss, um Ungleichheiten hinreichend zu erfassen. Das letzte Wort in diesem Abschnitt haben die Autorinnen, des von mit dargestellten Konzepts:

> „Wenn es gelingt, geschlechterpolitische Forderungen mit anti-rassistischen, anti-klassistischen und anti-körpernormierenden Bewegungen zu verknüpfen, entgehen feministische Politiken der Gefahr, Ungleichheiten zu individualisieren oder aber nicht zu bemerken, dass die erreichte Gleichstellung nur hoch qualifizierten, gesunden, Weißen (sic!) und kinderlosen Frauen zugute kommt (sic!).“ (Winker & Degele 2009: 145f.)

9 Fazit und Ausblick:

Im Rahmen dieses Kapitels werde ich zusammenfassen, welche wesentlichen Erkenntnisse ich aus Recherche und Bearbeitung des Themas gewonnen habe, welche Aspekte ich nicht behandelt habe - aber noch müsste sowie welche nächsten Schritte hin zu einem praxistauglichen Konzept einer intersektionalen Medienanalyse anstehen würden:

Aufbauend darauf, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland von einer medialisierte Gesellschaft gesprochen werden kann, sind Medienwelten als Lebenswelten zu betrachten. Darin haben Medien das Potenzial auf alle gesellschaftlichen Bereiche und Systeme einzuwirken und diese zu verändern. So gesehen müssen Medien neben Familie, Schule und Peergroups als eigenständige Sozialisationsinstanz betrachtet werden, welche sich hinsichtlich ihrer Relevanz, Ausformung und Nutzung in ständiger Veränderung befindet. So erscheint das mediale Angebot als ausgesprochen divers und wenig überschaubar und stellt sowohl etablierte Formen (Warenwerbung, Filme, Musik, Nachrichten etc.) wie neuere Formate (exemplarisch *Y-Titti* und *haul-Videos* wie im Allgemeinen *soziale Netzwerke* und *Messenger-Dienste)* als Sozialisationsangebote bzw. Analysematerial bereit.

Dabei ist in meiner Position als Sozialpädagoge zu beachten, dass das Aufkommen von *neuen* Medien jeweils mit den erwähnten bewahrpädagogischen Positionen der Pädagogik bzw. Gesellschaft insgesamt begleitet war und ist, und somit für mich diesbezüglich ständiger Reflexionsbedarf besteht. Gleichzeitig scheint es nötig, die pädagogische Praxis auf diese bewahrpädagogischen Tendenzen, da wo sie nicht angebracht sind, hinzuweisen. Dies geht einher mit der notwendigen Anfechtung und Richtigstellung von monokausalen Medienwirkungstheorien, die Medienwirkungen nicht als multidimensionalen Prozess verstehen und darauf aufbauend zu undifferenzierten Schlüssen kommen, die sich in *Verboten von* statt *Auseinandersetzungen mit* Gegenständen ausdrücken. Medienpsychologisch von Interesse für eine intersektionale Medienanalyse sind die *Theorien der soziale Identität und des sozialen Vergleichs,* da diese fruchtbare Anknüpfungspunkte für die methodische Konzeption der selbstreflexionsorientierten Arbeit auf der Identitätsebene mit der Zielgruppe bereitstellen. So sollte medienpädagogisches Handeln generell von einer subjektorientierten Haltung geprägt sein, welche Medienbildung an den Interessen der Zielgruppe ausrichtet und dieser Erfahrungs- und Wahrnehmungserweiterungen, Analyse- und Urteilsfähigkeiten sowie Handlungsfähigkeiten in Bezug auf Medien und deren Gestaltung, ermöglicht. Dabei sollte die inhaltliche Auseinandersetzung sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene erfolgen und die Zielgruppe im Idealfall dazu befähigen, sich als Individuum oder als Gruppe (medial) artikulieren zu können; d.h. zu gesellschaftlicher Partizipation und der Herstellung von Öffentlichkeit in der Lage zu sein.

Damit jedoch pädagogisches Personal seine Bildungsangebote für die Interessen der Zielgruppen öffnen kann, muss dieses sich die zu behandelnden Gegenständen zunächst einmal selbst aneignen bzw. diesen grundsätzlich unvoreingenommen gegenübertreten. So sollte eine Analyse von medialen Angeboten sowohl theoriegeleitete Strukturierungsdimensionen, als auch eine induktive Offenheit gegenüber relevanten, durch die Zielgruppe aufgeworfenen, Aspekten, aufweisen. Für das konkrete methodisch-didaktische Vorgehen bedeutet dies, das Wechselspiel zwischen In- und Deduktion konzeptionell zu berücksichtigen. Dies trifft ebenfalls auf die Reihenfolge der zu untersuchenden Dimensionen (Identitäts- Repräsentations- und Strukturebene) zu. Jedoch bin ich an dieser Stelle nur sicher, dass es im pädagogischen Setting keinen Sinn macht, mit einer Analyse der Strukturebene zu beginnen, da dieses die Zielgruppe (wobei es auf die Zielgruppe ankäme), aufgrund des hohen vorausgesetzten Abstraktionsvermögens, überfordern könnte.

