



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**Mediensozialisation, Medienkompetenz und der Spielfilm als
Kommunikationsmedium.**

**Eine Analyse ausgewählter Szenen aus „Star Wars“ Episode 4 und 7
vor dem Hintergrund der Darstellung von Geschlecht**

verfasst von / submitted by

Julia Anna Jeanette Schütz BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2018/ Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Danksagung

Ich danke meinen Eltern, die mich über all die Jahre in sämtlicher Hinsicht unterstützt haben und mir immer das Vertrauen entgegengebracht haben, dass ich alles schaffen kann und werde.

Ich danke Dir liebe Lisl, dass du dich durch sämtliche meiner Arbeiten gequält hast und nie müde geworden bist, mir Verbesserungsvorschläge zu geben.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Swertz für seine Betreuung und dass er sich auf dieses Thema eingelassen hat.

Und zum Schluss danke ich dir meine liebste Sandra; ohne dich würde ich jetzt nicht an diesem Punkt stehen. Ich danke Dir für deine unendliche Unterstützung. Es war eine unvergessliche Zeit mit Dir, die uns für immer verbinden wird.

Abstract

„Möge die Macht mit dir sein“

Dieses Zitat stammt aus der „Star Wars“ Saga, die ein popkulturelles Phänomen ist und seit Jahrzehnten Generationen fasziniert. Es ist nicht zu leugnen, dass der Spielfilm im Allgemeinen ein Kommunikationsmedium darstellt, das Einfluss auf sein Publikum hat. In diesem Rahmen spielt darüber hinaus das theoretische Konzept der Mediensozialisation eine wichtige Rolle. Medien sind selbstverständliche Alltagsbegleiter von Kindern und Jugendlichen und es geht um die Frage, wie diese bei Sozialisationsprozessen mitwirken und auch als Sozialisationsinstanz fungieren. Die Kategorie „Geschlecht“ bekommt ebenfalls eine wichtige Bedeutung für sozialisatorische Prozesse zugesprochen. Nicht nur für die Betrachtung von Sozialisationsprozessen erweist sich diese Kategorie als erkenntnisreich. Die Darstellung von Gender im Spielfilm ist ebenfalls als ein interessantes Forschungsgebiet auszumachen. Die Themenbereiche Mediensozialisation, Medienerziehung, Medienpädagogik und Medienkompetenz dienen in der vorliegenden Masterarbeit für einen theoretischen Rahmen und sind Grundlage, um den „Film“ als einen Analysegegenstand genauer zu betrachten. Aufbauend auf diesen Ausführungen steht im Zusammenhang des methodischen Vorgehens eine Figurenanalyse der „Star Wars“ Episoden 4 und 7 vor dem Hintergrund der Darstellung von Geschlecht im Erkenntnisinteresse.

"May the force be with you"

This quote derives from the "Star Wars" saga, which is a pop cultural phenomenon and has fascinated generations for decades. It can not be denied that the feature film is a communication medium that has an impact on its audience. In addition, the theoretical concept of media socialization plays an important role in this context. Media is naturally an everyday companion of children and adolescents, and the question is of how they participate in socialization processes and act as a socialization instance. The category "gender" also is to importance for socialization processes. But not only for the consideration of socialization processes, this category proves to be insightful. The presentation of gender in feature films also is an interesting field of research. The subject areas of media socialization, media education and media literacy serve in this Master's thesis for a theoretical framework and provide the basis for a closer look at "film" as a subject of analysis. Based on these explanations, a figure analysis of the "Star Wars" episodes 4 and 7, in the context of the presentation of gender, is in the context of the methodological approach.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Problemstellung	6
1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz	7
1.3 Aufbau der Arbeit	9
2. Sozialisationsprozesse im Erkenntnisinteresse	10
2.1 Begriffsbestimmung von Sozialisation	11
2.2 Sozialisationsprozesse im Kontext von Geschlecht.....	13
2.3 Begriffsbestimmung von Mediensozialisation.....	17
2.4 Sozialökologischer Ansatz der Mediensozialisation.....	22
3. Der „Film“ als Analysegegenstand	28
3.1 Film als Kommunikationsmedium und Abbild der Gesellschaft.....	29
3.2 Film als Sozialisationsinstanz	32
3.3 Darstellung von Gender im Film.....	38
4. Medienpädagogik, Medienerziehung und Medienkompetenz im Erkenntnisinteresse.	44
4.1 Begriffsbestimmung von Medienpädagogik und Medienerziehung	44
4.2 Medienkompetenz als Leitkategorie.....	53
5. Einleitende Gedanken zum „Star Wars“ Phänomen	62
6. Methodisches Vorgehen.....	71
6.1 Figurenanalyse nach Faulstich (2013)	71
6.2 Auswahlprozess der Episoden und Schlüsselszenen	75
6.3 Analyse der Figur „Leia“.....	77
6.4 Analyse der Figur „Rey“	82
7. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	88
8. Ausblick.....	93
9. Literaturverzeichnis	95

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Das weibliche Geschlecht und seine Darstellung im medialen Kontext ist ein Thema, das sowohl in einem wissenschaftlich fundierten Diskurs als auch in einer allgemeinen öffentlichen Diskussion, seit längerem relevant ist. Eine breit diskutierte Auseinandersetzung bezüglich sexistischen Strukturen bzw. frauenfeindlichem Verhalten ist besonders in sozialen Netzwerken entbrannt. Beispielhaft für diese Entwicklung ist das Jahr 2013, in dem die Autorin Anne Wizorek mit dem Hashtag *Aufschrei* auf dem Kurznachrichtendienst Twitter auf Alltagssexismus, sexistische Darstellungsweisen von Frauen und die dazugehörigen Erfahrungen aufmerksam machen wollte. Innerhalb kürzester Zeit nahm eine Vielzahl an Menschen an dieser öffentlichen Diskussion teil (Lilienthal 2013, 1). Aber wie sieht es mit dieser Thematik in einem wissenschaftlichen Bezugsrahmen und der Forschung aus?

Nach ersten Literaturrecherchen ist festzustellen, dass das Themengebiet der medialen Darstellung des weiblichen Geschlechts auch im wissenschaftlichen Kontext keineswegs einen neuartigen Diskurs darstellt. Die Anfänge eines wissenschaftlichen, kritischen und reflektierten Blickes auf die Darstellung des weiblichen Geschlechts im medialen Kontext, sind bereits Ende der 1960er Jahre zu finden. Ein verbreitetes Untersuchungsobjekt ist damals die Werbung (Hipfl 2002, 1). Unter diesem Einfluss entwickelt sich Anfang der 1970er Jahre eine feministische Filmwissenschaft. In diesem Zusammenhang geht es um eine Art „weibliche“ Geschichte des Films, wobei unter anderem Regisseurinnen und Schauspielerinnen im wissenschaftlichen Interesse stehen. Darüber hinaus entsteht ein soziologischer Blick auf stereotypische Bilder und Vorstellungen von Weiblichkeit im Film (Ingelfinger&Penkwitt, 2004, 1). Eine spezifische mediale Darstellung von Frauen und die damit einhergehende Zuschreibung von bestimmten Rollenbildern kritisieren ebenfalls Dorer und Marschik (1999, 4f.). Im inhaltlichen Mittelpunkt der Diskussion steht der Umstand eines stets männlichen Blicks auf die Frau, der unter anderem auch bedeutet, „dass Frauen nur selten als aktiv Handelnde [...] oder aber als das „Andere“ der männlichen Norm [...]“ dargestellt werden (Dorer&Marschik 1999, 4).

Schon diese kurzen Hinweise zeigen, dass Art und Weise der medialen Darstellung des weiblichen Geschlechts bereits über Jahrzehnte wissenschaftlich diskutiert werden. Es stellt sich nun die Frage, warum es überhaupt von Bedeutung sein sollte, diese Thematik, die speziell

auf die Darstellungsweise von weiblichen Filmfiguren abzielt, aus medienpädagogischer Perspektive zu untersuchen. Grundlegend ist festzuhalten, dass insbesondere im Kindes- und Jugendalter Medien auf vielfältige Weise an der Sozialisation beteiligt sind (Paus-Hasebrink 2009, o.S.). Nach Paus-Hasebrink (2014, 4f) sind Sozialisationsprozesse, neben kulturellen und sozialen Einflussfaktoren, mit einem schnell anwachsenden medialen Wandel verbunden, auch wenn dieser Aspekt eher selten in gängigen Sozialisationstheorien berücksichtigt wird. Paus-Hasebrink (2014, 4f) nimmt dabei an, dass Medien nie alleine und direkt auf Kinder und Jugendliche einwirken, sondern weitere Faktoren, beispielsweise das soziale Umfeld, eine Rolle spielen.

Um das zu bearbeitende Themengebiet der vorliegenden Masterarbeit näher einzugrenzen, wird das Medium Film als Analysegegenstand in den Mittelpunkt gerückt. Dabei steht die Konstruktion von Wirklichkeit und der mögliche Einfluss auf die Entwicklung bestimmter Weltbilder im Fokus, „denn im Prozess der kindlichen Entwicklung und Sozialisation gewinnt Mediensymbolik auf allen Ebenen des Kinderalltages für deren Selbstfindung zunehmend an Bedeutung“ (Paus-Hasebrink 2009, o.S.). Doch wie genau sieht die Darstellung von Weiblichkeit im Film überhaupt aus? Um dieser Frage nachzugehen, werden in der vorliegenden Masterarbeit zwei Episoden der „Star Wars“ Saga, das ein globales Phänomen darstellt und insbesondere auch bei Kindern und Jugendlichen auf große Popularität und Beliebtheit stößt, als empirisches Beispiel herangezogen (Kohlhöfer, Weiland, Löhnert 2013, 8).

Wie können pädagogische Konzepte und Handlungsstrategien dazu beitragen, Kindern und Jugendlichen einen kritischen und selbstsicheren Umgang mit Medieninhalten zu vermitteln? Steht diese Fragestellung im Fokus, rückt die Medienpädagogik mit ihrer Leitkategorie Medienkompetenz und ihrem Teilgebiet der Medienerziehung in den Mittelpunkt, was an dieser Stelle eine Fokussierung von der Mediensozialisation auf die genannten Begrifflichkeiten darstellt. Medienpädagogik als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin entwickelt sich in den 1970er Jahren und zeichnet sich dadurch aus, dass sie an unterschiedliche Disziplinen angeschlossen ist. Unter anderem setzen sich die Medien- und Kommunikationswissenschaften, die Psychologie und die Soziologie mit medienpädagogischen Fragestellungen auseinander (Schiefner 2011, 2). Nach ersten Literaturrecherchen zeichnet sich als zentrale Frage der Medienpädagogik „[...] die Sozialisation in Medienwelten sowie die Vermittlung und der Aufbau von Medienkompetenz

über die gesamte Lebensspanne hinweg [ab]“ (Schiefer 2011, 2). Eine Aneignung und/oder Erhöhung von Medienkompetenz lässt sich als eine Aufgabe und Leitkategorie von Medienpädagogik, sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene, ausmachen. Ein weiterer Teilaspekt, den die Medienpädagogik umfasst, ist die Medienerziehung. Eine weitere Facette ist, dass „jede Form von Erziehung [...] in der heutigen Gesellschaft auch Medienerziehung [ist], da Medien aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken sind“ (Schiefer 2011, 1). Medienerziehung als Teilgebiet der Medienpädagogik beinhaltet eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit bildungsrelevanten Zielen, die sich im Kontext von Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen bewegt. Darüber hinaus steht eine Reflexion von Mitteln und Wegen, um diese Ziele zu erreichen und eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit konkreten und praktischen medienerzieherischen Aktivitäten im Fokus (Iske 2012, 1).

Das Medium Film fungiert im Kontext von Mediensozialisation als Sozialisationsinstanz und wird so für die Medienpädagogik und ihrer Leitkategorie Medienkompetenz als Gegenstand relevant. Des Weiteren ist es von Bedeutung, spezifische Darstellungsweisen von Weiblichkeit im Medium Film herauszuarbeiten und die Frage stellt sich, ob es für eine reflektierte und bewusste Analyse von Filmen eine bestimmte Art von Medienkompetenz braucht. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie so eine Vermittlung von Medienkompetenz aussehen kann. Aus diesem Grund ist der Begriff der Medienerziehung ebenso von der Bedeutung.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen ergibt sich folgendes Thema für die angestrebte Masterarbeit:

Mediensozialisation, Medienkompetenz und der Spielfilm als Kommunikationsmedium.

Und daraus abgeleitet folgende Forschungsfrage: *Wie werden die weiblichen Figuren in Star Wars Episode 4 und 7 dargestellt?*

1.2 Bildungswissenschaftliche Relevanz

Eine bildungswissenschaftliche Relevanz des Themas der vorliegenden Masterarbeit ergibt sich bereits aus der Tatsache, dass die gegenwärtige Generation von Kindern und Jugendlichen zum Großteil selbstverständlich in einer mediatisierten Lebenswelt aufwachsen und sich mit den daraus folgenden Herausforderungen auseinandersetzen müssen. Medien sind oftmals in Bereichen vertreten, die außerhalb von pädagogischen Institutionen liegen und folglich „[...]

Prozesse der Mediensozialisation zunehmend pädagogisch bedeutsam [werden]“ (Fritz, Sting, Vollbrecht 2003, 7). Medien werden immer häufiger als eine zentrale Sozialisationsinstanz, neben den Bereichen Familie, Schule und Peer Groups, relevant und erhalten damit eine wichtige Bedeutung in pädagogischen Kontexten (Vollbrecht 2011, 135). Darüber hinaus steigt der Anteil von Medien, die an Welt- bzw. Wirklichkeitserfahrungen beteiligt sind. „Wenn nun die reflektierende Begegnung und Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten ein grundlegender Bestandteil von Pädagogik ist [...]“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014, 2), dann sollte die Relevanz für pädagogische Kontexte bezüglich Medienerziehung und Erlernen bestimmter Aspekte von Medienkompetenz offensichtlich sein.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird es methodisch darum gehen, filmische Schlüsselszenen mit der Figurenanalyse nach Faulstich zu bearbeiten. Das genaue Vorgehen wird in Kapitel 6 näher erläutert, nichtsdestoweniger kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass „komplexe mediale Formate wie etwa der Film [...] ebenfalls ein hohes reflexives Potenzial [beinhalten], indem sie etwa Fremdheitserfahrungen inszenieren, nachvollziehbar und reflektierbar machen, indem sie Biographisierungsweisen thematisieren, ethische Paradoxa verhandeln, usw.“ (Jörisen&Marotzki 2009, 30).

Nicht nur Mediensozialisation ist ein zentraler Kerninhalt der vorliegenden Masterarbeit, sondern auch die theoretische Aufarbeitung des Begriffes der Medienkompetenz. Der Begriff Kompetenz, fällt häufig in pädagogischen Kontexten, auch wenn dieser teilweise unterschiedlich oder unscharf verwendet wird. Im Zusammenhang mit der Mediensozialisation kann Medienkompetenz als ein handlungstheoretischer-pädagogischer Begriff verstanden werden (Tulodziecki 2011, 23). Damit sind Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können, Einstellungen und Werteorientierungen gemeint, „die als Dispositionen für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten. Die Dispositionen umfassen sachbezogene, motivationale bzw. selbstregulatorische und soziale-kommunikative Komponenten“ (Tulodziecki 2011, 23). Jene Fähigkeiten und Kenntnisse können insbesondere in Bildungsprozessen erworben werden und sollen das Individuum befähigen, reflektiert mit Herausforderungen im Medienbereich umzugehen. Letzten Endes ist es eine Zielvorstellung, dass Personen mit einem bestimmten Niveau von Medienkompetenz für eine kulturelle, politische und gesellschaftliche Teilhabe qualifiziert sind und sie sich dabei als ein handlungsfähiges Subjekt wahrnehmen (Tulodziecki 2011, 23f).

Ein weiteres umfangreiches Theoriefeld in der vorliegenden Masterarbeit ist das Thema

Gender. Eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist eine etablierte Praxis in bildungswissenschaftlicher Forschung. In bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen spielt es eine essentielle Rolle, bestehende Geschlechterkonstruktionen und heteronormatives Denken kritisch zu hinterfragen und aufzudecken (Institut für Bildungswissenschaft, 2016). Die Kategorie Geschlecht ist gesellschaftlich so präsent, „dass es kaum gelingt, sich im Umgang mit ihr nicht zu positionieren“ (Richthammer 2017, 12). Zur Alltagspraxis gehört, dass Personen in das eine oder andere Geschlecht eingeteilt und damit einhergehend bestimmte Eigenschaften und Rollenzuschreibungen reproduziert und manifestiert werden (Richthammer 2017, 73). Es geht im wesentlichen darum, jene Reproduktion der Zweigeschlechtlichkeit zu beschreiben und zu reflektieren.

Zusammengefasst ergibt sich die bildungswissenschaftliche Relevanz zum einen aus dem theoretischen Begriffsfeld, das in pädagogischen Kontexten einflussreich etabliert ist und zum anderen aus der Tatsache heraus, dass die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen medial stark geprägt ist und sich infolgedessen individuelle Herausforderungen für einen reflektierten Umgang mit Medieninhalten ergeben. Darüber hinaus steht die Kategorie Geschlecht als Differenzmerkmal mit ihren Zuschreibungen in einem pädagogischen Bezugsrahmen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die erste Hälfte der vorliegenden Masterarbeit hat im Fokus eine theoretische Auseinandersetzung mit spezifischen Begrifflichkeiten. Beginnend steht eine Begriffsbestimmung von „*Sozialisation*“ im Vordergrund. Darauf aufbauend werden im nächsten Kapitel Sozialisationsprozesse näher betrachtet, die sich im Kontext der Kategorie „*Geschlecht*“ vollziehen. An dieser Stelle liegt ein besonderes Augenmerk darauf, wie diese Kategorie Sozialisationsprozesse gestaltet und beeinflusst. Im weiteren Verlauf verschiebt sich dann der Fokus auf den Begriff der „*Mediensozialisation*“. Einführend wird eine Begriffsbestimmung die erste theoretische Grundannahme zu erläutern. Auf Grund einer Spezifizierung des Feldes beschäftigt sich das darauffolgende Kapitel thematisch mit dem „*Sozialökologischen Ansatz*“ der Mediensozialisation. Zusammenfassend stehen in diesem ersten Abschnitt Sozialisationsprozesse in ihren vielfältigen Erscheinungsformen im Erkenntnisinteresse.

Der nächste theoretische Abschnitt behandelt den „*Film*“ als Analysegegenstand. Wichtige Aspekte sind dabei die Überlegungen zum Film als Kommunikationsmedium und

Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der *Darstellung von Gender* im Spielfilm. Diese Frage wird in diesem Kapitel ausführlich diskutiert und mit unterschiedlichen Studienergebnissen unterlegt.

Das darauffolgende Kapitel kehrt wieder zurück zu theoretischen Begriffsbestimmungen hinsichtlich der „*Medienpädagogik*“ und der „*Medienerziehung*“. Es wird der Versuch unternommen, beide Begrifflichkeiten so genau wie möglich aufzuarbeiten und in Zusammenhang mit den vorangegangenen Ausführungen zu bringen. Im weiteren Verlauf steht der Begriff der „*Medienkompetenz*“ im Fokus. Es soll die Frage geklärt werden, inwiefern dieser Begriff eine Leitkategorie darstellt und welche theoretischen Grundannahmen damit verbunden sind. Dieses Kapitel sieht sich als Schlussteil des theoretischen Rahmens der vorliegenden Masterarbeit, jedoch wird nicht sofort zum methodischen Teil übergegangen, sondern ein Kapitel genutzt, um einleitende Gedanken zum „*Star Wars*“ Phänomen zu präsentieren. Inhaltlich sind damit unter anderem Eckdaten zur Entstehungsgeschichte und filmischen Handlungsverlauf gemeint, aber auch der Versuch einer Genrezuordnung. Nach Abschluss dieser Ausführungen steht dann das methodische Vorgehen im Vordergrund.

Zu Beginn wird die „*Figurenanalyse nach Faulstich*“ in den Mittelpunkt rücken. In diesem Zusammenhang geht es um die Erläuterung der einzelnen Analysekatégorien jenes methodischen Vorgehens und um die Frage, weshalb diese Methode für die vorliegende Masterarbeit ausgewählt wurde. Das daran anschließende Kapitel fokussiert Überlegungen zum Auswahlprozess der Episoden und der einzelnen und spezifischen Schlüsselszenen. Erst nachdem die genannten Aspekte aufgearbeitet sind, geht es konkret um die Analyse der einzelnen Figuren. Die genaue Vorgehensweise aus welchem Grund welche Figur ausgewählt wurde, wird ebenfalls in diesem Kapitel ein zentrales Thema sein. Abschließend zum theoretischen Vorgehen wird eine Darstellung der erarbeiteten Ergebnisse aus der Figurenanalyse und ein Ausblick gegeben.

2. Sozialisationsprozesse im Erkenntnisinteresse

Das folgende Kapitel hat zum zentralen Inhalt die Darstellung von Sozialisationstheorien. Zuerst wird eine grundlegende Begriffsbestimmung des Sozialisationsbegriffs vorgenommen. Im weiteren Verlauf werden Sozialisationsprozesse im Kontext von „Geschlecht“ näher skizziert. Anschließend wird der Begriff der Mediensozialisation bestimmt.

Dieser theoretische Begriff stellt einen zentralen Kerninhalt dieser Masterarbeit dar und wird im Rahmen des „Sozialökologischen Ansatzes“ nach D. Baacke konkretisiert werden.

2.1 Begriffsbestimmung von Sozialisation

Sozialisationsprozesse umfassen einen komplexen Gegenstandsbereich. Dementsprechend zeichnet sich die Sozialisationsforschung durch eine breite Themenbearbeitung in unterschiedlichen Disziplinen, wie beispielsweise der Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie, aber auch der Anthropologie und der Kommunikationswissenschaften, aus (Hurrelmann, Grundmann, Walper 2008, 14).

Nach Sichtung der Literatur lässt sich feststellen, dass eine Fülle von unterschiedlichen Sozialisationsdefinitionen existiert. Im Rahmen dieser Masterarbeit ist es nicht möglich, auf jede einzelne adäquat einzugehen. Daher ist es durchaus sinnvoll, sich auf einen besonderen Aspekt, in diesem Fall Normen und Werte, zu konzentrieren. Dieser Fokus hat eine soziologische Perspektive inne. Normen und Werte bekommen aufgrund der Tatsache, dass sie Intentionen und darüber folglich Verhalten von Individuen beeinflussen, eine außerordentlich wichtige Rolle zugeschrieben (Mühler 2008, 41). In Sozialisationsprozessen geht es mehr als um die bloße Erkenntnis, dass Normen und Werte existieren. Es geht vornehmlich um die Akzeptanz von Normen und Werten. Nach Mühler (2008, 41) ist Sozialisation dann erfolgreich, „wenn die grundlegenden sozialen Normen und Werte einer Gesellschaft vom Akteur akzeptiert werden, d.h. in dessen eigene Überzeugung übernommen sind“.

Im Vordergrund steht auf der einen Seite „[...] die disziplinübergreifende Erforschung von individuellen Entwicklungsprozessen in wechselseitiger Interdependenz mit sozialen und materiellen Umwelten, die sich durch das Zusammenleben von Menschen konstituieren, reproduzieren und stetig wandeln. Zum anderen geht es darum, die gesellschaftlichen Bedingungen und konkreten Lebensverhältnisse zu analysieren, vor deren Hintergrund sich Sozialisationsprozesse vollziehen“ (Hurrelmann, Grundmann, Walper 2008, 14). Bezugnehmend auf die Gesellschaft ist eine Vergesellschaftung gemeint, bei der es primär um eine Vereinheitlichung von Individuen geht, die über Verinnerlichung von Rollenerwartungen und Normen stattfindet. Im Kontext von Individuum geht es darum, sich die Frage zu stellen, wie Menschen zu handlungsfähigen Subjekten werden und wie es ihnen auch gelingt, auf ihre Umwelt Einfluss nehmen zu können. Einfacher ausgedrückt, beschäftigt sich die

Sozialisationsforschung mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft (Bührmann, Diezinger, Metz-Göckel 2014, 168f).

Die Sozialisationsforschung hat sich zum Ziel gemacht, die Verflechtung von Gesellschaft und Individuum aufzudecken, ohne dabei „[...] einem von beiden eine ursprüngliche Bedeutung beizumessen“ (Hurrelmann, Grundmann, Walper 2008, 25). Es sollte nicht darum gehen, dass die einzelnen Aspekte von Sozialisation, beispielsweise die Entstehung von sozialen Rollen, Etablierung gemeinsamer Wertorientierung und die Ausbildung von Persönlichkeitseigenschaften, die durch die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt sich herausbilden, dualistisch gegenüber gestellt werden (Hurrelmann, Grundmann, Walper 2008, 25). Vielmehr steht die Verwobenheit und der wechselseitige Einfluss der einzelnen Faktoren von Sozialisationsprozessen im Fokus.

Sozialisationsprozesse besitzen eine enorme Bedeutung für das einzelne Individuum. Sie sind erforderlich, um an gesellschaftlichen Prozessen teilnehmen zu können, sie sollen die Stabilität einer sozialen Ordnung garantieren (ebd. 2008, 42). Die Stabilität einer sozialen Ordnung stellt ihre Grundpfeiler auf Normen und Werte. Dementsprechend ist es nicht verwunderlich, dass Normen und Werte von einzelnen Individuen akzeptiert und internalisiert werden müssen, sodass die soziale Ordnung aufrechterhalten werden kann. Mittels der Internalisierung bestimmter Normen erhalten diese ihren Geltungsanspruch (ebd. 2008, 42). Es kann festgehalten werden, dass Sozialisationsprozesse die Verwobenheit zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und individuellen Absichten darlegen. Zum einen steht die Sicherung der sozialen Ordnung im Vordergrund und zum anderen die Herausbildung von persönlicher Handlungsfähigkeit einzelner Individuen. Eine individuelle Handlungsfähigkeit ist dann auszumachen, wenn allgemein gültige Werte und Normen in persönlichen Ansichten berücksichtigt werden (ebd. 2008, 46).

Sozialisationsprozesse zeichnen sich auch durch eine Prozessperspektive aus. Damit ist gemeint, dass Sozialisation bereits im Mutterleib bzw. spätestens bei der Geburt beginnt und sich über die gesamte Lebensspanne bis hin zum Tod vollzieht, aber dabei niemals vollständig beendet wird (Hoffmann, Krotz, Reißmann 2017, 4). Gängige Sozialisationstheorien gehen somit von einem lebenslangen Sozialisationsprozess aus. Diese Position hat sich über die Zeit hin entwickelt, zumal ursprüngliche theoretische Perspektiven unterschieden haben „[...] zwischen Kindern und Jugendlichen, die in die Gesellschaft hineinwachsen einerseits und dem fertigen handlungsfähigen Erwachsenen andererseits“ (Mühler 2008, 46). Es ist trotzdem nicht zu leugnen, dass in der gängigen und aktuellen Fachliteratur immer noch die

Entwicklungsphase der Kindheit und Jugend im Interessenfokus von Sozialisationsprozessen steht. Grund dafür könnten sein, dass Sozialisationsprozesse im Alter noch zu wenig erforscht sind und dafür auch noch nicht der Bedarf und Bedeutung formuliert ist wie bezüglich dieser Prozesse im Kindes- und Jugendalter

Die Grundphasen der Sozialisation lassen sich in Primär-, Sekundär-, Tertiär- und Quartärsozialisation einteilen (Mühler 2008, 46ff). Die Erläuterung der einzelnen Phasen soll nicht Gegenstand dieser Ausführungen sein, gleichwohl spielt die Phase der Sekundärsozialisation eine Rolle für den theoretischen Rahmen dieser Masterarbeit. Sekundärsozialisation markiert den Eintritt in sogenannte Sekundärgruppen wie Kinderkrippe, Kindergarten oder Schule. In dieser Phase der Sozialisation verliert die Sozialisationsinstanz Familie an erheblichem Einfluss. Dafür steigt die Einflussnahme von Peergroups (Mühler 2008, 48). Darüber hinaus erlangen weitere Sozialisationseinflüsse ihre Bedeutung und Wichtigkeit. An dieser Stelle sind speziell Medien zu nennen. Es kann dabei erwähnt werden, dass zum Teil konträre theoretische Standpunkte bezüglich Medienwirkung auf Kinder und Jugendliche existieren, dennoch wird im Konsens davon ausgegangen, „dass Medien, insbesondere solche, die sich direkt an [Kinder], Jugendliche und Heranwachsende wenden, Leitbilder vermitteln, welche auf Prozesse der Identitätsbildung nachhaltig wirken können“ (Mühler 2008, 48). Genauere Ausführungen, die sich auf den Zusammenhang zwischen Sozialisation und Medien beziehen, finden sich im Kapitel 2.3 der vorliegenden Masterarbeit.

2.2 Sozialisationsprozesse im Kontext von Geschlecht

Der folgende Inhaltsabschnitt baut insoweit auf den vorhergehenden auf, dass Sozialisationsprozesse nicht mehr nur grundlegend definiert und veranschaulicht werden, sondern im Kontext der Kategorie Geschlecht betrachtet werden. Bevor eine Präzisierung der theoretischen Annahmen geschieht, wird ein kurzer Überblick über die Geschlechterforschung und ihre Entwicklung gegeben.

Eine grundlegende Frage, die sich die Geschlechterforschung stellt, ist, wie Individuen in eine Gesellschaft hineinwachsen, die nach der Kategorie Geschlecht strukturiert ist. Eine zeitgemäße Frauen- und Geschlechterforschung geht von einer Vielfalt der Geschlechter aus und „[...] nimmt die Einteilung in Frauen und Männern nicht als „naturegegeben“ hin, sondern hinterfragt die Geschlechterkategorie generell“ (Bührmann, Diezinger, Metz-Göckel 2014, 169). Dies bedeutet auch eine Distanzierung von einer Vorstellung, dass das männliche oder

weibliche Geschlecht als biologisch vorgegebenes und verhaltensbestimmendes Charakteristikum existiert (Bührmann, Diezinger, Metz-Göckel 2014, 169). Diese Perspektive ist nicht nur Stand der Forschung, sondern auch eine gesellschaftliche Positionierung, die in der vorliegenden Masterarbeit fortdauernd mitbedacht und reflektiert werden sollte.

Die Anfänge der Frauenforschung in den 1980er Jahren baut unter anderem auf der Erkenntnis auf, dass ethnologische und kulturanthropologische Untersuchungen das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit nicht als räumlich und zeitlich universell beschreiben. Darüber hinaus können biologische Erkenntnisse die Alltagsvorstellung von „nur“ zwei Geschlechtern nicht rechtfertigen (Höblich 2010, 42). Als Resümee daraus, ergibt sich die Annahme, „dass es keine zufrieden stellende humanbiologische Definition gäbe, die das System der Zweigeschlechtlichkeit eindeutig abstützt“ (Höblich 2010, 42). Des Weiteren entwickelt sich die Annahme, dass biologische Dispositionen nicht ausreichen, um geschlechtsspezifische Verhaltensweisen hinreichend zu erklären. Aus diesem Grund etablieren sich in der Geschlechter- und Frauenforschung sozialisationstheoretische Erklärungsansätze, die Frauen nicht immer nur aus einer naturalisierenden Defizitperspektive im Vergleich zu Männern setzen. Vielmehr rücken gesellschaftliche Erwartungen und Bedeutungszuschreibungen, die an die Geschlechter gestellt werden, in den Fokus (Höblich 2010, 42). Im Kontext von geschlechtstypischer Sozialisation, haben wissenschaftliche Forschungen die Differenz von Frauen und Männern als Folge von sozialen und gesellschaftlichen Prozessen zum Inhalt. Im Laufe der Frauen- und Geschlechterforschung entwickelt sich die Annahme, dass der Körper (Sex) unabhängig von der gesellschaftlichen ausgeformten und mit ihm verknüpften sozialen Geschlechterrolle (Gender) betrachtet werden muss (ebd. 2010, 42). In der aktuellen Frauen- und Geschlechterforschung wird diese Unterscheidung zwischen Gender und Sex allerdings kaum noch angewendet. Der Grund dafür liegt daran, dass sich diese Unterscheidung zu Anfang zwar als argumentativen Vorteil präsentierte, jedoch sich dieser angebliche Vorteil recht schnell als zu undifferenziert erwies, denn „[durch] den Rückzug aus Sex konnten Geschlechterunterschiede nach wie vor auf den biologischen Unterschied reduziert werden“ (Küppers 2012, o.S.).

Im weiteren Entwicklungsverlauf der Frauen- und Geschlechterforschung etabliert sich der Ansatz des „doing gender“. In diesem Zusammenhang sind interaktive Zuschreibungs- und Reproduktionsprozesse gemeint. Genauer gesagt werden darunter Prozesse in einer expliziten Abgrenzung von der Sex-Gender-Unterscheidung verstanden, „in denen Geschlecht als soziale

und folgenreiche Differenzierung hervorgebracht und reproduziert werden“ (Höblich 2010, 44). Ein Individuum hat nicht einfach ein Geschlecht, vielmehr wird es ihr/ihm anerkannt, aberkannt und zugeschrieben. Es existiert kein Geschlecht von Natur aus, sondern es wird sich aktiv in sozialen Situationen angeeignet und reproduziert (Höblich 2010, 44). Ergänzend dazu kann die Überlegung angestellt werden, dass eine Zuschreibung von Geschlecht ein ebenso machtvoller Diskurs ist, der mit einer bestimmten Hierarchie einhergeht. Geschlecht bestimmt weiterhin in aktuellen gesellschaftlichen Strukturen über Ausschluss.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung über einen langen Zeitraum hinweg, die Differenzen von Frauen und Männern bzw. die „weibliche“ Sozialisation in Abgrenzung zu einer männlichen Sozialisation erforscht und beschreibt (Bührmann, Diezinger, Metz-Göckel 2014, 169). Im Gegensatz dazu sieht die aktuelle Frauen- und Geschlechterforschung diese Unterschiede in intersektionaler Verbindung mit anderen Sozialvariablen. Darüber hinaus wird eine weitgehende Gemeinsamkeit zwischen den Geschlechtern betont, allerdings vor dem Hintergrund, „dass beide Geschlechter jeweils sozial konstruiert sind und sich vielfältige Differenzierungen finden lassen, diese aber gleichwohl in ein asymmetrisches Geschlechterverhältnis eingebettet sind“ (Bührmann, Diezinger, Metz-Göckel 2014, 170).

Stehen Sozialisationsprozesse von Geschlecht im Mittelpunkt, sollte stets die Existenz eines „kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ mitgedacht werden (Höblich 2010, 41). Diese Geschlechterpolarität wird gesellschaftlich hervorgebracht und hat einen enormen und entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Heranwachsenden. Eine Selbstpositionierung in diesem System stellt sich als eine gesellschaftliche Anforderung und Erwartung dar (Höblich 2010, 41). Im kommenden Verlauf dieser Masterarbeit wird die Kategorie Geschlecht immer wieder von Bedeutung sein. Dabei ist es unumgänglich, ein Bewusstsein dafür zu haben, dass Geschlechterkonstruktionen eine kulturelle und soziale Konstruktion darstellen und sich Kinder und Jugendliche während ihrer Individuation bezüglich einer gesellschaftlichen Erwartungshaltung auseinandersetzen müssen. Die Kategorie Geschlecht ist nicht naturgegeben oder biologisch determiniert, sondern wird sozial und kulturell hergestellt und erscheint daher als prinzipiell wandelbar (Höblich 2010, 42).

Nach Niederbacher und Zimmermann (2011, 159) hat kein anderes Merkmal wie Geschlecht eine so grundlegende Wirkung auf Sozialisationsprozesse. In sämtlichen und unterschiedlichen Kulturkreisen werden spätestens nach der Geburt Säuglingen aufgrund ihrer äußeren

Geschlechtsmerkmalen dem einen oder anderen Geschlecht zugeordnet, das in der Regel lebenslang festgelegt ist. Darüber hinaus erhält das Kind einen Namen, der die Geschlechterzugehörigkeit erkennbar macht (Faulstich-Wieland 2008, 242). Es ist zu beachten, dass ein vergeschlechtlicher Vorname einen entscheidenden Punkt darstellt, der für Interaktionen im System der Zweigeschlechtlichkeit, unterstützend wirkt. Aber nicht nur mit dem Vornamen wird eine Geschlechterzugehörigkeit sichtbar gemacht. Unter anderem sind in diesem Zusammenhang die Aspekte Frisur, Kleidung oder Schmuck zu nennen. Auch wenn sich gesellschaftliche Gewohnheiten wie, dass weibliche Babys rosa Strampelanzüge tragen, Mädchen Kleider und lange Haare haben, männliche Babys hellblau tragen und Jungen sich in Hosen kleiden und kurze Haare haben, zunehmend aufweichen, sind diese Gewohnheiten in der Grundstruktur der Praktiken und Inszenierungen erhalten geblieben (Faulstich-Wieland 2008, 242). In diesem Zusammenhang beschreiben Niederbacher und Zimmermann (2011, 159), dass in einer vormodernen Ausgangslage, Mädchen und Jungen gesellschaftlich legitimierte und vorgegebene sogenannte Geschlechter-Skripts erfüllen müssen. Für diese Erfüllung gibt es keine Alternativen, in denen persönliche Entscheidungen des Individuums in den Vordergrund treten. Vorherrschende Geschlechterrollenstereotype werden insbesondere auf Grund von Erwartungen der Erwachsenen an Heranwachsende reproduziert. Die moderne Ausgangslage beschreiben Niederbacher und Zimmermann (2011, 159) bezüglich gesellschaftlicher Wandlungsprozesse. Damit ist gemeint, dass Mädchen und Jungen heutzutage mehr Variationsmöglichkeiten im Hinblick auf Geschlechtsidentitäten zur Verfügung stehen. Geschlechter-Skripts gestalten sich offener und vielfältiger. Geschlechtsidentität orientiert sich nicht mehr nur ausschließlich an Geschlechterrollenstereotypen.

Wenngleich sich Geschlechterrollenverhalten und Anforderungen an die Positionierung im System der Zweigeschlechtlichkeit aufgeweicht haben und Geschlechtsidentitäten nicht mehr als rein naturgegeben definiert werden, hängt das soziale Überleben immer noch davon ab, dass sich Individuen einem Geschlecht zuordnen und auch als dieses erkennbar sind. Damit einhergehend lässt sich nicht leugnen, dass Vergesellschaftung und Sozialisation auch mit Vergeschlechtlichung einhergeht und „[die] Existenz von zwei deutlich voneinander unterschiedenen Geschlechtern erscheint [immer noch] als zweifelsfreie und selbstverständliche Tatsache“ (Küppers 2012, o.S.).

Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, kann Sozialisation als ein komplexer Prozess definiert werden, bei dem es darum geht, dass Individuen, insbesondere Kinder und Jugendliche, Normen, Regeln und Werte der Gesellschaft erlernen, reproduzieren und dadurch die Fähigkeit erlangen, handlungsfähig zu werden (Küppers 2012, o.S.). Es existiert eine Vielzahl an Einflussfaktoren, unter anderem Bildung, Alter, Herkunft oder sozioökonomischer Status, auf Sozialisationsprozesse, allerdings stellt das Erlernen von Geschlechtlichkeit eine übergeordnete Entwicklungsaufgabe dar (Küppers 2012, o.S.). Eine soziologische Perspektive auf Sozialisation beinhaltet in den vorangegangenen Ausführungen die Sicherung einer sozialen Ordnung. Allgemeingültige und gesellschaftlich legitimierte Normen und Wertevorstellungen an das System der Zweigeschlechtlichkeit und die darauffolgenden Erwartungen an die persönliche Ausbildung einer Geschlechtsidentität bzw. Geschlechtszugehörigkeit können an dieser Stelle angeführt werden. Die Kategorie Geschlecht zeichnet sich nach wie vor als eines der dominantesten gesellschaftlichen Ordnungsprinzipien aus und „[...] bildet ein sehr handlungswirksames und grundlegendes gesellschaftspolitisches Strukturprinzip“ (Küppers 2012, o.S.). Dabei ist das soziale, kulturelle und politisch gesellschaftliche System von der Annahme geprägt, dass sich Individuen eindeutig einem Geschlecht zuordnen und auch als dieses sichtbar sind. Diese Klassifikation hat spezifische Zuschreibungen, Wahrnehmungen, Hierarchien und Vorannahmen zur Folge (Küppers 2012, o.S.).

2.3 Begriffsbestimmung von Mediensozialisation

Zur ersten Orientierung für das breite Forschungsfeld der Mediensozialisation werden zu Beginn grundlegende Rahmenbedingungen und Definitionsmöglichkeiten erläutert, bevor ein ausgewählter mediensozialisatorischer Ansatz näher ausgeführt wird.

Nach Sichtung der Literatur besteht ein Konsens darüber, dass Kindheit heutzutage mediatisiert ist, zumal Medien ein selbstverständlicher Teil der Lebenswelt und Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen sind (Tillmann&Hugger 2014, 31). Kindliche Lebenswelten unterliegen einem ständigen sozialen Wandel, insbesondere hinsichtlich Globalisierung, Individualisierung und Kommerzialisierung. All diese Dimensionen sind eng mit Medien und Mediennutzung verknüpft. Darüber hinaus nimmt Mediennutzung Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (Tillmann&Hugger 2014, 31). Ein weiterer entscheidender Punkt ist, dass Eltern heutzutage nicht mehr über ein absolutes Wissensmonopol verfügen. Erziehungsaufgaben lagern sich zum Teil immer mehr an unterschiedliche Medienformen aus

und können dementsprechend als Sozialisationsinstanzen beschrieben werden, die an Wirklichkeitskonstruktionen und Entwicklung und Beeinflussung von Weltbildern beteiligt sind (Paus-Hasebrink&Kulterer 2014, 47). Kinder und Jugendliche der heutigen Generation genießen größere Freiheitsspielräume und mehr Möglichkeitsräume als die Generationen davor. Dieser Umstand lässt sich durch Individualisierung und einer Pluralisierung von Werteorientierungen und Lebensentwürfen erklären (Paus-Hasebrink&Kulterer 2014, 47).

Die Medien- und Kommunikationswissenschaften gehen davon aus, dass eine generelle Mediennutzung unterschiedlichste Funktionen und ebenfalls unterschiedlichste Wirkungen mit sich bringt, die mehr als eine affektive und situative Bedürfnisbefriedigung meint. Damit ist insbesondere impliziert, dass sich diese Perspektive der Medien- und Kommunikationswissenschaften gegen eine rezipientenorientierte Forschung richtet. Vielmehr nehmen Medien scheinbar nicht nur Einfluss auf die individuelle Lebenswelt, sondern auch auf die Persönlichkeit einzelner Individuen und fungieren „[...] im Alltag mitunter parasozial, sozial-integrativ, sinngebend, wertschöpfend und identitätsstiftend“ (Hoffmann&Mikos 2010, 7). Jene Perspektive geht von einem Wechselverhältnis von Subjekt und Medienumwelt aus.

In der vorliegenden Masterarbeit soll mit dem theoretischen Feld der Mediensozialisation eine mediensozialisatorische Theorie- und Forschungsperspektive eingenommen werden. Jene mediensozialisatorische Perspektive auf Medien und NutzerInnen hat sich in der Medienpädagogik über die Jahre etabliert (Vollbrecht 2014, 115). Um diese Forschungsperspektive wirksam zu machen, muss beachtet werden, dass sich Mediensozialisation als eine Spezifikation versteht und nicht eigenständig neben einer generellen Sozialisation existiert. Als Konsequenz daraus lässt sich Mediensozialisation von allgemeiner Sozialisation nicht separieren (Vollbrecht 2014, 117).

Ein weiterer Aspekt dieser Perspektive geht davon aus, dass Mediensozialisation mehr besagt als Sozialisation *durch* Medien. Diese Ansicht würde einen monokausalen Wirkungszusammenhang beschreiben und dabei Medien eine reine „Täterschaft“ und Kindern und Jugendlichen eine Opferrolle unterstellen. Stattdessen geht Mediensozialisation von aktiv handelnden Individuen aus, die sich im Feld der Medien selbst sozialisieren (Fritz, Sting, Vollbrecht 2003, 8).

Mit dem Begriff der Mediensozialisation wird die grundlegende Frage gestellt, „[...] wie Medien von Kindern und Jugendlichen [...] genutzt sowie differentiell oder partiell angeeignet werden, welchen Stellenwert und Bedeutung sie im Leben von Individuen haben, wie diese in

ihre Alltags- und Lebenswelten eingelassen sind und inwiefern Mediennutzung und -aneignung die Persönlichkeitsentwicklung mitbestimmen und bei der „Sozialwerdung“ mitspielen“ (Hoffmann, Krotz, Reißmann 2017, 4). In diesem Zusammenhang geht die Mediensozialisationsforschung meist von einem Wechselverhältnis von Medien(-umwelt) und Individuum aus. Dieses Wechselverhältnis charakterisiert sich durch gewisse Freiheitsgrade, aber auch durch Momente, denen sich das Individuum kaum oder gar nicht entziehen kann (Hoffmann, Krotz, Reißmann 2017, 4). Bezüglich mediensozialisatorischer Prozesse sollte immer ein historisch-gesellschaftlicher Kontext für Erklärungsansätze berücksichtigt werden. Darüber hinaus ist Mediensozialisation „[...] kein einseitiger Akt der Beeinflussung, sondern ein Prozess, in dem eine gesellschaftlich-produzierte Umwelt die Individuen sowohl formt als auch von diesen geformt wird“ (Schorb et. al. 1980 zit. nach Hoffmann, Krotz, Reißmann 2017, 4).

Wie bereits erwähnt wird bei den vorliegenden Ausführungen eine mediensozialisatorische Perspektive eingenommen. Diese Perspektive beinhaltet in der Regel ebenfalls eine normative Orientierung. Zum einen existiert die Annahme darüber, dass immer nur eine bestimmte aktive Art von Auseinandersetzung mit Medien möglich ist. Wie diese Art von Auseinandersetzung aussieht, ist dabei eher nebensächlich. Zum anderen zeichnet sich eine normative Orientierung durch den Begriff der Handlungsfähigkeit aus. Handlungsfähigkeit ist ausgegeben als ein konkretes und wünschenswertes Ziel von Mediensozialisation. Grundlage für diesen Fokus bieten Fragestellungen bezüglich Chancen und Risiken von Medien und danach, „welche *Medienkompetenzen* und anderweitige *Ressourcen* die handelnden Akteure mobilisieren und aufbauen müssen bzw. über Medienaneignung entwickeln und ausdifferenzieren können“ (Hoffmann, Krotz, Reißmann 2017, 5). Diese Thematik sollte im weiteren Verlauf dieser Masterarbeit stets mitbedacht werden, zumal die Leitkategorie Medienkompetenz noch eine tragende Rolle in den theoretischen Ausführungen spielen wird.

Im vorangegangenen Kapitel wurde erwähnt, dass Medien neben Familie, Peer-Groups und Schule eine weitere Sozialisationsinstanz sind, die entscheidend auf Sozialisationsprozesse mitwirkt. Bei mediensozialisatorischen Ansätzen stehen auch Herausforderungen und Risiken bezüglich des Medienkonsums im Mittelpunkt. Eine wesentliche Frage beschäftigt sich damit, „ob die noch in ihrer kognitiven, moralischen, emotionalen und psychischen Entwicklung stehenden Kinder und Jugendlichen die notwendigen Wahrnehmungskompetenzen und die kognitive und moralische Urteilskraft besitzen, um die Künstlichkeit, Zerrissenheit und Widersprüchlichkeit, Vielschichtigkeit [...] für sich sinnvoll in einen Zusammenhang bringen

[können]“ (Vollbrecht 2001, 136).

Süss (2006, 3ff) nennt exemplarisch vier Bereiche, die ein Risikopotenzial bezüglich Mediensozialisation darstellen. Diese vier Bereiche besitzen ihre Grundlage aus empirischen Untersuchungen.

Der erste Bereich umfasst den Konsum-und Konformitätsdruck. Damit ist gemeint, dass Medien mit ihrem reichhaltigen Angebot einen enormen Konsumdruck auf Kinder und Jugendliche entwickeln können. Dabei geht es auch um einen Aufforderungscharakter der allzeit verfügbaren Medienangebote. Dieser Aufforderungscharakter kann „[...] Heranwachsende dazu führen, Befriedung primär durch Konsum zu suchen, da dies oft eine günstige Kosten-Nutzen-Bilanz verspricht“ (Süss 2006, 3). Dabei lässt sich ein Erlebnischarakter wesentlich einfacher herstellen als dies bei anderen Aktivitäten der Fall ist. Des Weiteren ist der Konformitätsdruck nennen. In diesem Zusammenhang ist gemeint, dass Anschlusskommunikation unter Gleichaltrigen nur dann möglich ist, wenn der/die Einzelne das gleiche Medienangebot, das gerade große Popularität genießt, genau so intensiv verfolgt wie die Mitglieder einer bestimmten Peer Group (Süss 2006, 3).

Ein weiterer Bereich für Risikopotenzial ist die fremdbestimmte Zeit. In diesem Kontext geht es um eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit. Diese eingeschränkte Handlungsfähigkeit stellt sich dann ein, wenn Medien nicht aus eigener Initiative genutzt, sondern in sozialen Settings, welche von Dritten bestimmt werden (ebd. 2006, 3). Damit ist insbesondere gemeint, dass potenzielle freie Zeit von außen, beispielsweise durch tägliche Vorabendsendungen, gesteuert wird. Darüber hinaus stellt es sich als Risiko heraus, wenn Medien aus einem eskapistischen Motiv heraus genutzt werden. Dieser Nutzungsstil verhindert in belastenden Lebensumständen eine aktive Auseinandersetzung und Bewältigung mit Problemlagen (ebd. 2006, 3).

Der folgende Risikobereich befasst sich mit der Verzerrung von Selbst- und Weltbild. Eine bestimmte Präferenz und Auswahl von Medieninhalten kann zu einem medial geprägten Selbst- und Weltbild bei Heranwachsenden führen. An dieser Stelle sind stereotypische Rollenbilder und Handlungsstrategien gemeint, die häufig in der Welt von sogenannten MedienheldInnen auftauchen (ebd. 2006, 4). Süss (2006, 4) geht davon aus, dass „[je] weniger Primärerfahrungen Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Bereich haben (z.B. Sexualität), desto stärker können sie von einseitigen Medienbildern in ihrem Selbstbewusstsein und Weltbild beeinflusst werden“. Darüber hinaus können soziale Vergleichsprozesse zu einem ungünstigen Selbstwertgefühl führen und es lassen sich Zusammenhänge zwischen Mediennutzung und erhöhter Depressivität unter Kindern und Jugendlichen herstellen (ebd.

2006, 4).

Der letzte Bereich für ein Risikopotenzial stellt die Auflösung der Identitäts-Grenzen dar. Hierbei handelt es sich um das Risiko, dass bei einer unreflektierten Mediennutzung verzerrte und widersprüchliche mediale Modelle eine entscheidende Entwicklungsaufgabe für Kinder und Jugendliche und zwar die Konstruktion der persönlichen Identität erschwert (ebd. 2006, 5). Als Beispiel nennt Süss (2006, 5) die Begeisterung von Jungen für Medienfiguren, welche sich durch Action und Gewalt charakterisieren lassen. Dies kann zur Konsequenz eine Gefährdung für die Entwicklung von bestimmten sozialen Kompetenzen, wie Empathievermögen, haben. Ein weiteres Beispiel bezieht sich auf Mädchen im Kinder- oder Jugendalter, die sich beispielsweise an Inhalten von gängigen „Seifenopern“ orientieren und dadurch ein einseitiges Bild in Hinsicht auf „[...] Durchsetzungsstrategien und Optionen für die Beziehungsgestaltung zwischen den Geschlechtern entwickeln (ebd. 2006, 5).

An dieser Stelle sollte noch erwähnt werden, dass die vorangegangenen Ausführungen zu den Risikobereichen bezüglich Mediensozialisation keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Weitere Problematiken im Rahmen dieser Thematik sind durchaus denkbar.

Zusammengefasst hat Mediensozialisation zum zentralen Kerninhalt das wechselseitige Zusammenspiel von Medien, Gesellschaft und Individuum. Darüber hinaus geht es um die Frage, welche Rolle Medieninhalte auf die soziale Entwicklung haben können. Es ist klar festzuhalten, dass nicht die eine Mediensozialisationstheorie existiert. Nichtsdestoweniger betonen die meisten mediensozialisatorischen Zugänge, dass Mediensozialisation immer im Kontext von Gesellschaft und sozialer Umwelt stattfindet (Schulz 2010, 232).

Sozialisatorische Theorieansätze sind in unterschiedlichen Disziplinen weit verbreitet und angewendet. Wie im wissenschaftlichen Kontext üblich, ist auch diese theoretische Annahme nicht frei von kritischen Rückfragen, die an sie gestellt werden. Es ist an dieser Stelle zwar nicht Inhalt diese Kritik in allen Facetten darzustellen, jedoch soll ein kurzer Abriss vorgestellt werden, um stets einen reflektierenden Blick in diese Masterarbeit zu behalten.

Das Sozialisationsparadigma, also die Vergesellschaftung des Einzelnen, ist nicht unumstritten. Einer der wesentlichen Kritikpunkte geht davon aus, dass durch dieses Paradigma, Individuen Passivität und Vereinheitlichung unterstellt wird. Darüber hinaus würde es die Gestaltungsfähigkeit und -möglichkeit des/der Einzelnen ignorieren und unterschiedliche Sozialisationsergebnisse, beispielsweise resiliente oder deviante Individuen, nicht angemessen erklären können (Bührmann, Diezinger, Metz-Göckel 2014, 170).

Schweizer (o.J., 2) geht mit seiner Kritik noch einen Schritt weiter und stellt die Annahme auf, dass in der Sozialisationsforschung ein bestimmtes und statisches Kindheitsmodell vorgegeben ist und ein so komplexes Phänomen wie Kindheit nicht ausreichend mit sozialisatorischen Erklärungsansätzen bearbeitet werden kann. Es wird von einem grundsätzlichen Wandel ausgegangen, der unter anderem Medien und den Konsummarkt als zentrale Handlungsfelder und zusätzliche und konkurrierende Sozialisationsinstanzen ansieht. Damit geht einher, dass Kinder heute „[...] nicht mehr nur in antizipatorischen, sondern teilweise auch in retroaktive Sozialisation verwickelt [sind]“ (Schweizer o.J., 4). Kurz gefasst haben Kinder und Jugendliche partiell Sozialisationsfunktionen gegenüber Erwachsenen übernommen, daher scheint das traditionelle Sozialisationsverhältnis aufgehoben zu sein. Veränderungen von sozialen Kontexten und Sozialisationsinstanzen sollten nach Schweizer (o.J., 7). stärker bedacht werden und insbesondere die Vermutung, dass Eltern nicht nur ihre Kinder erziehen, sondern auch dass Heranwachsende einen Einfluss auf Eltern bzw. Erwachsene haben und ambivalente Wechselbeziehungen dadurch entstehen.

Bührmann, Diezinger und Metz-Göckel (2014, 171) machen zum Vorschlag, dass Sozialisation als Perspektive zu verstehen ist, die unterschiedliche Sichtweisen inne hat, aber eben auch perspektivisch beschränkt ist und inhaltliche Aspekte auslässt bzw. verfehlt.

2.4 Sozialökologischer Ansatz der Mediensozialisation

Das Forschungsfeld der Mediensozialisation präsentiert sich als ein sehr großes und breit angelegtes Feld. Damit erkenntnisreich gearbeitet und eine theoretische Eingrenzung vorgenommen werden kann, ist es durchaus zielführend, einen speziellen mediensozialisatorischen Ansatz aufzubereiten. In diesem Zusammenhang steht der *sozialökologische Ansatz* der Mediensozialisation nach D. Baacke.

Allgemein haben sozialökologische Ansätze die Untersuchung von Wechselbeziehungen zwischen sozialer Umwelt und sozialem Verhalten des Menschen zum Inhalt. In diesem Kontext wird Sozialisation verstanden „[...] als Folge aktiver Prozesse der Auseinandersetzung mit der symbolischen, sozialen und materiellen Umwelt sowie sich selbst“ (Vollbrecht 2010, 93).

Sozialökologische Ansätze haben besonders in den 1980er Jahren eine steigende Relevanz erfahren. Grund dafür ist die Wiederentdeckung des Subjekts. Im Gegensatz dazu verliert in den 1990er Jahren dieser Forschungsansatz an Bedeutung, zumal in dieser Zeit der

Forschungsfokus eher auf einer abstrakt-quantifizierenden Sozialforschung liegt. Erst in den letzten Jahren steigert sich das Interesse wieder für sozialökologische Ansätze (Vollbrecht 2010, 95). Der sozialökologische Ansatz sieht sich in den frühen 80er Jahren selbst als neues Forschungsparadigma. Während dieser Zeit liegt das theoretische Umfeld seine Ausrichtung, wie bereits erwähnt, auf eine Wende hin zum Subjekt. In Folge dessen richtet sich auch Baackes sozialökologischer Ansatz gegen „[...] eine lebensweltferne, abstrakt-quantifizierende Sozialwissenschaft und zudem mit der genannten Betonung des aktiven Parts von Sozialisation gegen Vorstellungen, in denen diese reduziert wird auf Prozesse der Internalisierung vorgegebener Inhalte“ (Vollbrecht 2010, 95). Darüber hinaus erhebt dieser theoretische Ansatz einen Anspruch auf einen ganzheitlichen Zugang.

Wie bereits beschrieben, erlangen sozialökologische Ansätze ihre Relevanz in den frühen 1980er Jahren. Dieser Umstand entwickelt sich daraus, dass jene Ansätze ihren Fokus auf die empirische und theoretische Erfassung von Einflussfaktoren legen, die als Umweltbedingungen ausgemacht werden können. Im Gegensatz bzw. zur Ergänzung zu einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung, geht es um eine gezielte Einbeziehung von Umweltvariablen wie beispielsweise die Familie (ebd. 2010, 96).

Es ist an dieser Stelle ebenfalls zu erwähnen, dass die gängige Vorgehensweise in der Medienforschung die Kategorie Umwelt weitgehend unbeachtet lässt und sich relevante Ansätze vielmehr mit Stimulus-Response-Beziehungen beschäftigt. Medienwirkung wird generell als eigenständiger und unabhängiger Einflussfaktor beschrieben und kulturelle, historische und soziale Einflussfaktoren spielen als sogenannte Störvariablen eine eher untergeordnete Rolle (ebd. 2010, 96). Im Gegensatz zu jener Nichtberücksichtigung von Umweltfaktoren zeichnet sich der sozialökologische Ansatz dadurch aus, dass kulturelle und räumlich-soziale Umwelten „[...] als konstitutive Momente des Gebrauchs und der sozialen Auswirkung von Medien“ berücksichtigt werden und des Weiteren wird Mediennutzung „[...] als interaktiver Prozess verstanden, in dem sich die Menschen konstruktiv und eigenverantwortlich mit ihrer kulturellen Umwelt auseinander setzen“ (ebd. 2010, 96). Dies beinhaltet ebenfalls das Individuum als autonom handelndes Subjekt zu definieren, das sich eigenständig vorhandene Medienangebote selektiv aneignet oder Angebote meidet. Dabei versucht der sozialökologische Ansatz alle Umweltaspekte miteinzubeziehen und sämtliche Mediennutzung nicht unabhängig von sozialen Umständen und Gegebenheiten zu betrachten (Hipeli 2012, 82).

Des Weiteren ist festzuhalten, dass der sozialökologische Ansatz zunächst nicht medienbezogen formuliert wurde, aber sich über die Jahre im Feld der Mediensozialisierungstheorien etabliert hat, denn laut Süss (2004, 289 zit. nach Vollbrecht 2010, 95) sind Medien „[...] ein Bestandteil aller sozialökologischen Zonen und Begleiter aller Situationen des Alltags früher Kindheit an. Die Heranwachsenden tragen ihre Medienerfahrung und ihre Medienkompetenz immer als Ressource und Risiken mit sich, wenn sie in neue Sozialisierungsumgebungen treten und sich neuen Entwicklungsaufgaben stellen“.

Der sozialökologische Ansatz sollte sich als erkenntnisreich für die vorliegende Masterarbeit erweisen, zumal er als Bindeglied zwischen der allgemeinen Sozialisierungsforschung und der Mediensozialisierungsforschung verstanden werden kann, „da er die Medien einerseits als relevanten Teil der sozialisatorischen Umwelt ansieht und den Individuen andererseits eine Teilautonomie in der Auseinandersetzung mit den einzelnen Umweltsegmenten zugesteht“ (Hipeli 2012, 82).

Die vorangegangenen Ausführungen dienten für einen ersten Überblick über grundlegende Annahmen des sozialökologischen Ansatzes. Der folgende Abschnitt bezieht sich nun explizit auf die Ausführungen von D. Baacke.

Baacke (1993, 135) geht schon Anfang der 90er Jahre von einem grundlegenden Wandel in den Sozialwissenschaften aus, insbesondere in der Pädagogik, Soziologie und Psychologie. Als explizites Beispiel nennt er auch die Sozialisierungsforschung, die interdisziplinär arbeitet. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass weitere Kernzweige in den Disziplinen, unter anderem die Psychoanalyse oder Entwicklungspsychologie, die Einflussfaktoren einer gesellschaftlich konkretisierten Umwelt in ihre Konzepte miteinbeziehen und die Kategorie Handeln in diesem Zusammenhang mehr an Bedeutung gewinnt (Baacke 1993, 136). Baacke konkretisiert die Rahmenbedingungen für den sozialökologischen Ansatz wie folgt:

„Unter der Annahme, der Mensch sei zu aktiver Umweltaneignung fähig, wird er unter dieser handlungstheoretischen Prämisse als jemand gesehen, dessen motivationale Grundstruktur und Handlungsimpulse letztlich nur aus ihm selbst, aber immer in Verbindung mit seiner Umwelt, in der er aus sich heraustritt, erfahr- und realisierbar sind, wobei kulturelle und historische Dimensionen nicht außen vor bleiben können“ (1993, 135).

Interessant in diesem Kontext ist, dass die Überlegungen zu einem sozialökologischen Ansatz, spezifisch auf ein pädagogisches Interesse stoßen, zumal sich dieser Erklärungsansatz primär an einem handelnden Subjekt orientiert. Im Mittelpunkt von sozialökologischen Konzepten stehen das Handeln und die Handlungschancen von einzelnen Individuen. Die Prämisse lautet,

dass Individuum handlungsmächtig und verflochten mit ihrer Umwelt sind. Umwelt wird als Grundbedingung für die Ausarbeitung von Handlungsfähigkeit betrachtet (ebd. 1993, 136).

Der sozialökologische Ansatz sieht die menschliche Entwicklung realisiert in kommunikativ organisierten, sozialen Kontexten. Entwicklung wird somit zur Sozialisation, wobei verschiedenartige Kontexte zugänglich werden und Bedeutung bekommen (Baacke, Ferchhoff, Vollbrecht 1997, 7). Baacke (1993, 143ff) beschreibt die menschliche Lebensordnung in vier „sozialökologischen Zonen“. Diese vier Zonen sind folgendermaßen benannt: *Ökologisches Zentrum*, *Ökologischer Nahraum*, *Ökologische Ausschnitte* und *Ökologische Peripherie*. Diese vier Zonen durchschreitet das Individuum in seiner Entwicklung, der menschliche Lebenszyklus differenziert sich über die verschiedenen Zonen immer weiter aus. Dieses Ordnungsschema erlaubt nicht nur, „[...] die unterschiedlichen, durch Zonen unterschiedenen Handlungskontexte und ihre Medienausstattung und die mit ihnen verbundene Mediennutzung beschreibend zu ordnen, sondern es wird auch deutlich, daß Medien, obwohl in ihren symbolischen Zeichenwelten überall präsent, doch *kontextgebunden* unterschiedlich benutzt werden“ (Baacke, Ferchhoff, Vollbrecht 1997, 7f).

Das *ökologische Zentrum* stellt den ersten unmittelbaren Nahraum dar, in den Individuen hineingeboren werden. Dieser Nahraum ist meist die Familie. Besonders charakteristisch für das ökologische Zentrum ist eine enge emotionale Bindung, face-to-face Kommunikation und starke Abhängigkeit der jüngeren Generation von der Älteren (Baacke 1993, 143). Relevanter Einflussfaktor ist die Ausstattung des ökologischen Zentrums. Damit sind unterschiedliche Lebensumstände und die damit einhergehenden Erfahrungen und Einstellungen gemeint, wie beispielsweise das Aufwachsen in eher schlechteren Bedingungen (Teilen von Räumlichkeiten mit Geschwistern, wenig Rückzugsmöglichkeit) oder gegenteilig ein Aufwachsen unter vorteilhafteren Bedingungen (eigenes Zimmer etc.). Für Heranwachsende spielt es eine relevante Rolle, dass sie persönliche Rückzugszonen haben. Dies entspricht einem steigenden Bedürfnis nach Distanzierung und der Möglichkeit für die Entstehung der persönlichen Lebenswelt, die häufig individuelle Vorstellungen, Erwartungen und Wünsche, räumlich darstellt (Baacke, Ferchhoff, Vollbrecht 1997, 9).

Der *ökologische Nahraum* definiert sich als unspezifizierte Zone 1 und nennt sich häufig auch Nachbarschaft. Dabei geht es um das Viertel und den Stadtteil, in dem der Heranwachsende wohnt. Banale Orte wie bestimmte Treffpunkte, Hauseingänge, Innenhöfe oder Spielplätze sind damit gemeint (Baacke, Ferchhoff, Vollbrecht 1997, 9). In dieser Zone werden die ersten Außenbeziehungen aufgenommen. Es geht um das Finden und Schließen von Freundschaften

und die Entwicklung einer neuen Außen-Orientierung. Beziehungen sind dabei meist diffus und wenig vorab geregelt, aber auch sehr erlebnisoffen (Baacke 1993, 143).

Die *ökologischen Ausschnitte* beinhalten Orte wie die Schule, Betrieb, aber auch Konsumstätten wie Einkaufszentren. Dabei handelt es sich um funktionsdifferenzierte Teilsysteme, „die die Ganzheitlichkeit des Erlebens und Handeln reduzieren und zu bestimmten Zwecken der Aufgabenbewältigung menschliche Beziehungen zunehmend verregeln und in Rollensets organisieren“ (Baacke 1993, 144). Der Übertritt in diese Zone, von Familie und Nachbarschaft, der zum bestimmten Zweck und zur bestimmten Zeit stattfindet, gestaltet sich häufig als problematisch für den Heranwachsenden und kann daher zu persönlichen Krisen führen, unter anderem können dies die Einschulung oder schulischer Abschluss und Übergang in berufliche Ausbildung sein. Mit diesem Übergang sind Herangewachsene mit einer funktionalen Differenzierung, beispielsweise bestimmten Rollenzuschreibungen konfrontiert. Darüber hinaus sind in dieser Zone Erfahrungen mit Widersprüchen zu familiären und nachbarschaftlichen Umwelten sehr intensiv (ebd. 1993, 144).

Die *ökologische Peripherie* ist eine Zone, die durch gelegentliche Kontakte als Alternative zu einem routinierten Alltag wahrgenommen und erfahren wird. Darunter fallen Konzertbesuche, Urlaube oder der Besuch bei entfernten Verwandten (ebd. 1993, 144). Gestaltet sich die ökologische Peripherie vielfältig, erweitert der Heranwachsende seinen/ihren Handlungsspielraum, wird offener und erfahrener und „[...] erwirbt damit auch mehr Ausweichmöglichkeiten und Alternativen zu seiner unmittelbaren Umwelt“ (Baacke, Ferchhoff, Vollbrecht 1997, 9). Dabei erfährt der Jugendliche auch ein allmähliches Wachstum von Selbstständigkeit (Baacke 1993, 144).

Es wird davon ausgegangen, dass ein Individuum sich zunächst mal am ökologischen Zentrum orientiert und dann mit steigendem Alter die weiteren Zonen betritt. An dieser Stelle ist ebenfalls die große Durchlässigkeit der einzelnen Zonen zu nennen, die zwar analytisch, aber nicht empirisch voneinander getrennt sind. Häufig übernehmen die Zonen auch eine sogenannte Paarfunktion. Unter anderem ist dabei die Schule zu nennen. Die zum einen als Lernort fungiert, jedoch auch als Anknüpfungspunkt für Freundschaften dient (Baacke, Ferchhoff, Vollbrecht 1997, 10).

Es stellt sich nun aber die Frage, in welcher Art und Weise sich dieser Ansatz im Kontext von Medien bzw. Mediensozialisation bewegt. Der sozialökologische Ansatz lässt sich durchaus unter der Prämisse betrachten, dass Medien allgegenwärtig sind (Baacke, Ferchhoff, Vollbrecht

1997, 11). Ausgehend von dieser Annahme ist der ökologische Nahraum besonders relevant, da in dieser Zone neben dem Erfahren von ersten emotionalen und sozialen Momenten, Sprechen und Spielen, auch der Umgang mit Medien seinen Lauf nimmt. Im Kleinkindalter sind es in der Regel zunächst Bilderbücher, Hörspiele etc.. Mit steigendem Alter spielt auch dann der Fernseher eine zunehmende Bedeutung. Eine Familienzentrierung wird langsam aber sicher bei Heranwachsenden durch Ablöseprozesse vom familiären Umfeld ersetzt und dabei spielen Massenmedien, insbesondere das Fernsehen, eine enorme Rolle (ebd. 1997, 11).

An dieser Stelle sollte auf jeden Fall betont werden, dass der sozialökologische Ansatz nach Baacke, Anfang der 1990er Jahre entstanden ist. Zu dieser Zeit spielten das Internet generell, Streaming Portale, MP3 Player, YouTube, Facebook noch keine Rolle. Dies ist stets zu bedenken und auf die aktuelle Medienwelt umzuwälzen. Medieninhalte und die Form und Art von Kommunikationsmedien haben sich über die Jahre rasend schnell und drastisch verändert. Kindern und Jugendlichen stehen heutzutage äußerst mehr Möglichkeiten für mediale Erfahrungen und Auslebungs Momente zur Verfügung. Dies soll nicht bedeuten, dass der sozialökologische Ansatz an Relevanz verloren hat. Es geht vielmehr darum, kontinuierlich den zeitlichen Kontext dieses Ansatzes mitzudenken und miteinzubeziehen, dass sich Art und Weise von Mediennutzung, Medieninhalten und Formen von Kommunikationsmedien verändert haben und sich auch zukünftig weiterentwickeln.

Eine verstärkte Mediennutzung lässt sich dann spätestens bei Jugendlichen feststellen und das insbesondere auch in den ökologischen Ausschnitten (ebd. 1997, 11). In der älteren Literatur, bezüglich des sozialökologischen Ansatzes, wird hierbei speziell der Walkmann als ständiger Alltagsbegleiter genannt. Dies lässt sich ebenso gut auf die aktuelle Zeit anzuwenden, in Hinsicht auf Smartphones oder MP3 Player, die in der Regel bei Jugendlichen, aber auch schon bei Kindern, im häufigen Gebrauch sind. Des Weiteren bieten die ökologischen Ausschnitte spezifische Mediumumgebungen, beispielsweise das Kino. Im Gegensatz dazu wird der ökologische Nahraum eher durch spontanen, unkontrollierten und freizeitorientierten Mediengebrauch charakterisiert. Selbst bei Erlebnissen, die in der ökologischen Peripherie stattfinden, wie Urlaube, ist die Nutzung von Medien und Kommunikationsmedien nicht mehr wegzudenken (ebd. 1997, 11).