So käme es in einem medienpädagogischen Setting darauf an, das komplexe Konzept der intersektionalen Mehrebenenanalyse samt Ebenen, Differenzkategorien und seiner sowohl konstruierenden als auch dekonstruierenden Haltung auf Repräsentations- und Identitätsebene zu erarbeiten und zu etablieren. Weiter würde es gelten, das beschriebene meritokratische Prinzip in Verbindung mit gesamtgesellschaftlich empfundenen Unsicherheiten in Form von instabilen Weltbildern, in die Rahmung des Konzepts in Bezug auf eine kapitalistisch-geprägte Gesellschaftsstruktur, zu integrieren. Dabei stellen die von mir aufgeworfenen Beispiele (AGG, GDL, Elitepartner.de, Empowerment, Anerkennung des Islams, unbegleitete minderjährige Flüchtlinge) hinsichtlich der (Wechsel-)Wirkungen zwischen den Ebenen, nur einige Möglichkeiten zur analytischen Anwendung des Konzepts dar. Prinzipiell kann jedes mediale Artefakt zur Analyse herangezogen werden; bei der Auswahl ist ausschließlich zu beachten, dass das betreffende Artefakt für die Zielgruppe relevante Differenzierungsangebote und Repräsentationspotenziale enthält. Der Analyseprozess selbst bietet die Möglichkeit widersprüchliche Prozesse und Positionen sichtbar zu machen und soziale Ungleichheiten zu erkennen und zu benennen. An dieser Stelle sollte anhand von konkreten Beispielen ein besonderes Augenmerk auf die Mehrfachdiskriminierungen und damit verbundenen Wechselwirkungen gelegt werden. Gleichzeitig bietet dieser Umgang die Möglichkeit die Problematik zu diskutieren, welche auftritt wenn einzelnen Gruppen gleichgestellt werden sollen, dadurch aber andere Gruppen diskriminiert bzw. vernachlässigt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die intersektionale Mehrebenenanalyse Kategorien auf drei Ebenen bereitstellt, die im Analyseprozess flexibel eingesetzt werden können, um beispielsweise von der einen Ebene zur anderen zu gelangen, wobei die Relevanz und Priorität der einzelnen Kategorien und Ebenen vom untersuchten Gegenstand, der Zielsetzung und –gruppe abhängt.

Nachdem ich hier aufgeführt habe, welche mediengeschichtlichen, sozialisationstheoretischen, psychologischen, medienpädagogischen, analytischen sowie gesellschaftstheoretischen Aspekte aus meiner Sicht für eine intersektionale Medienanalyse im pädagogischen Setting eine Rolle spielen könnten, komme ich zu dem Schluss, dass sich die unterschiedlichen Aspekte im Allgemeinen sinnvoll verknüpfen lassen und im Speziellen eine Integration des Konzepts der intersektionalen Mehrebenenanalyse in Konzeptionen von Medienbildung möglich und fruchtbar scheint.

Im nächsten Schritt müsste ich meinen Recherchen und Ausarbeitungen auf die bisher nicht, oder nur am Rande bearbeiteten Aspekte einer auf Medienanalyse fokussierten Konzeption richten. So würde es gelten, einerseits grundsätzliche und weiterführende Aspekte einer formal-ästhetischen Medienanalyse, und andererseits mediengestalterische Anteile in die Konzeption zu integrieren.

Bisher weist die vorliegende Ausarbeitung keine konkrete Zielgruppenorientierung auf, so dass diese sich potenziell an ein breites Spektrum an Adressat*innen richten könnte. So ist eine Fokussierung auf Bildungsangebote für Jugendliche, Erwachsene und Fachkräfte in schulischen wie außerschulischen Settings grundsätzlich denkbar. Zwar scheinen medienpädagogische Angebote dem Grunde nach eher an die ‚gefährdeten' Gruppen gerichtet zu sein, zeigt aber der Aspekt, dass auch Erwachsene in einer globalisierten [und medialisierten] Welt leben (vgl. Meister 2010: 151) und deren Biografien zunehmend diskontinuierlich verlaufen und die Bewältigung dessen, Flexibilität und lebenslangen Kompetenzgewinn erfordert (vgl. Faltermaier 2008: 165f.), den medienpädagogischen Bedarf dieser potenziellen Zielgruppe. Der Bedarf ist auch nicht zuletzt deswegen gegeben, weil mittlerweile Medienkompetenz als elementarer Bestandteil von Erziehungskompetenz gesehen werden kann (vgl. Ferchhoff 2010: 196ff.). So gilt für das pädagogische Fachpersonal, was auch für die Erziehungsberechtigten gilt. Entsprechend könnten beispielsweise Studierende pädagogi-

scher Studiengänge als Zielgruppe dieser medienpädagogischen Konzeption gesehen werden.

Um die Konzeption also weiter hinsichtlich der personellen, organisatorischen, räumlichen, methodischen und didaktischen Bedingungen und Erfordernisse zu differenzieren, wäre im nächsten Schritt die Festlegung auf eine Zielgruppe unumgänglich – in diesem Sinne…

10 Literatur- und Quellenverzeichnis

Auf alle hier aufgeführten Internetquellen und -verweise wurde am 28.01.2015 zuletzt durch den Autor zugegriffen.

Aufenanger, S.(2004) Medienpädagogik. In: Krüger, H.-H./ Grunert, C. (Hg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.302-307.

Baacke, D. (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München : Juventa.

Baacke, D. (1999a): Medienkompetenz: theoretisch erschließend und praktisch erfolgreich. Medien & Erziehung, 43(1), S. 7-12.

Baacke, D. (1999b): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D. u.a. (Hg.)(1999), Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte, Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, S.31 – 35, URL: http://www.produktive-medienarbeit.de/ressourcen/bibliothek/fachartikel/baacke_meko.shtml.

Bachmair, B. (2009): Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bechdolf, U. (2008): Verhandlungssache Geschlecht: Eine Fallstudie zur kulturellen Herstellung von Differenz bei der Rezeption von Musikvideos. In: Hepp, A./ Winter, R. (Hg.) (2008): Kultur-Medien-Medien, Cultural Studies und Medienanalyse. 4., Aufl., Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.425-438.

Becker-Schmidt, R. 1987: „Frauen und Deklassierung. Geschlecht und Klasse“. In: Beer, U. (Hg.): Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik. Bielefeld: AJZ Verlag, S. 187-235.

Becker, R.& Kortendiek, B. (Hg.) (2010): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte u. durchgesehene, Aufl., Wiesbaden : VS-Verlag.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2014): Entwurf eines Gesetzes für die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern an Führungspositionen in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst. URL: http://www.bmjv.de/SharedDocs/Downloads/DE/pdfs/Gesetze/GE-Frauen-quote.pdf;jsessionid=A6259D17BCCC41529F4FC95134136EBE.1_cid297?__blob=publicationFile.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge & Deutsche Islam Konferenz (2009): Muslimisches Leben in Deutschland. URL: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/DIK/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland_.html

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (bmfsfj) (2010): Medien und Gewalt – Befunde der Forschung 2004 – 2009. URL: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Medien-und-Gewalt-Befunde-der-Forschung-Langfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf.

Bourdieu, P. (1983): „Ökonomisches, kulturelles Kapital, soziales Kapital“. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen : Schwartz, S. 183-198.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur der Theorie des Handelns. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. 2., Aufl., Frankfurt a.M. : Suhrkamp Taschenbuch.

Bonfadelli, H. (2002): Medieninhaltsforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Konstanz : UVK-Verl.-Ges.

Bobrowsky, M. & Duchkowitsch, W. & Haas, H.(Hg.)(1987): Medien- und Kommunikationsgeschichte. Ein Textbuch zur Einführung. Wien : Braumüller.

Bösch, F. (2011): Mediengeschichte. Vom asiatischen Buchdruck zum Fernsehen. Frankfurt/New York : Campus Verlag.

Bruhn, M.(2012): Marketing. Grundlagen für Studium und Praxis. 11., überarb., Aufl., Wiesbaden : Springer Gabler. URL: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-8349-3855-8

Bundesverband Informationswissenschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.(BITKOM)(Hg.) (2011): Studie Jugend 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen. URL: http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Studie_Jugend_2.0.pdf.

Bundesverband Musikindustrie (2015): URL: http://www.musikindustrie.de.

Butler, J. (2009): Körper von Gewicht. Nachdruck, Original 1995, Frankfurt/M : Suhrkamp.

Chassé, K.,A. & von Wensierski, H.-A. (2008): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4., aktualisierte, Aufl., Weinheim und München.

Chebout, Lucy (2012): Back to the roots! Intersectionality und die Arbeiten von Kimberlé Crenshaw. URL: http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/chebout/.

Clash of Clans (o.J.): Webseite des Herstellers. URL: http://supercell.com/en/games/clashofclans/.

Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Class. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. In: University of Chicago Legal Forum, S. 139-167 URL: http://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf.

Crivellari, F. & Sandl, M. (2003), Die Medialität der Geschichte. Forschungsstand und Perspektiven einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Geschichts- und Medienwissenschaften. In: Historische Zeitschrift 277, S.619-654.

Cyba, E. (2010): „Patriarchat: Wandel und Aktualität“. In: Becker, R.& Kortendiek B.(Hg.): S. 17-22.

Davis, K. (2008): Intersectionality in Transatlantic Perspective. In: Klinger, C./Knapp, G. – A. (Hg): S. 19 – 35.

DBSH (2014): Übersetzung der „Global Definition of Social Work“. URL: http://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/%C3%9Cbersetzung_der_Definiton_Sozialer_Arbeit_deutsch.pdf.

Der deutsche Comedypreis (2014): Preisträger. URL: http://www.myspass.de/myspass/specials/der-deutsche-comedypreis/preistraeger.php.

Degele, N. & Winker, G. (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. URL: http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf.

Denzin, N.-K. (2010): Reading film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In Flick, U. &von Kardorff, E.& Steinke, I. (Hg.): S. 416-428.

Der Bundespräsident (2010): Rede zum 20. Jahrestag der Deutschen Einheit. URL: http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Christian-Wulff/Reden/2010/10/20101003_Rede.html.

Der Tagesspiegel (2015): Debatte um Zuwanderung und Integration. Volker Kauder: Der Islam gehört nicht zu Deutschland. URL: http://www.tagesspiegel.de/politik/debatte-um-zuwanderung-und-integration-volker-kauder-der-islam-gehoert-nicht-zu-deutschland/11243642.html.

Die Welt (2015): Merkel zitiert Wulf – „Islam gehört zu Deutschland“. URL: http://www.welt.de/politik/deutschland/article136286414/Merkel-zitiert-Wulff-Islam-gehoert-zu-Deutschland.html.

DFB TV (2014) Ankunft und Empfang der Nationalmannschaft. URL: http://tv.dfb.de/video/ankunft-und-empfang-der-nationalmannschaft/9067/.

Die Zeit (2005): was ist weiblich? Anders von Anfang an. Die Zeit N° 10/2005. URL: http://www.zeit.de/2005/10/Erziehung_1.

Ebeling, S.& Schmitz, S. (Hg.)(2006): Geschlechterforschung und Naturwissenschaft. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. . Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ecarius, J.& Eulenbach, M. & Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Elson, M. & Breuer, J. & Quandt, T. (2014): Gewalt erzeugt Mediengewalt – oder umgekehrt? Über den Zusammenhang von Aggression und der Nutzung digitaler Spiele. In: The Inquisitive Mind, Ausgabe 3/2014 Medienpsychologie. URL: http://de.in-mind.org/issue/3-2014.

Elson, M. & Ferguson, C. J. (2014): Twenty-five years of research on violence in digital games and aggression: Empirical evidence, perspectives, and a debate gone astray. *European Psychologist, 1*9, 33-46. URL: http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000147.

Entertainment Software Association (2009): Video Games and Families. URL: http://www.theesa.com/gamesindailylife/families.asp. (nicht mehr verfügbar)

Entertainment Software Association (2014): Sales, Demographic and Usage Data - Essential Facts About the Computer and Video Game Industry. URL: http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2014/10/ESA_EF_2014.pdf.

Europahaus Aurich & Anti –Bias - Werkstatt (Hg.) (2007): Demokratie verstehen und leben. Methodenbox; Demokratie - Lernen und Anti – Bias - Arbeit.