Der sozialökologische Ansatz geht von Sozialisation in dem Sinne aus, dass sie in Sozialräumen als Lernprozess mit der konkreten Umwelt verstanden wird und daher „kann das soziale Handeln in Sozialökologien als aktiver und inaktiver Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden werden“ (ebd. 1997, 12). Eine bestimmte Erklärung für Handeln

und Verhalten lässt sich mit dieser Perspektive nie kausal über angehäuften gesellschaftlichen Einflüsse finden. Der räumliche Kontext spielt eine wichtige Rolle für den Einfluss auf die Interaktion eines Individuums (ebd. 1997, 12). Der sozialökologische Ansatz grenzt sich mit diesem Standpunkt klar von der Vorstellung ab, dass quasi-objektive Kriterien für die Wirkung von Medien für Erklärungsansätze reichen. Vielmehr ist es von Bedeutung, dass „Mediennutzung immer kontextuell, situativ, kulturell und emotional gesteuert [ist]“ (ebd. 1997, 12).

Es darf nun die Frage gestellt werden, warum sich genau für den sozialökologischen Ansatz nach Baacke in der vorliegenden Masterarbeit entscheiden wurde. Die vorangegangenen Ausführungen zur Mediensozialisation sollten deutlich gemacht haben, dass die Prämisse lautet, dass ein Wechselverhältnis zwischen Individuum und Medienwelt besteht. Mit dieser Perspektive existiert keine einseitige Sozialisation rein durch Medien, sondern vielmehr kann ein Individuum als aktiv handelnd charakterisiert werden. Ebenso sieht der sozialökologische Ansatz den/die MediennutzerIn als mündiges und autonomes Subjekt. Infolge eines beschriebenen Wechselverhältnisses kann es nur von Vorteil sein, wenn gezielt Umweltvariablen in eine Analyse miteinbezogen werden.

Medien präsentieren sich stets als immer gegenwärtigen Begleiter für Heranwachsende. Umso aussichtsreicher ist es, auch sozialisatorische Lebenszusammenhänge und Lebensumstände mitzudenken. Der sozialökologische Ansatz stellt sich nicht als lebensweltfremde Theorie dar, sondern versucht stets den Kontext einer bestimmten Mediennutzung zu berücksichtigen.

3. Der „Film“ als Analysegegenstand

3.1 Film als Kommunikationsmedium und Abbild der Gesellschaft

Das folgende Kapitel hat den Film als Kommunikationsmedium zum theoretischen Gegenstand. Es wird zunächst die Frage geklärt, warum der Film überhaupt ein Kommunikationsmedium darstellt und wie er als Sozialisationsinstanz agiert. Des Weiteren wird es ein Kernpunkt sein, genauer zu skizzieren, wie Genderkonstruktionen im Film dargestellt werden.

Das Kino und der Film wurden vor über 100 Jahren erfunden. Trotzdem haben sie ihre Strahlkraft und Faszination nicht verloren. Der Film befindet sich in einem ständigen Entwicklungsprozess. Es beginnt mit den ersten laufenden Bildern, geht über zu den ersten Tonfilmen und aktuell können Filme in 3D Technik im Kino gesehen werden. Des Weiteren sind Filme nicht mehr an das Kino als Austragungsort gebunden. Computer, Laptops und Smartphones bieten Gelegenheiten um Filme zu sehen. Es steht außer Frage, dass die Entwicklung der technischen Möglichkeiten noch weitergehen wird. Ebenfalls wandeln sich ästhetische und künstlerische Form und die gesellschaftliche Bedeutung (Prommer 2016, 7f).

Mikos (2015, 23) geht von der Annahme aus, dass Filme grundsätzlich als Kommunikationsmedium verstanden werden sollten, da diese eingebettet sind in gesellschaftliche Kommunikations- und Interaktionsverhältnisse. Gleichmaßen sieht Prommer (2016, 9) Film und Kino in einem Kontext, der eine kommunikationswissenschaftliche Perspektive inne hat. Wird sich diese Forschungsperspektive zu eigen gemacht, „[...] dann steht das Publikum mit seinem Vorwissen, seinen Erwartungen und seiner Interpretation des Films im Zentrum, denn ohne die Rezeption durch ein Publikum entsteht keine Kommunikation“ (Prommer 2016, 9). Der Film als Kommunikationsmedium unterscheidet sich dabei von einer Betrachtung des Films als Kunstform. Wird der Film als Kunst definiert, geht man „[...] von einem Künstler aus, der ein Werk erschafft, das unterschiedlich wahrgenommen wird. Bei dieser Analyse liegen immer die vom Künstler gewünschte Rezeption und Sicht auf die Welt im Fokus“ (Prommer 2016, 9).

In einem ähnlichen Zusammenhang sieht Mikos (2015, 23) den Film primär als Kommunikationsmedium und weniger als Kunstwerk. FilmkünstlerInnen versuchen mit dem Publikum in eine Kommunikation zu treten und soll dies gelingen, „[...] muss im Prozess des Filmemachens bereits auf mögliche Erwartungen des Publikums sowie auf kognitive und emotionale Fähigkeiten der Zuschauer Bezug genommen werden“ (Mikos 2015, 23). Die Kommunikation, die zwischen dem Film und seinen ZuschauerInnen entsteht, geschieht auf zweifache Weise. Auf der einen Seite werden Filme von ihrem Publikum betrachtet bzw. rezipiert und auf der anderen Seite werden sie von ihren ZuschauerInnen benutzt bzw. angeeignet (ebd. 2015, 24). Die Rezeption beinhaltet eine konkrete Zuwendung zum Film und es „[...] verschränken sich die Strukturen des Film- oder Fernsichtes und die Bedeutungszuweisungen sowie das Erleben durch den Zuschauer“ (ebd. 2015, 24). Damit ist

eine Interaktion gemeint, die zwischen Filmtexten und ZuschauerInnen stattfindet. Der ZuschauerIn wird als aktiver RezipientIn charakterisiert, der eine Rezeption eines rezipierten Textes erschafft, „der gewissermaßen die konkretisierte Bedeutung des Originaltextes darstellt“ (ebd. 2015, 24). Im Gegensatz dazu bedeutet eine Aneignung, dass rezipierte Filmtexte in einen alltags- und lebensweltlichen Diskurs übernommen werden. Filme können Individuen für eine Gestaltung ihrer eigenen Identität und zur Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen dienen. Wenn ein Film beispielsweise Gegenstand für weitere Interaktionen (Gespräch im Freundeskreis über einen bestimmten Film) wird (ebd. 2015, 24). Steht der Film als Kommunikationsmedium im Foks, handelt es sich um eine Interaktion zwischen Individuum, Filmtext und Gesellschaft. Sinnbedeutungen, die einem audiovisuellen Text zugeordnet werden, sind nicht im Vorhinein festgelegt, sondern werden in einem Kommunikationsprozess durch aktive RezipientInnen zugeschrieben. Die Produktion eines Filmtexts geschieht erst durch den Prozess der Aneignung und Rezeption, wobei das Publikum symbolische Bedeutungszusammenhänge interpretiert. Diese Interpretationen finden immer im Bezug auf spezifische kulturelle und soziale Kontexte statt (Mikos 2003, 10ff). Die Produktion von Bedeutungszusammenhängen geschieht, wie gesagt, in spezifischen Kontexten, darüber hinaus eignen sich ZuschauerInnen potentielle Bedeutungen und Handlungsangebote an, die dann in kulturelle Praktiken integriert werden. Diese Aneignung findet durch eine mediale Repräsentation statt (2003, 19ff).

Mikos (2003, 40) geht davon aus, dass die Repräsentation im Film den wechselseitigen Konstitutionsprozess zwischen einer medialen Darstellung eines Inhaltes, beispielsweise die Darstellung einer Geschichte oder Figur, und der Vorstellung und Bilder des Publikums darstellt. Sinnzuschreibungen der ZuschauerInnen dienen als Basis für die Wahrnehmung von Filmtexten, darüber hinaus werden diese Sinnzuschreibungen durch die Darstellung in Bild und Ton wiederum verändert und angepasst. Eine maßgebliche und interessante Erkenntnis ist, dass gesellschaftliche Wissensvorräte von Individuen und deren persönliche Wahrnehmungen und alltäglichen Bedeutungszuschreibungen durch medial vermittelte Repräsentation beeinflusst werden (ebd. 2003, 40f).

Des Weiteren haben verschiedene Lesarten bzw. Interpretationen eines Filmtextes ihre Grundlage im sozialen Kontext gleichermaßen wie in den Alltagserfahrungen der ZuschauerInnen. Hinsichtlich des Films als Kommunikationsmedium geht es grundlegend um eine Zusammenführung eines Filmtextes als soziale Praxis in alltägliche Sinnstrukturen und

Handlungen (ebd. 2003, 19ff). Ein weiterer wichtiger Aspekt, der zu beachten ist, dass der Film als Kommunikationsmedium eine diskursive Praktik darstellt und die mediale Vermittlung von Inhalten mit gesellschaftlichen Diskursen verbunden ist. Innerhalb dieser Diskurse können gesellschaftliche Themen implizit oder explizit auftauchen und behandelt werden. Jene Themen werden dann relevant, wenn sie aufgegriffen und bearbeitet werden (ebd. 2003, 40). Im Kontext von Film als Kommunikationsmedium ist des Weiteren festzuhalten, dass es sich um eine indirekte Kommunikation handelt. Gegenteilig zu einer face-to-face Kommunikation wird eine indirekte Kommunikation über technische Medien vermittelt. In diesem Zusammenhang liegt eine Unterscheidung zwischen Massenmedien und Individualmedien vor. Massenmedien richten sich an eine anonyme und heterogene Gruppe von Individuen. Im Gegensatz dazu richten sich Individualmedien an einzelne Personen. Der Film generell ist den Massenmedien zuzuordnen, wobei der einzelne Film ein Bedeutungsträger für die indirekte Kommunikation darstellt (Mikos 2015, 23).

Im aktuellen Kapitel ist bereits erwähnt worden, dass Filmtexte gesellschaftliche Diskurse beinhalten und durch mediale Repräsentation Sinnzuschreibungen von Individuen beeinflusst werden bzw. ein bestimmtes Verhältnis zwischen Film und Wirklichkeit entsteht. Monaco beschreibt dieses Verhältnis so: „Diese ungewöhnliche Fähigkeit des Films, Realität zu „machen“, ist seine wichtigste mimetisch-politische Funktion“ (2002, 267). Der Film als Kommunikationsmedium positioniert sich nicht einfach im Raum, sondern ist eingebunden in Strukturen der gesellschaftlichen Kommunikation. Es stellt sich an dieser Stelle nun die Frage, inwiefern der Film in der Lage ist, etwas über gesellschaftliche Zustände auszusagen. Mikos (2003, 113ff) geht diesbezüglich davon aus, dass die Entstehung von Filmen unter bestimmten sozialen und historischen Bedingungen stattfindet. Des Weiteren sind Filme Teil einer gesellschaftlichen Repräsentation und spiegeln als Folge dessen kulturelle, historische, ökonomische, mediale und technische Konstellationen und Entwicklungen wieder (Mikos 2003, 249). Winter geht bezüglich einer Präzisierung der gesellschaftlichen Repräsentation in Filmen noch einen Schritt weiter: „[...] die sozialen Kämpfe um Gerechtigkeit und Anerkennung von kulturellen Identitäten, die Konflikte zwischen Gruppen, unterschiedliche Werte, Macht- und Herrschaftsstrukturen, Gefühle, Ängste sowie die Auseinandersetzung um gesellschaftliche Transformationen werden in Filmen artikuliert und problematisiert“ (2012, 43). Darüber hinaus zeigen Filme, wie sich eine Gesellschaft zum aktuellen Zeitpunkt selbst sieht, aber auch wie sie sich sehen möchte (Winter 2012, 44).

Unter diesen Bedingungen kann der einzelne Film als Zeitdokument charakterisiert werden, das gegenwärtige Diskurse zum Inhalt hat und momentan allgemein gültige gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen nach außen trägt (Mikos 2003, 249). Es sollte allerdings betont werden, dass Filme niemals eine getreue Abbildung der Wirklichkeit sind, sondern vielmehr eine inszenierte Realität präsentieren. Filmtexte sind mit ihrer nachahmenden Struktur jedoch so angelegt, dass der Eindruck erweckt wird, hier würde die Abbildung der realen Welt dargestellt (Winter 1992, 58). Denzin (2000, 471 zit. nach Winter 2012, 43) stellt dazu fest: „Ihre Repräsentationen sind keine objektiven und neutralen kulturellen Texte. Sie sind von Ideologie, Klasse, Nation, Geschlecht und Rasse beeinflusst und verzerrt und bringen deren jeweilige Bedeutung zum Ausdruck“.

An dieser Stelle der Ausführungen sollte noch betont werden, dass sich im Verlauf dieses Kapitels ein Perspektivwechsel bzw. eine Perspektivergänzung stattgefunden hat. Begonnen hat der Abschnitt mit einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive auf das Medium Film. In diesem Kontext geht es um das Publikum mit seinen individuellen Erwartungen, Vorwissen und Interpretationen. Der Film tritt mit den ZuschauerInnen in Kommunikation. Diese Perspektive wird im weiteren Verlauf um eine mediensoziologische Perspektive erweitert. Bezüglich dieser Perspektivenwahl wird davon ausgegangen, dass der Film ein gesellschaftliches Medium darstellt. Es geht dabei um die Aneignung von Filmtexten und die jeweilige Bedeutung für die soziale Praxis. Grundlegend spielt das Verhältnis von Film und Gesellschaft eine wesentliche Rolle und insbesondere die Erforschung gesellschaftlicher Verhältnisse und deren Repräsentation (Winter 1992, 7). Beide Perspektiven stehen nicht konkurrierend zueinander, sondern sollen vielmehr den Blick für das facettenreiche Medium Film und seine Besonderheiten öffnen.

3.2 Film als Sozialisationsinstanz

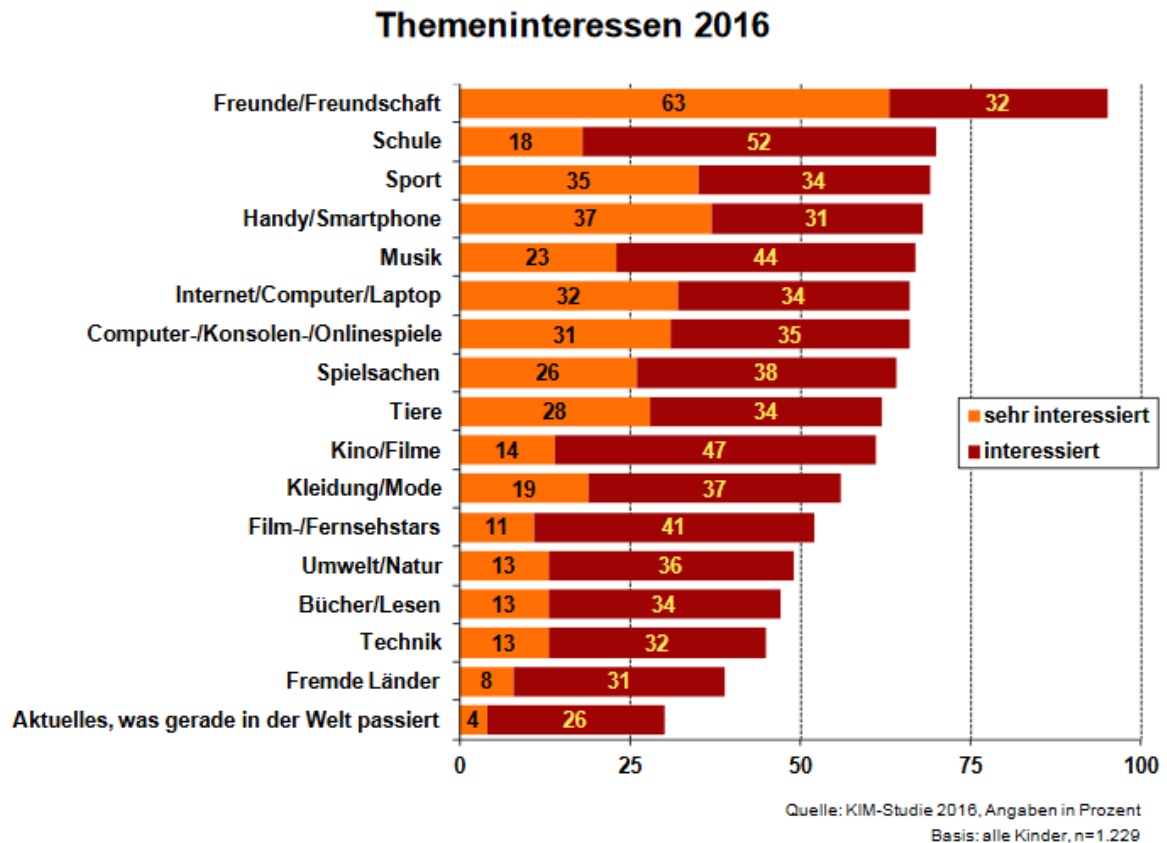
Das vorliegende Kapitel begreift sich als Ergänzung zu Kapitel 2.3, das sich ausführlich mit dem Gegenstand der Mediensozialisation beschäftigt. Der Film, der als Kommunikationsmedium schon definiert wurde, obliegt denselben Annahmen, beispielsweise, dass Medien neben Familie, Schule und Peer Groups eine weitere bedeutende Sozialisationsinstanz sind und Einfluss auf die individuelle Lebenswelt und Persönlichkeit

haben und darüber hinaus sozial-integrativ, sinngebend und wertschöpfend sind (vgl. Kapitel 2.3, S.23).

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, einen kurzen Überblick über die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zu geben. Es wurde in der vorliegenden Masterarbeit bisher unter anderem über Mediensozialisation und den Film als Kommunikationsmedium geschrieben, es fehlen allerdings noch Erkenntnisse darüber, wie das Verhalten bezüglich Mediennutzung überhaupt bei Kindern und Jugendlichen aussieht. Für diesen Zweck eignen sich die aktuellsten KIM und JIM Studien aus dem Jahre 2016. Die JIM Studie wird bereits seit 1998 und die KIM Studie seit 1999 vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest in regelmäßigen Abständen durchgeführt (KIM, JIM Studie 2016). In der KIM Studie wurden 2016 ca. 1200 6- bis 13-jährige Kinder persönlich-mündlich und ihre Haupterzieher mit einem schriftlichen Fragebogen bezüglich der Mediennutzung der Kinder, Bedeutung und Inhalt bestimmter medialer Plattformen und Zweck der Mediennutzung befragt (KIM Studie 2016). In der JIM Studie sind 2016 ebenfalls ca. 1200 12- bis 19-jährige Heranwachsende telefonisch befragt worden. Themenschwerpunkte waren insbesondere das Nutzungsverhalten von Bewegtbild und Musik, Aktivitätsgrad der Nutzung von Social Media Plattformen und die Verwendung von Smartphones (JIM Studie 2016). Es ist noch anzuführen, dass sich beide Untersuchungen ausschließlich auf Deutschland beziehen. Die folgenden Ausführungen stellen lediglich einen verkürzten Überblick über die wichtigsten Ergebnisse dar, die eine Bedeutung für die vorliegende Masterarbeit haben. Zunächst sollen Resultate aus der KIM Studie und dann aus der JIM Studie präsentiert werden.

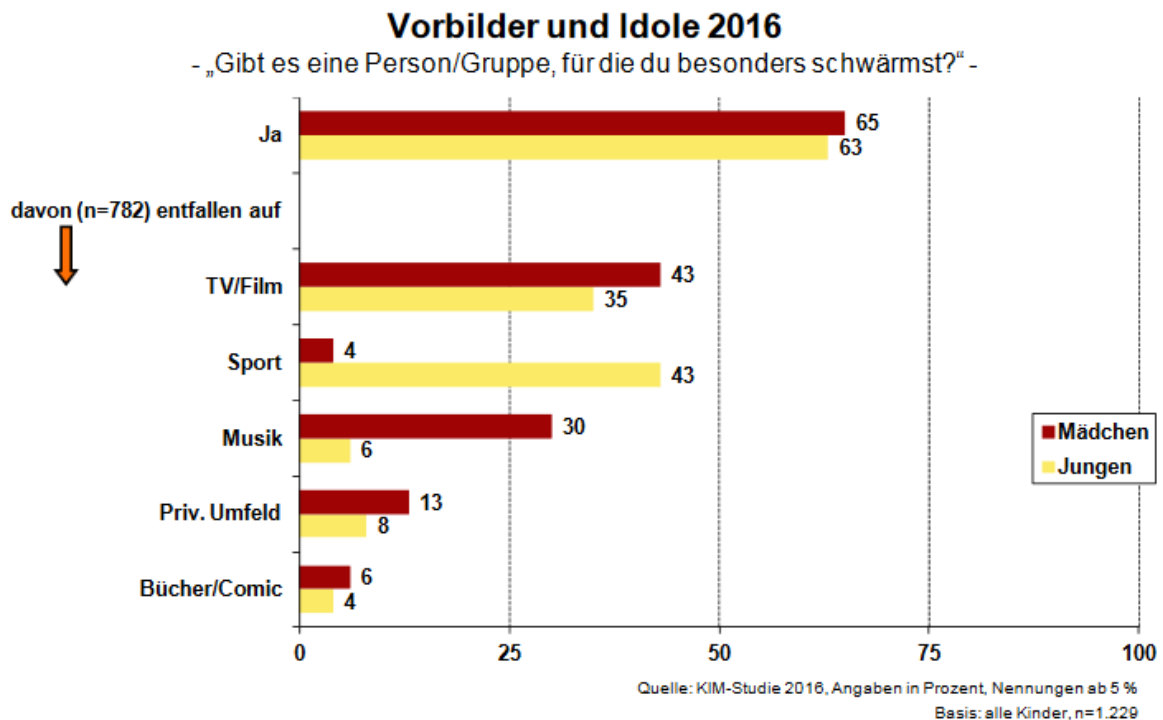
Ein erster interessanter Punkt ist die Kategorie „Themeninteressen 2016“. Dabei konnten die Kinder aus unterschiedlichen Bereichen angeben, inwiefern sie Interesse für diese haben. Diese Gebiete sind unter anderem: Freunde, Schule, Sport, Smartphone, Musik, Mode, Umwelt und eben auch Kino/Filme und Film-/Fernsehstars (KIM Studie 2016, 6f). In der Kategorie „Kino/Filme“ gaben 14% der Kinder an, sich sehr dafür zu interessieren und 47% interessieren sich dafür. Bei der Geschlechteraufteilung ist kaum ein Unterschied feststellbar. Bei Mädchen waren es 15% und bei Jungen 14%, die sich sehr für dieses Thema interessieren (KIM Studie 2016, 6f). Bei der Kategorie „Film-/Fernsehstars“ ist der Geschlechterunterschied wesentlich deutlicher. 15% der Mädchen interessieren sich sehr für Film- und Fernsehstars. Im Gegensatz dazu 8% der Jungen. Insgesamt betrachtet, interessieren sich 11% der Mädchen und Jungen sehr für dieses Thema und 41% interessieren sich für Film- und Fernsehstars (ebd. 2016, 6f).

Im Vergleich zu anderen Themeninteressen wie beispielsweise Freunde/Freundschaft, Sport und Handy/Smartphone erscheinen die benannten Kategorien als „uninteressanter“.



Bildnachweis (1), 2016, S.6

Ein weiterer interessanter Untersuchungsgegenstand sind mediale „Vorbilder und Idole“. Bei der Frage: „Gibt es eine Person/Gruppe, für die du besonders schwärmst?“, antworteten zwei Drittel der befragten Kinder mit Ja (ebd. 2016, 20). Die Person oder Gruppe, die als Vorbild dient, kommt am häufigsten aus dem Bereich Film/Fernsehen. Danach werden die Kategorien Sport, Musik usw. genannt. Auffallend an dieser Stelle ist die Geschlechterverteilung. Mädchen suchen ihre Vorbilder und Idole meist in dem Bereich Film/Fernsehen, wohingegen die Jungen mehrheitlich Personen und Gruppen aus dem Bereich Sport nannten (ebd. 2016, 20). Wird die Liste der Einzelnennungen betrachtet, wird diese von Justin Bieber angeführt. Auf den weiteren Plätzen folgen unter anderem Thomas Müller und Elsa, die Eiskönigin. Des Weiteren wurden Figuren aus der Star Wars Saga, Spiderman und Barbie genannt (ebd. 2016, 20).



Bildnachweis (2), 2016, S.20

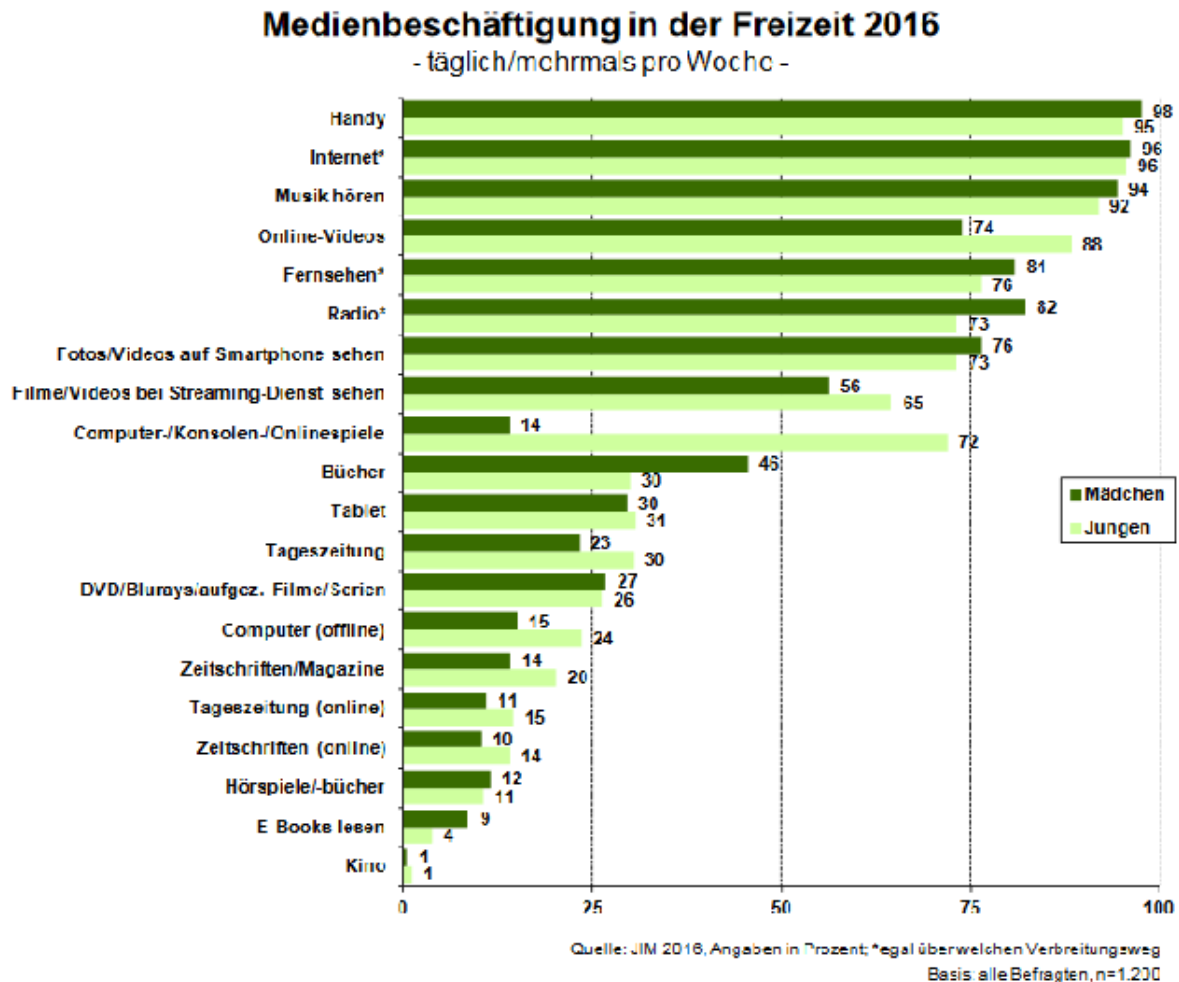
Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass das Interessensgebiet Film/Kino bei Kindern zwar eine weniger wichtige Rolle spielt als andere Bereiche, es aber trotzdem eine Bedeutung in der kindlichen Lebens- und Alltagswelt besitzt. In Bezug Vorbilder und Idole stellt die Kategorie Film/TV einen wesentlichen Bereich dar. Insbesondere für Mädchen ist dieser Bereich besonders gut für die Auswahl persönlicher Vorbilder geeignet.

Bezugnehmend auf die Bedeutung von Vorbildern und Idolen lassen sich interessante Gedanken bei Mikos (2006) nachlesen. Wie in Kapitel 2.3 ausführlich beschrieben sind Medien ein selbstverständlicher Begleiter für Kinder und Jugendliche in ihrer Lebens- und Alltagswelt. Eine Relevanz von Medien lässt sich jedoch nicht in ihrer technischen bzw. medialen Verfasstheit erkennen, „sondern in ihrem Gebrauch, in ihrer sozialen Anwendung in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten und durch Individuen und soziale Gemeinschaften“ (Mikos 2006, 6). Daraus kann abgeleitet werden, dass eine Auseinandersetzung mit Anderen nicht nur in direkter Kommunikation stattfindet, die sich in einem sozialen Kontext bewegt, sondern auch über symbolische Welten von Medientexten in der Medienrezeption und Medienaneignung erfolgt (Mikos 2006, 7). Insbesondere können dabei lebensgeschichtlich bedeutsame Inhalte eine wichtige Rolle spielen. Mikos (2006, 7) geht davon aus, dass

Geschichten aus Filmen ziehen einen Reflexionsprozess bezüglich individueller biografischer Erfahrungen beim Publikum nach sich, die durch jene Reflexion neu bewertet werden können. In diesem Kontext haben besonders MedienheldInnen eine große Relevanz für Kinder und Jugendliche. MedienheldInnen dienen für eine Orientierung oder auch Abgrenzung. Laut Mikos (2006, 7) werden Normen, Werte und Rollenbilder „[...] nicht mehr nur anhand leibhaftiger Vorbilder aus der direkten sozialen Umgebung gelernt, sondern eben auch aus den Erzählungen der Medien und der Populärkultur“. Eine Identifikation mit MedienheldInnen findet ganz besonders über Gespräche zu den gesehenen oder gelesenen Medieninhalten statt (ebd. 2006, 7). Es ist nochmals zu betonen, dass eine bestimmte Bedeutung von Medieninhalten bzw. Filmtexten erst durch eine Interaktion mit diesen zustande kommt. Dabei zeichnet sich das Publikum als aktive NutzerInnen aus und nicht nur als „Opfer“ einer Sozialisation durch Medien bzw. Filme (vgl. Kapitel 2.3). Individuen, die Filme konsumieren, eignen sich Filmtexte selektiv an und die Nutzung hat stets einen Bezug zur persönlichen Lebenswelt (Moser 2000, 24). So werden beispielsweise auch Filmfiguren in einem Prozess der Umgestaltung nach individuellen Vorstellungen konstruiert und ihnen neue Charakteristika und Fähigkeiten zugeschrieben (Moser 2000, 24).

Nicht nur die Erkenntnisse aus der aktuellen KIM Studie können fruchtbar gemacht werden, wenn es um den Film als Sozialisationsinstanz geht. Es zeigen sich auch in der JIM Studie 2016 interessante Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung von Filmen für Jugendliche. Für diesen Interessensfokus wurde hierfür der Bereich „Medienbeschäftigung in der Freizeit 2016“ und zwar „täglich/mehrmals die Woche“ ausgewählt (JIM Studie 2016, 11). Eine regelmäßige Nutzung, wobei regelmäßig als mindestens einmal pro Woche definiert wird, „stellen sich [...] die Handy- und Internetnutzung sowie Musikhören als die drei wichtigsten Medientätigkeiten im Alltag heraus, die fast alle Jugendlichen regelmäßig ausüben“ (JIM Studie 2016, 11). Filme/Video bei Streaming-Diensten Sehen gaben 56% der Mädchen und 65% der Jungen an. In der Kategorie DVD/Blurays/aufgezeichnete Filme/Serien ist die Regelmäßigkeit bereits deutlich geringer und ein Geschlechterunterschied kaum bemerkbar. In Zahlen bedeutet das 27% der weiblichen Jugendlichen und 26% der männlichen Jugendlichen (JIM Studie 2016, 12). Die AutorInnen der Studie machen klar, dass ein deutlicher Rückgang beim Sehen von DVDs/Blurays zum Vorjahr erkennbar ist. Darüber hinaus ist es auffallend, dass die Kategorie Kino mit 1% bei beiden Geschlechtern eine kaum messbare Bedeutung in der Lebens- und Alltagswelt von Jugendlichen hat (JIM Studie 2016, 12). Des Weiteren sollten die Kategorien

Internet und Fernsehen beachtet werden. Sie stellen zwar keine explizite Beschäftigung mit Filmen dar, jedoch bieten diese Medien die Möglichkeit dazu. Es wird aus der Beschreibung der einzelnen Untersuchungskategorien nicht ersichtlich welche Medieninhalte mit Internet und Fernsehen konsumiert werden. Es ist daher durchaus denkbar, dass Filme ebenfalls über diese Medienkanäle angeschaut werden.



Bildnachweis (3), 2016, S.12

Die Ergebnisse beider Studien ziehen die Erkenntnis nach sich, dass das Ansehen von Filmen immer noch eine Bedeutung für die Lebens- und Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen hat, auch wenn andere Bereiche der Mediennutzung in puncto Häufigkeit und Beschäftigung einen höheren Stellenwert haben. Auffallend ist der Zugang zu Filmen. Der „traditionelle“ Weg ins Kino zu gehen, um sich Filme anzuschauen, rückt immer weiter in den Hintergrund. Demgegenüber steht eine wachsende Häufigkeit der Benutzung von Online Streaming-

Diensten. Ebenfalls bieten internetfähige Smartphones und Tablets die Möglichkeit, Filme ortsungebunden und zu jeder Zeit zu konsumieren.

3.3 Darstellung von Gender im Film

„Filme sind wie Gedichte, Romane, Musik und Gemälde und andere Formen kreativen Schaffens kulturelle Leistungen und kulturelle Produkte oder Güter, die Mitglieder einer Gesellschaft erzeugen und die von der Gesellschaft bzw. den Individuen singulär oder kollektiv rezipiert, akzeptiert, gelobt, kritisiert oder auch abgelehnt werden“ (2017, 198).

Dieses Zitat soll eine wichtige Prämisse veranschaulichen, die sich durch das gesamte 3. Kapitel zieht. Filmtexte suggerieren und vermitteln Gegenwarten. Unabhängig davon, welcher Gattung populäre Filme zugeordnet werden, können durch das Sehen von Filmtexten Rückschlüsse auf die zeitgenössische Ethik, Moral und Ideale einer Gesellschaft geschlossen werden. Soziokulturelle Phänomene und kulturelle Sinnbestände werden implizit und/oder expliziert mittransportiert (Hoffmann 2017, 198f). Warum an dieser Stelle diese Wiederholung? In den folgenden Ausführungen wird es darum gehen, einen genauen Blick auf die Darstellung von Gender im Film zu werfen. Es sollte gleich zu Anfang festgehalten werden, dass die vorangegangenen Darlegungen deutlich gemacht haben, dass Filmtexte im Kontext einer mediensozialisatorischen Perspektive, einen relevanten Einfluss auf Kinder und Jugendliche haben können. Diese Annahme sollte stets berücksichtigt werden, wenn es darum geht, Art und Weise einer Geschlechterdarstellung im Film zu skizzieren.

Hinsichtlich des Konstrukts Geschlecht sind einige Annahmen im Kapitel 2.2 beschrieben worden. Geschlecht stellt eine der wichtigsten Einflussfaktoren auf Sozialisationsprozesse dar. Das gesellschaftliche, soziale, kulturelle und politische System erwartet eine eindeutige Zuordnung und Sichtbarkeit von Geschlecht. Dieses System einer Zweigeschlechtlichkeit und deren Klassifikation bringt unweigerlich spezifische Zuschreibungen, Hierarchien, Vorannahmen und Wahrnehmungen mit sich. Ausgehend von diesen Mutmaßungen stellt sich an dieser Stelle die interessante Frage, inwiefern die Konstruktion bzw. Darstellung von Geschlecht in den Medien und insbesondere im Film aussieht. Es soll dabei kein Unterschied gemacht werden, um welches Filmgenre es sich dabei handelt. Vielmehr geht es um einen Gesamtüberblick über diese Thematik.

Werden Fragen wie folgende gestellt: *Welche Bilder von Frauen und Männern werden in den Medien gezeigt? Wie konstruieren und erschaffen Medienbilder Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit? Sind Medien verantwortlich für eine Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit?* Dann ist dies das Feld der Medientextanalyse in den Gender Media Studies (Lüneborg&Maier 2013, 97). In den Media Gender Studies werden unterschiedliche Ansätze für eine Analyse des Gegenstands verwendet. Lüneborg und Maier (2012, 97f) nennen in diesem Zusammenhang folgende Perspektiven: Ansatz der Gleichheitsforschung, Differenztheoretischer Ansatz, Interaktionistischer Konstruktivismus und Diskurstheoretische Dekonstruktion. Jeden Ansatz in seiner Ausführlichkeit darzustellen, ist nicht Ziel der Ausführungen. Der Fokus wird auf den Ansatz der Gleichheitsforschung gelegt, zumal sich kommende Ausführungen von Götz (2014) damit überschneiden und aufeinander aufbauen.

Im ersten Schritt der Gleichheitsforschung rückt die Frage nach der Häufigkeit der Darstellung von Frauen und Männern in den Mittelpunkt. Der zweite Schritt beschäftigt sich mit dem „Wie“ der Darstellung von männlichem und weiblichem Geschlecht (Lüneborg&Maier 2013, 97). Der zentrale Analysepunkt liegt hierbei „[...] auf Ungleichbehandlungen in Form von Trivialisierungen, Sexualisierung oder Abwertung“ (ebd. 2013, 97). Dieser Ansatz hat das Grundverständnis, dass sich in Medientexten manifeste Inhalte ausmachen lassen können. Es werden unter anderem Informationsangebote, aber auch unterhaltende Inhalte, beispielsweise Fernsehserien und Filme, als Medienangebote hinsichtlich einer Häufigkeitsverteilung von Männern und Frauen betrachtet (ebd. 2013, 99). Banal gesagt, kann einfach gezählt werden, wie oft Frauen und Männer in bestimmten Medienangeboten vertreten sind, „um dies in Beziehung zum Geschlechterverhältnis in der „sozialen Wirklichkeit“ zu setzen. Abweichungen von der „sozialen Wirklichkeit“ werden als Ungleichheit oder Frauendiskriminierung gedeutet“ (ebd. 2013, 99). In diesem Kontext sieht auch Götz (2014, 90ff) einen Bezugspunkt für eine Analyse der Geschlechterkonstruktion in Medienangeboten. Götz (2014, 90) geht davon aus, dass Medientexte in der Regel Figuren als weiblich oder männlich konstruieren. Damit schaffen Medientexte „[...] Objektivationen von normalen Junge- bzw. Mann-Sein, von Mädchen- bzw. Frau-Sein, von „typisch männlich“ und „typisch weiblich“ (Götz 2014, 90). Es werden von Götz (2014, 90ff) inhaltliche Dimensionen festgemacht, um jene Objektivationen empirisch aufzudecken und festzumachen, unter anderem die Konstruktion von Geschlecht durch Präsenz. Bezüglich dieser und auch den weiteren Dimensionen stützt sich Götz (2014, 90ff) maßgeblich auf Studienergebnisse, die sich

auf Medieninhalte bzw. MedienheldInnen beziehen, deren Zielgruppe Kinder und Jugendlichen sind. Ein signifikantes Ergebnis hinsichtlich der Konstruktion von Geschlecht durch Präsenz, ist die Analyse der 101 Kinofilme mit den höchsten Einspielergebnissen in den USA in den Jahren von 1990 bis 2005 (Götz 2014, 90). Die Auswertung zeigt, dass „[nur] 28 Prozent der Charaktere Mädchen- oder Frauenfiguren [sind]. Bei der Auszählung von Szenen verschärft sich dies noch einmal, denn hier sind Mädchen- oder Frauenfiguren in nur 17% der Szenen beteiligt. Es gibt also nicht nur deutlich mehr Jungen- und Männerfiguren, sie sind zudem viel häufiger zu sehen“ (ebd. 2014, 90). Diese Ergebnisse lassen sich auch in weiteren Untersuchungen nachlesen. Das Geena Davis Institut führte 2014 eine Studie zu den zehn erfolgreichsten Filmen zwischen 2010-2013 aus den USA, Deutschland, Australien, Indien, China, Frankreich, Brasilien, Japan, Russland, Südkorea und Großbritannien durch (Burfeind 2015, o.S.). Das signifikanteste Ergebnis ist, dass dreimal so viele männliche Figuren wie weibliche in Filmen zu sehen sind und gerade in 23% der Filme weibliche Protagonistinnen in Erscheinung treten. Dieser Anteil verringert sich noch weiter, wenn es sich um das Genre des Actionfilmes handelt. Ein weiteres Untersuchungsergebnis ist die übermäßige Reduzierung der weiblichen Figuren auf ihr Aussehen. Unter anderem sind 40% der weiblichen Darstellerinnen in den untersuchten Filmen dünn und durchtrainiert und 24,2% der weiblichen Darstellerinnen zeigen sich in Filmen nackt oder halbnackt (Burfeind 2015, o.S.). Des Weiteren sind signifikante Unterschiede in der inszenierten Arbeitswelt festzustellen. Unter anderem werden Führungspositionen (beispielsweise Politiker, Anwälte, Richter oder Professoren) in Filmen zu 86,1% von männlichen Figuren dargestellt und nur 22,5% der weiblichen Figuren gehen in Filmen einer beruflichen Tätigkeit nach (Burfeind 2015, o.S.).

Nach Götz (2014, 91) ist eine weitere Dimension der Objektivation von Junge- und Mann-Sein und Mädchen- und Frau-Sein, die Geschlechterkonstruktion über den Körper. Grundsätzlich werden Medien- bzw. Filmfiguren von Menschen erschaffen und mit einem spezifischen Aussehen versehen. Bei der Repräsentation von menschlichen Figuren initiiert das eine Signifizierung von dem, was als prägnant für Mädchen bzw. Frauen und Jungen bzw. Männern gilt (ebd. 2014, 91). Bei nicht menschlichen Wesen lässt sich häufig erkennen, dass weibliche Figuren durch eine Abweichung von Männlichkeit erkennbar werden. Beispielsweise sind die Augen mit langen Wimpern versehen, die Figur trägt Schleifchen und Röckchen und darüber hinaus werden die Gesichtszüge „[...] oft noch stärker als bei männlichen Wesen im Kindchenschema mit übergroßem Kopf, Augen und kleinem Mund gekennzeichnet“ (ebd.

2014, 91). Des Weiteren kommt es sehr oft zu einer auftretenden Merkmalskombination von äußeren Merkmalen und Handlungsrollen. Als Beispiel nennt Götz (2014, 91), dass die Rolle der Anführerin häufig rothaarig ist und die weiblichen Figuren, die sich unterordnen, im Gegensatz dazu mit asiatischer oder afro-ethnischer Hautfarbe dargestellt werden. Jungen und Männerfiguren stellen überproportional häufig den „Bösewicht“ dar, „[...] doch wenn es eine Antagonistin gibt, so ist sie besonders häufig ein blondes oder rothaariges Mädchen. Hier werden klischeehafte Vorstellungen geschaffen und immer wieder untermauert“ (ebd. 2014, 91).

Ein weiterer relevanter Punkt ist die Hypersexualisierung von menschlichen Figuren im Film. Eine Analyse von 4000 Figuren in 400 Kinder- und Familienfilmen ergibt, dass Mädchen- bzw. Frauenfiguren 5-mal so häufig hypersexualisiert sind wie Jungen- bzw. Männerfiguren (ebd. 2014, 92). Doch was genau bedeutet überhaupt der Ausdruck Hypersexualisierung? Zum einen sind damit bestimmte Gestiken, Mimiken und Verhaltensweisen gemeint. Zum anderen zeigt sich eine Hypersexualisierung „[...] vor allem an erotisch aufgeladener Kleidung, die viel Haut zeigt und zum Beispiel auf bestimmte erotisch attraktive oder sensible Körperbereiche hinweist (Betonung der Brust, Hintern, Genitalbereich). Die Körperformen werden stilisiert, mit einer verdünnten/verschmälerten Hüfte im Verhältnis zu vergrößerten Brüsten und breiterem Gesäß“ (ebd. 2014, 91). Natürlich existieren auch Jungen- und Männerfiguren mit hypersexualisierten Körpern in Filminhalten, beispielsweise unerreichbarer V-förmiger Oberkörper mit extremen Muskeln, diese sind jedoch nur in ca. 5,9 Prozent der Fälle zu sehen (ebd. 2014, 92).

Die nächste Dimension einer Geschlechterkonstruktion im Film bezieht sich auf die Darstellung von Charaktereigenschaften und Handlungsmustern (ebd. 2014, 92). Dabei lassen sich typische Geschlechtertendenzen relativ leicht erkennen und erfassen: „Weibliche Figuren sind im Vergleich weniger aktiv, weniger laut, weniger in verantwortungsvollen Positionen und verhalten sich eher kindisch als männliche Figuren. Männliche Figuren agieren aggressiver, lauter und werden innerhalb der Handlung häufiger belohnt“ (ebd. 2014, 92). Darüber hinaus zeichnen sich männliche Protagonisten durch mehr Erfindungsreichtum aus, stellen mehr Fragen und werden häufiger auf Grund ihrer Fähigkeiten inszeniert. Demgegenüber stehen weibliche Protagonistinnen, die vielmehr auf einer emotionalen Ebene inszeniert werden, sie sind hilfsbereiter, bewegen sich mehr im Kontext von Beziehungen und fragen häufiger nach Hilfe und zeigen das Bedürfnis beschützt zu werden (ebd. 2014, 92). Im Zusammenhang dieser Ausführungen lassen sich gleichermaßen Ergebnisse in der älteren Literatur finden. Jud-

Krepper (1997, 2) geht von einer Hierarchie zwischen weiblichen und männlichen Filmfiguren aus. Im Falle, dass überhaupt weibliche Protagonistinnen vorkommen, erfüllen diese klischeehaft bestimmte Charaktereigenschaften. Unter anderem sind damit Hilflosigkeit und Passivität gemeint. Im Gegensatz dazu werden männliche Protagonisten als aktiv und überlegen inszeniert. Jud-Krepper (1997, 2ff) legt die Vermutung offen, dass die Massenmedien bzw. Filmtexte durch solche geschlechtstypischen Inszenierungen und Darstellungen, einen Geschlechterdualismus widerspiegeln.

Die Konstruktion von Geschlecht im Film findet nicht ausschließlich über Präsenz, Äußerlichkeiten und inszenierte Charaktereigenschaften statt, sondern es geht auch um die Einbindung einer Figur in die erzählte Geschichte (Götz 2014, 93). An dieser Stelle kann eine Studie von Stacy Smith angeführt werden, die sich mit Filmheldinnen in kinderrelevanten Hollywoodfilmen beschäftigt, die zwischen den Jahren 1937 und 2006, erfolgreich waren, unter anderem Schneewittchen, Plötzlich Prinzessin oder Mulan (Götz 2014, 94). Ergebnisse dieser Untersuchung sind, dass das Aussehen der Protagonistinnen eine sehr bedeutsame Rolle spielt. Das heißt, dass die inszenierte Schönheit für einen zentralen wertgeschätzten Teil der weiblichen Persönlichkeit steht und ebenfalls ein äußeres Zeichen für eine positive Entwicklung der Figur ist (ebd. 2014, 94). Des Weiteren wird die weibliche Figur häufig als Tagträumerin ohne wirkliches Ziel und Aufgabe dargestellt, die sich nach der großen Liebe sehnt und Intrigen überwinden muss. Im Fokus der Protagonistinnen stehen somit zum Großteil Schönheit, große Liebe und Anerkennung (ebd. 2014, 94). Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass zwar durchaus auch starke weibliche Filmfiguren existieren, die der Mittelpunkt einer filmischen Handlung sind, jedoch treten sie zahlenmäßig viel geringer auf als männliche Protagonisten. Hinzukommend werden weibliche Protagonistinnen tendenziell als Abweichung vom männlichen Normalfall inszeniert. Auf Grund solcher Inszenierungen von weiblichen Protagonistinnen werden „[...] bestehende dominante Diskurse zum Bild von Weiblichkeit untermauert und neu konstruiert und - trotz aller Stärke und Handlungsfähigkeiten der Hauptfiguren – wird Weiblichkeit hypersexualisiert auf Aussehen und Attraktivität für das andere Geschlecht als immer gegenwärtiges und treibendes inneres Motiv inszeniert“ (ebd. 2014, 95). Die Inszenierung von Männlichkeit in Filmen verläuft in der Regel gegensätzlich zu einer weiblichen Inszenierung. Das fängt damit an, dass Jungen- und Männerfiguren zahlenmäßig deutlich häufiger vorkommen als Mädchen- und Frauenfiguren. Sie werden wesentlich aktiver, dominanter und als fähiger dargestellt. Besonders im

Superhelden Genre sind männliche Protagonisten häufig sehr muskulös und weniger emotional. Sie strahlen Härte und Dominanz aus. Ein weiterer interessanter Punkt ist, dass männliche Superhelden Figuren in so gut wie allen Fällen eine heterosexuelle Orientierung haben, die auch so offenkundig inszeniert wird (ebd. 2014, 96f).

Bei Lüneborg und Maier (2012, 102ff) lassen sich hinsichtlich der medialen Gleichheitsforschung ähnliche Ergebnisse nachlesen. Medienfiguren werden in der Regel stereotypisch dargestellt und es ist daher ein audiovisueller Sexismus festzustellen. Das Problem, das mit diesen Inszenierungen und der Darstellung von medialen Stereotypen einhergeht, ist dass Vielfalt und Differenz von Individuen reduziert oder sogar neutralisiert werden.

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, welches Fazit aus den vorangegangenen Ausführungen des 3.Kapitels gezogen werden kann. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass der Film durchaus als Sozialisationsinstanz fungiert und auf Sozialisationsprozesse bei Kindern und Jugendlichen Einfluss hat. Filmtexte sind in der Lage, kulturelles Wissen und Praktiken, gesellschaftliche Ideale, Normen und Wertevorstellungen und gewisse Vorstellungen von der Lebenswirklichkeit zu vermitteln und zu transportieren. In Folge einer bestimmten Darstellung und Repräsentation von Geschlecht ergibt sich auch eine bestimmte Konstruktion von Geschlecht. Filmfiguren dienen als Vorbilder und Identifikationsmöglichkeit für Kinder und Jugendliche. Werden in Filmtexten stereotypische und heteronormative Frauen- und Männerbilder inszeniert, kann dies Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung haben und Verhaltensmuster und bestimmte Wertvorstellungen von Kindern und Jugendlichen können dadurch mitgeprägt und verankert werden (Hoffmann 2017, Götz 2014, Jud-Krepper 1997, Winter 1992).

4. Medienpädagogik, Medienerziehung und Medienkompetenz im Erkenntnisinteresse

Nach Sichtung der Literatur ergibt sich zunächst ein recht unpräzises Bild von unterschiedlichen Begriffsverwendungen, Definitionen und Bedeutungszusammenhängen. Daher erscheint es sinnvoll, zu Anfang zwei zentrale Kernbegriffe - Medienpädagogik und Medienerziehung - so genau wie möglich einzugrenzen und zu definieren. Im Anschluss daran, steht der Begriff der Medienkompetenz im Fokus. Es soll eine adäquate Eingrenzung und

Definition stattfinden und darüber hinaus der Begriff als Konzept beleuchtet werden, der in einem Bedeutungszusammenhang mit den bereits genannten Begrifflichkeiten steht.

4.1 Begriffsbestimmung von Medienpädagogik und Medienerziehung

Bevor der Begriff Medienpädagogik mit einer definitorischen Perspektive betrachtet wird, ist es an dieser Stelle interessant, einen kurzen Überblick über die Geschichte der Medienpädagogik zu geben. Ziel ist es dabei nicht alle einzelnen Phasen medienpädagogischer Anstrengungen ins Detail zu beleuchten, vielmehr geht es um einen kurzen Abriss über Entstehungs- und Weiterentwicklungstendenzen.

Grundlegend für die Entstehung einer medienpädagogischen Perspektive ist die Erfindung und Weiterentwicklung von Kommunikationsmedien, die in der Lage sind, massenhaft Informationen zu verbreiten und dabei immer mehr Bedeutung für die individuelle Lebenswelt, Berufs- und Alltagswelt bekommen (Hüther&Schorb 2005, 28). Seit dieser Entwicklung existieren pädagogische Bemühungen für eine Bewältigung der Medien und ihren gesellschaftlichen und individuellen Konsequenzen, „wobei Medien zunächst hauptsächlich als Gegenstand pädagogisch-normierender Regulierung und Zensur, dann aber auch als Mittel pädagogischen und politischen Handelns begriffen wurden“ (Hüther&Schorb 2005, 28). Neu aufkommende Medien werden anfangs meist mit Skepsis und Misstrauen betrachtet und zeitnah kommt die Forderung von PädagogInnen nach Schutzmaßnahmen gegen die neuen medialen Entwicklungen. Ein Bewusstsein dafür, dass sich neue Kommunikationsmedien durchaus sinnvoll, positiv und als Unterstützungsrahmen nutzen lassen, entwickelt sich erst nach längerer Zeit. Beispielhaft dafür sind die Medien Film und Fernsehen zu nennen, die während ihrer anfänglichen Etablierung mit großer Kritik betrachtet wurden (ebd. 2005, 28). Die Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin mit definierten Kerninhalten, Leitkategorien und Zielvorstellungen etablierte sich vor ca. 40 Jahren. Davor beschränkte sich der theoretische Inhalt, seit Aufkommen des Films Anfang des 20. Jahrhunderts, mit der Filmerziehung (ebd. 2005, 29). Es gab über die Jahre nie eine einzig „wahre“ und gültige Medienpädagogik, jedoch dominierende Perspektiven. Zusammengefasst hat die Medienpädagogik „[...] im Verlauf ihrer relativ kurzen Geschichte in Abhängigkeit von den jeweiligen politischen Gegebenheiten, erziehungswissenschaftlichen Strömungen und

medientechnischen Entwicklungen unterschiedliche Zielkategorien und Ansätze herausgebildet“ (ebd. 2005, 30).

Die folgende Auflistung medienpädagogischer Phasen nach Hütter und Schorb (2005, 31) dient einem groben Überblick der Entwicklungen und verschiedenen Strömungen, soll aber im weiteren Verlauf nicht mehr Gegenstand der Ausführungen sein.

1. Die präventiv-normative Medienpädagogik:
Bewahrpädagogik im 1. Drittel des 20. Jahrhunderts
2. Die propagandistisch-indoktrinäre „Medienpädagogik“ im Dritten Reich
3. Die präventiv-normative Medienpädagogik:
von der Fremdbewahrung zur Selbstbewahrung
4. Die kritisch-rezeptive u. emanzipatorisch-politische Medienpädagogik
5. Die bildungstechnologisch-funktionale Medienpädagogik
6. Die reflexiv-praktische Medienpädagogik
7. Mit Medienkompetenz zur Medienbildung

Hütter&Schorb 2005, 31

Baacke (2007, 2ff) sieht die Medienpädagogik als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, aber auch als eine wenig geförderte Wissenschaftsdisziplin, die einen starken praktischen Anspruch inne hat. „Medienpädagogik soll primär Fragen beantworten, die sich auf das Verhältnis von einzelnen oder Gruppen zu den Medien beziehen – in Unterscheidung von der Medienwirtschaft, Medienpolitik, der Mediensoziologie etwa, die übergreifende Systemprobleme behandelt“ (Baacke 2007, 4). Nichtsdestoweniger sollte Medienpädagogik über Kompetenzen in den gerade genannten Bereichen verfügen, um auch Systembedingungen menschlichen Wahrnehmens und Handelns berücksichtigen zu können. Des Weiteren geht Medienpädagogik von der Beobachtung und Interpretation gegebener oder sich entwickelnder Wirklichkeitskonstruktionen aus, „wie sie die Medien einerseits anbieten, die Mediennutzer andererseits mitbringen“ (Baacke 2007, 4). Was meint Wirklichkeitskonstruktion in diesem Zusammenhang? Es ist kaum umstritten, dass Medien heutzutage das Bild der Wirklichkeit wesentlich mitbestimmen. „Was „wirklich“ sei, ist ja nicht vorab sozusagen außerhalb unseres Wahrnehmungshorizonts gegeben. Für uns wird es erst bemerkbar und in diesem Sinne „wirklich“, wenn es in unserem Wahrnehmungshorizont

gebracht worden ist. Dafür sorgen Medien aller Art“ (Baacke 2007, 5). Die eben zitierte Stelle „Mediennutzer andererseits mitbringen“ kann ebenfalls als Verweis dafür interpretiert werden, dass es zwar auf der einen Seite um eine Art Befähigung zu einer kritisch-reflexiven Mediennutzung geht, auf der anderen Seite aber Individuen, die nicht als „[...] Opfer medialer Machenschaften stilisiert, sondern als grundsätzlich fähig zur kritischen Medienrezeption und -gestaltung betrachtet [werden]“ (Hug 2005, 4), stehen. Mit dieser Perspektive wird der Fokus darauf gelegt, was nicht nur Medien mit Menschen machen können, sondern was auch Menschen mit Medien machen können (Hug 2005, 4). Jene Perspektive wurde schon im 2. Kapitel der vorliegenden Masterarbeit angesprochen und soll an dieser Stelle nochmals verdeutlicht werden.

Der Begriff Medienpädagogik fungiert als eine übergeordnete Bezeichnung, wobei alle pädagogisch orientierten Beschäftigungen mit Medien in Theorie und Praxis gemeint sind (Baacke 2007, 5). Medienpädagogik umfasst weitere Aspekte wie die Mediendidaktik, Medienkunde, Medienforschung und Medienerziehungen, die im weiteren Verlauf der Ausführungen noch eine Rolle spielen werden. Darüber hinaus ist die Medienpädagogik als Wissenschaftsdisziplin interdisziplinär. Das bedeutet, dass unter anderem die Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Philosophie und Soziologie als relevante Bezugswissenschaften ausgemacht werden können (Baacke 2007, 5). Auf Grund der erwähnten Aspekte meint Medienpädagogik „[...] die Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug. Empirische Grundlagen und normative Orientierungen sind dabei eingeschlossen“ (Tulodziecki 1989, 21f, zit. nach Baacke 2007, 5). Des Weiteren definiert sich der Gegenstandsbereich über die Erziehung und Bildung von Kindern, Jugendlichen als auch Erwachsenen im Kontext von Medien. Baacke (2007, 6) spricht in diesem Zusammenhang außerdem von einer Zuständigkeit, die die Medienpädagogik inne hat. Diese Zuständigkeit lautet folgendermaßen: „Medienpädagogik umfaßt [sic!] alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönliche Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisationen und Institutionen“ (ebd. 2007, 6).

An dieser Stelle ist es interessant zu erwähnen, dass Hüther und Schorb (2005, 72) davon ausgehen, dass die Medienpädagogik aktuell zu einem bedeutsamen Schlagwort geworden ist

und Hochkonjunktur genießt. Der Zuspruch, der ihr aus Politik und Wirtschaft entgegengebracht wird, lässt sich zurückführen auf heutige Medienrealitäten, die erheblichen Einfluss auf Staat und Gesellschaft haben (Hüther&Schorb 2005, 72). Des Weiteren identifizieren Hüther und Schorb (2005, 71) eine enge Bindung der Medienpädagogik an gesellschaftliche Entwicklungen: „Einmal ist die Medienpädagogik - wie Erziehung überhaupt - in ihrer Entfaltung weitgehend anhängig vom Stellenwert, den ihr die gesellschaftsbestimmenden Kräfte zuweisen; zum anderen ist sie als Disziplin, die an die technischen Entwicklungen gebunden ist, in besonderem Maße mit politischen und ökonomischen Konjunkturen verflochten“ (ebd. 2007, 71f).

Wie bereits erwähnt, stellt Medienerziehung einen Teilaspekt bzw. Teilbereich von Medienpädagogik dar. Baacke (2007, 5) definiert diesen Teilbereich so: „Medienerziehung beschäftigt sich damit, wie ein sinnvoller Umgang mit Medien heute auszusehen habe und wie dieser Heranwachsenden zu vermitteln sei“. Es geht des Weiteren darum, dass Medien als Mittel für Informationen, Unterhaltung und Alltagsorganisation eine Bedeutung für die Sozialisation von Individuen bekommen. In diesem Fall werden sie zum Gegenstand der Medienerziehung (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014). Infolgedessen kann die Definition noch um ein reflexives Moment erweitert werden und Medienerziehung als „[...] eine Form pädagogischen Umgangs mit Medien, der zur kritisch-reflexiven Nutzung aller Medien heranführen soll“ definiert werden (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014). Medienerziehung charakterisiert sich als Zielvorstellung und Aufgabe der Medienpädagogik zugleich. Süss, Lampert und Wijnon (2013, 145) nehmen ebenfalls mit auf, dass Medienerziehung eine Erziehung zu einer reflektierten und kompetenten Mediennutzung ist, wobei an dieser Stelle auch der Begriff der Medienkompetenzförderung fällt. Darüber hinaus steht die Erziehung durch Medien im Fokus, „[...] die sich mit der Frage befasst, welchen erzieherischen Einfluss die Medien selbst auf den Menschen ausüben bzw. wie sich Medien für Erziehungs- und Bildungsprozesse instrumentalisieren lassen [...]“ (Süss, Lampert, Wijnon 2013, 145). Ein weiterer interessanter Punkt ist, dass Medienerziehung auf Prozesse der Mediensozialisation bezogen werden kann. Im Vordergrund stehen die Strukturen und Bedingungen der gegenwärtigen Mediengesellschaft. Unter diesen Voraussetzungen versucht Medienerziehung einen optimalen Entwicklungsprozess bei Kindern und Jugendlichen zu initiieren und zu fördern. Bei dieser Förderung orientiert sich Medienerziehung an gesellschaftlich anerkannten und gültigen Normen, Werten und Zielvorstellungen. Darüber

hinaus beurteilt Medienerziehung mediensozialisatorische Prozesse und interveniert dann, wenn diese problematisch verlaufen (Spanhel 2006, 189 nach Süss, Lampert, Wijnon 2013, 146). Rath (2011, 6) merkt im Rahmen einer Begriffsdefinition von Medienerziehung an, dass dieser Begriff auch der einzige Begriff ist, „den die Medienpädagogik für sich *exklusiv* beanspruchen kann“. Andere sogenannte Leitbegriffe wie Mediendidaktik, Media Literacy oder Medienbildung können durchaus von anderen Wissenschaften beansprucht werden. Beispielsweise den Erziehungswissenschaften (Pädagogische Psychologie), technischen Disziplinen (z.B. Informatik) oder anderen Fachdidaktiken (z.B. Deutschdidaktik). Rath (2011, 6) sieht aber in diesen disziplinübergreifenden Begrifflichkeiten keinen Nachteil, sondern einen sinnvollen Ansatz „[...] für eine zukünftige, wissenschaftskonvergente Kooperation der medienaffinen Disziplinen“.

Im Folgenden soll ein Überblick über medienpädagogische Ansätze, Zielsetzungen und Lebensbereiche, in denen Medienerziehung eine Rolle spielt, gegeben werden.

Zum einen existiert die kritische Medienerziehung, die auf einen bewussten und kritischen Medienumgang von Individuen abzielt. Vorgehensweise dafür ist unter anderem eine analytische Auseinandersetzung mit medialen Strukturen und Hintergründen. Rezipienten soll die Möglichkeit zu einer Herstellung einer „Gegenöffentlichkeit“ gegeben werden (Süss, Lampert, Wijnon 2013, 146). Zum anderen hat sich in den 1980er Jahren der Ansatz einer handlungsorientierten Medienerziehung etabliert. In diesem Kontext steht eine aktive Auseinandersetzung mit Medien, insbesondere im Zusammenhang mit praktischer und aktiver Medienarbeit im Vordergrund (ebd. 2013, 147). Ergänzend zu beiden genannten Ansätzen steht eine wertorientierte Medienerziehung. Diesbezüglich geht es um eine Optionsvielfalt und damit einhergehende Entscheidungszwänge. Kinder und Jugendliche müssen „[...] ein eigenes Wertesystem und damit auch Verantwortungshaltungen gegenüber Medien und ihrem Medienhandeln ausbilden“ (ebd. 2013, 147). In diesem Kapitel ist schon erwähnt worden, dass Medienerziehung auch die Perspektive inne hat, dass Erziehung durch Medien stattfinden kann. Man spricht von intentionalen und nicht-intentionalen Formen (ebd. 2013, 147). Eine intentionale Form von Medienerziehung findet in der Regel in pädagogischen institutionalisierten Kontexten statt, ist aber nicht auf diese beschränkt. Damit ist gemeint, dass Massenmedien ebenfalls pädagogische Ziele verfolgen. Beispiel dafür sind unter anderem Wissenssendungen für Heranwachsende, die zwar sowohl einen Unterhaltungsfaktor aufweisen als auch lehrreiche Inhalte vermitteln können (ebd. 2013, 147). Grundlegend bleibt aber die

Annahme darüber bestehen, dass intentionale Medienerziehung „[...] der gezielte, pädagogisch motivierte Einsatz von Medien zur Initiierung oder Verstärkung von Lern- oder Bildungsprozessen [ist], sei es durch didaktischen Einsatz von Unterrichtsmedien, die Analyse von Medienangeboten oder die Erstellung eigener Medienprodukte (z.B. Film, Homepage)“ (ebd. 2013, 147). Im Gegensatz zu einer intentionalen Medienerziehung stehen im Fokus einer nicht-intentionalen Medienerziehung sowohl positive als auch negative Einflüsse von Medienangeboten, die zunächst kein erkennbares pädagogisches Konzept vertreten. Hinsichtlich einer sozialisierenden Wirkung von Medien, die schon mehrmals in der vorliegenden Masterarbeit angesprochen wurde, etablierte sich vor allem in den USA der Ansatz der „Entertainment Education“ (ebd. 2013, 148). Interessant dabei ist der Versuch, pädagogische Botschaften in populäre Medienangebote wie Soap Operas, aber auch Spielfilme zu integrieren und installieren. Dabei werden wünschenswerte Verhaltensweisen und Ansichten attraktiven Charakteren mit hohem Identifikationspotenzial zugeschrieben, „während die negativen Charaktere die unerwünschten Verhaltensweisen repräsentieren“ (ebd. 2013, 148). Es darf an dieser Stelle natürlich die Frage aufgeworfen werden, wer überhaupt darüber entscheidet, was erwünschte oder unerwünschte Verhaltensweisen sind. EntwicklerInnen solcher Medienangebote besitzen dabei eine enorme Deutungshoheit über die Entscheidung was „gut“ und was „böse“ ist, die wiederum einen Einfluss auf die Herstellung des persönlichen Wertesystems von Kindern und Jugendlichen haben kann.

Neben definitorischen Aspekten von Medienerziehung ist es auch sinnvoll, einen Blick auf die Zielsetzungen zu werfen. Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Frauen hat 2014 zentrale Zielkategorien für eine gelungene Medienbildung herausgegeben. Dies ist zum einen eine aktive Teilhabe an Kommunikationsnetzen. An dieser Stelle ist die aktive Nutzung von digitalen Informations- und Kommunikationsnetzen gemeint, die soziale, kreative und kommunikative Möglichkeiten für den/die Einzelnen schaffen, aber auch das Verständnis für Risiken bezüglich personenbezogener Daten und ihrer Verbreitung. Es geht um die Entwicklung eines Demokratieverständnisses auf der Basis von Meinungsfreiheit und Wertevielfalt, die eine aktive Teilhabe auch an unterschiedlichen Informations- und Kommunikationsnetzen zur Voraussetzung hat (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014). Zum anderen geht es um die Vermittlung eines kritischen Blicks auf Kommunikationsphänomene, der zu einem bewussten und mitbestimmenden Medienhandeln führt. Im Kontext einer Mediennutzung müssen Heranwachsende „[...] ihre eigene Bedeutung

in der Interaktion mit dem jeweiligen Medium aushandeln“ (ebd. 2014) und so entsteht die Möglichkeit, eigene Rollenerwartungen zu überdenken und auch persönliche Kommunikationsdefizite zu erkennen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Erkennen und Reflektieren, dass Massenmedien gezielt konsumorientiertes Verhalten wecken möchten (ebd. 2014). Des Weiteren hat Medienerziehung zur Zielsetzung, dass Kinder und Jugendliche befähigt werden, sich in einer Welt zurecht zu finden, über die sie die meisten Informationen via Medien erhalten. In diesem Zusammenhang spielt die politische Urteilsbildung eine wichtige Rolle. Es soll ein Verständnis darüber entstehen, „dass die Medien nicht nur als Vermittler fiktiver Welten, sondern auch in ihrer Abbildung der Wirklichkeit eine eigene Wirklichkeit schaffen. [Kinder und Jugendliche] sollen erkennen, dass diese gestaltete Wirklichkeit nicht werteneutral sein kann“ (ebd. 2014). Zudem geht es um die Entwicklung eines Bewusstseins und Reflexionsvermögens für klischeehafte, einseitige und stereotypische Darstellung von geschlechtsspezifischen und sozialen Rollen (ebd. 2014). Ein weitere Zielsetzung ist die persönliche Medienschöpfung. Wie der Begriff es schon verrät, sollen Heranwachsende ermutigt werden, eigene Medienarbeiten herzustellen. Dabei ist der entscheidende Punkt, dass eine Reflexion über den kreativen Herstellungsprozess und das Produkt selbst im Fokus stehen (ebd. 2014). Gewiss gäbe es noch weit mehr Zielsetzungen, die von einem medienerzieherischen Ansatz ausgehen. Die Ausführungen dazu verstehen sich als Ausschnitt und den Versuch einen Überblick zu geben.

Der letzte Abschnitt dieses Kapitels beschäftigt sich mit den Lebensbereichen, in denen Medienerziehung stattfindet. Medienerziehung versteht sich selbst als Erziehung mit medien- und lebensbereichübergreifenden Aufgaben. Medienerziehung findet daher in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebensbereichen, unter anderem Familie, Kindergarten, Schule und Freizeit, statt (Süss, Lampert, Wijnon 2013, 149). Die eben genannten Bereiche werden im Folgenden skizziert.