Faltermaier, T. (2008): Sozialisation und Lebenslauf. In: Hurrelmann, K, Grundmann, M., Walper (Hg.): S. 157-172.

Ferchhoff, W. (2010): Mediensozialisation in Gleichaltrigengruppen In: Vollbrecht & Wegener: S. 192-200

Ferguson, C. J. (2014): Does Media Violence Predict Societal Violence? It Depends on What You Look at and When. In: Journal of Communication. URL: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcom.12129/pdf.

Flick, U. &von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.)(2010): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8., Aufl. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.416-428.

Frenkel-Brunswick, E. (1949): Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Personality Variable. In: Journal of Personality, Volume 18, Issue 1, S.108–143. URL: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x/pdf.

Fromme, J. & Sesink, W. (Hg.)(2008): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden : VS-Verlag.

Fokus Magazin (1995): Hirnforschung: Warum Frauen anders denken als Männer. Nr. 14. URL: http://www.focus.de/wissen/natur/hirnforschung-warum-frauen-anders-denken-als-maenner_aid_152388.html.

Germany's Next Topmodel (o.J.): Germany's Next Topmodel. URL: http://www.prosieben.de/tv/germanys-next-topmodel.

Glogauer, W. (2003): Gewalthaltige Medien machen Kinder und Jugendliche zu Tätern. In: Grossman, D. & DeGaetano, G.: S.143-174.

Groeben, N. / Hurrelmann, B.(Hg.) (2002a): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München : Juventa

Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hg.) (2002b): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim : Juventa

Grossman, D. & DeGaetano, G. (2003): Wer hat unseren Kindern das Töten beigebracht? Ein Aufruf gegen Gewalt in Fernsehen, Film und Computerspielen. 2., Aufl., Stuttgart : Freies Geistesleben.

haul (o.J.): Suchanfrage bei YouTube sortiert nach Aufrufen. URL: https://www.youtube.com/results?search_query=haul&search_sort=video_view_count.

Hepp, A. & Winter, R. (2008): Cultural Studies in der Gegenwart. In: Hepp, A. & Winter, R. (Hg.): S.9-22.

Hepp, A. & Winter, R. (Hg.)(2008): Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. 4.Aufl. Wiesbaden : VS-Verlag.

Hickethier, K. (2012): Film- und Fernsehanalyse. 5., aktualisierte und erweiterte Aufl., Stuttgart, Weimar : Verlag J.B. Metzler.

Hoffmann, D. & Merkens, H. (Hg.)(2004): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim/München: Juventa.

Hoffmann, B. (2008): Bewahrpädagogik. In: Sander: S. 42-50.

Hoffmann, D.(2010): Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In: Hoffmann, D./Mikos, L. (Hg.): S. 11-26.

Hoffmann, D. & Mikos, L. (Hg.)(2010): Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion. 2., überarbeitete u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

hornscheidt, l. (2014): entkomplexisierung von diskriminierungsstrukturen durch intersektionalität. URL: http://www.portal-intersektionalität.de.

Hugger, K.-U. (2010): Medienkompetenz. In: Vollbrecht & Wegener: S. 424-431.

Hurrelmann, K.(1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, S. 91-103. URL: http://www.digizeitschriften.de/download/PPN513648887_0003/log16.pdf.

Hurrelmann, K.& Ulich, D. (Hg.)(1998): Handbuch der Sozialisationsforschung. 5. Aufl., Weinheim/ Basel: Beltz.

Hurrelmann, K. & Grundmann, M. & Walper (Hg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., grundlegend aktualisierte und überarb., Aufl., Weinheim und Basel : Beltz. URL: http://suche.suub.uni-bremen.de/cgi-bin/CiXbase/brewis/CiXbase_search?act=peid&XML_STYLE=/styles/url.xml&peid=B66771701&CID=3800491&index=L&Hitnr=2.

Jörissen B. & Marotzki, W. (2009): Medienbildung - Eine Einführung. Begriffe – Methoden – Analysen. Bad Heilbronn : Verlag Julius Klinghardt.

Jörissen, B. & Marotzki, W. (2010): Medienbildung. In Vollbrecht/Wegener. S. 432-436.

Klinger, C. (2003), »Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht«. In: Knapp, G.-A. & Wetterer, A. (Hg.): S. 14-49.

Klinger, C.& Knapp, G.-A. (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“ / Ethnizität. In: Transit – Europäische Revue. Heft 29, URL: http://www.iwm.at/read-listen-watch/transit-online/achsen-der-ungleichheit-achsen-der-differenz/.

Klinger, C.& Knapp, G. – A. (Hg.) (2008): ÜberKreuzungen, Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster : Westfälisches Dampfboot.

Klinger, C. & Knapp, G.-A. & Sauer, B. (Hg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New York : Campus.

Klinger, C. (2012): Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. URL: http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/klinger/.

Knapp, G.-A. & Wetterer, A. (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II : Münster : Westfälisches Dampfboot.

Koebner, T. (Hg.) (1990) Autorenfilme. Elf Werkanalysen. Münster : MAkS Publikationen.

Kübler, H.-D. (2010): Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In: Vollbrecht & Wegener: S. 17-31.

Let’s Play (o.J.): Suchanfrage bei youtube.com: Let’s Play-Videos sortiert nach Aufrufen. URL: https://www.youtube.com/results?search_query=let%27s+play&search_sort=video_view_count.

Lutz, H. (2007): >>Die 24-Stunden-Polin<< –Eine intersektionelle Analyse transnationaler Dienstleistungen. In: Klinger, C. & Knapp, G.-A. (Hg.): S. 210-234.

Luca, R. (2010): Gender. In: Vollbrecht/Wegener. S. 357-363.

Lutz, H./ Wenning, N. (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. in: ders.. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, 11-24. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2617/pdf/Lutz_Helma_Wenning_Norbert_Differenz_ueber_Differenz_Einfuehrung_in_die_Debatte_D_A.pdf.