Medienerziehung in der Familie findet schon früh statt, wenn Kinder mit Kinderbüchern, Fernsehen oder dem ersten Mobiltelefon in Kontakt kommen. Wie schon in Kapitel 3.2 beschrieben, verfügen Heranwachsende in der heutigen Zeit über ein umfangreiches Medienangebot in ihrer Lebenswelt. Nichtsdestotrotz werden nur selten Medien in das allgemeine Erziehungskonzept von Eltern integriert, außer es kommt zu Konflikten (Süss, Lampert, Wijnon 2013, 149). In der Regel ergeben sich diese Konflikte hinsichtlich der Dauer und des Inhalts des Medienkonsums, mit zunehmenden Alter nimmt die Kontrolle von Eltern

allerdings ab. Allgemein betrachtet existieren unterschiedlichste Perspektiven bezüglich des Medienerziehungsverhalten von Eltern. „In der Regel korrespondiert das Medienerziehungsverhalten mit dem allgemeinen Erziehungsstil“ und es wird davon ausgegangen, „dass Eltern mit einem höheren sozialen Status eher die Mediennutzung ihrer Kinder im Blick haben und sich Gedanken über das Thema Medienerziehung machen, als Eltern mit einem sozial niedrigeren Status“ (ebd. 2013, 151).

Häufig findet nur wenig Auseinandersetzung von Seiten der ErzieherInnen bezüglich Medienerziehung im Kindergarten statt, obwohl schon Kinder im Kindergartenalter Medienerfahrungen in die Einrichtungen mitbringen. Gründe dafür sind unter anderem ein enges Zeitfenster, Themenpriorität und fehlende medienpädagogische Kompetenz, die besonders ErzieherInnen unter Druck setzt, „dass Kinder bereits im Vorschulalter den Computer bzw. das Internet nutzen können sollten“ (ebd. 2013, 155). Des Weiteren bestehen häufig Missverständnisse über konkrete Inhalte und Zielvorstellungen von Medienerziehung und ErzieherInnen lehnen sie daher ab, um Kinder nicht noch mehr mit dem Einsatz von Medien zu konfrontieren. In diesem Zusammenhang sehen ExpertInnen Nachholbedarf, um ErzieherInnen in Kindergärten medienpädagogische Möglichkeiten und Methoden nahe zu bringen und auch die Eltern in diese Arbeit mit einzubinden (ebd. 2013, 155ff).

Mit der Medienerziehung in der Schule sieht es teilweise ähnlich aus wie im Kindergarten. Auf der einen Seite bringen die meisten Heranwachsenden Medienerfahrungen und -erlebnisse mit in die Schule, auf der anderen Seite gilt in vielen Schule ein restriktives Verbot von Medien und Medien werden nur dann zum Thema, wenn es Probleme gibt, beispielsweise Handys im Unterricht (ebd. 2013, 157). Die Einschränkung und Verbot von Medien erscheint als einfachste Lösung, „angesichts der Mediatisierung der kindlichen Lebenswelten ist eine solche Abwehrhaltung allerdings weder sinnvoll, noch hilft sie den Schülern, sich in den mediatisierten Lebenswelten zu orientieren und diese kompetent und selbstbestimmt zu nutzen“ (ebd. 2013, 157f). Ähnlich wie im Kindergarten sind die Gründe für eine geringe Auseinandersetzung und Reflexion mit Medien und Medieninhalten die fehlende Zeit, Prioritätensetzung, zu hoher Aufwand und fehlende medienpädagogische Kompetenzen seitens der LehrerInnen. Des Weiteren führt die fachübergreifende Verankerung von Medienerziehung dazu, „dass sich keiner richtig verantwortlich fühlt, mit der Folge, dass sie gar nicht stattfindet, weshalb inzwischen eher Überlegungen angestellt werden, die Verantwortung an ein bestimmtes Fach zu knüpfen, um höhere Verbindlichkeiten zu schaffen“ (ebd. 2013, 158f). In

diesem Sinne ist auch im Lebensbereich der Schule ein Nachholbedarf an medienerzieherischer Ausbildung für das Lehrpersonal zu erkennen.

Im Kontext von Medienerziehung in der außerschulischen Praxis kann festgehalten werden, dass auf der einen Seite aufgrund des Fehlens eines zeitlichen und curricularen Rahmens mehr Flexibilität und Handlungsspielräume zur Verfügung stehen, auf der andere Seite aber die Projekte ein hohes Maß an Attraktivität vorweisen müssen, um Kinder und Jugendliche zu animieren, daran teilzunehmen, da die Angebote nicht in einem Rahmen von pädagogischen Einrichtungen wie der Schule stattfinden (ebd. 2013, 161f). In der Regel orientieren sich Projekte im außerschulischen Bereich an dem Konzept der aktiven Medienarbeit. Unter anderem haben diese Projekte Themen wie Film, Radio, aber auch Handys und Computerspiele zum Gegenstand. Zum einen geht es um die Produktion von bestimmten Medieninhalten, zum anderen um Medienaneignung (ebd. 2013, 162). Idealerweise sollten Erfahrungen aus Medienprojekten an die Alltagswelt der Heranwachsenden an- bzw. zurückgebunden werden und „[...] vor allem sollten Projekte für sozial- und bildungsbenachteiligte Gruppen offeriert werden, um diesen alternative Zugangs- und Mediennutzungsweisen zu ermöglichen“ (ebd. 2013, 164).

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich Medienerziehung in unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen festhalten, dass ein großer Nachholbedarf besteht. Trotz der allgegenwärtigen, hohen Präsenz von Medien und einer Mediatisierung der Lebenswelt von Heranwachsenden scheint der Anspruch einer qualitativ hochwertigen und fest verankerten Medienerziehung noch nicht vollends angekommen. Sowohl Eltern als auch Erziehungs- und Lehrpersonal sollten im Rahmen von medienerzieherischen Wissen und Kompetenzen ausreichend und adäquat geschult werden und ein Bewusstsein dafür verankert werden, dass Medien nun mal einen hohen Stellenwert bei Kindern und Jugendlichen genießen und die damit verbundenen Herausforderungen und Risiken existieren und bearbeitet werden sollten bzw. müssen.

Es sollte aber auch betont werden, dass Medienerziehung keine Garantie für eine ausbleibende Konfrontation mit medialen Problemen oder unangenehmen Erfahrungen für Heranwachsende ist, jedoch können Kinder und Jugendliche darin gestärkt werden, Risikopotenziale besser einzuschätzen und einen positiven Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten zu lernen. Im Fokus von Medienerziehung steht, dass Heranwachsenden die notwendigen Kompetenzen vermittelt werden, „damit sie selbstständig und souverän mit den aktuellen, aber auch

künftigen Medien umgehen könne, und das Gefährdungspotenzial möglichst gering gehalten wird“ (ebd. 2013, 146).

4.2 Medienkompetenz als Leitkategorie

Der Begriff Kompetenz scheint schon über Jahre im Trend zu liegen. Insbesondere in pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Kontexten kommt man nur selten an dem Begriff als Kategorie, Ziel- und Leitvorstellung für alle Generationen vorbei. Es wird postuliert, Individuen müssen kompetent sein, sei es fach-kompetent, sozial-kompetent oder technisch kompetent. Als Herausforderung stellt sich jedoch in den meisten Fällen die Frage, was überhaupt Kompetenz im Kern bedeutet und welche allgemein gültigen Vorstellungen damit verbunden werden, da der Kompetenzbegriff an sich doch sehr unscharf definiert ist. Es ist nicht das Ziel der vorliegenden Masterarbeit, diesen Grundbegriff bis auf die Basis zu durchleuchten und aufzuarbeiten, denn alleine darüber ließe sich wahrscheinlich eine gesamte Masterarbeit schreiben. Es soll in den kommenden Ausführungen vielmehr darum gehen, den Begriff der Medienkompetenz in den Fokus zu stellen.

Die vorangegangenen Begriffsbestimmungen haben einen Rahmen für die Annahme geschaffen, dass Medienkompetenz eine zentrale Leitkategorie in der Medienpädagogik darstellt (Fromme, Biermann, Kiefer 2014, 63). Grundsätzlich bezieht sich Medienkompetenz „[...] auf die Verbindung der Lebensvollzüge mit medialen Welten und meint die Fähigkeit, die Medien, die gesellschaftliche Kommunikation unterstützen, steuern und tragen, erstens zu begreifen, zweitens verantwortlich mit ihnen umzugehen und drittens sie selbstbestimmt zu nutzen“ (Theunert&Schorb 2010, 252). In diesem Kontext geht es zudem um den Erwerb von kognitiven Strukturen. Damit ist gemeint, dass Medienkompetenz als ein kognitives Schema verstanden werden soll und es nicht von Bedeutung ist, strikte Handlungsanweisungen zu etablieren, sondern einen Spielraum für frei gewähltes Handeln zu erzeugen (Vollbrecht 2001, 58).

Vollbrecht (2014) stellt eine weitere interessante Annahme auf, die auch einen Rückschluss auf Kapitel 2.3 zulässt. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem theoretischen Feld der Mediensozialisation und eine damit einhergehende mediensozialisatorische Theorie- und Forschungsperspektive, die sich im Großteil der Theorieausführungen in der vorliegenden Masterarbeit ausmachen lässt. Zur Wiederholung: Jene Theorie- und Forschungsperspektive

geht von aktiv handelnden Individuen aus, die nicht einfach „Opfer“ von medialen Einflüssen sind. Vielmehr handelt es sich um ein Wechselverhältnis von Individuum und Medienwelt bzw. Medieneinfluss. Ergänzend zum vorangegangenen Kapitel 4.1 stellt sich eine Sozialisationsperspektive sowohl für die Medienpädagogik als auch für die Medienerziehung als fruchtbar dar. Hinsichtlich der Medienpädagogik lässt diese Perspektive das veraltete kommunikationswissenschaftliche Wirkungsmodell hinter sich, das äußerst eindimensional Medieneffekte betont (Vollbrecht 2014, 120). Anders ausgedrückt, geht dieses Modell von passiven und handlungsunfähigen Individuen aus, die den Medieneinflüssen ungehindert ausgeliefert sind.

Im Rahmen von Medienerziehung löst ein Sozialisationsansatz die Starrheit des Erziehungsbegriffes an sich auf und lässt zu, dass alternative Umgangsformen mit Medien als Sozialisationseffekte charakterisiert werden können und nicht nur als Erziehungsprobleme betrachtet werden (ebd. 2014, 120). Mit diesen Annahmen geht Vollbrecht (2014, 120) davon aus, dass Mediensozialisation an Medienkompetenz als leitende pädagogische Zielvorstellung anschlussfähig ist. Medienkompetenz kann nur auf einem sozialisatorischen Weg erworben werden. Das heißt, nur das Individuum selbst kann sie erzeugen. Dieser Gedanke definiert das Individuum an sich als aktiv und handlungsfähig. Das Ziel für gelingende Mediensozialisation kann als Entwicklung von Medienkompetenz ausgemacht werden, die selbst vom Individuum produziert wird.

Nach Sichtung der Literatur fällt auf, dass im Kontext des Begriffes Medienkompetenz häufig der Autor D. Baacke fällt. Er ist für eine pädagogische Reformulierung (Fromme, Biermann, Kiefer 2014, 63) des Medienkompetenzbegriffes verantwortlich und soll daher im Folgenden als primäre Referenzliteratur verwendet werden, um einen genauen Blick auf dieses Konzept zu bekommen.

Laut Baackes (1996) Definitionsversuchs zum Medienkompetenzbegriff steht als Grundlage ein Bedeutungswandel dieses Begriffes. Die Entstehung von Medienkompetenz als Begrifflichkeit lässt sich Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre datieren unter Betonung der Verschiedenartigkeit modernerer begrifflicher Kontexte und gesellschaftspolitischer Umstände (Baacke 1996, 112). An dieser Stelle sollte aber auch betont werden, dass die Ausführungen von Baacke zum Kompetenzbegriff Mitte der 90er Jahre entstanden sind. Die gesellschaftspolitischen Zustände und insbesondere die medientechnischen Entwicklungen und Errungenschaften waren andere als sie heutzutage sind. Dies sollte stets mitbedacht werden,

jedoch eignet sich Baacke immer noch gut für eine Formulierung des Medienkompetenzbegriffes, da er diesen von seinem theoretischen Kern strukturiert und klar aufbereitet.

Baacke (1996, 112) betont ebenfalls die in Kapitel 4.1 zur theoretischen geschichtlichen Entwicklung der Medienpädagogik beschriebenen Gegebenheit, dass besonders vor dem Anfang der 70er Jahre eine Kontroll-Orientierung bei PädagogInnen mit einer bewährpädagogischen Haltung zu erkennen ist. Speziell neue Medien sind mit großer Skepsis und häufig als Gefährdung für Heranwachsende betrachtet worden und es wurden zahlreiche Überlegungen zu Schutzmaßnahmen für MedienkonsumentInnen getätigt. Ein Wandel dieser Grundhaltung ist als Folge der Entwicklung einer ideologiekritischen Pädagogik, die ihren Ursprung in der Frankfurter Schule hat, zu erkennen. Die Entstehung kritischer Medientheorien ist eine Konsequenz, die den MedienrezipientInnen als Handelnde innerhalb eines gesellschaftlichen Konstrukts charakterisiert und somit die Medienpädagogik auch in gesellschaftliche Diskurse mit einbindet (ebd. 1996, 112). Damit einhergehend sind medienpädagogische Zielvorstellungen formaler geworden. Als einzige Grundlage sind nicht mehr nur tradierte Werte zu nennen. Darüber hinaus treten Emanzipation und Förderung der individuellen Selbstbestimmung in den Mittelpunkt (ebd. 1996, 113).

Neben der Entwicklung dieser theoretischen Perspektive bekommt etwa im gleichen Jahrzehnt der außerschulische Erziehungsbereich (beispielsweise Jugendarbeit in Jugendtreffs) eine immer größer werdende Bedeutung zugesprochen und aus Folge dessen entsteht eine handlungsorientierte Pädagogik (ebd. 1996, 113). Inhalt ist einerseits die Rezeption von Medieneinflüssen- und inhalten, aber andererseits auch die Produktion eigener medialer Inhalte. Medieninhalte werden in einer Form angesehen, die weitaus akzeptierender ist und die Fragen nach Handlungsmöglichkeiten für das Individuum schafft. Darüber hinaus steht die Anschlussfähigkeit von Heranwachsenden für öffentliche Diskurse und die Fähigkeit für politisches Denken und Handeln im Interesse (ebd. 1996, 113). Zusammengefasst ergänzen sich beide medienpädagogischen Perspektiven und bieten unter anderem grundlagentheoretische Diskussionen für Leitbegriffe. Einer dieser Leitbegriffe ist die Medienkompetenz.

Baacke (1996, 114) charakterisiert Medienkompetenz noch als eine Art Emanzipation des Individuums, aber diese Forderung unterzieht sich einer pragmatischen Wende, das heißt, die

Ebene, auf der der Medienkompetenzbegriff jetzt steht, bezieht sich deutlich mehr auf konkretes Handeln und Verhalten. Baackes Definition von Medienkompetenz lautet wie folgt:

„Medienkompetenz wird heute in der Regel verstanden als *Anforderung* an alle Menschen der modernen Gesellschaft, aktiv an den neuen Medienentwicklungen teilzuhaben, und zugleich als Programm einer spezifischen *Förderung*, die dazu dienen soll, von der Handhabung der Gerätschaften über auch medien- und nutzerkritische Perspektiven bis zu produktiven, ja kreativen Aspekten den Umgang der Menschen mit den neuen Medien-Sets zu unterstützen“ (1996, 114).

Ein Blick in die aktuellere Literatur von Baacke zeigt keine wirklich größeren theoretischen Veränderungen des Medienkompetenzbegriffes. Kernpunkt bleibt, dass Medienkompetenz den/die NutzerIn befähigen soll, „[...] die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung auch souverän handhaben zu können“ Auch der humanistische Fortschritt geht heute [...] über elektronische Medien. Um an ihm teilhaben zu können, benötigen wir nicht nur alle demnächst Anschlüsse, um ans Netz gehen zu können; wir müssen uns in der computerisierten Medienwelt auch zurechtfinden“ (ebd. 2007, 98). Die Betonung auf computerisierte Medienwelten kann als ergänzend betrachtet werden und findet seinen Ursprung in den enormen technologischen Weiterentwicklung (u.a. Computer und Internet im Großteil von privaten Haushalten) in den letzten 20 Jahren. Also von der ersten Formulierung des Kompetenzbegriffes von Baacke bis zu seinen aktuelleren Ausführungen.

Baacke (2007, 98ff) beschreibt übersichtlich ein Arbeitsfeld, das mit Medienkompetenz einhergeht und bestimmte Fähigkeiten, die mit diesem Begriff in Verbindung gebracht werden können. Diese schemenhafte Darstellung wird auch in den vorliegenden Ausführungen verwendet, da diese klar strukturiert und sehr übersichtlich dargestellt ist.

1. Medienkompetenz umfasst auch die Fähigkeit zur Medienkritik, die sich in dreifacher Weise ausdifferenziert:

- a **Analytisch** sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z.B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfaßt werden können;
- b **reflexiv** sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;
- c **ethisch** ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozialverantwortet abstimmt und definiert.

2. Darüber hinaus spielt Medienkunde eine wichtige Rolle. Sie hat zum Inhalt das Wissen über aktuelle Medien und Mediensysteme und ist in zweifacher Weise ausdifferenziert:

- a Die *informative* Dimension umfaßt klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein „duales Rundfunksystem“? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programm-Genres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc.);
- b die *instrumentell-qualifikatorische* Dimension meint die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z.B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz, usf.

Baacke 2007, 99

3. Medienkritik und Medienkunde bewegen sich auf der Ebene der Wissensvermittlung. Im Gegensatz dazu charakterisiert sich die Ebene der Zielorientierung durch das Handeln von Individuen. Diese Ebene kann ebenfalls in zweifacher Weise ausdifferenziert werden:

- 3. Medienhandeln ist *Mediennutzung*, die in doppelter Weise gelernt werden muß:
 - a *Rezeptiv, anwendend* (Programm-Nutzungscompetenz);
 - b *interaktiv, anbietend* (antworten können kommt vom Tele-Banken bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).
- 4. Der letzte Bereich ist der der *Mediengestaltung*, ebenfalls doppelt ausfaltbar:
 - a Mediengestaltung ist zum einen zu verstehen als *innovativ* (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) und
 - b als *kreativ* (Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikations-Routine-Gehen).

Baacke 2007, 99

Bezüglich der Mediengestaltung ist mitzubedenken, dass das Gestaltungsziel auf einer gesellschaftlichen Ebene ihren Platz finden sollte, um in einen Diskurs der Informationsgesellschaft treten zu können, der sämtliche wirtschaftlichen, kulturellen, technischen und sozialen Herausforderungen miteinbezieht (ebd. 2007, 99).

Baackes Ausführungen sind insofern erkenntnisreich, da sie einen sehr strukturierten und analytischen Überblick über die Arbeitsfelder geben, die mit Medienkompetenz einhergehen. Die einzelnen Bereiche decken sowohl eine individuelle als auch eine gesellschaftliche Ebene

ab. Daraus wird deutlich, dass Medienkompetenz sich zwischen diesen beiden Ebenen bewegt. Interessant ist auch festzustellen, wenn Baackes Ausführungen aus dem Jahr 1996 und 2007 verglichen werden, dass sich auch die Beschreibungen zu den bestimmten Fähigkeiten, die mit Medienkompetenz einhergehen, so gut wie nicht verändert haben. Sicherlich unterscheidet sich die Ausdrucksweise etwas, doch Begrifflichkeiten und der theoretische Inhalt sind unverändert. Dies lässt die Interpretation zu, Baackes Konzept der Medienkompetenz habe sich über einen längeren Zeitraum bewährt und besitzt daher auch weiterhin einen Gültigkeits- und Aktualitätsanspruch. Ähnlich verhält es sich mit der Kritik am Medienkompetenzbegriff, die selbst von Baacke (1996, 119ff; 2007, 99ff) initiiert wird. Ein wesentlicher Kritikpunkt ist die pädagogische Unspezifität. Damit ist gemeint, dass Medienkompetenz nicht angibt, „[...] wie die eben beschriebene Dimensionierung des Konzepts praktisch, didaktisch oder methodisch zu organisieren und damit zu vermitteln sei“ (ebd. 1996, 121). An dieser Stelle sollte erlaubt sein, kritisch nachzufragen, warum sich über die Jahre dieser Kritikpunkt gehalten hat und Baacke nicht weitere Ausführungen zu diesem Problem präsentiert.

Kernziel für die vorangegangenen theoretischen Ausführungen war es, einen theoretischen Unterbau, Rahmen und Relevanz der Forschungsfrage zu kreieren. Im Rahmen vom wissenschaftlichen Arbeiten stellt man selbst recht schnell fest, dass die meisten Forschungsfelder so umfangreich und komplex sind, dass selbst, wenn nur Teilbereiche bearbeitet werden, in der Regel verschiedene Aspekte, Facetten und andere Perspektiven ausgelassen werden, obwohl in einer Masterarbeit ein doch recht großer Umfang zur Verfügung steht. Diese Feststellung soll nochmal verdeutlichen, was auch an verschiedenen Stellen der vorliegenden Masterarbeit immer wieder beschrieben wurde: Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit der theoretischen Ausführungen erhoben. Es ist sinnvoll, dies zu betonen, zumal das zu einer kritischen Selbstreflexion gehört und für einen selbst ein Bewusstsein schafft, dass jede eingenommene Perspektive immer eine bestimmte „Brille“ ist, die man auf hat und infolgedessen bestimmte Aspekte betont oder vernachlässigt werden.

Zu Beginn der vorliegenden Masterarbeit spielt eine mediensozialisatorische Perspektive eine entscheidende Rolle, die sich aber durchaus an einigen Stellen der Ausarbeitungen wieder identifizieren lässt. Mediensozialisation ist an dieser Stelle der Kernbegriff. Aufbauend auf den Grundannahmen von Sozialisationstheorien, dass Sozialisation zum einen Vergesellschaftung eines Individuums, also unter anderem Verinnerlichung von Rollenerwartungen, und zum anderen der Weg eines Individuums zu einem handlungsfähigen Subjekts ist, gehen in der

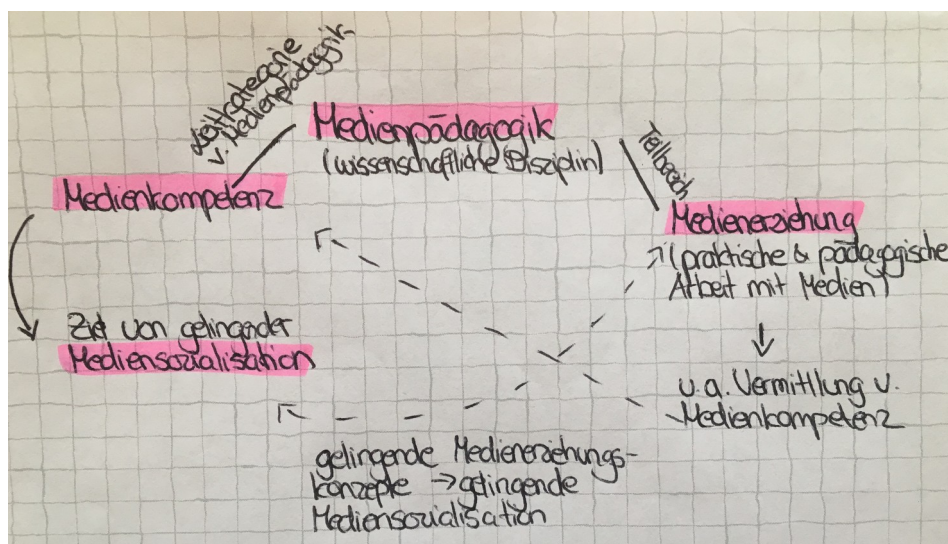
Regel die Ansätze der Mediensozialisation ebenfalls von einem Wechselverhältnis aus und zwar ein Wechselverhältnis zwischen Individuum und Medienumwelt. Heranwachsende bewegen sich selbstverständlich in mediatisierten Lebenswelten, unterschiedlichste Medien sind unaufgeforderte Alltagsbegleiter und ein medialer Einfluss auf Kinder und Jugendliche ist unbestreitbar. Aus diesem Grund können Medien, neben Familie, Schule und Peer-Groups, als weitere bedeutende Sozialisationsinstanz gesehen werden und eine mediensozialisatorische Perspektive erhält ihre Legitimierung. Auch wenn unter anderem das Risiko besteht, dass bestimmte mediale Einflüsse zur Verzerrung von Selbst- und Weltbild führen und die damit einhergehende mögliche Entwicklung von stereotypischen Rollenbildern und Handlungsstrategien begünstigen, wird das Individuum in einer mediensozialisatorischen Forschungsperspektive als ein autonomes, selbst denkendes und handlungsfähiges Subjekt definiert, dass kein reines Opfer der Medienlandschaft ist. Vielmehr geht es um die Einbeziehung von Umweltaspekten, wie es der sozialökologische Ansatz versucht, und einem Bewusstsein, dass es sich in der Regel um eine selektive Aneignung von Medienangeboten handelt.

Nichtsdestoweniger haben Kommunikationsmedien einen direkten und indirekten Einfluss auf Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen. Eines dieser Kommunikationsmedien ist der Film, der eingebettet in Kommunikations- und Interaktionsverhältnisse ist. Der Film als Medium tritt mit dem Publikum in Kommunikation und ihm werden auf Seiten der RezipientInnen Sinnbedeutungen zugeschrieben. An dieser Stelle wird mit einem kommunikationswissenschaftlichen Ansatz gearbeitet, der ergänzt mit einer mediensoziologischen Perspektive einen erkenntnisreichen Blick auf das Medium Film bietet. Die mediensoziologische Perspektive baut auf der Grundlage auf, dass Filmtexte gesellschaftliche Diskurse beinhalten und eine Bedeutung für die soziale Praxis inne haben. Filme sind Teil einer Repräsentation und Inszenierung von gesellschaftlichen Strukturen, Gegebenheiten, Machtverhältnissen, Normen und Wertevorstellungen. Eine und nicht unwichtige Repräsentation ist die Darstellung und Inszenierung von Weiblichkeit bzw. Gender in Filmtexten. Weibliche Charaktere sind deutlich weniger präsent, es kommt über eine Stilisierung von Äußerlichkeiten häufig zu einer Hypersexualisierung und weiblichen Filmfiguren oft bestimmte Charaktereigenschaften wie Passivität und Hilflosigkeit zugeschrieben werden. Infolgedessen reproduzieren und verfestigen sich bestehende und

dominierende Diskurse zum Bild von Weiblichkeit. Die Frage stellt sich nun, was das mit der Wahrnehmung von Filminhalten für Kinder und Jugendliche zu bedeuten hat.

Untersuchungen belegen, dass auch wenn der Film nicht zu den wichtigsten Interessensgebieten bei Heranwachsenden gehört, besonders der Film dazu dient, persönliche Vorbilder und Idole zu generieren. Diese dienen für Heranwachsende als Orientierung oder Abgrenzung. Mit diesen Vorbildern entwickeln sich Normen, Wertevorstellungen und Wissensbestände über kulturelle und soziale Praktiken. Ist dann im Bewusstsein, dass die Repräsentation im Film von Gender in der beschriebenen Art und Weise stattfindet, bedarf es wohl keiner Begründung mehr dafür, warum für Kinder und Jugendliche ein angemessener Unterstützungsrahmen für Wahrnehmung und Reflexion zu Filminhalten zur Verfügung gestellt werden sollte. Um den Bogen zu einer sozialisatorischen Perspektive zu spannen, ist an dieser Stelle auch die Bedeutung von Sozialisation und Geschlecht zu nennen. Die Einteilung von Frau und Mann ist nicht naturgegeben, sondern Geschlecht ist sozial konstruiert. Es existiert ein System der Zweigeschlechtlichkeit, das die Anforderung einer eindeutigen Geschlechterzuordnung stellt und insofern bestimmte Rollenerwartungen zuschreibt und darüber hinaus die Reproduktion von Geschlechterrollen weiter vorantreibt.

Wie kann mit diesen Resultaten umgegangen werden? In diesem Kontext spielen die Medienpädagogik, Medienerziehung und Medienkompetenz eine zentrale Rolle. Wie so häufig beim Versuch von Begriffsbestimmungen, stellt sich die Herausforderung einer klaren aussagekräftigen Definition und die damit einhergehende theoretische Verbindung innerhalb der Begriffe. Die folgende Skizze entspricht selbstverständlich nicht wissenschaftlichen Anforderungen. Jedoch hat sie sich im Verlauf des Entstehungsprozesses der vorliegenden Masterarbeit in soweit bewährt, dass sie einen groben Überblick und Verständnis dafür geschaffen hat, was die Schlagwörter sind und wie sie in Zusammenhang stehen.



Die *Medienpädagogik* ist im Allgemeinen eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit allen pädagogischen Fragen zum Verhältnis von Individuen und Medien beschäftigt. Zentral sind dabei auch die Beobachtung und Auseinandersetzung mit Interpretationen von Wirklichkeitskonstruktionen, die von Medien produziert und inszeniert werden. Als Teilbereich der Medienpädagogik lässt sich die *Medienerziehung* ausmachen. Medienerziehung beschäftigt sich mit der praktischen Arbeit mit Medien in einem meist pädagogisch geprägten Kontext. Es geht um die Frage wie ein sinnvoller Umgang mit Medien aussehen kann und wie die Vermittlung einer bestimmten medialen Auseinandersetzung, Kinder und Jugendliche zu einer kritisch-reflexiven Beschäftigung mit medialen Inhalten bewegt. Medienerziehung steht insofern mit Medienpädagogik in Verbindung, dass gelingende Medienerziehung eine Zielvorstellung und Aufgabe von Medienpädagogik ist. *Medienkompetenz* fungiert als zentrale Leitkategorie von Medienpädagogik. Insbesondere Kinder und Jugendliche sollen aktiv und souverän mit Medienentwicklungen umgehen können und kritisch-reflexive Momente erleben, die medialen Inhalte auf ihre Prämissen hinterfragen. Medienerziehung soll Medienkompetenz vermitteln, darüber hinaus wird Medienkompetenz als Ziel von Mediensozialisation ausgemacht. Ein Bedeutungszusammenhang existiert ebenfalls zwischen Medienerziehung und Mediensozialisation, zumal gelingende mediale Erziehungskonzepte Mediensozialisation positiv beeinflussen können.

Es steht außer Frage, dass alle Begrifflichkeiten und ihr exakter Inhalt und Aussagekraft zusammen teilweise recht unscharf und unpräzise sind. Teilweise zeigt es sich als Herausforderung konkrete Handlungsanweisungen herauszulesen und einzuordnen. Ein Blick auf die vorangegangenen Erläuterungen zeigt, dass eine großer Bedarf und eine große Notwendigkeit existiert, medienerzieherische Konzepte zu konzipieren, die Medienkompetenz als elementare Leitkategorie und Zielvorstellung definiert, um Kindern und Jugendlichen einen Unterstützungsrahmen für die Wahrnehmung und Reflexion von Medien- bzw. Filminhalten zu bieten. In diesem Kontext sollte besonders ein Bewusstsein bei pädagogischem Personal verankert sein, dass die Medienkompetenzvermittlung eine hohe Priorität genießen sollte und individuelle Medienkompetenz zu einem ganzheitlichen Bild eines/einer PädagogIn gehört. Bezüglich der Forschungsfrage ist folgendes festzustellen: Filme sind wichtige Kommunikationsmedien und haben unbestreitbar Einfluss auf kindliche und jugendliche Wahrnehmungen individueller Lebenswelten. Medienerziehung und ihr Konzept der Medienkompetenz kann durchaus diesen Unterstützungsrahmen für Heranwachsende schaffen,

um Kindern und Jugendlichen das Bewusstsein für einen kritisch-reflektierten Umgang, insbesondere bezüglich einer filmischen Präsentation und Inszenierung von Geschlechterkonstruktionen, zu stärken.

5. Einleitende Gedanken zum „Star Wars“ Phänomen

Die Star Wars Filme sind gewiss zahlreichen Menschen ein Begriff, auch wenn sie noch keinen der Filme bewusst gesehen haben. Ungeachtet dessen ist an dieser Stelle die Frage berechtigt, warum ausgerechnet 2 Episoden aus der Star Wars Reihe Gegenstand der folgenden Analyse sind.

„Star Wars als ein – wenn nicht sogar „das“ - populärkulturelle[s] Phänomen zu bezeichnen, ist keine Übertreibung, hat es doch nicht nur die Art und Weise verändert wie im modernen Kino, Geschichten erzählt werden, zugegeben: auf sehr spektakuläre Weise, und den Begriff des Blockbusterkinos geprägt. [...] Star Wars ist Teil der populären Kultur, eine Erzählung – visuell, literarisch, virtuell und natürlich auch akustisch-, die seit Jahrzehnten Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrem Bann hält, sie zu leidenschaftlichen Anhängern dieser modernen Erzählung hat werden lassen“ (Völcker 2016, 3-4).

Dieses Zitat beschreibt sehr zutreffend, dass Star Wars nicht lediglich irgendein Randphänomen ist, sondern über Jahrzehnte eine ungebrochene Faszination, Begeisterung und Leidenschaft bei Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen auslöst. Das Erstaunliche ist, dass diese Faszination seit genau 40 Jahren anhält, seitdem der erste Film der Star Wars Saga in den Kinos anlief. Im Jahr 2015 erschien der erste Film der neuen Reihe und der globale Medienhype war auf unterschiedlichsten medialen Kanälen zu spüren. Großveranstaltungen zu öffentlichen Trailer-Premieren, Live-Übertragungen ins Internet zu Diskussionsrunden mit DarstellerInnen des Films und Serverzusammenbrüche als der Vorverkauf der Kino-Tickets losging. Eine elementare Zielgruppe, sowohl für die Filme an sich als auch für Fanartikel, sind Kinder und Jugendliche. Spekuliert werden darf, inwiefern sich das durch die Übernahme der Rechte an den Star Wars Filme durch den äußerst einflussreichen „Disney“ Konzern verstärkt hat. Diese Vermutungen sollen aber nicht weiter Gegenstand der Ausführungen sein.

Es ist auf jeden Fall offensichtlich, dass besonders Kinder und Jugendliche alleine durch die Vielfalt an unterschiedlichsten Fanartikeln an dieses globale Phänomen herangeführt werden sollen. Wie es ebenfalls das Zitat beschreibt, dass Kinder und Jugendliche „leidenschaftliche Anhänger“ sind, so ist dieses Phänomen keine bloße Randerscheinung in der Lebenswelt von Heranwachsenden. Allein diese Annahme liefert eine Grundlage dafür, einzelne Filme aus der

Star Wars Saga aufzugreifen und zu analysieren. Es mag vielleicht recht spekulativ klingen, aber ein Großteil der Kinder und Jugendlichen, denen Filme oder ein Internetzugang zur Verfügung stehen, werden auf die eine oder andere Art in Berührung mit den Star Wars Filmen kommen.