Marschik, M. (2008): Verdoppelte Identitäten: Medien- und Werbebotschaften als Konstrukteure von Authentizität. In: Hepp A. & Winter, R. (Hg.) (2008): S.299-310.

Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008): Wissen, Artikulation und Biografie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: Fromme, J. & Sesink, W. (Hg.): S.51-70.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U.& von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.): S.468-474.

meedia (2014): Gigantische Quoten für den Empfang des Weltmeister-Teams. URL: http://meedia.de/2014/07/16/gigantische-quoten-fuer-dem-empfang-des-weltmeister-teams/.

Meister, D., M. & Kamin A.-M.(2010): Medien im Erwachsenenalter. In: Vollbrecht & Wegener: S. 151-158.

Meyen, M. (2009): Medialisierung. In: Medien und Kommunikationswissenschaft 57, Heft 1, S.23-38. URL: http://www.m-und-k.nomos.de/fileadmin/muk/doc/MuK_09_01.pdf.

Mikos, L. (2008): Film- und Fernsehanalyse. 2., überarb. Ausgabe, Konstanz : UVK Verlagsgesellschaft mbH. URL: http://www.utb-studi-e-book.de/9783838524153.

Mikos, L. (2010): Film und Fernsehen – Sehsozialisation. In: Vollbrecht & Wegener (Hg.): S.241-251.

Moser, H. & Grell, P. & Niesyto, H. (Hg.)(2011): Medienbildung und Medienkompetenz. München : kopaed Verlags GmbH.

mpfs, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2011): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf.

mpfs, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2013): JIM-Studie 2013. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf.

mpfs, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. URL: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf.

Mummendey A. (1984): Verhalten zwischen sozialen Gruppen : die Theorie der sozialen Identität von Henri Tajfel. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, 113. Bielefeld: Univ. Bielefeld, Fakultät für Soziologie. URL: http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2592053.

Münchmeier, R. & Otto, H.-U. & Rabe-Kleberg, U. (Hg.)(2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen : Leske u. Budrich.

Niesyto, H. (2006): Medienkritik und Mediensozialisation. In: Niesyto, H. & Rath, M. & Sowa, H. (Hg.): S. 53-70.

Niesyto, H. & Rath, M. & Sowa, H. (Hg.)(2006): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München: kopaed.

Niesyto, H. (2010): Handlungsorientierte Medienarbeit. In: Vollbrecht & Wegener: S.396-403

Pease, A./ Pease, B. (2002): Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Berlin: Ullstein.

Portal Intersektionalität (2015): Walk of Fame. URL: http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/portraet-praxisprojekte/walk-of-fame/.

Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt : Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden : VS-Verlag, URL: http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-90159-6/page/1.

Pross, H. (1987): Geschichte und Mediengeschichte. In: Bobrowsky, M. & Duchkowitsch, W. & Haas, H.(Hg.): 8-15.

Radio Bremen (2014a): Straffällige Flüchtlingskinder. Mäurer will „geschlossenes Heim“ in Bremen. URL: http://www.radiobremen.de/politik/nachrichten/straffaellige-fluechtlinge100.html.

Radio Bremen (2014b): Flüchtlinge in Bremen. Senat schafft 50 neue Stellen für Betreuer. URL: http://www.radiobremen.de/politik/dossiers/fluechtlinge/stellen-fuer-fluechtlinge100.html.

Räthzel, N. (2010): Rassismustheorien: Geschlechterverhältnisse und Feminismus. In: Becker, R. & Kortendiek, B. (Hg.): S. 283-291.

Sander, U. & von Gross, F. & Hugger, K.-U.(Hg.) (2008): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden : VS Verlag.

Sauer, B. (2012) Intersektionalität und Staat. Ein staats- und hegemonietheoretischer Zugang zu Intersektionalität. URL: http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/sauer/.

Schell, F. (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München.

Scherr, A. (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit: Aufgaben und Selbstverständnis im Spannungsfeld von sozialpolitischer Indienstnahme und aktueller Bildungsdebatte. In: Münchmeier, R. & Otto, H.-U. & Rabe-Kleberg, U. (Hg.): S. 93–106.

Scherr, A. (2012) Diskriminierung: Die Verwendung von Differenzen zur Herstellung und Verfestigung von Ungleichheiten. URL: http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/scherr/.

Schmitz, S. (2006): Frauen und Männergehirne. Mythos oder Wirklichkeit? In: Ebeling, S. & Schmitz, S.(Hg.): S. 211-234.

Schorb, B.& Mohn, E.& Theunert, H. (1998): Sozialisation durch (Massen-)Medien. In: Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (Hg.): S.493-508.

Schorb, B. (2011): Zur Theorie der Medienpädagogik. In: Moser & Grell & Niesyto.

Schutte, J. (2005): Einführung in die Literaturinterpretation. 5., aktualisierte u. erw. Aufl., Weimar: Metzler.

Schwab, F. & Unz, D. C. & Winterhoff-Spurk, P. (2005): MEDIASCOPE - ein System zur Inhalts- und Formalanalyse medialer Angebote. In: Zeitschrift für Medienpsychologie, Jg. 17 (2005), Nr. 3, S. 110-117.

Slater, M. D. (2007). Reinforcing spirals: The mutual influence of media selectivity and media effects and their impact on individual behavior and social identity. In: Communication Theory, 17.

Slotosch, S.(2006): Das Massaker von Erfurt. Diskursanalyse einer Debatte in Politik und Medien. Essen. URL: www.sven-slotosch.de/Erfurt.pdf.

Soiland, T. (2012): Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. URL: http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/soiland/.

Spiegelonline (2003): Wunder Gehirn: Der kleine Unterschied. URL: http://www.spiegel.de/spiegelspecial/a-272648.html.

Spox (2014): Live-Stream vom Empfang des DFB-Teams. Der Empfang der deutschen WM-Helden. URL: http://www.spox.com/de/sport/fussball/dfb-team/1407/Artikel/live-stream-empfang-weltmeister-nationalmannschaft-berlin-fanmeile-fanpark-brandenburger-tor.html.

Statistisches Bundesamt (2014): Mikrozensus. Bevölkerung in Familien/Lebensformen am Hauptwohnsitz. 12211-0608. URL: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleAufbau&selectionname=12211-0608&sprache=de.

Staub-Bernasconi, S. (2007): Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit. URL: http://www.zpsa.de/pdf/artikel_vortraege/StB-Soz-Arb-Tripelmandat.pdf.

Steins, G. (Hg.) (2010): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sutter, T. (2010): Medienanalyse und Medienkritik. Forschungsfelder einer konstruktivistischen Soziologie der Medien. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sutter, T. (2002): Anschlußkommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. Ein Aufriß im Rahmen einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B.(Hg.)(2002a): S. 80-105.

Süss, D. (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden : VS Verlag.

Süss, D, (2010): Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In: Hoffmann, D./Mikos, L. (Hg.): S. 109-130.

Süss, D. & Hipeli, E. (2010): Medien im Jugendalter. In: Vollbrecht, R. & Wegener, C.(Hg.): S. 142-150.

Tagesschau (2014): Nahles stellt Gesetzentwurf zur Tarifeinheit vor. URL: http://www.tagesschau.de/multimedia/video/video-35735.html.

Theunert, H.& Schorb, B. (2004): Sozialisation mit Medien: Interaktion von Gesellschaft – Medien – Subjekt. In: Hoffmann, D. & Merkens, H. (Hg.): S. 203-219.

Trepte, S. (2004). Soziale Identität und Medienwahl. Eine binationale Studie zum Einfluss von Gender-Identität und nationaler Identität auf die Auswahl unterhaltender Medieninhalte. In: Medien & Kommunikationswissenschaft, 52(2), S. 230-249.

Trepte, S. (2008): Consistency Theories. In: Donsbach, W. (Ed.): The international encyclopedia of Communication, Volume 3, Oxford: Blackwell, S. 928-932. URL: http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405131995_chunk_g97814051319958_ss126-1.

Trepte, S. & Reinecke, L. (2010): Medienpsychologie. Gender und Games – Medienpsychologische Gender-Forschung am Beispiel Video- und Computerspiele. In: Steins, G. (Hg.): S. 229-248.

Trepte, S.& Reinecke, L. (2013): Medienpsychologie. W. Kohlhammer GmbH : Stuttgart.

Tulodziecki, G. & Herzig, B. & Grafe, S. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Tulodziecki, G. (2011): Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Moser & Grell & Niesyto (Hg.): S. 11-40.

Vollbrecht, R. & Wegener, C. (Hg.)(2010): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden : VS Verlag

Walgenbach, K.& Dietze, G. & Hornscheidt, L & Palm, K. (Hg.) (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Leverkusen: Budrich.

Wegener, C. (2010): Identität. In: Vollbrecht & Wegener (Hg.): S.55-63.

Weiß, A. (2013): Rassismus wider Willen. Ein anderer Blick auf eine Struktur sozialer Ungleichheit. 2.,Aufl., Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften. URL: http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-93342-9.pdf.

Wetterer, A. (2003): „Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen“. In: Knapp, G.-A. & Wetterer, A (Hg.): S.286-319.

Williams, D. & Martins, N. & Consalvo, M. & Ivory, J. D. (2009): The virtual census: Representations of gender, race, and age in video games. New Media & Society, 11(5), 815-834. URL: http://nms.sagepub.com/content/11/5/815.full.pdf+html.

Winker, G. & Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld : transcript Verlag.

Wolf, K. D. &Rummler, K. & Duwe, W. (2011): Medienbildung als Prozess der Unsgestaltung zwischen formaler Medienerziehung und informeller Medienaneignung. In: Moser & Grell & Niesyto: S.137-158.

YouTube (2014): ElitePartner TV-Spot. URL: https://www.youtube.com/watch?v=NyR_zNBVFmg.

Y-titty (o.J.): Y-titty Kanal. URL: https://www.youtube.com/user/YTITTY/.

Zacharias, W. (2010): Medienästhetik. In: Vollbrecht & Wegener (Hg.): S.412-423.

ZDF (2014): DFB-Team: Klose und Co im Gaucho-Gang. URL: http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/2197828/Klose-und-Co.-im-Gaucho-Gang#/beitrag/video/2197828/Klose-und-Co.-im-Gaucho-Gang.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: (mpfs 2012-2014); Angaben in Prozent; Basis: Befragte die mindestens alle 14 Tage das Internet nutzen

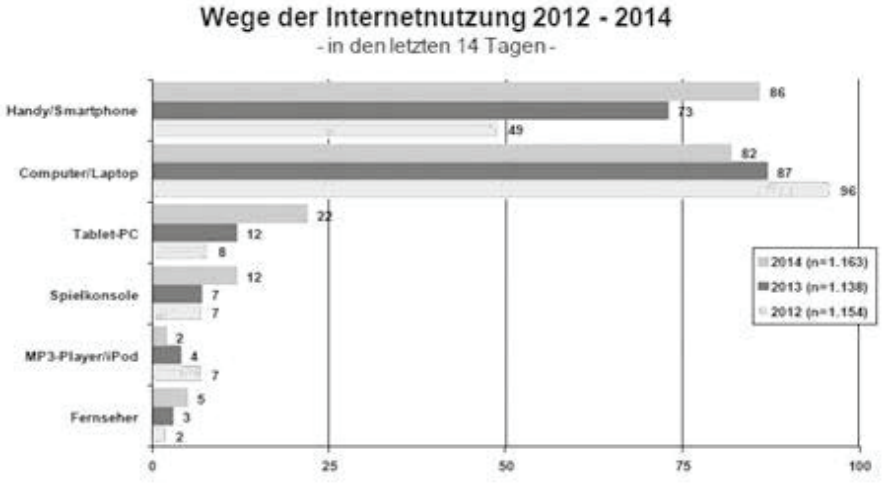


Abbildung 2: (Schwab u.a. 2005: 112)