Wie bereits erwähnt, zieht sich der Hype der Filmsaga über die Jahrzehnte hinweg. Im Jahr 1977 lief der erste Star Wars Film in amerikanischen Kinos an, allerdings nur in insgesamt 32 Kinos landesweit, da in keinsten Weise mit so einem großen Erfolg zu rechnen war. Trotz der geringen Anzahl an Kinos, die den Film zeigten, spielte er in der ersten Woche ca. 3 Millionen Dollar ein (Kohlhöfer, Weiland, Löhnert 2013, 8). Infolgedessen wurden in kurzer Zeit weitere Kopien des Film angefertigt und an weitere Kinos geliefert und der erste Film der Star Wars Reihe erreichte so schnell wie kein anderer Film zuvor die 100 Millionen Dollar Einspielergrenze. Besonderes der enorme Erfolg des ersten Films „[...]“ führte letztlich dazu, dass *Star Wars* mehr ein soziales Phänomen wurde als ein bloßer Film“ (Kohlhöfer, Weiland, Löhnert 2013, 8). Die Einspielergebnisse von Episode 7, der im Jahr 2015 erschien, haben ebenfalls sämtliche Rekorde gebrochen. Unter anderem ist Star Wars 7 mit 812 Millionen Dollar der erfolgreichste Film aller Zeiten, der in amerikanischen Kinos lief. Die 100 Millionen Einspielergrenze erreichte er innerhalb von nur einem Tag. Auch in Deutschland ist Star Wars 7 mit 2,15 Millionen BesucherInnen und einem Einspielergebnis von 25 Millionen Dollar, der am erfolgreichsten gestartete Film. Keinem Film gelang es so schnell die 1 Milliarde Dollar Grenze der weltweiten Einspielergebnisse zu erreichen. Star Wars 7 brauchte dafür gerade einmal 2 Wochen. In den USA ist Star Wars 7 seit 2016 der erfolgreichste Film hinsichtlich seiner Einspielergebnisse (Bang 2016, o.J.).

Der Schöpfer der Star Wars Saga ist der amerikanische Drehbuchautor, Regisseur und Produzent George Lucas. Seine ursprünglichen Ideen zu Star Wars waren so immens umfangreich und komplex, dass Lucas zwangsläufig die Geschichte in mehrere Episoden aufteilen musste (Völcker 2016, 21). Anfänglich interessierte sich kaum ein Hollywoodstudio in Los Angeles für Lucas‘ Ideen und Vorstellungen zu einer filmischen Umsetzung. Nur das Studio 20th Century Fox ermöglichte ihm, seine Ideen konzeptionell auszuarbeiten und sie zu verfilmen. Das Budget für die Verfilmung des ersten Teils belief sich gerade mal auf 11 Millionen Dollar, was sogar für die 70er Jahre ein recht geringes Budget darstellte. Studio und selbst die Filmcrew waren anfänglich nicht wirklich überzeugt, dass der Film Erfolg bringen würde. Lucas hatte mit unterschiedlichen Herausforderungen, unter anderem einem sehr straffen Zeitplan und dem geringen Budget, das ihn zwangen, neue technische Möglichkeiten für

eine visuelle Gestaltung der Szenen zu entwickeln, zu kämpfen (Völcker 2016, 21). Nichtsdestotrotz war der erste Star Wars Film der Startschuss für eine 40jährige Erfolgsgeschichte, die mit weiteren geplanten Filmen seine Fortsetzung findet.

Aber was macht diese Faszination für die Star Wars Saga aus? Für diese Frage muss wohl jeder/jede seine/ihre individuelle Antwort finden. In der vorliegenden Masterarbeit geht es auch nicht darum, zu bewerten oder eine Begründung dafür zu finden, dass der Hype ungebrochen ist. Vielmehr soll es um die konkrete Forschungsfrage gehen: *Wie werden die weiblichen Figuren in Star Wars Episode 4 und 7 dargestellt?*

Hinsichtlich der Begrifflichkeit Episode ist es durchaus sinnvoll, alle bisher erschienenen Star Wars Filme aufzulisten, um einen Überblick über die Chronologie bekommen.

- Star Wars Episode IV: Eine neue Hoffnung (1977)
- Star Wars Episode V: Das Imperium schlägt zurück (1980)
- Star Wars Episode VI: Die Rückkehr der Jedi-Ritter (1983)
- Star Wars Episode I: Die dunkle Bedrohung (1999)
- Star Wars Episode II: Angriff der Klonkrieger (2002)
- Star Wars Episode III: Die Rache der Sith (2005)
- Star Wars Episode VII: Das Erwachen der Macht (2015)

Erbach 2016

Zur Erläuterung lässt sich sagen, dass Lucas von 1977-1983 insgesamt 3 Star Wars Filme veröffentlichte. 1999 erschien dann ein weiterer Film, der damit begann, die Vorgeschichte der ersten 3 Filme zu präsentieren. Daher wird der erste Film, erschienen 1977, auch als Episode 4 betitelt und nicht als Episode 1. Episode 1 ist zwar später veröffentlicht worden, war aber eben der Beginn zur Vorgeschichte von Episode 4-6, der weitergeführt und abgeschlossen wurde mit Episode 2 und 3. Episode 7 schließt direkt an die Geschichte von Episode 6 an. Ausgenommen aus dieser Auflistung sind: *Star Wars: Clone Wars (2008) – Animierter Film* und *Star Wars Rogue One: Der erste Stand-Alone* und „*A Star Wars Story*“-Film (2016), zumal diese beiden Filme zwar inhaltliche Aspekte der Geschichte aufgreifen, aber nicht explizit in die Chronologie des Erzählverlaufes der Handlung gehören. Ende des Jahres 2017 ist Episode 8 (Die Letzten Jedi) in den Kinos angelaufen.

Zum Schluss steht noch die Frage im Raum wie die inhaltliche Handlung der Star Wars Saga aussieht und in welches Genre sie einzuteilen ist. Dies ist im Anbetracht der bereits 7

veröffentlichten Episoden eine Herausforderung. Es ist nicht Gegenstand an dieser Stelle eine Filmnacherzählung zu erreichen, zumal der genauere Inhalt von Episode 4 und 7 nochmals im methodischen Teil dieser Masterarbeit aufgegriffen wird. Ein Thema ist innerhalb der erzählten Geschichte der gesamten Saga entscheidend: Der Kampf von Gut gegen Böse. Dies zieht sich durch alle Filme. Personalisiert wird dieses Thema mit den Charakteren von Luke Skywalker und Darth Vader. Luke Skywalker schließt sich in jungen Jahren der Allianz an, die einen recht aussichtslosen Kampf gegen das Imperium führt, dessen Herrscher Darth Vader ist. Die Geschichte spielt auf unterschiedlichen fiktiven Planeten, die von unterschiedlichsten fremdartigen Wesen bewohnt werden. Luke Skywalker entwickelt sich über die Episoden 4-7 zu einem mächtigen Jedi. Die Jedis sind Individuen, die mit der „Macht“ vertraut sind und zur „hellen Seite“ der Macht gehören. Sie gehören dem Jahrtausend alten Jedi Orden an und sollen die Galaxie schützen und ihr Frieden bringen. In der Regel ist die Waffe der Jedis ein sogenanntes Lichtschwert. Lukes Weg zu einem mächtigen und weisen Jedi zeichnet sich durch viele Herausforderungen aus. Er ist ein Waise und lebt bei seiner Tante und seinem Onkel, die von Kämpfern des Imperiums umgebracht werden. Durch die Hilfe seines Freundes Obi-Wan Kenobi, der selbst ein mächtiger Jedi war, schließt er sich der Allianz an, um das Imperium und Darth Vader zu stürzen. Im Verlauf der Geschichte spielen einige weitere Charaktere eine entscheidende Rolle. Zum Beispiel Prinzessin Leia, die die Rebellen-Allianz im Kampf gegen das Imperium anführt und wie sich später herausstellt, auch Lukes Zwillingschwester ist. Des Weiteren sind der Weltraum-Schmuggler Han Solo und sein Gefährte Chewbacca, die Droiden (Roboter) R2D2 und C3PO und der Jedi Großmeister Yoda, der Luke in die Geheimnisse und Stärken des Jedi Ordens einführt, wichtige Weggefährten für Luke. Ein entscheidender und überaus überraschender Wendepunkt der Geschichte ist, dass Luke erfährt, dass Darth Vader sein Vater ist. Darth Vader war früher selbst ein Jedi, hat sich aber der „dunklen Seite“ der Macht zugewandt und ist ein sogenannter Sith geworden, die in der Regel die größten Feinde der Jedi sind. Dieser Weg von einem Jedi zu einem Sith ist der zentrale Inhalt der Episoden 1-3. Anakin Skywalker, der später zu Darth Vader wird, steht im Verlauf seines Lebensweg immer mehr unter dem Einfluss von einem mächtigen Sith, der sich aber erst spät als dieser zuerkennen gibt und später zum sogenannten Imperator wird. In einem finalen Kampf wird er von seinem ehemaligen Jedi Lehrer Obi-Wan Kenobi so schwer verletzt, dass er nur unter einer Rüstung und einer Maske überleben kann und somit zu Darth Vader wird, der von nun an über die ganze Galaxie herrscht. Darth Vader, ehemals Anakin Skywalker, hat mit einer Frau Padme zwei Kinder und zwar Luke und Leia. Padme stirbt kurz nach der Geburt und die Kinder

werden getrennt und erfahren lange Zeit nicht, dass sie Geschwister sind und Darth Vader ihr Vater ist. Luke Skywalker bestreitet einen finalen Kampf gegen seinen Vater und möchte ihn wieder auf die helle Seite der Macht ziehen. Schlussendlich stirbt Darth Vader und der Imperator und die Galaxie ist vom Imperium befreit. Episode 7 knüpft an diese Geschehnisse an, allerdings 30 Jahre nachdem die Rebellen Allianz den Kampf gegen das Imperium gewonnen hat. Nach dem Zusammenbruch des Imperiums hat sich die sogenannte „Erste Ordnung“ formiert und bekämpft die Neue Republik, die nach dem Fall des Imperiums entstanden ist. Han Solo, Chewbacca und Prinzessin Leia spielen dabei wieder wichtige Rollen. In den Vordergrund der Handlung tritt nun aber die Weise Rey, die als Schrotthändlerin auf einem abgelegenen Planeten lebt. Durch viele Zufälle befindet sie sich am Ende der Episode 7 im Kampf mit Keylo Ren, der mit einer übermächtigen Waffe versucht einen gesamten Planeten zu zerstören. Es stellt sich heraus, dass Keylo Ren der Sohn von Han Solo, den er eigenhändig tötet, und Prinzessin Leia ist, sich aber der dunklen Seite der Macht zugewandt hat. Im Verlauf der Geschichte entdeckt Rey, dass sie ebenfalls Jedi Kräfte hat und versucht Luke Skywalker zu finden, der sie weiter trainieren soll. Diese Ausführungen sollen lediglich dazu dienen einen groben Überblick über den Inhalt zu bekommen.

An dieser Stelle bleibt noch die Frage nach dem Genre, dem die Star Wars Filme zugehörig sind. Nach Sichtung der Literatur kann festgehalten werden, dass die Star Wars Saga kaum nur einem einzigen Filmgenre zugeordnet werden kann. Bevor tiefer auf diesen Aspekt eingegangen wird, sollte geklärt werden, was überhaupt ein Genre ist.

Das theoretische Interesse an einem Genre ist die Möglichkeit, Filmtexte zu einer Art „Familie“ zu bilden. Casetti (2001, 1) unterscheidet im wesentlichen drei verschiedene Arten, Genres zu definieren. Zum einen dient das Genre als Instrument der Klassifikation. Das bedeutet, dass ein spezieller Text einer größeren Gruppe von Texten zugeordnet werden kann. Zum anderen definiert sich das Genre als Instrument der Herstellung. In diesem Fall geht es um die Steuerung der Produktion und Rezeption eines Textes (Casetti 2001, 1). Die dritte Definitionsmöglichkeit sieht das Genre als Instrument der Verständigung. Genauer gesagt die Übereinkunft zwischen Film und Publikum. Diese Übereinkunft findet über die Bedeutung dessen, was und wie es erzählt wird, statt (Casetti 2001, 9). Infolgedessen kann anlehnend an Faulstich (2013, 31) im Wesentlichen festgehalten werden, dass das Genre ein spezifisches Erzählmuster „[...] mit stofflich-motivischen, dramaturgischen, formal-strategischen, stilistischen, ideologischen Konventionen und einem festgelegten Figureninventar“ darstellt, das nach bestimmten Vereinbarungen funktioniert. Einfacher ausgedrückt dient das Genre als

Rahmensystem, das kulturell begründet ist sowie als Orientierungsraster für das Publikum. In diesem Rahmen bzw. Raster existieren bestimmte Erwartungen, darüber hinaus lassen sich „[...] gestaltungs-, wahrnehmungs-, erwartungs-, und interpretationsrelevante Bedeutungen [ausmachen]“ (Faulstich 2013, 32). Angewendet auf die Realität sind damit Vorstellungen, Erwartungen und Bedeutungszuschreibungen gemeint, die meist routinemäßig in den Kopf schießen, wenn beispielsweise die Rede von einem Western, Horrorfilm oder einer Komödie ist. Das Genre gibt somit einen bestimmten Rahmen vor, was und wie im Film erzählt wird und knüpft so an eine Verständigung und Übereinkunft mit dem Publikum an.

Nichtsdestoweniger erscheint es häufig als herausfordernd, einen Film in ein gewisses Genre einzuteilen. Einerseits charakterisieren sich Filme durch einen gewollten Genre-Mix oder die Genrezugehörigkeit scheint recht bedeutungslos zu sein. Andererseits und das mag in einigen Fällen häufig sein, sind die Grenzen zwischen den Genres keineswegs eindeutig, sondern verschwimmen miteinander. Als Beispiel dafür wird an dieser Stelle insbesondere der Science-Fiction Film, Fantasy und der Märchenfilm genannt (Faulstich 2013, 32). Dies ist besonders im Hinblick auf die Einordnung der Star Wars interessant, zumal sich in diesem Fall verschiedene Elemente aus dem Genre Science-Fiction, Märchen, aber auch Abenteuerfilm finden lassen.

Nach Sichtung der Literatur zeichnet sich ab, dass einige Elemente aus dem Märchen Genre auf die gesamte Star Wars Saga zutreffen. Grundlegend befindet sich im heutigen Sprachgebrauch das Märchen in einem Spannungsfeld zwischen Tatsächlichem und Phantastischem (Pöge-Alder 2016, 27). Das „Wunderbare“ zeigt sich als etwas selbstverständliches und der/die HeldIn zeigen keine offensichtliche Verwunderung über das Unmögliche, das sich nicht an die Gesetze der Natur hält. Im Märchen existieren reale soziale und interpersonale Verhältnisse in Familien- und Gesellschaftskonstellationen. Beispielsweise eine machtbewusste und sozial übergeordnete Person, die als Herrscher definiert werden kann (Pöge-Alder 2016, 31f). Im Falle von Episode 4 kann dies an Darth Vader und in Episode 7 an Kylo Ren festgemacht werden.

Des Weiteren findet sich in Märchen im Regelfall eine Einleitungsformel, die eine gewollte Fiktionalität mit sich bringt. Diese Fiktionalität wird zumal durch fehlende Orts- und Zeitangaben unterstützt (Pöge-Alder 2016, 32). In allen veröffentlichten Star Wars Filmen findet sich zu Beginn dieselbe Einleitungsformel: „Es war einmal vor langer Zeit in einer weit, weit entfernten Galaxis“. „Es war einmal“ ist wohl eine der typischsten Einleitungsformeln für Märchen. Darüber hinaus werden zwar Namen von bestimmten Planeten genannt, jedoch lassen sich keine genauen Zeitangaben in den Filmen finden. Nach Neuhaus (2017, 7) ist für

das Märchen als Genre eine gesellschaftliche Rollenzuschreibung charakteristisch. Damit sind unter anderem Zuschreibungen wie Prinz/Prinzessin oder Ritter gemeint. Eine der Hauptfiguren in Episode 4 ist Leia, die die Rolle einer Prinzessin einnimmt und auch als diese benannt wird. Die Jedis werden ebenfalls in allen Filmen als Jedi Ritter bezeichnet, die, wie bereits erwähnt, ein Laserschwert als Waffe benutzen. Das Laserschwert kann als eine magische Requisite ausgemacht werden, die recht typisch im Märchen ist (Neuhaus 2017, 7). Auch das Schwert als Waffe lässt sich häufig in Märchen wieder finden.

Ein weiterer Aspekt, der eine Verbindung der Merkmale des Märchen Genres zu den Star Wars Filmen herstellt, ist, dass die Figuren teilweise eindimensional dargestellt werden. Beispielsweise sind Figuren entweder „gut“ oder „böse“ (Neuhaus 2017, 7). Luke Skywalker oder Rey lassen sich als „gute“ Charaktere definieren und im Gegensatz dazu Darth Vader oder Kylo Ren als „schlechte“. Jedoch sollte an dieser Stelle angemerkt werden, dass Darth Vader am Ende von Episode 6 seine Taten bereut und Frieden mit seinem Sohn Luke Skywalker schließt. Wie es mit der Figur als „Bösewicht“ von Kylo Ren aus Episode 7 weitergeht, kann bis dato nicht gesagt werden, da seine Geschichte wahrscheinlich erst mit Episode 9 beendet ist, die voraussichtlich im Jahr 2019 in den Kinos erscheint. Diese Tatsache trifft auch für ein weiteres Merkmal des Märchen Genres zu und zwar das glückliche Ende. Das sogenannte „Happy End“ tritt in den meisten Märchen auf (Pöge-Alder 2016, 35). In Episode 4 wird das Imperium besiegt und die Galaxis von Darth Vader und dem Imperator befreit. Wie sich das Ende der Erzählung von Rey und Kylo Ren fügen wird, kann zu diesem Zeitpunkt nicht vorausgesagt werden und bedarf dem Warten bis zur Veröffentlichung von Episode 9. Episode 7 findet aber durchaus ein Happy End statt, da die Charaktere es schaffen, Kylo Ren davon abzuhalten, seine übermächtige Waffe für die Zerstörung eines Planeten einzusetzen.

Ein letztes, aber durchaus grundlegendes Merkmal des Märchen Genres fehlt noch. Die klare Strukturierung des Erzählverlaufs. Dies meint die häufige Ausgangslage einer Märchenerzählung und zwar die der Mangelsituation. Auf Grund dieser Mangelsituation zieht der/die HeldIn los und muss sich einem Abenteuer bzw. einer unlösbaren Aufgabe stellen (Pöge-Alder 2016, 35). Dementsprechend verhält es sich mit Luke Skywalker, der die Galaxis vom Imperium befreien soll, indem er der mächtigste Jedi aller Zeiten wird. Auch Rey muss sich der schier unlösbaren Aufgabe stellen und in einen offenen Kampf mit Kylo Ren begeben, um einen Planeten vor seiner Zerstörung zu bewahren.

Jene Ausführungen lassen drauf schließen, dass die Star Wars Filme einige Charakteristika des Märchen Genres inne haben, jedoch liegen auch Merkmale aus dem Science-Fiction und Abenteuer Films vor, die noch grob skizziert werden sollen.

Science-Fiction als Genre zeichnet sich besonders dadurch aus, dass nicht nur Raumschiffe, Zeitreisen, Weltuntergang oder fremde Galaxien, im Zentrum der Handlung stehen. Vielmehr geht es um „[...] die Spekulation mit dem Möglichen – das Phantastische als Gestaltungsweise der Utopie“ (Faulstich 2013, 40). Selbstverständlich zeichnen sich die Star Wars Filme unter anderem durch zukunftsartige Technologien wie Laserschwerter oder Laserpistolen, gigantische Raumschiffe und fremdartige Planeten, aus. Jedoch stehen auch Geschehnisse, die so passiert sind, wie sie nicht in der gegenwärtigen und realen Wirklichkeit passiert wären, im Fokus der Erzählung. Darüber hinaus sind Beziehungen von Mensch zu Nicht-Mensch im Mittelpunkt der Saga, was wiederum als Merkmal des Science-Fiction Genres ausgemacht werden kann (Faulstich 2013, 42). Als Beispiel dafür ist die enge und durchaus emotionale Bindung von unterschiedlichen Figuren zu ihren Robotern zu nennen, unter anderem Rey und BB8 oder Luke und R2D2 und C3PO, die in teilweise geradezu freundschaftlicher Beziehungen zueinander stehen. Faulstich (2013, 42) merkt ebenso an, dass das Science Fiction Genre den klassischen Erzählstrategien anderer Genres wie der des Märchenfilms folgen. Hiermit kann eine Grenzüberschreitung verschiedener Genres im Fall der Star Wars Saga ausgemacht werden.

Als weiteres Genre, dessen Merkmale sich finden lassen, ist der Abenteuer Film zu nennen. Bei diesem Genre steht der/die HeldIn und sein/ihr Abenteuer im Fokus. Dieses Abenteuer ist sein/ihr Schicksal und charakterisiert sich durch „die Begegnung mit dem Fremden und der Suche nach sich selbst“ (ebd. 2013, 44). Das Fremde ist geprägt durch Anziehung und Abstoßung, Bedrohung und Faszination, aber auch durch Gefahr und Bereicherung. Das Abenteuer Genre stellt neue und ungewohnte Erfahrungen, die der/die HeldIn macht, in den Handlungsmittelpunkt. Ebenfalls spielen die Begegnungen mit fremden Völkern und Kulturen eine wichtige Rolle (ebd. 2013, 44). All diese Charakteristika lassen sich auch in den Star Wars Filmen finden. Sowohl Luke als auch insbesondere Rey erleben ein persönliches Abenteuer und kommen mit dem fremdartigen „Bösen“ in Gestalt von Darth Vader und Kylo Ren in Berührung. Das Fremde stellt sich als Gefahr und Bedrohung dar, die sie aber wiederum in ihrer persönlichen Entwicklung bereichern und sie als Persönlichkeiten wachsen lassen. Sie entdecken neue und fremde Lebensräume durch das Verlassen ihres Heimatplaneten.

Ein weiteres Genre, dessen Charakteristika sich vereinzelt in den Star Wars Filmen und insbesondere in Episode 7 finden lässt, ist der Kriegsfilm. Im Kontext einer engeren Definition dieses Genres liegt der Fokus auf Soldaten, Waffen und Schlachten (bpb 2011). Das Imperium kämpft in Episode 4 mit seinen Soldaten gegen die Rebellen und verwendet dafür unter anderem enorme Waffen wie den Todesstern oder zahlreiche Kampfraumschiffe. In Episode 7 wird jene Zurschaustellung und Einsatz von zerstörerischen Waffen noch deutlicher dargestellt. Es werden Großaufmärsche von Soldaten der Ersten Ordnung gezeigt und darüber hinaus Planeten angegriffen. Darüber hinaus konstruiert die Erste Ordnung einen gesamten Planeten zu einer enormen Waffe um, die in der Lage ist, ganze Sternensysteme zu vernichten. Diese Betonung auf Waffen und Soldaten lassen Charakteristika des Kriegsfilms erkennen, jedoch sollte an dieser Stelle auch betont werden, dass in der Definition „[...] die Einbettung des Geschehens in einen historisch-realistischen Kontext“ (bpb 2011), dass die ZuschauerInnen also wissen, von welchem Krieg die Rede ist, eine wichtige Rolle spielt. Dies ist bei den Star Wars nicht gegeben, da die Grundlage der erzählten Geschichte nicht auf historischen und realen Begebenheiten ruht.

Zusammenfassend sollte der Einfluss verschiedener Genres in den Star Wars Filmen sichtbar gemacht worden sein. Eine eindeutige Genrezuordnung ist nicht möglich, jedoch ist dies auch ein interessanter Aspekt, der die Vielseitigkeit der Star Wars Saga charakterisiert. Die Beschreibung der grundlegenden Merkmale der einzelnen Genres kann auch dazu dienen, bestimmte Filmszenen im methodischen Teil dieser Masterarbeit besser einordnen zu können, da nun bekannt sein sollte, welche Bedeutungen, Vorannahmen und Zuschreibungen dahinterstecken.

6. Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel hat sich zur Aufgabe gemacht, explizit die Darstellung der weiblichen Figuren in den Star Wars Episoden 4 und 7 zu betrachten, um adäquate Antworten auf die Forschungsfrage zu generieren. Auf Grund dieses Vorhabens stehen im Folgenden die Figurenanalyse nach Faulstich und die darauffolgende Analyse der weiblichen Figuren, Darstellung und Diskussion der Ergebnisse im Fokus.

6.1 Figurenanalyse nach Faulstich (2013)

Nach Sichtung der Literatur im Forschungsprozess der vorliegenden Masterarbeit, stellt sich die Figurenanalyse nach Faulstich als ein sinnvolles methodisches Vorgehen heraus, um Antworten auf die Forschungsfrage zu finden. Aber zuerst stellt sich die Frage, warum als Methode ausgerechnet eine Figurenanalyse gewählt wurde. Dies begründet sich recht klar aus der Formulierung der Forschungsfrage, die explizit auf Figuren und ihre Darstellungsweise abzielt. Es geht darum, die Wirkung einzelner Figuren so genau wie möglich darzustellen. In diesem Zusammenhang spielen technische Fragen wie beispielsweise Raum-, Licht-, und Farbgestaltung, Kameraführung, Montage und Einstellungsperspektiven eine eher nebensächliche Rolle. Natürlich werden sie aber auch dann berücksichtigt, wenn in den einzelnen Szenen prägnante Auffälligkeiten vorliegen. Des Weiteren haben biographische, soziologische und literaturhistorische Filminterpretationen (Faulstich 2013, 163ff) keine ausschlaggebende Relevanz. Es steht außer Frage, dass eine ganzheitliche Filmanalyse mehr Aspekte enthält als eine reine Figurenanalyse. Anlehnend an Faulstich (2013) wäre das eine Handlungsanalyse mit dem Fokus auf Drehbuch und Filmprotokoll. Darüber hinaus eine Analyse der Bauformen (Kamera, Musik, Licht etc.) und wertespezifische Interpretationen. Zum einen wäre die Durchführbarkeit hinsichtlich der unterschiedlichen und aufwendigen Analyseebenen von zwei ganzen Episoden im Rahmen einer Masterarbeit kaum möglich und zum anderen zielt die vorliegende Forschungsfrage explizit auf einen Aspekt - die Darstellung der weiblichen Figuren - ab und infolgedessen wird eine Figurenanalyse als erkenntnisreich angesehen.

Faulstichs Figurenanalyse lässt sich adäquat anwenden, zumal klar strukturierte Analysekategorien zu finden sind. Welche das im genauen sind, wird in diesem Kapitel noch geklärt. Interessant, aber auch plausibel ist Faulstichs Grundanforderung an die Figurenanalyse und zwar dass diese Methode charakteristische Merkmale einer Figur erkennen lassen soll und „man muss die Figuren des Films so beschreiben können, wie man einem Freund einen neuen Bekannten beschreibt, den dieser noch nicht gesehen hat. Das beginnt mit Äußerlichkeiten wie Aussehen, Kleidung, Verhalten und reicht bis zu charakterlichen und anderen Persönlichkeitsmerkmalen“ (Faulstich 2013, 103). Faulstich (2013, 99) geht im Allgemeinen davon aus, dass Filme eher Handlungsfilme als Figurenfilme sind. Diese Vermutung wird insbesondere auf den begrenzten Personeninventar begründet, das in einem Film zur Verfügung steht. Die Dauer eines Filmes zeichnet sich durch eine begrenzte Zeitspanne aus und nicht

beliebig viele Charaktere bzw. Figuren können eingeführt und präsentiert werden. Faulstich (2013, 99) charakterisiert den Film als ein audiovisuelles Medium beispielsweise im Gegensatz zu einem Buchroman. Audiovisuelle Medien zeigen eine Tendenz zum Sichtbaren, womit gemeint ist, dass es eine Herausforderung darstellt, Gedanken, Emotionen, mentale Zustände - also innere Prozesse - darzustellen. Fernerhin ist es für einen Film schwer, den Fokus auf die Figuren zu richten und diese differenziert und möglichst facettenreich darzustellen und zu charakterisieren (ebd. 2013, 99). Diese Überlegungen sollten stets in der Analyse mitbedacht werden, um zu verstehen, dass die Figurenanalyse vor allem klar sichtbare Aspekte in den Mittelpunkt stellt.

Eine erste Kategorie ist die Unterscheidung zwischen *Haupt- und Nebenfiguren*. Der/die ProtagonistIn ist von zentraler Wichtigkeit und eine Schlüsselfigur, die die Handlung wesentlich mitträgt, gestaltet und zusammenhält. Er oder sie hat als ProtagonistIn unterschiedliche Funktionen, zum Beispiel die Führung des Publikums durch die fiktionale Welt des Films, wobei er oder sie nicht immer der strahlende und positive HeldIn sein muss, sondern auch im Gegenteil der/die AntiheldIn oder ein ProtagonistIn, der zum Lachen über seine/ihre Person anregt. Des Weiteren wird zeitweilig mit der Neigung des Publikums gespielt, sich mit dem ProtagonistIn zu identifizieren, wobei dann aber im filmischen Erzählverlauf eine überraschende Wende, beispielsweise der Tod des ProtagonistIn, einsetzt. (ebd. 2013, 99). Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie es möglich ist, einen/e ProtagonistIn zu identifizieren. Anhaltspunkte dafür sind zum einen die Kontinuität der Präsenz bzw. die Häufigkeit des Auftretens und zum anderen die Tatsache, dass Nebenfiguren teilweise aus dem Filmverlauf entfernt werden könnten ohne dass der filmische Erzählverlauf dadurch unmöglich gemacht wird, was aber nicht auf den ProtagonistIn zutrifft (ebd. 2013, 100). Darüber hinaus spielen *Figurenpaarungen* und *Figuren-Konstellationen* eine relevante Rolle. Figurenpaarungen können nicht nur Mann und Frau sein, sondern auch mehrere Personen, was dafür spricht, dass es „[...] auch mehrere, möglicherweise sogar gleichrangige Protagonisten in einem Film [gibt]“ (ebd. 2013, 100). Figuren-Konstellationen können beispielsweise Liebhaber und Geliebte, der/die Reiche und der/die Arme oder der/die Gute und der/die Böse sein. Aus den unterschiedlichen Figuren-Konstellationen ergibt sich in der Regel der Großteil der Dramaturgie (ebd. 2013, 100).

Eine weitere Kategorie für die Figurenanalyse sind *Rollen* und *Typen*. Nach Faulstich (2013, 100) sind ProtagonistInnen in der Regel immens geprägt von bestimmten Rollen und

Figurentypen. Eine Rolle ist meist auf Grund des Genres, zum Beispiel der Cowboy im Western, vorgegeben. Fernerhin stellen Rollen häufig soziale Verhaltensschemata dar oder verweisen auf aktuelle gesellschaftliche Strukturen und Gegebenheiten. Laut Faulstich (2013, 100) können das unter anderem der/die ArbeiterIn, der/die AufsteigerIn und der/die KapitalistIn sein. Der Figurentyp bezieht sich auf ein festgelegtes Image und Schemata. Als „klassische“ Typen können hierfür zum Beispiel der Gentleman, der/die RebellIn, die Sexbombe oder die *toughe* Frau genannt werden (ebd. 2013, 101).

Der *erste Auftritt* gehört ebenfalls zu einer Kategorie in der Figurenanalyse. In diesem Zusammenhang ist vor allem der erste Auftritt des/der ProtagonistIn gemeint. Wie bereits erwähnt, spielt dieser/diese eine große Rolle für Bedeutung und Wahrnehmung im Film und daher wird in der Regel auch Wert auf seinen/ihren ersten Auftritt gelegt, „um die notwendige Glaubwürdigkeit und zugleich Attraktivität zu erzeugen“ (ebd. 2013, 101). Daneben unterscheidet Faulstich (2013, 102) in seiner Methode der Figurenanalyse zwischen *Selbstcharakterisierung*, *Fremdcharakterisierung* und *Erzählercharakterisierung*. Selbstcharakterisierung zeichnet sich dadurch aus, dass jede Figur sich selbst durch bestimmtes Reden, Handeln, Mimik, Gestik, Stimme und Kleidung charakterisiert. Im Gegensatz dazu wird eine Figur bei einer Fremdcharakterisierung durch eine andere filmische Figur vorgestellt und beurteilt. Die Erzählercharakterisierung charakterisiert sich durch unterschiedliche Aspekte des Erzählens, beispielsweise durch die Musik, Einstellungsgröße oder die Beleuchtung (ebd. 2013, 101).

Eine weiteres Analysekriterium ist nach Faulstich (2013, 103) die Unterscheidung zwischen *eindimensionalen* und *mehrdimensionalen* Figuren. Ersteres charakterisiert sich meist durch Nebenfiguren, die einem bestimmten Typen entsprechen und eine eher geringere Relevanz für den Filmverlauf haben. Nichtsdestoweniger können auch ProtagonistInnen als eindimensionale Figuren definiert werden. Demgegenüber existieren mehrdimensionale Figuren nur als ProtagonistInnen. Faulstich (2013, 103) legt zwei entscheidende Merkmale fest, die eine mehrdimensionale Figur auszeichnet. Zum einen eine gewisse Komplexität, die die Figur mitbringt. Damit ist gemeint, dass eine mehrdimensionale Figur eine große Anzahl und Vielfältigkeit an Attributen besitzt, die auch durch Widersprüche und Gegensätze beeinflusst werden. Zum anderen zeichnet sich eine mehrdimensionale Figur durch Veränderungen der Persönlichkeit aus. Wie der Begriff es schon verrät, spielt es in diesem Zusammenhang eine Rolle, dass sich die Figur im Filmverlauf verändert und am Ende des Films nicht mehr die

gleiche ist, die sie am Anfang des Filmes war. Klassische Beispiele unter anderem sind die Wandlung vom Jungen zum Mann, das Mädchen zur Frau oder der/die Schüchterne, der/die sich am Ende durchsetzen kann. Diese Figuren werden ebenfalls als dynamische im Gegensatz zu statischen Figuren betitelt (ebd. 2014, 103f).

Die beiden letzten Kategorien in der Figurenanalyse nach Faulstich (2013, 104ff) sind das *Casting* und das *Setting*. Ersteres meint die Bedeutung einer Besetzung einer bestimmten Filmfigur durch einen bestimmten SchauspielerIn. Der Unterschied wird dann deutlich, wenn eine Figur durch einen gänzlich unbekannten SchauspielerIn besetzt wird oder einem/einer, der/die dem Publikum bereits durch andere Rollen in Filmen bekannt ist und eben auch durch diese anderen Rollen bestimmte Bezüge zwischen den unterschiedlichen Figuren hergestellt. Das *Setting* zeichnet sich durch die Situierung einer Figur in der Gesellschaft aus. Diese Situierung kann unter anderem geschlechtsspezifisch, altersspezifisch, schicht- und milieuspezifisch sein. Das beinhaltet auch, dass es einen immensen Unterschied macht, ob eine Figur entweder ein Mann oder eine Frau ist, ob er oder sie sehr alt oder jung ist oder einer bestimmten „Schicht“ angehört (ebd. 2013, 105).

Ergänzend zu den vorgestellten Kategorien werden in der Analyse die Sprechzeit/Präsenz und die stereotypische Darstellung von Äußerlichkeiten und Charaktereigenschaften hinzugenommen. Dies begründet sich aus den theoretischen Annahmen von Götz, die in Kapitel 3.3 der vorliegenden Masterarbeit vorgestellt worden sind und sollen unterstützend wirken, um ein ganzheitliches Bild über die Darstellung der weiblichen Figuren in den Star Wars Episoden 4 und 7 zu generieren.