Formale Kategorien

Kategorie	N	Ausprägungen						
Darbietungs-form	.94	Spiel-handlung	Interview	Moderation	Dokumen-tation	Original-material		
Übergang	.86	harter Schnitt	Abblende	Aufblende	Überblende	Trickblende		
Einstellungs-größe	.60	Supertotale	Totale	Halbtotale	Halbnah	Nah	Groß	Detail
Änderung der Einstellungs-größe	.81	keine	Ran	Weg	Kombina-tion			
Kamera-bewegung	.71	fest	fest bewegt	Living Camera	Schwenk	Kamerafahrt		
Kamera-perspektive	.76	Parallelsicht	Aufsicht	Untersicht				
Schärfe	1.00	Hohe Tiefen-schärfe	alle Objekte unscharf	Vordergrund unscharf	Schärfen-verlagerung	Schärfenmit-führung		
Durchlauf-geschwin-digkeit	1.00	Normal	Zeitlupe	Zeitraffer	Standbild			
Licht		Low-Key Nacht	High-Key Dämmerung	Kontrast-reich	Kontrast-arm	Außenlicht	Innenlicht	Tag
Farbgebung		Normal	Schwarz-weiß	Eingefärbt				
Effekte		keine	Special Effects					
Sprache		Moderation	Erzähler	Kommentar	Über-setzung	Synchro-nisation		
Geräusche		keine	Schüsse	Schreie	Martinshorn	Motoren-geräusch	...	
Schrift		keine	Einblen-dung (z.B. Name, Ort, Datum)	Über-setzung	Kommentar	Sonstiges		

Abbildung 3: Powerflower (Europahaus Aurich/Anti –Bias - Werkstatt 2007)

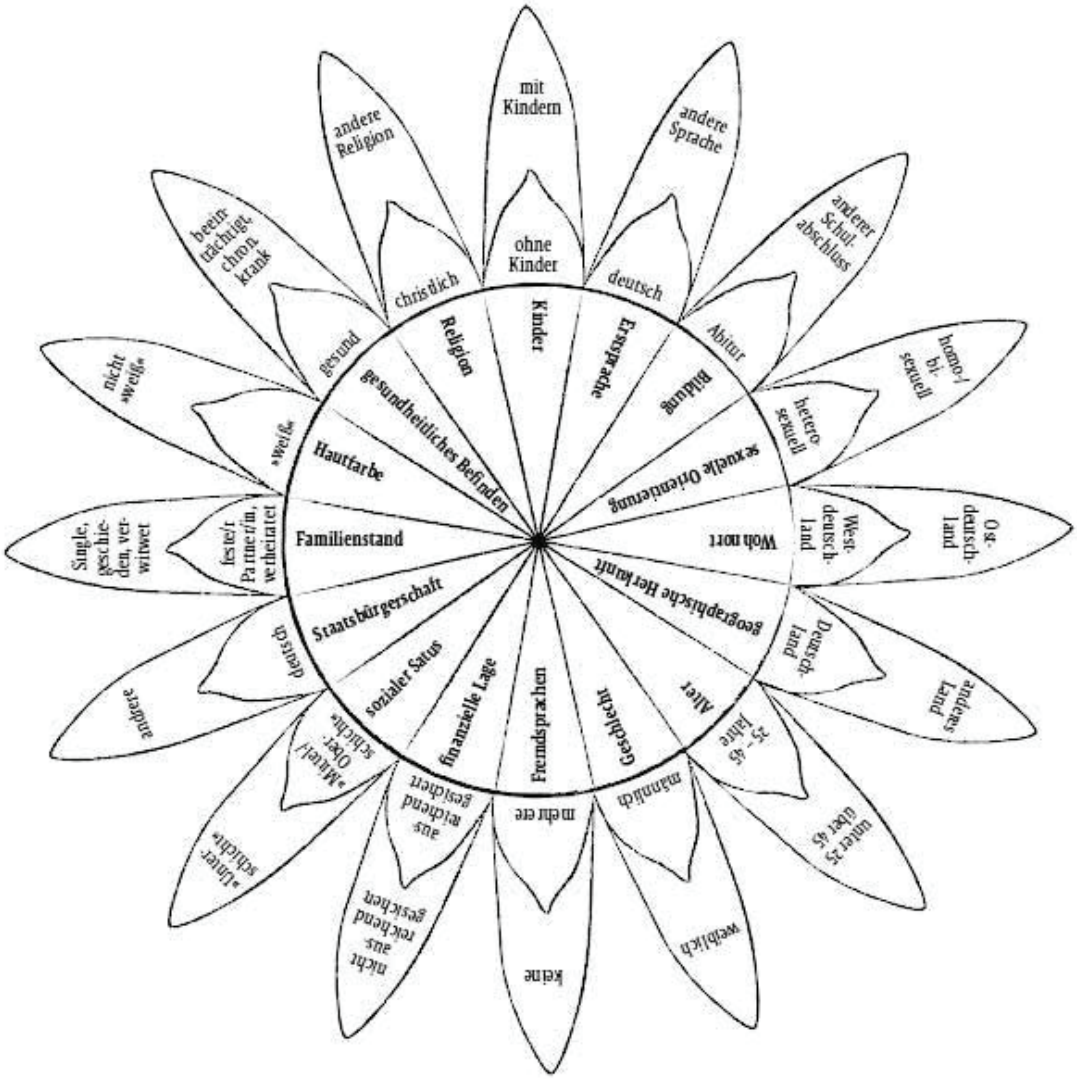


Abbildung 4: offene Powerflower: (Europahaus Aurich & Anti –Bias - Werkstatt 2007)

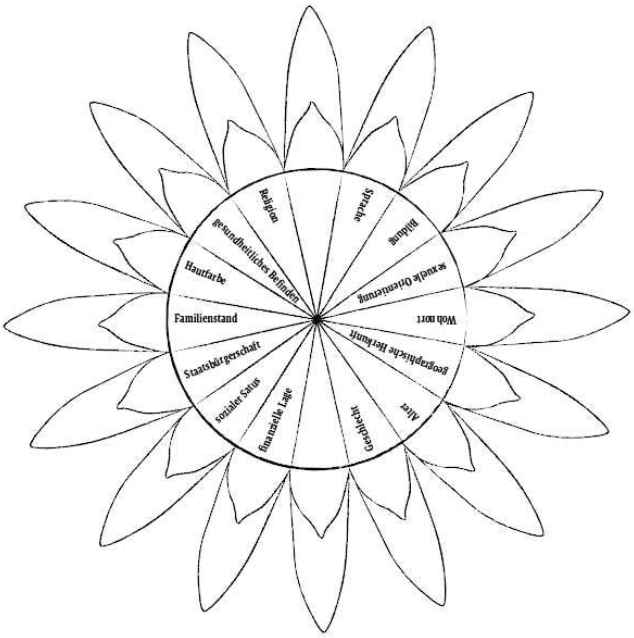


Abbildung 5: (Winker & Degele 2009: 52)

Tabelle 1: Differenzkategorien auf der Strukturebene und ihre zentralen Bedeutungen

	Flexibilisierter Zugang und Zugangsbarrieren zum Arbeitsmarkt	**Lohndifferenzierungen**	**Kostenlose bzw. kostengünstige Reproduktionsarbeit**
Klasse	Erwerbslose als Ausgleich für Nachfrageschwankungen auf dem Arbeitsmarkt	Normalbeschäftigte versus Prekariat, Erwerbslose als LohndrückerInnen	Inanspruchnahme von Dienstleistungen zur Erziehung, globale Betreuungsketten
Geschlecht	Frauen als stille Reserve	Differenzierte Arbeitsbewertungsmaßstäbe, Steuern und Sozialabgaben	Zusätzliche und unbezahlte Haus- und Pflegearbeit von Frauen
Rasse	Arbeitserlaubnis als Flexibilisierungspotenzial	*Bad jobs* als Einstieg in den Arbeitsmarkt	Migrantinnen als günstige ‚Dienstmädchen'
Körper	Alter und Krankheit als Ausgrenzungsmöglichkeit	Abwertung der Kompetenz von älteren und nicht vollständig fitten Menschen	Individualisierte Krankheitsprävention, Pflicht zur Gesundheits- und Altersvorsorge

Abbildung 6: (Winker & Degele 2009: 74)

Wechselwirkungen der drei Ebenen im Feld sozialer Praxen

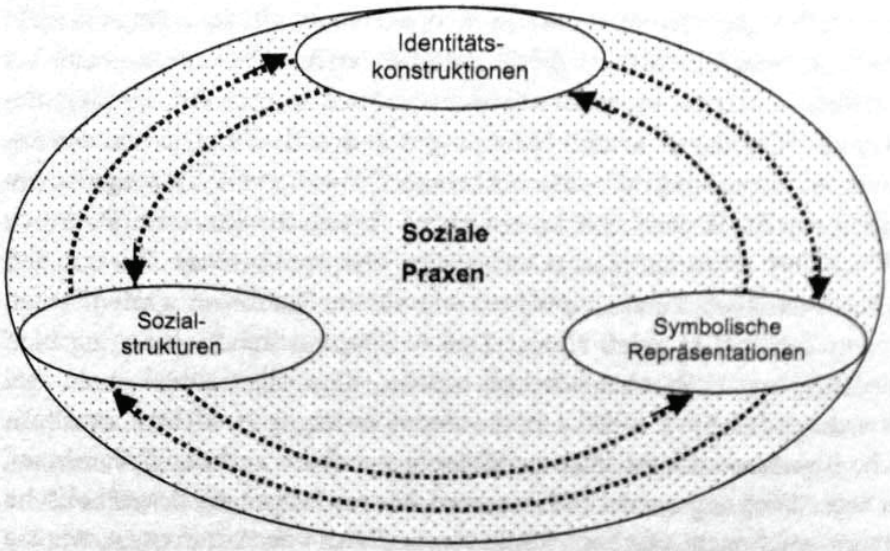
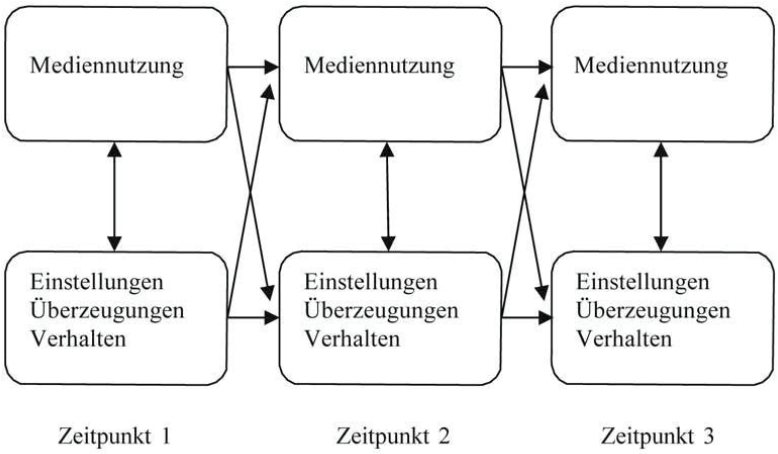


Abbildung 7: (Trepte & Reinecke 2010: 231)

Grundlegende Vorstellung eines sich gegenseitig verstärkenden Prozesses von Personenvariablen und Medienvariablen.



12 Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel von mir verwendet wurden. Alle wörtlichen oder sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken wurden von mir als solche kenntlich gemacht.

Bremen, 02.02.2015

Ort, Datum

Unterschrift