6.2 Auswahlprozess der Episoden und Schlüsselszenen

Bevor an dieser Stelle der Auswahlprozess für die Episoden und Schlüsselszenen näher betrachtet wird, sollte eine grundsätzliche Feststellung angeführt werden. Eine entscheidende Prämisse von erkenntnisreichen wissenschaftlichen Arbeiten ist, dass der ForscherIn stets Objektivität und Neutralität über den gesamten Forschungsprozess einhält. Jedoch sind auch ForscherInnen geprägt und beeinflusst durch bestimmte persönliche Vorannahmen, Werte, Einstellungen und Weltbildern. Diese Tatsache lässt sich wohl als menschlich beschreiben. Es geht aber vielmehr darum, diese Vorannahmen regelmäßig zu hinterfragen und zu reflektieren. Und sich dabei auch bewusst zu machen, dass wissenschaftliches Arbeiten bedeutet, eine

bestimmte „Brille“ aufzuhaben. In diesem Kontext spielen auch theoretische Erkenntnisse, die im Forschungsprozess erlangt und gefestigt werden, eine wichtige Rolle. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit geht es darum, darzustellen wie weibliche Figuren in den Star Wars Filmen dargestellt werden. Dies sollte selbstverständlich zunächst ein rein beschreibender und wertfreier Prozess sein. Aber schon die Auswahl einer bestimmten Methode bringt es mit sich, dass Aspekte ein- und ausgeschlossen werden und der Fokus auf bestimmte Facetten gelegt wird. Eine Figurenanalyse, wie sie als Methode ausgewählt wurde, fokussiert, wie bereits beschrieben, explizit die einzelne Figur und deren Beschreibung. Andere Aspekte, beispielsweise wie eine Figur im Rahmen von Kameraführung, Einstellung und Licht inszeniert wird, bleiben eher im Hintergrund, auch wenn versucht wird, prägnante Auffälligkeiten festzuhalten. Des Weiteren muss sich bewusst gemacht werden, dass über den Forschungsprozess bestimmte theoretische Vorannahmen generiert worden sind, die Einfluss auf die Beschreibung der Darstellung von weiblichen Figuren haben können. Eine genaue Reflexion dieser persönlichen Vorannahmen wird noch ein zentraler Punkt im Verlauf der vorliegenden Masterarbeit sein, sollte aber an dieser Stelle erwähnt werden, da insbesondere im Rahmen einer expliziten Auswahl der Star Wars Episoden, die analysiert werden, eine Art von Ausschluss stattfindet.

Die Auswahl der Episoden 4 und 7 begründet sich darauf, dass unter anderem ein Versuch von Vergleichbarkeit angestrebt wird. Episode 4 wurde im Jahr 1977 und Episode 7 im Jahr 2015 veröffentlicht. Zwischen beiden Veröffentlichungen liegen einige Jahrzehnte, in denen hinsichtlich Geschlechterforschung und grundsätzlicher Erforschung, Beschreibung und auch Aufklärung von bestimmten Rollenbildern, Geschlechterbildern und Geschlechtskonstruktionen einiges vorangebracht wurde. Es erscheint als interessanter und erkenntnisreicher Aspekt zu beschreiben, ob auch die filmische Darstellung von weiblichen Figuren einem Wandel unterzogen ist. Als Beispiel dienen dafür die Episoden 4 und 7, zumal eben eine filmische Erzählung weitergeführt wird, jedoch mit großem zeitlich dazwischenliegendem Abstand. Im kommenden Kapitel der Darstellung der Analyseergebnisse steht somit ein möglicher Wandel neben einer grundsätzlichen Darstellungsweise von weiblichen Figuren in den Star Wars Episoden 4 und 7 im Fokus.

Im Rahmen der Auswahl der einzelnen Schlüsselszenen waren die Kriterien zunächst nicht festgelegt. Zu Beginn wurden beide Episoden gesichtet, um einen Überblick zu schaffen, welche weiblichen Figuren überhaupt vorkommen, wie viel Präsenz bzw. Sprechzeit sie haben

und inwiefern sie den Handlungsverlauf mitgestalten. Im Falle von Episode 4 war schnell klar, dass nur die Figur der Prinzessin Leia in Frage kommt. Dies begründet sich auf dem hohen Männeranteil im Film. Die Figur Leia ist die einzige, die längere Sprechzeiten bzw. Präsenz hat und am Handlungsverlauf des Filmes aktiv teilnimmt. Wie genau diese Teilnahme aussieht, ist Gegenstand im folgenden Kapitel. Des Weiteren ergab sich die Herausforderung, einzelne Schlüsselszenen herauszufiltern, zumal die Figur Leia den gesamten Film, meist eine nur sehr kurze Präsenz und Sprechzeit innerhalb innerhalb der Szenen, in denen sie vorkommt, hat. Durchschnittlich beträgt die Dauer ihrer Präsenz in einer Szene nie mehr als zwei Minuten. Infolgedessen wurde es als sinnvoller und erkenntnisreicher befunden, einen Gesamtüberblick zu schaffen und einzelne Filmstellen näher zu beschreiben, in denen Leia aktiv an der Handlung teilnimmt. Durch dieses Vorgehen, soll ein ganzheitliches Bild dieser Figur hergestellt und die signifikantesten Aspekte beschrieben werden. Die ausgewählten Kategorien orientieren sich an der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Methode. Zur Erinnerung ist dies die Figurenanalyse nach Faulstich (2013), die unter anderem die Kategorien *Protagonistin/Nebendarstellerin*, *Fremd-*, *Selbst- und Erzählercharakterisierung*, *1. Auftritt*, *Rollen*, *Typen und Setting* berücksichtigt. Ergänzt durch die Kategorien *Äußerlichkeiten* und *Sprechzeit/Präsenz*.

Nach Sichtung von Episode 7 ergab sich der Umstand, die Figur Rey in den Fokus der Analyse zu stellen, denn auch diese Episode zeichnet sich durch eine Männerdominanz aus, wobei die Figur Rey als weibliche Protagonistin heraussticht. Auf Grund der Tatsache, dass Rey im Vergleich zu der Figur Leia wesentlich mehr Präsenz bzw. Sprechzeit im Film hat, konnten einzelne Schlüsselszenen herausgearbeitet werden. Jedoch bleibt bei der Analyse der Fokus nicht nur auf den Schlüsselszenen, sondern es werden auch weitere Aspekte miteinbezogen, die dabei helfen, ein umfangreiches Bild der Figur Rey zu generieren. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass die Figur Leia in Episode 7 wieder auftaucht, jedoch nicht im Mittelpunkt der Analyse steht. Die Idee ist, am Ende beider Figurenanalysen einen Vergleich ziehen zu können, wie sich die Darstellung der Figur Leia zu der Darstellung der Figur Rey über eine gewisse Zeitspanne hinweg entwickelt bzw. verändert hat. Jener Aspekt wird unter anderem zentral im Kapitel der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse (7.Kapitel) sein. Gleichmaßen orientieren sich die ausgewählten Kategorien an der Figurenanalyse nach Faulstich (2013) und werden ebenfalls ergänzt durch die Kategorien *Äußerlichkeiten* und *Sprechzeit/Präsenz*.

Noch zu erwähnen ist, dass folgende DVDs zur Sichtung verwendet und die deutsche Sprache verwendet wurde:

Star Wars IV, Eine neue Hoffnung. 2006 Lucasfilm.

Star Wars. Das Erwachen der Macht. 2016 TM Lucasfilm.

6.3 Analyse der Figur „Leia“

Es ist bereits angeführt worden, dass es sich als sehr schwierig gestaltet, einzelne Schlüsselszenen herauszufiltern, in denen die Figur Leia über eine längere Sequenz präsent ist. Aus diesem Grund liegt der Fokus der folgenden Ausführungen nicht auf einzelnen Szenen, sondern es soll ein Gesamtüberblick generiert werden, der sich über den vollständigen Film erstreckt und beschreibt, wie die Figur Leia hinsichtlich ausgewählter Kategorien dargestellt wird.

Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt, ist Episode 4 ein von Männern dominierten Film. Das bedeutet im Detail, dass sowohl die Haupt- als auch Nebenfiguren männlichen Geschlechts sind, unter anderem die Figuren Darth Vader, Luke Skywalker, Han Solo und Obi-Wan Kenobi. Nur vereinzelt lassen sich weibliche Figuren in den Szenen ausmachen, die aber nur als Statisten fungieren und weder Sprechzeit haben, noch in den Fokus des Szenenbildes rücken. Ebenfalls besteht eine ähnliche Vermutung bei Wesen, die einer nicht-menschlichen Spezies zugeordnet werden können. Jene nichtmenschlichen Wesen weisen durchgängig eine tiefe und dunkle Stimme auf, die unabhängig von ihrem äußeren Erscheinungsbild, auf ein männliches Geschlecht schließen lässt. Auf dem Todesstern und auch auf den Rebellenstützpunkt dominiert das männliche Geschlecht. Piloten der Rebellenallianz oder Personen, die in der Rebellenbasis oder auf dem Todesstern sichtbar sind, sind ausschließlich Männer. Als einzige weibliche Figur ist Leia präsent und hat auch Sprechzeit. Wie genau Leia als Figur präsent ist, Sprechzeit hat und den Handlungsverlauf mitträgt, wird im Folgenden näher erläutert.

Bevor näher auf die einzelnen Kategorien eingegangen wird, soll eine kurze tabellarische Übersicht helfen, einen ersten Eindruck von der Figur Leia zu bekommen.

<u>Äußerlichkeiten</u>	<u>Sprechzeit</u>	<u>Fremdcharakterisierung</u>	<u>Selbstcharakterisierung</u>
- recht kindlich	- gering	- zäh und standhaft	- selbstbewusst

- | | | |
|-----------------|--------------------------|-----------------------|
| - „mädchenhaft“ | - mächtig | - furchtlos |
| - unschuldig | - einflussreich | - lösungsorientiert |
| | - reich | - mutig |
| | - wunderschönes Aussehen | - loyal |
| | - „Prachtmädchen“ | - feste Stimme |
| | - „Süße“ | - fester Blickkontakt |
| | | - besonnen |

Diese Auflistung folgt keiner bestimmten Hierarchisierung, sondern soll lediglich einen ersten Eindruck von der Figur vermitteln.

Wie eben erwähnt hat Leia nur wenig Sprechzeit, insbesondere im Vergleich zu den männlichen Figuren. Grob überschlagen beträgt ihre Präsenz gerade einmal 20-30 Minuten im Handlungsverlauf der Geschichte, wobei der gesamte Film mit zwei Stunden und einer Minute angegeben ist. Leias Erscheinungsbild wirkt auf den/die ZuschauerIn recht kindlich und „mädchenhaft“. Sie hat eine verspielte und markante Flechtfrisur und trägt bis auf die letzte Szene immer die selbe Kleidung. Leias Kleid ist komplett weiß, hochgeschlossen und kaum figurbetont. Die weiße Farbe kann als Symbol für Reinheit und Unschuld interpretiert werden. Leias Körperbau erscheint als sehr zierlich, schmal und fast kindlich. Dieses äußere Erscheinungsbild zeigt sich als die wichtigste Auffälligkeit bei Leias 1. Auftritt im Handlungsverlauf. Da dieser Auftritt nur sehr kurz ist und sie keine Sprechzeit hat, bleibt das Äußerliche als erster Eindruck zurück (00:04:45). Auch in der letzten Szene (01:53:00) trägt Leia ein weißes Kleid, das wieder rein weiß ist, diesmal aber figurbetont und tief dekolletiert. Sie wird auch von anderen, immer männlichen Figuren, als „wunderschön“ (Luke Skywalker 00:20:45) und als „Prachtmädchen“ (Han Solo 01:15:00) bewertet.

Nach Beschreibung der Präsenz bzw. Sprechzeit und Äußerlichkeiten, sollte an dieser Stelle geklärt werden, ob die Figur Leia als Haupt- oder Nebenfigur fungiert. Oberflächlich betrachtet stellt Leia keine Hauptfigur dar. Dies begründet sich auf der Tatsache, dass die Häufigkeit ihres Auftretens und die Kontinuität ihrer Präsenz im Vergleich zu dem offensichtlichen Protagonisten Luke Skywalker sehr gering ist. Sie gehört nicht zu den dominierenden Figuren des Films. Wird der Blick jedoch auf die zentrale Wichtigkeit für den Handlungsverlauf gelenkt, ergibt sich ein anderes Bild. Zu Beginn des Erzählverlaufs wird deutlich, dass Leia die geheimen Pläne über den Todesstern, die sich die Rebellen erkämpft haben und die schlussendlich zur Vernichtung der Kampfstation führen, in Sicherheit bringt. Ihr Raumschiff wird durch Darth Vader angegriffen, sie versteckt die Pläne in einem Droiden und gibt ihm den

Auftrag, die Pläne zu ihrem Verbündeten Obi-Wan Kenobi zu bringen. Dieser Umstand ist entscheidend für den Verlauf der weiteren Handlung, denn nur so werden die Pläne gesichert und Obi-Wan Kenobi kann Luke Skywalker durch die Botschaft von Leia, die sie im Droiden hinterlassen hat, dazu bringen, seine Ausbildung als Jedi zu beginnen und sich der Rebellen Allianz anzuschließen. Die Figur Leia wird zwar nicht als typische Protagonistin oder Nebenfigur, die einfach herausgeschnitten werden könnte ohne den Handlungsverlauf zu verändern, inszeniert. Vielmehr ist sie Teil einer Figuren-Konstellation. Diese Konstellation setzt sich aus verschiedenen Figuren zusammen. In diesem Zusammenhang sind Luke Skywalker, Han Solo, Obi-Wan Kenobi und die Droiden R2D2 und C3PO zu nennen. Alle Figuren tragen entscheidend durch ihre individuellen Facetten und Fähigkeiten zum Handlungsverlauf bei. Der Handlungsverlauf wird durch die genannte Figuren-Konstellation gestaltet.

Im Hinblick auf die Kategorie Rolle und Typ kann folgendes festgestellt werden: Leias Rolle kann alleine durch ihren Titel „Prinzessin“ genrespezifisch dem Märchen zugeordnet werden. Mit dieser Rolle werden in der Regel soziale Verhaltensschemata assoziiert, die in spezifischen Typen sichtbar gemacht werden. „Klassische“ Typen wurden bereits im Kapitel 6.1 beschrieben, unter anderem der Gentleman, der Vamp, der Witzbold, der Engel oder die Lolita. Der Figur Leia kann nach der Analyse kein eindeutiger Typ zugeordnet werden. Auch ihre Rolle als Prinzessin verhält sich eher konträr zu einem sozialen Verhaltensschema, das mit dieser Rolle assoziiert wird. Leia wird nicht durchgängig als passive und hilflose Frau inszeniert, die darauf wartet, von einem heldenhaften Mann gerettet zu werden. Gleich in den ersten Minuten verteidigt sich Leia selbst mit dem Gebrauch einer Laserpistole (06:13). Auch in weiteren Szenen nimmt sie aktiv durch Waffengebrauch am Kampfgeschehen (1:15, 1:25) teil.

Des Weiteren spricht die Darstellung von spezifischen Charaktereigenschaften nicht für die „klassischen“ Zuschreibungen einer Prinzessin. Die Selbstcharakterisierung wird insbesondere durch ihr Reden, Gestik, Mimik, aber auch durch ihr Handeln sichtbar gemacht. Gleich in den ersten Minuten der Handlung trifft Leia das erste Mal auf Darth Vader, der schon alleine durch sein äußerliches Erscheinungsbild - schwarze Maske und schwarze Rüstung, die ihn maschinell am Leben erhält - angsteinflößend wirken kann. Zuvor wird dem Publikum in einer Szene deutlich gemacht, dass Darth Vader nicht vor Mord zurückschreckt, um den Rebellen die Pläne des Todessterns wieder abzunehmen. Die Figur Leia tritt Darth Vader mit

selbstbewusstem Auftreten gegenüber und lässt keine Angst offensichtlich werden. Mit fester Stimme, direktem Blick und aufrechter Haltung, trotz der Tatsache, dass sie von imperialen Soldaten geführt und festgehalten wird, widerspricht sie Darth Vader (00:07:12). In einer weiteren Szene wird Leia zu einem ranghohen und einflussreichen General des Imperiums gebracht, der ihr verkündigt, sie sei zum Tode verurteilt. Auch diesem Gegenspieler tritt sie selbstbewusst gegenüber, mit direktem Blick, fester Stimme und herabsetzenden Worten gegenüber dem General. Der General veranlasst die Zerstörung von Leias Heimatplaneten, um sie so zu zwingen, den Standort der Rebellenallianz preiszugeben. Leia nennt den Planeten, auf dem sich die Rebellen Allianz versteckt hält, trotzdem wird ihr Heimatplanet vor ihren Augen zerstört. In dieser Situation wirkt die Figur Leia, das erste Mal verletztlich und verzweifelt (00:54:53). Besonders in der Interaktion mit Mitgliedern des Imperiums, wird die Selbstcharakterisierung, aber auch die Fremdcharakterisierung der Figur Leia offensichtlich. Leia bringt die Pläne des Todessterns selbst aktiv in Sicherheit als ihr Raumschiff vom Imperium angegriffen wird. Es zeigt sich besonders in dieser Szene eine Handlungsfähigkeit und, dass die Figur Leia lösungsorientiert und mutig ist (00:04:45). In einer weiteren Szene wird sie als besonnen und teamfähig inszeniert, in der sie zusammen mit Luke Skywalker und Han Solo auf dem Todesstern in eine Müllpresse stürzen, die droht sie zu zerquetschen. Bei dem Versuch die Presse zu stoppen, hilft Leia genauso wie Luke Skywalker und Han Solo (01:16:00). Auch als diese drei kurz zuvor eingekesselt sind und es nicht mehr zum Ausgang schaffen, wird Leia aktiv und schießt ein Loch in die Wand, wodurch die drei fliehen können (01:15:00).

Im Kontext der Fremdcharakterisierung werden folgende Attribute genannt, die die Figur Leia beschreiben. Leia wird von Mitgliedern des Imperiums subtil als heldenhaft und stark charakterisiert, dass sie „lieber sterben würde als die Rebellion zu verraten“ (00:08:07). Um Leia zu zwingen, die Pläne preis zugeben, wird angedeutet, dass sie gefoltert wird, was aber nicht zum Erfolg führt, zumal „ihre Widerstandskraft beachtlich ist“ und sie sehr „standhaft“ sei (00:30:40). Des Weiteren gibt Leia einen falschen Standort der Rebellen Allianz an, wobei dies von den Mitgliedern des Imperiums fast erwartet wurde, da „sie nie die Rebellion bewusst verraten [würde]“ (01:00:00). Diese Aussage lässt sich als Charakterisierung für Loyalität und Mut interpretieren. Eine weitere Fremdcharakterisierung lässt sich mit der Kategorie des Settings in Verbindung bringen. Wie bereits erwähnt, trägt die Figur Leia den Titel oder auch Beinamen „Prinzessin“. Sie wird als „Hoheit“ angesprochen und als Anführerin der Rebellion

gegen das Imperium charakterisiert (00:39:20). Darüber hinaus fallen im Rahmen einer Fremdcharakterisierung von Luke Skywalker die Attribute „reich“ und „mächtig“ (01:08:00). Mit jenen Charakterbezeichnungen lässt sich gut auf einzelne Aspekte des Settings, also die Situierung einer Figur in der Gesellschaft im Film, der Figur Leia schließen. Leia ist die einzig aktiv handelnde weibliche Figur (geschlechtsspezifisch), ihr äußeres Erscheinungsbild lässt auf ein recht junges Alter schließen (altersspezifisch), ca. Anfang 20, auch wenn das genaue Alter nie erwähnt wird. Auf Grund des Titels „Prinzessin“ und der Bezeichnung „Hoheit“ gehört die Figur Leia höchstwahrscheinlich zum Adel (schichtspezifisch) und agiert als Senatorin (berufsspezifisch). Diese weiteren Informationen sollen dazu dienen, ein ganzheitliches Bild der Figur zu erhalten.

Interessant ist zu beobachten, dass die Handlungsfähigkeit und Aktivität von der Figur Leia ab ca. der Hälfte des Filmverlaufes deutlich abnimmt. Die Figuren Luke Skywalker und Han Solo treten deutlich mehr in den Mittelpunkt der Handlung. Dies zeigt sich beispielsweise in der Interaktion zwischen Leia und Han Solo. Han Solo betitelt Leia als „meine Süße“ und „Prachtmädchen“ (01:15:00). Er möchte jetzt „ohne weitere weibliche Ratschläge“ weitermachen (01:22:34). Besonders im Zusammenspiel mit Han Solo wirkt die Figur Leia wesentlich hilfloser, panischer und weniger furchtlos. Generell übernehmen die männlichen Figuren die Führung des Handlungsverlaufes ab diesem Zeitpunkt. Zwar hat Leia im letzten Drittel des Filmes mehr Präsenz, wie allerdings eben beschrieben, deutlich weniger Handlungsfähigkeit – sie verfällt in eine Passivität. Im Gegensatz dazu wird Luke Skywalker aktiver, rückt mehr in den Vordergrund und bekommt eine tragende Rolle. Einzelne Szenen untermauern das. Als Luke Skywalker, Han Solo und Leia in einen Kampf mit imperialen Raumschiffen verwickelt sind, betätigen nur Luke und Han die Schusswaffen des Raumschiffes. Leia übernimmt stattdessen die Rolle der empathischen „Trösterin“ für Luke (01:30:82). Des Weiteren wird Leia zum „Gegenstand“ eines Konkurrenzkampfes zwischen Han Solo und Luke Skywalker. Beide scheinen ein offensichtliches, amouröses Interesse an ihrer Person zu haben. Wobei Han Solo seinen Besitzanspruch recht deutlich formuliert (01:33:00). In der Abschlussszene des Filmes werden Luke Skywalker und Han Solo für ihre Verdienste, die Zerstörung des Todessterns, gewürdigt und ausgezeichnet. Leia erteilt beiden diese Würdigung in Form einer Medaillenübergabe (01:58:00) Ihr persönliche Leistung, die Sicherung und Weitergabe der Pläne über den Todesstern, werden nicht gewürdigt. Insgesamt betrachtet stehen nur männliche Figuren für sichtbare Erfolge. Bei der Zerstörung des

Todessterns sind nur männliche Figuren beteiligt und werden als Helden gefeiert. Dies spiegelt den bereits beschriebenen Umstand, dass der Film immens von männlichen Figuren geprägt ist, welche aktiv die Handlung gestalten.

Die Figur Leia erscheint als eigenständige Persönlichkeit recht emanzipiert, selbstbewusst und aktiv. Dies wird besonders in der ersten Hälfte offensichtlich. Nichtsdestoweniger liegt die aktive und tragende Gestaltung der Handlung und Wendepunkte auf Seiten der männlichen Figuren. Es kann gesagt werden, dass Leia im Verlauf der Handlung in den Hintergrund „gedrängt“ wird, obwohl augenscheinlich Potenzial vorhanden ist, sie zu einem einflussreichen Charakter zu machen. Wie schon beschrieben, gestaltet es sich als Herausforderung zu beurteilen, ob die Figur Leia als Protagonistin oder Nebendarstellerin inszeniert wird. Auf Grund dessen ist die Einordnung in die Kategorie eindimensionaler oder mehrdimensionaler Figuren kaum vorzunehmen. Die Figur Leia ist vielmehr ein Charakter, der dazwischen steht. Auf der einen Seite wäre der Handlungsverlauf ein anderer, wenn ihre Figur aus dem Film geschnitten werden würde, aber andererseits gehört sie nicht zu den Charakteren, die den Handlungsverlauf entscheidend gestalten.

6.4 Analyse der Figur „Rey“

Bevor die einzelnen Kategorien der Figurenanalyse näher betrachtet werden, ist es anfangs ebenfalls sinnvoll, eine tabellarische Übersicht zu geben, um einen ersten Eindruck der Figur Rey zu bekommen.

<u>Äußerlichkeiten</u>	<u>Fremdcharakterisierung</u>	<u>Selbstcharakterisierung</u>
- geschlechtsneutrale Kleidung	- menschlich & loyal	- mutig & selbstbewusst
- kein körperbetontes Äußeres	- kämpferisch	- einfallsreich
- mädchenhafte Gesichtszüge	- „Schrottsammlerin“	- aktiv
	- „die Kleine“	- begeisterungsfähig
		- optimistisch
		- entschlossen
		- hartnäckig

Der erste Auftritt (00:12:27) der Figur Rey in Episode 7 lässt diese nicht sofort als weibliche Figur erkennen. Zu Beginn der Szene ist eine Person zu sehen, die in einem alten und

verlassenen Raumschiff nach Schrottteilen sucht. Die Größe des Raumschiffs ist enorm, dass die Person als körperlich winzig erscheint. Des Weiteren muss sie sich mit einem langen Seil abseilen, um vom oberen Teil des Raumschiffes auf den Boden zurückzukommen. Erst als die Person das Raumschiff verlässt, ins Freie tritt und die Schutzbrille abnimmt, ist eine junge Frau zu erkennen. Rey erscheint auf Grund der körperlichen Arbeit erschöpft zu sein (u.a. schweres Atmen), was sie aber nicht daran hindert, mit einer Holzplatte eine Sanddüne herunterzufahren, um die gesammelten Teile auf ihren Speeder zu laden und in das nächste besiedelte Gebiet zu fahren. Es ist gleich zu erwähnen, dass der 1.Auftritt der Figur Rey fast 6 Minuten (00:12:27-00:18:08) in aufeinanderfolgenden Szenen dauert und interessante Informationen über Selbstcharakterisierung, Äußerlichkeiten, Rolle bzw. Typ und Setting liefert. Reys‘ Erscheinungsbild zeichnet sich durch einfache und unauffällige Kleidung aus (gedeckte Farben), die kaum körperbetont ist und als geschlechtsneutral bezeichnet werden kann. Ihre „mädchenhaften“ Gesichtszüge und ihr schmaler Körperbau stehen in Kontrast zu ihrer physischen Stärke und Belastbarkeit, die sich durch ihre Tätigkeit als Schrottsammlerin zeigt.

Der erste Auftritt der Figur Rey präsentiert darüber hinaus die einfachen Lebensumstände, in denen sie lebt. Als Schrottsammlerin erhält sie im Tausch von abgelieferten Teilen bescheidene Nahrung (00:15:00). Ein alter Kampfroter (sogenannter AT-AT) dient Rey als Behausung. Diese befindet sich in einem menschenleeren Wüstengebiet. Es wirkt so als wäre die Figur Rey in dieser verlassenen und weit ausgedehnten Wüstengegend völlig auf sich alleine gestellt. Dieser Aspekt lässt auf eine große Handlungsfähigkeit, Aktivität und Einflussreichtum schließen. Bezüglich der Kategorie „Setting“, also die Situierung einer Figur in der Gesellschaft, ist folgendes schon auf Grund des ersten Auftritts festzuhalten: die Figur Rey ist eine ca. Mitte 20-Jährige (altersspezifisch) Frau (geschlechtsspezifisch), die dem Beruf der Schrottsammlerin (berufsspezifisch) nachgeht. Auf Grund dieser Tätigkeit und ihrer sehr einfachen Lebensumstände gehört sie schicht- bzw. milieuspezifisch einer minderbegüterten „Schicht“ an.

Im weiteren Verlauf des ersten Auftritts ergibt sich die Situation, dass Rey den Roboter BB8, der den Auftrag von der Figur Poe bekommen hat mit geheimen Informationen zu fliehen und sich zu verstecken, als die Erste Ordnung ein kleines Dorf auf Rey’s Heimatplaneten angreift und alle BewohnerInnen tötet, um an diese Informationen zu kommen (00:05:35-00:10:55), vor anderen Schrottsammlern rettet (00:16:40). In dieser Szene kann ein erster Eindruck zur Selbstcharakterisierung der Figur Rey gewonnen werden. Rey stellt sich den Schrottsammlern

mit großem Selbstbewusstsein, fester und lauter Stimme und aufrechter Körperhaltung entgegen. Dabei hat sie stets ihren Stock als Waffe bei sich. Ihr gelingt es, BB8 zu befreien und repariert seine Antenne, was auf technisches Wissen schließen lässt.

Die genannten Aspekte aus dem ersten Auftritt von Rey können zu der Annahme führen, dass dieser weiblichen Figur der „Typ“ einer sogenannten „tough woman“ zugesprochen wird. Jedoch sind klassische Filmtypen nicht nur auf ein Schemata oder Image festgelegt, sondern spielen bzw. variieren damit. Dies lässt sich gleich zu Beginn feststellen. Die Figur Rey wird einerseits als selbstbewusste, mutige und aktive junge Frau dargestellt, die auf sich allein gestellt ihren einfachen und teils beschwerlichen Alltag als Schrottsammlerin meistern muss, andererseits repräsentieren einzelne Sequenzen eine einsame und sehnsüchtige Figur. Alleine sitzt Rey vor ihrer Behausung und setzt sich einen Pilotenhelm auf, wobei sie sehnsuchtsvoll am Himmel einem fliegenden Raumschiff hinterher blickt (16:09). In einer kurz darauf folgenden Sequenz denkt Rey an die Situation zurück, als ihre Eltern ihren Heimatplaneten ohne sie verlassen haben und äußert die Hoffnung, dass diese wieder zu ihr zurückkehren werden (19:32).

Auf Grund einer großen Präsenz und auch Sprechzeit der Figur Rey, die sich durch den gesamten Film zieht, ist es in diesem Fall möglich, einzelne Schlüsselszenen herauszufiltern. Jedoch werden auch einzelne Sequenzen berücksichtigt, die helfen, ein Gesamtbild der Figur zu generieren. Schlüsselszenen werden als solche definiert, in denen Rey aktiv am Geschehen bzw. Handlungsverlauf beteiligt ist und entscheidende Wendepunkte mit beeinflusst und gestaltet.

Als Ausgangslage für die erste Schlüsselszene (28:08) dient die Situation, dass Schrottsammler versuchen, BB8 mit einem Netz gefangen zu nehmen, da sich in der Siedlung herumgesprochen hat, dass dieser Roboter wichtige Informationen (eine digitale Karte, die den Aufenthaltsort von Luke Skywalker zeigt) bei sich trägt und die Erste Ordnung alles daran setzt, ihn schnellstmöglich zu finden. Rey reagiert sofort auf den Angriff und scheut keine körperliche Auseinandersetzung. Sie setzt sich mit ihrem Stock den Angreifern entgegen und schafft es, beide auszuschalten. Finn, der sich nach seinem Absturz mit seinem Raumschiff auf diesen Planeten durch die Wüste bis zu der bewohnten Siedlung durchgekämpft hat, beobachtet die Szene und möchte Rey zur Hilfe eilen. Da diese auf Grund ihrer kämpferischen Überlegenheit die Gegner ausschaltet, greift Finn nicht in die Situation ein und bleibt mit verwundertem Blick auf Distanz zu Rey und BB8. BB8 erkennt die Jacke seines Freundes Poe,

die von Finn getragen wird. Rey rennt ohne zu zögern auf Finn zu und stoppt ihn mit einem Schlag durch ihren Stock. Im weiteren Verlauf der Szene stellt sich Finn als angeblicher Widerstandskämpfer gegen die Erste Ordnung vor, worauf Rey mit großem Interesse reagiert. Kurz darauf wird das Trio von Soldaten der Ersten Ordnung mit Laserpistolen angegriffen und sie versuchen zu fliehen. Finn packt dabei immer wieder die Hand von Rey, worauf sie mit dem Satz reagiert: „Hör auf, ständig mich an die Hand zu nehmen“ (00:31:20). In der darauffolgenden Sequenz werden beide aus der Luft von Kampfraumschiffen beschossen und versuchen, mit einem alten Raumschiff zu fliehen. Rey teilt selbstbewusst mit, dass sie fliegen kann und erteilt darüber hinaus aktiv Anweisungen an Finn, wie er sich im Gefecht mit den gegnerischen Kampfraumschiffen verhalten soll. Schlussendlich gelingt es durch ein waghalsiges Flugmanöver seitens Rey, die Verfolger zu besiegen.

Die erste beschriebene Schlüsselszene veranschaulicht gut, dass die Figur Rey bereits zu Anfang des Filmes eine aktive und handlungsfähige Rolle einnimmt und sich durch Einfallsreichtum auszeichnet. Rey's Einfallsreichtum und selbstständiges Handeln wird auch in einer Szene deutlich als Finn von einem Monster auf einem Frachtraumschiff angegriffen wird (00:46:50). Auf Grund der schnelle Reaktion von Rey, die Türe zu schließen und so einen Greifarm des Monsters abzutreten, rettet sie Finn das Leben. Insbesondere in diesen Szenen lässt sich eine Diskrepanz zwischen einer Selbst- und Fremdcharakterisierung feststellen. Die Figur Rey tritt selbstbewusst, aktiv handelnd, mit fester Stimme und keiner Scheu vor körperlicher Auseinandersetzung auf und beweist darüber hinaus immer wieder ihr technisches Wissen, was in diesem Fall der Selbstcharakterisierung zugesprochen werden kann. Dahingegen scheint eine Fremdcharakterisierung gegenüber Rey von anderen Figuren, beispielsweise Finn oder Han Solo, der sich überraschenderweise auf dem Raumschiff befindet, das Rey und Finn nutzen, um vor den Angreifern der Ersten Ordnung zu fliehen, erst mal in eine andere Richtung zu laufen. Sowohl Finn als auch Han Solo beurteilen Reys' Vorschläge zunächst kritisch oder sprechen ihr nicht die Anerkennung zu, die sie sich erhofft. Besonders bei der Figur Han Solo muss sich Rey ihren Respekt erarbeiten. Die Figurenkonstellation zwischen Rey und Han Solo kann als eine Art Vater-Tochter Konstellation interpretiert werden. Han Solo nennt Rey beispielsweise „die Kleine“ (01:00:45) und ist der Ansicht, sie „habe noch viel zu lernen“ (00:55:13). Rey muss unter anderem Han Solo darauf hinweisen, dass sie eine erwachsene Frau ist, die sich gut selber zurecht findet („Ich kann schon ganz gut auf mich aufpassen“ (00:54:57). Nichtsdestoweniger scheint es so als wäre Rey

durch den Verlust ihrer Eltern auf der Suche nach einer erfahrenen Bezugsperson zu sein bzw. sieht in der Figur Han Solo eine potenzielle Vaterfigur.

Eine weitere Schlüsselszene findet auf dem Planeten Takonada statt, wohin Rey, Finn, Chewbacca und Han Solo geflohen sind, um sich Rat von Han's alter Vertrauter zu holen. Finn entschließt sich aus Angst, die Gruppe zu verlassen, um nicht von der Ersten Ordnung gefangen genommen zu werden (01:01:00). Rey zeigt sich in dieser Sequenz als hartnäckig und entschlossen, ihn auf zu halten, da sie den Auftrag erfüllen möchte, BB8 und die wichtigen Informationen zum Rebellen Stützpunkt zu bringen. Finn erklärt zuerst, dass er gar kein Widerstandskämpfer sei und in Wahrheit nur ein ehemaliger Soldat der Ersten Ordnung, der geflohen ist, um nicht mehr Unschuldige töten zu müssen. Darüber hinaus versucht er Rey zu überreden, mit ihm zu kommen und vor der Ersten Ordnung zu entkommen. Jedoch lehnt Rey ab und zeigt ihr Pflichtbewusstsein, die Mission weiterzuführen, aber auch ihre innerliche Stärke und ihr Selbstvertrauen, den Kampf mit der Ersten Ordnung aufzunehmen.

Jene Selbstcharakterisierung seitens Rey als eine starke, aktive und selbstbewusste Frau wird ebenfalls in einer weiteren Schlüsselszene deutlich. Rey wird von Kylo Ren in der Kampfbasis der Ersten Ordnung festgehalten (01:23:00). Er möchte mit seiner Fähigkeit, die Gedanken anderer Menschen lesen zu können, an die Informationen über Luke Skywalkers Aufenthaltsort kommen, die in BB8 gespeichert sind und die Rey gesehen hat. Aus diesem Grund hält Kylo Ren die bewusstlose Rey fest. Rey kommt zu sich und antwortet Kylo Ren mit fester und lauter Stimme und scheinbar ohne Angst zu zeigen. Sie bezeichnet ihn als „Monster mit einer Maske“ (01:23:35). Wiederrum wird Rey seitens Kylo Ren als „Schrottsammlerin“ (01:24:21) abwertend charakterisiert. Er versucht mit seinen Kräften, Rey's Gedanken und somit die Informationen über Luke's Aufenthaltsort, zu lesen. Es ist offensichtlich, dass dieser Vorgang Rey körperliche Schmerzen verursacht, sie jedoch standhaft bleibt, auch als Kylo Ren ihre Einsamkeit und den Wunsch nach einer Vaterfigur thematisiert. Im Verlauf der Prozedur scheint Rey immer stärker zu werden, was sich darin zeigt, dass ihre Sitzposition aufrechter wird und sie Kylo Ren direkt mit ihren Augen fixiert. Darüber hinaus konfrontiert sie ihn offen mit seinen persönlichen Ängsten und zwingt ihn schlussendlich, das Verfahren abubrechen ohne die gewünschten Informationen bekommen zu haben.

Die Figur Rey wird in dieser Szene als mental und physisch stark inszeniert. Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Figur Rey seit ihrer Einführung in den Handlungsverlauf als selbstbewusst und handlungsfähig dargestellt wird. Jedoch vermitteln

einzelne kurze Sequenzen das Gefühl, dass Rey eine innerliche Last trägt, die auf den Verlust der Eltern und ihrer Nichtzugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe zurückgeht. Im Verlauf der Handlung muss sich die Figur Rey immer neuen Herausforderungen stellen und es scheint so als würde dadurch auch eine persönliche und charakterliche Weiterentwicklung stattfinden. Aufgrund dessen kann der Figur Rey die klassische Rolle einer „Aufsteigerin“ zugesprochen werden. Zu Beginn eine isoliert lebende Schrottsammlerin, die ihren alltäglichen Lebensunterhalt mit schwerer körperlicher Arbeit bestreiten muss, die dann im weiteren Handlungsverlauf ihr ganzes altes Leben hinter sich lässt und auf eine „Heldinnenreise“ geht, um sich einem scheinbar übermächtigen Gegner zu stellen.

Diese Herausforderung, sich einem mutmaßlich überlegenen Gegner zu stellen, wird gegen Ende des Handlungsverlaufs in einer letzten Schlüsselszene als „Endkampf“ zwischen Rey und Kylo Ren inszeniert. Während die Basis der Ersten Ordnung von der Rebellen Allianz aus der Luft angegriffen wird, versuchen Rey und Finn gemeinsam ihr Raumschiff zu erreichen, um fliehen zu können. Dabei werden beide von Kylo Ren gestellt (01:47:00). Rey geht ohne zu zögern auf körperliche Konfrontation, wird aber durch Kylo Ren's Kraft gegen einen Baum geschleudert und bleibt für kurze Zeit bewusstlos liegen. Im weiteren Verlauf wird Finn so stark verwundet, dass er bewusstlos bleibt und das Lichtschwert in einem Schneehaufen stecken bleibt. Rey kommt wieder zu Bewusstsein und schafft es, das Lichtschwert an sich zu bringen (01:50:55). Im ersten Moment scheint sie selbst überrascht und unsicher über ihre kämpferischen Fähigkeiten, jedoch scheut Rey nicht vor einer körperlichen Konfrontation zurück und geht auch nicht auf das Angebot seitens Kylo Ren ein, dass er ihr Lehrer wird und sie somit am Leben lässt, sondern führt weiterhin den Kampf aggressiv fort bis Kylo Ren so stark verwundet ist, dass er zu Boden geht.

Nach den vorangegangenen Ausführungen bleibt noch die Frage zu klären, ob die Figur Rey als Haupt- oder Nebenfigur inszeniert wird und ob die Figur als eindimensional oder komplex eingeordnet werden kann. Entscheidend dafür, die Figur Rey als Protagonistin des Filmes zu charakterisieren, sind die Häufigkeit ihres Auftretens und die Kontinuität ihrer Präsenz. Sie verfügt über große Präsenz und viel Sprechzeit, die sich durch den gesamten Handlungsverlauf zieht. Die Figur Rey als Protagonistin charakterisiert steht im Wahrnehmungszentrum der Filmhandlung und kann als Schlüsselfigur bezeichnet werden. Würde diese Figur aus dem Film herausfallen, dann wäre die erzählte Geschichte eine andere. Die Darstellung von Rey ist die Grundlage für den Handlungsverlauf, auf Grund dessen, dass sie als junge Frau aus einfachen

Lebensverhältnissen im Verlauf als eine Heldin inszeniert wird, die sich einer großen Herausforderung bzw. einem Abenteuer stellt und den Kampf mit der Ersten Ordnung aufnimmt. Ihre Darstellung als Protagonistin bringt des Weiteren die Einordnung als komplexe Figur mit sich. Diese Komplexität zeigt sich besonders auch in den Gegensätzen der Eigenschaften und Merkmalen. Auf der einen Seite wird die Figur Rey als mutige, selbstbewusste, aktive, einfallsreiche und handlungsfähige Person inszeniert, die keine Scheu vor direkter körperlicher Konfrontation hat. Auf der anderen Seite ergibt sich das Bild einer jungen Frau, die den Verlust ihrer Eltern, ihre Einsamkeit und die beschwerlichen und isolierten Lebensumstände ertragen muss. Darüber hinaus findet im Verlauf der Handlung eine persönlichkeitsmäßige Veränderung statt, was ebenfalls für die Charakterisierung als komplexe Figur spricht. Die Figur Rey wird zu Beginn als ärmliche Schrottsammlerin dargestellt und entwickelt sich über den Handlungsverlauf hinweg zu einer großen Kämpferin mit außergewöhnlichen mentalen und physischen Fähigkeiten. Sie bekommt am Ende der Handlung Respekt für ihre Leistungen gezollt und hat als angehende Pilotin für die Rebellen Allianz einen gewissen Status erreicht, der weit über ihrem anfänglichen ist.

7. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

An dieser Stelle der Ausführungen steht der Vergleich der Figuren Leia und Rey im Fokus und der Blick wird auf mögliche Veränderungen der Darstellung gerückt.

Eine entscheidende Tatsache sollte gleich zu Beginn der Ausführungen festgehalten und stets im weiteren Verlauf mitgedacht werden. Eine Vergleichbarkeit zwischen den Figuren Leia und Rey gestaltet sich insofern als herausfordernd, als dass die Figur Rey eindeutig als Protagonistin auf Grund ihrer großen Präsenz und viel Sprechzeit, die sich durch den gesamten Handlungsverlauf zieht, charakterisiert werden kann. Demgegenüber steht die Figur Leia, bei der es problematisch ist, präzise zu definieren, ob sie als Protagonistin oder Nebendarstellerin inszeniert wird. Auch wenn die Figur Leia wesentliche Impulse für den Handlungsverlauf setzt, bleibt ihre Sprechzeit und Präsenz über den gesamten Handlungsverlauf eher gering besonders im Vergleich zu anderen Figuren, die grundsätzlich mehr als Protagonisten charakterisiert werden können. Nichtsdestotrotz ergeben sich interessante Punkte für einen Vergleich beider Figuren.

Ein erster auffallender Aspekt ist die Präsentation des äußerlichen Erscheinungsbildes. Die Figur Leia wird mit verspielter Frisur und weißem Kleid dargestellt, wohingegen die Figur Rey mit farblich unauffälliger und fast geschlechtsneutraler Kleidung auftritt. Jedoch verkörpern beide Figuren ca. Anfang 20jährige Frauen mit fast noch kindlichen Gesichtszügen und eher schmalen Körperbau. Das dargestellte äußerliche Erscheinungsbild hat im Falle der Figur Leia unter anderem Einfluss auf ihre Fremdcharakterisierung. Damit ist gemeint, dass in diesem Kontext häufig der Fokus der Bewertung auf Äußerlichkeiten liegt und sie als Frau mit einem „wunderschönen Aussehen“ gesehen und als „Prachtmädchen“ betitelt wird. Im Kontrast dazu steht die Figur Rey, bei der das äußerliche Erscheinungsbild keine Rolle spielt und auch nicht zum Thema bei einer Fremdcharakterisierung gemacht wird.

Das Setting ist ein weiterer Unterschied zwischen der Figur Rey und der Figur Leia. Zwar sind bei Alter (altersspezifisch) und Geschlecht (geschlechtsspezifisch) zu benennen, im Rahmen von Schicht- und Berufsspezifität besteht allerdings eine große Diskrepanz. Die Figur Leia wird als vermögende und einflussreiche Prinzessin charakterisiert, die dem Adel (schichtspezifisch) angehört und dem Beruf einer Senatorin nachgeht. Die Figur Rey dagegen übt den Beruf einer Schrottsammlerin aus und gehört, beurteilt nach ihren Lebensumständen, einer eher ärmeren Schicht an.

Auf Grund dieses unterschiedlichen Settings, das beide Figuren auf ihre Art und Weise präsentiert, stellt sich ein Vergleich als herausfordernd dar. Mit der Darstellung der klassischen Rolle als „Prinzessin“ gehen bestimmte soziale Verhaltensschemata einher, genauso wie mit der Rolle als „Aufsteigerin“, in der sich die Figur Rey wiederfindet. Natürlich ist an dieser Stelle nochmal zu betonen, dass Rollen keine statischen Konstrukte sind. So geschieht es auch mit der Figur Leia, die zwar als Prinzessin charakterisiert wird, deren Selbst- und Fremdcharakterisierung jedoch an einigen Stellen vom „typischen“ Prinzessinnenverhalten, das erwartet und zugeschrieben wird, abweicht. Wie bereits in Kapitel 6.3 näher erläutert, inszeniert sich die Figur Leia besonders in der ersten Hälfte des Handlungsverlaufes als furchtlose, selbstbewusste und lösungsorientierte Frau, die aktiv am Handlungsgeschehen teilnimmt. Ebenfalls werden Attribute wie Standhaftigkeit und Durchsetzungsvermögen als Merkmale der Fremdcharakterisierung genannt, die auf eine eigenverantwortliche und autonom handelnde Figur hinweisen, allerdings nimmt die Selbstcharakterisierung besonders die Handlungsfähigkeit und Aktivität in der zweiten Handlungshälfte ab, nämlich als die männlichen Figuren in den Fokus rücken (vgl. Kap. 6.3). Im Kontext einer

Fremdcharakterisierung der Figur Rey sind ebenfalls verniedlichende Bezeichnungen wie „die Kleine“ zu finden, jedoch wird ihr durch ihre Selbstcharakterisierung eher der Typ einer sogenannten „tough woman“ zugeschrieben. Wesentlich dafür sind ihr sehr aktives, selbstbewusstes und furchtloses Auftreten, Handeln und auch Mimik. Darüber hinaus der Aspekt, dass die Figur Rey eine eigene Waffe bei sich trägt und überhaupt keine Scheu vor körperlicher Auseinandersetzung hat. Natürlich ist auch an dieser Stelle wieder zu betonen, dass Typen nicht statisch sind, sondern variieren können und die genannte Auswahl von bestimmten Rollen und Typen lediglich eine mögliche Auswahl ist und nicht die gesamte Bandbreite an vorstellbaren Möglichkeiten abdeckt.

Ein interessanter Punkt, der noch festgehalten werden soll, ist dass die Figurenkonstellation zwischen der Figur Han Solo und der Figur Rey als auch zwischen der Figur Leia und der Figur Han Solo eine spezielle Dynamik inne hat. In Episode 4 und 7 wird die Figur Han Solo so präsentiert, dass diese ganz besonders für die teils verniedlichenden und teils abwertenden Fremdcharakterisierung bezüglich der Figuren Rey und Leia verantwortlich ist. Die Konstellation zwischen Leia und Han Solo kann als eine Art Figuren Paarung interpretiert werden, die im Laufe des Handlungsverlaufes auf eine Liebesbeziehung zwischen den beiden hinausläuft. Die Figur Han Solo betitelt Leia als „ein Prachtmädchen“ oder „Süße“, was nicht für eine emanzipierte Charakterisierung einer weiblichen Figur spricht. So ähnlich verhält es sich auch in Episode 7, in der zwischen Han Solo und Rey eine Art Vater-Tochter-Konstellation angedeutet wird. Auch in diesem Fall ist es die Figur Han Solo, die unter anderem die Charakterisierung „Kleine“ für Rey zuschreibt. Es macht den Eindruck, dass es beabsichtigt ist, dass die Figur Han Solo einen stereotypischen Mann mit machohaften Zügen verkörpern soll, der die weiblichen Figuren in ihren Handlungen nicht für gleichwertig hält.

Im Kapitel 6.3 wurde darauf hingewiesen, dass es sich bei Episode 4 um einen sehr von Männern dominierten Film handelt. Bis auf die Figur Leia sind keine weiteren weiblichen Figuren auszumachen. Sowohl die Geschlechterstruktur der inszenierten Rebellen Allianz als auch die des Imperiums ist eindeutig männlich. Imperiale Soldaten, Bodenpersonal oder Kampfpiloten sind männliche Figuren. Darüber hinaus sind offensichtliche Erfolge ausschließlich männlichen Figuren zuzusprechen. Wie verhält es sich mit diesem Aspekt in Episode 7, die fast 40 Jahre später nach Episode 4 veröffentlicht wurde?

Der essentielle Unterschied zeigt sich in dem Umstand, dass in Episode 7 eine weibliche Figur als Protagonistin in Erscheinung tritt. Des Weiteren ist der gesamte Cast wesentlich

„weiblicher“ als in Episode 4. Damit ist gemeint, dass auch weibliche Figuren beispielsweise als Kampfpilotinnen oder Kampfbasismitarbeiterinnen inszeniert werden. Ein interessanter Aspekt in diesem Zusammenhang ist auch die Figur Leia. Jene Figur tritt ebenfalls wieder in Episode 7 auf, jedoch mit einem gewandelten Äußerlichen und anderem beruflichen Status. Nebenbei ist zu beachten, dass die Figur Leia auf Grund der Zeitspanne, die zwischen beiden Episoden liegt, äußerlich gealtert ist. Nichtsdestotrotz erscheint sie nicht mehr in einem weißen Kleid mit verspielter Frisur, sondern trägt eine militärisch geprägte Uniform, die sie nach außen als ernsthafter erscheinen lässt. Darüber hinaus wird im Handlungsverlauf bekannt, dass die Figur Leia in den Rang einer Generalin erhoben wurde und damit die Anführerin und Befehlshaberin der Rebellen Allianz ist. Ungeachtet dessen erhält die Figur Leia auch in dieser Episode nur wenig Präsenz und Sprechzeit. Ebenfalls sind weitere Figuren, die einen entscheidenden Einfluss auf den Handlungsverlauf und viel Präsenz und Sprechzeit haben, männlich.

Die beschriebenen Ergebnisse der Darstellung der weiblichen Figuren überschneiden sich teilweise mit theoretischen Aspekten aus den vorangegangenen Kapiteln der vorliegenden Masterarbeit. In Kapitel 3.3 werden unter anderem Götz (2014) und Burfeind (2015) mit ihrem Fokus auf Präsenz, Hypersexualisierung und Geschlechterkonstruktion durch die Darstellung von bestimmten Charaktereigenschaften herangezogen. Wie bereits erwähnt, tritt in Episode 4 keine weibliche Figur als Protagonistin in Erscheinung und der Film ist sehr männlich dominiert. Episode 7 kann infolgedessen als Weiterentwicklung weiblicher Präsenz charakterisiert werden, zumal die eine weibliche Figur als Protagonistin fungiert und andere weibliche Figuren unter anderem als Kampfpilotinnen inszeniert werden. Jedoch bleibt auch in diesem Fall festzuhalten, dass ein Ungleichgewicht zwischen der Präsenz von weiblichen und männlichen Figuren besteht. Des Weiteren stellt sich die Frage nach einer Hypersexualisierung des dargestellten Äußeren. Sowohl die Figur Rey als auch die Figur Leia entsprechen mit ihrem schmalen und dünnen Körperbau normierten gängigen Schönheitsidealen. Nichtsdestotrotz kann auch an dieser Stelle eine Art von Veränderung festgestellt werden. Die Figur Leia trägt in Episode 4 körperbetonte Kleidung mit einer aufwendigen Frisur, dem entgegen steht die Figur Rey, deren Kleidung als unauffällig, wenig körperbetont und geschlechtsneutral charakterisiert werden kann. Und wie sieht es mit der Geschlechterkonstruktion durch die Darstellung bestimmter Charaktereigenschaften aus? Laut Götz (2014) werden weibliche Figuren unter anderem als weniger aktiv, lösungsorientiert und

in weniger verantwortungsvollen Positionen inszeniert, wohingegen männliche Figuren als aktiv, erfindungsreich und mit der Betonung der Inszenierung auf ihre Fähigkeiten, dargestellt werden. Weiblichen Figuren steht eher die Präsentation auf einer emotionalen Ebene zu, wobei häufig das Bedürfnis nach Schutz oder Hilfe im Vordergrund steht. Im Kontext dessen bewegt sich auch die Figur Leia. Zu Beginn des Handlungsverlaufes wird sie noch als selbstbewusste, aktive, lösungsorientierte und furchtlose Figur inszeniert, was sich ändert, wenn die männlichen Figuren in den Vordergrund treten und den aktiven Part des Handlungsverlaufes übernehmen (vgl. Kapitel 6.3). Die Figur Rey kann auf Grund ihrer Darstellung von bestimmten Charaktereigenschaften als durchaus souverän, unabhängig und eigenverantwortlich charakterisiert werden. Die Zuschreibungen wie Selbstbewusstsein, Aktivität, Einfallsreichtum und physische Stärke und Durchsetzungsvermögen ziehen sich durch den gesamten Handlungsverlauf (vgl. Kapitel 6.4).

Die vorangegangenen Ausführungen haben deutlich gemacht, wie die weiblichen Figuren in den Star Wars Episoden 4 und 7 dargestellt werden und dabei ist ein entscheidender Aspekt nochmals hervorzuheben. Episode 4 erfüllt zum Großteil Annahmen aus dem theoretischen Bereich der Darstellung von Gender im Film. Dem entgegen steht Episode 7 mit einer weiblichen Protagonistin im Fokus, die einigen „weiblichen“ Zuschreibungen widerspricht und als emanzipierte Frau inszeniert wird. Nicht zu vergessen sind die fast 40 Jahre, die zwischen beiden Filmen liegen, jedoch haben die Ausführungen gezeigt, dass normative Geschlechterinszenierungen auch heutzutage noch sehr aktuell sind und häufig in Filmen zum Tragen kommen. Besonders Mädchen orientieren sich an Idolen und Vorbildern aus dem Bereich Film/Fernsehen und diese Vorbilder aus popkulturellen Phänomenen, so wie es die Star Wars Filmen sind. Darüber hinaus können diese filmischen Vorbilder für eine Orientierung an bestimmten Normen, Werten und Rollenbilder genutzt werden (vgl. Kapitel 3.2). Die Figur Rey kann auf Grund ihrer Inszenierung als positives und emanzipiertes Rollenvorbild für Mädchen und Frauen charakterisiert werden. Jene Orientierung an medialen Vorbildern und Idolen trifft natürlich nicht nur auf Mädchen zu, sondern ist ein Aspekt, der für alle Geschlechter gilt, wenn es um mediensozialisatorische Ansätze geht. Medien, worunter auch der Film fällt, sind beteiligt an Wirklichkeitskonstruktionen und haben Einfluss auf die Entwicklung von bestimmten Weltbildern. Daraus kann unter anderem der Risikobereich einer Verzerrung von Selbst- und Weltbild entstehen auf Grund der Darstellung von normativen und stereotypischen Rollenbildern und Handlungsstrategien, die einer geschlechtlichen

Zuschreibung unterliegen (vgl. Kapitel 2.3). Es ist ein zu bedenkender Aspekt, dass fast die Hälfte der befragten Kinder aus der KIM Studie (2016), Interesse für Filme haben und somit der Film durchaus auch als Sozialisationsinstanz definiert werden kann. Darüber hinaus suggerieren und vermitteln Filmtexte zeitgenössische Gegenwart und es lassen sich Rückschlüsse auf aktuell gesellschaftlich anerkannte Wertevorstellungen ziehen. Der Film als ein Kommunikationsmedium stellt eine diskursive Praktik dar und innerhalb dieser Diskurse können gesellschaftliche Themen wie eben die Darstellung von weiblichen Figuren, explizit oder implizit auftauchen und behandelt werden (vgl. Kapitel 3.3).

8. Ausblick

Die vorangegangenen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass Kinder und Jugendliche in einer mediatisierten Alltagswelt aufwachsen und leben. Dieser Aspekt verdeutlicht nochmals die Bedeutung von mediensozialisatorischen Prozessen. Aber nicht nur Medien haben eine Wirkung auf Sozialisationsprozesse, sondern auch die Kategorie Geschlecht. Diese Kategorie hat insofern eine große Bedeutung, dass es auch heutzutage immer noch darum geht, sich einem Geschlecht zuzuordnen und entsprechend erkennbar zu sein, wobei diese Zuordnung mit bestimmten Wahrnehmungen, Vorannahmen und Zuschreibungen einhergeht. Neuere gesellschaftliche Entwicklungen brechen langsam diese binäre Geschlechterzuordnung auf, jedoch besteht kein Zweifel daran, dass klassische und konstruierte Rollenbilder und Rollenzuschreibungen weiterhin Bestand haben und Kinder und Jugendlichen damit konfrontiert sind. Besonders BildungswissenschaftlerInnen sollten sich der Herausforderung stellen, auf einer wissenschaftlichen und theoretischen Ebene normative und gesellschaftlich anerkannte Geschlechterkonstruktionen zu identifizieren und zu beschreiben. Jedoch erscheint es nicht als besonders sinnvoll, in reinen theoretischen Überlegungen und Beschreibungen zu verharren. Vielmehr sollte es der Anspruch hinsichtlich dieser Erkenntnisse sein, auch Konzepte für die praxisnahe pädagogische Arbeit in unterschiedlichsten Institutionen zu entwickeln. Es besteht ein Nachholbedarf genderbezogener Aufklärungsarbeit in pädagogischen Einrichtungen wie Schulen und Kindergärten. Diese Aufklärungsarbeit bezüglich normativer Geschlechterrollen ließe sich ebenfalls gut mit Konzepten der Medienerziehung bzw. Medienpädagogik und der erwünschten Zielvorstellung der Medienkompetenz verbinden. Auch in diesem Bereich lässt sich ein Nachholbedarf feststellen, der sich darauf bezieht, dass pädagogisches Lehrpersonal besser geschult werden muss, um

Medienkompetenz vermitteln zu können. Als praktisches Umsetzungsbeispiel dafür erscheint beispielsweise eine Filmanalyse vor dem Hintergrund der Darstellung von Geschlecht als sinnvoll. Die Ausführungen in der vorliegenden Masterarbeit haben gezeigt, dass häufig die Darstellung von weiblichen Filmfiguren nach einem stereotypischen Schema verläuft. Weibliche Figuren, aber natürlich auch männliche Figuren, entsprechen einer klischeehaften Geschlechterdarstellung. Im Rahmen des empirischen Beispiels der Analyse der weiblichen Figuren aus Star Wars Episode 4 und 7 zeigen sich zwar Entwicklungen in der Inszenierung, jedoch macht insbesondere die Literatur darauf aufmerksam, dass die Darstellung von weiblichen Rollenklischees auch weiterhin aktuell bleibt. Wird der Aspekt der Sozialisationsfunktion von Medien und eben auch dem Medium Film mitgedacht, sollte der Bedarf nach einer pädagogisch wertvollen Medienerziehung und Vermittlung von Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen offensichtlich sein.

In diesem Kontext sollte zudem erwähnt werden, dass sich die Geschlechterrealität im letzten Jahrhundert durchaus gewandelt hat. Es sind weibliche Rollen und Verhaltensweisen möglich, die vor 20 oder 40 Jahren noch undenkbar waren (Peschel 2016, o.S.). Jedoch verharren die meisten DrehbuchautorInnen und RegisseurInnen in veralteten Geschlechterzuschreibungen bei filmischen Darstellungen des weiblichen Geschlechts. In den letzten 3-4 Jahren gehörten zu den international erfolgreichsten Filmen, diejenigen, in denen eine Frau als Protagonistin inszeniert wurde (Peschel 2016, o.S.) Kommerzieller Erfolg ist offensichtlich auch möglich, wenn weibliche Figuren eine tragende Rolle bekommen. Dieser Umstand sollte zum Nachdenken aufrufen, welche Geschlechterdarstellungen im Film zum Tragen kommen, um besonders junge Mädchen dabei zu unterstützen, mit Hilfe von erlernter Medienkompetenz, einen kritischen Blick auf die mediale Darstellung von „Frau-sein“ zu bekommen.

9. Literaturverzeichnis

Baacke, D. (1993). *Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung*. In: Krüger, H-H. (Hrsg.). Handbuch der Jugendforschung. 2. Auflage (135-159). Opladen: Lesk & Budrich.

Baacke, D. (1996). *Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: Rein v., A. (Hrsg.). Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. (112-125). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baacke, D. (2007). Grundlagen der Medienkommunikation. Band 1. Berlin: de Gruyter.

Baacke, D., Ferchhoff, W., Vollbrecht, R. (1997). Kinder und Jugendliche in medialen Welten. Prozesse der Mediensozialisation. Verfügbar unter: https://tu-dresden.de/gsw/ew/iew/mp/ressourcen/dateien/publikationen-rv/Baacke-Sander-Vollbrecht-1997_Kinder-und-Jugendliche-in-medialen-Welten-und-Netzen.pdf?lang=de [06.07.2017].

Bang, M. (2016). Star Wars 7 Einspielergebnis: Rekorde, Zahlen und alle Infos. Verfügbar unter: <http://www.giga.de/filme/star-wars-7/specials/star-wars-7-einspielergebnis-rekorde-zahlen-infos-22/> [04.08.2017]

Bührmann, A.D., Diezinger, A., Metz-Göckel, S. (2014). Arbeit – Sozialisation – Sexualität. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (2011). Definition Kriegsfilm. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/krieg-in-den-medien/130650/definition-kriegsfilm> [02.01.2018].

Burfeind, S. (2015). Frauen im Film. Sexy, mager, aber keine Mathematikerinnen. Verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/frauen-im-film-sexy-mager-aber-keine-mathematikerinnen-1.2703493> [13.02.2018].

Casetti, F. (2001). Filmgenres, Verständigungsvorgänge und kommunikativer Vertrag. Verfügbar unter: http://www.montage-av.de/pdf/102_2001/10_2_Francesco_Casetti-Filmgenres_und_Verstaendigungsvorgaenge.pdf [15.08.2017].

Dorer, J. & Marschik, M. (1999). Wie die Medien Frauen „konstruieren“. Gesellschaftlicher Wandel und seine Darstellung in den Medien. Verfügbar unter: https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/dorer_marschik_frauen/dorer_marschick_frauen.pdf [23.11.2017].

Erbach, F. (2016). Star Wars Filme: Reihenfolge und Liste aller Star Wars Filme. Verfügbar unter: <http://www.filmverliebt.de/star-wars-filme-reihenfolge-und-liste-aller-star-wars-filme/> [04.08.2017].

Faulstich, W. (2013). Grundkurs Filmanalyse. 3. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Faulstich-Wieland, H. (2008). *Sozialisation und Geschlecht*. In: In: Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S. (Hrsg.) Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. (240-253). Weinheim und Basel: Beltz.

Fritz, K., Sting, S., Vollbrecht, R. (2003). *Einleitung*. In: Fritz, K., Sting, S., Vollbrecht, R. (Hrsg.). *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*. (S. 7-13). Opladen: Leske und Budrich

Fromme, J., Biermann, R., Kiefer, F. (2014). *Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit*. In: Tillmann, A., Fleischer, S., Hugger, K.U. (Hrsg.) *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation*. Band 1 (S. 47-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Götz, M. (2014). *Die Konstruktion von Geschlecht*. In: Tillmann, A., Fleischer, S., Hugger, K.U. (Hrsg.) *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation*. Band 1 (S. 89-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hipfl, B. (2002). Cultural Studies und feministische Filmwissenschaft. Neue Paradigmen in der Rezeptionsforschung. Verfügbar unter: http://www.laudenbach.at/hosted/vo-fem_geiger-voglmayr/hipfl_rezeptionsforschung.pdf [15.05.2017].

Hipeli, E. (2012). *Netzguidance für Jugendliche. Chancen und Grenzen der Internetkompetenzförderung und ihre Vermittlung*. Wiesbaden: Springer VS.

Hoffmann, D., & Mikos, L. (2010). *Warum dieses Buch. Einige einführende Anmerkungen*. In: Hoffmann, D., Mikos, L. (Hrsg.) *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2. Auflage. (S. 7-11). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hoffmann, D. (2017). *Sexualität, Körper und Geschlecht im Film*. In: Schroer, M. (Hrsg.) *Gesellschaft im Film*. (S. 198-230). Köln: Halem.

Hoffmann, D., Krotz, F., Reißmann, W. (2017). *Mediatisierung und Mediensozialisation. Problemstellung und Einführung*. In: Hoffmann, D., Krotz, F., Reißmann, W. (Hrsg.) *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 3-19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Höblich, D. (2010). *Biografie, Schule und Geschlecht. Bildungschancen von Schülerinnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hug, T. (2005). *Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik*. Verfügbar unter: http://medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Sondierungen_im_Spannungsfeld_von_Medienaktivismus_und_handlungsorientierter_Medienpaedagogik_Hug_20110513.pdf [25.07.2017].

Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S. (2008). *Zum Stand der Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S. (Hrsg.) *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Auflage. (14-32). Weinheim und Basel: Beltz.

Hüther, J. & Schorb, B. (2005). *Grundbegriffe Medienpädagogik*. Verfügbar unter: http://cid2385q1565.hd94.hosting.punkt.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/huether-schorb_grundbegriffe/huether-schorb_grundbegriffe.pdf [25.07.2017].

Ingelfinger, A. & Penkwitt, M. (2004). Screening Gender – Geschlechterkonstruktionen im Kinofilm. Verfügbar unter: <http://www.budrich-journals.de/index.php/fgs/article/viewFile/1857/1490> [15.06.2017].

Institut für Bildungswissenschaft (2016). Gender in der Bildungswissenschaft. Verfügbar unter: https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_bildungswissenschaft/Trixi/Einladung_Gender_Biwi_Okt19.pdf [09.12.2017].

Iske, S. (2012). Medienerziehung. Verfügbar unter: http://blog.hf.uni-koeln.de/medien/wp-content/blogs.dir/14/files/2011/03/2012_iske_medienerziehung_preprint.pdf [08.12.2017].

JIM Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf [17.07.2017].

Jud-Krepper, H. (1997). Das Mädchen- und Jungenbild im Fernsehen und seine sozialisierende Wirkung. Verfügbar unter: http://lmz-productive.pluspunktosting.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/judkrepper_maedchen/judkrepper_maedchen.pdf [22.07.2017].

Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). Medienbildung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

KIM Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf [17.07.2017].

Kohlhöfer, C., Weiland, M., Lohnert, M. (2013). Phänomen Star Wars. Macht, Religion und Gesellschaft in einem Science Fiction-Universum. Norderstedt: ScienceFactory.

Küppers, C. (2012). Soziologische Dimensionen von Geschlecht. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/135431/soziologische-dimensionen-von-geschlecht?p=all> [20.03.2017].

Lilienthal, V. (2013). Social Media - eine Substitution von Qualitätsjournalismus? Verfügbar unter: http://forschungsjournal.de/sites/default/files/downloads/FJSB_2013-2_lilienthal.pdf [28.11.2017].

Lüneborg, M. & Maier, T. (2013). Gender Media Studies. Eine Einführung. Konstanz und München: UTB

Mikos, L. (2003). Film- und Fernsehanalyse. 1. Auflage. Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft.

Mikos, L. (2006). Mediensozialisation und Identitätsmarkt Fernsehen. Verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/17349/ssoar-2006-mikos-mediensozialisation_und_identitaetsmarkt_fernsehen.pdf [17.07.2017].

Mikos, L. (2015). Film- und Fernsehanalyse. 3. Auflage. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.

Moser, H. (2000). Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 3. Auflage. Opladen: Leske und Budrich.

Monaco, J. (2002). Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien. 4. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Mühler, K. (2008). Sozialisation. Eine soziologische Einführung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Neuhaus, S. (2017). Märchen. 2. Auflage Tübingen: A. Francke Verlag.

Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Paus-Hasebrink, I. (2014). Mediensozialisation von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/32633094-Mediensozialisation-bei-kindern-aus-sozial-benachteiligten-familien.html> [05.12.2017].

Paus-Hasebrink, I. (2009). Mediensozialisation von Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/32044/mediensozialisation-von-kindern-aus-sozial-benachteiligten-familien?p=all> [02.05.2017].

Paus-Hasebrink, I. & Kulterer J. (2014). *Kommerzialisierung von Kindheit*. In: Tillmann, A., Fleischer, S., Hugger, K.U. (Hrsg.) Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation. Band 1 (S. 47-59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Peschel, S. (2016). „Die unperfekte Frau“ - Bridget Jones und die Rolle der Frau im Film. Verfügbar unter: <http://www.dw.com/de/die-unperfekte-frau-bridget-jones-und-die-rolle-der-frau-im-film/a-19521813> [13.02.2018].

Pöge-Alder, K. (2016). Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. 3. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.

Prommer, E. (2016). Film und Kino. Die Faszination der laufenden Bilder. Wiesbaden: Springer VS.

Rath, M. (2011). „Medienerziehung“ - *Statement zu einem Begriff*. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe.

Richthammer, E. (2017). Spielräume für Geschlechterfragen. Wiesbaden: Springer VS.

Schiefner, M. (2011). Medienpädagogik. Strömungen, Forschungsfragen und Aufgaben. Verfügbar unter:

http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8339/pdf/L3T_2013_Schiefner_Rohs_Medienpaedagogik.pdf [08.12.2017].

Schulz, I. (2010). *Mediatisierung und der Wandel von Sozialisation: Die Bedeutung des Mobiltelefons für Beziehung, Identität und Alltag im Jugendalter*. In: Hartmann, N., Hepp, A. (Hrsg.) *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 231-243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schweizer, H. (o.J.). Vom Sozialparadigma zum Konzept der sozialen Konstruktion „veränderter Kindheit“ von Mädchen und Jungen. Verfügbar unter: <http://www.budrich-journals.de/index.php/fgs/article/viewFile/3039/2570> [05.07.2017].

Süss, D. (2006). *Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion*. Verfügbar unter: http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/17348/ssoar-2006-suss-mediensozialisation_zwischen_gesellschaftlicher_entwicklung_und.pdf?sequence=1 [01.01.2017].

Süss, D., Lampert, C., Wijnon, C.W. (2013). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Theunert, H. & Schorb, B. (2010). *Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft*. In: Hartmann, N., Hepp, A. (Hrsg.) *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 243-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tillmann, A. & Hugger, K.U. (2014). *Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten*. In: Tillmann, A., Fleischer, S., Hugger, K.U. (Hrsg.) *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation. Band 1* (S. 31-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tulodziecki, G. (2011). *Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien*. In: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe*.

Vollbrecht, R. (2001). *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Vollbrecht, R. (2010). *Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation*. In: Hoffmann, D., Mikos, L. (Hrsg.) *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. 2. Auflage. (S. 93-109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vollbrecht, R. (2014). *Mediensozialisation*. In: Tillmann, A., Fleischer, S., Hugger, K.U. (Hrsg.) *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation. Band 1* (S. 115-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Völcker, M. (2016). *Fan-Sein. Die Identität des Star Wars Fans*. Wiesbaden: Springer VS.

Winter, R. (1992). *Filmsoziologie. Eine Einführung in das Verhältnis von Film, Kultur und Gesellschaft*. München: Quintessenz Verlag.

Winter, R. (2012). Das postmoderne Hollywoodkino und die kulturelle Politik der Gegenwart. Filmanalyse als kritische Gesellschaftsanalyse. Verfügbar unter: <http://www.rainerwinter.net/wordpress/wp-content/uploads/winter-2012-das-postmoderne-hollywoodkino-DE.pdf> [13.07.2017].

Bildnachweise

(1) Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf [17.07.2017], Seite 6.

(2) Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf [17.07.2017], Seite 20.

(3) Verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf [17.07.2017], Seite 12.