

Sinhart-Pallin, Dieter

Weibliche und männliche Medienkulturen. Pädagogische Aspekte eines geschlechtsspezifischen Medienumgangs

Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 184-194



Quellenangabe/ Reference:

Sinhart-Pallin, Dieter: Weibliche und männliche Medienkulturen. Pädagogische Aspekte eines geschlechtsspezifischen Medienumgangs - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 2, S. 184-194 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311765 - DOI: 10.25656/01:31176

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311765>

<https://doi.org/10.25656/01:31176>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 2

Luise Winterhager-Schmid

Idealisierung und Identifikation

Psychoanalytische Anmerkungen zur Pädagogik der Glocksee-Schule 133

Aus Anlaß des 20jährigen Bestehens der Glocksee-Schule hielt die Verfasserin einen der fünf Jubiläumsvorträge. Sie erinnert an die politischen und historischen Verankerungen dieser Alternativ-Schule in der Tradition einer gesellschaftskritischen, antistalinistischen, psychoanalytischen Pädagogik-Tradition und fragt danach, welche neueren Ergebnisse psychoanalytischen Denkens aus welchen Gründen keinen Eingang in die Konzeption der „Glocksee“ gefunden haben. Am Beispiel von „Idealisierung und Identifikation“ als seelischen Grundbedürfnissen von Kindern gegenüber Erwachsenen zeigt sie die Fruchtbarkeit einer gründlicheren Beschäftigung mit psychoanalytisch-pädagogischem Denken für das Verstehen von schulischen Entwicklungsprozessen.

Eckart Liebau

Schulkultur: Oberschule und Jugendschule

Perspektiven einer jugendorientierten Bildungsreform

141

Der Verfasser stellt die vielfältig zu beobachtenden Ansätze zur Pädagogisierung der Schule als Erweiterung des Unterrichts um eine „Schule der Ästhetik“ in einen bildungspolitischen Reformhorizont. An die Stelle der dreigliedrigen, gescheiterten Versäulung des Schulwesens will der Verfasser eine neue Zweigliedrigkeit setzen. Anders als Klaus Hurrelmanns Modell der Zweigliedrigkeit sieht Liebau die Chance zu einer schulkulturellen Innovation darin, daß sich Gymnasium und Realschule – auf der Basis einer sechsjährigen Grundschule – zur „oberen Volksschule“ als einer wissenschafts- und kulturorientierten Oberschule wandeln, für das benachteiligte Schüler- und Schülerinnendrittel sollten Sonderschule und Hauptschule integrative Wege zu einer Jugendschule gehen, in deren Mittelpunkt die Hilfe zur praktischen Lebensbewältigung verbunden wäre mit einer breiten alltagsorientierten kulturellen Orientierung.

129

Matthias Winzen

Offenheit ist nicht Beliebigkeit

Die Schule für Kunst und Theater im Kulturforum Alte Post, Neuss 157

Der Autor stellt in diesem Beitrag ein interessantes Beispiel außerschulischer jugendkultureller Bildungsarbeit vor. In Abgrenzung zur sozialpädagogischen Jugendkulturarbeit geht es im Neusser Modell der Jugendkunstschule darum, den künstlerisch-ästhetischen Prozeß ins Zentrum von Bildung und Selbstbildung Jugendlicher zu rücken. Nicht um Konkurrenz zur Regelschule geht es dabei, sondern um eine Einladung an die Regelschule, sich verstärkt zu öffnen für eine künstlerisch-ästhetische schulkulturelle Repertoire-Erweiterung. Dabei werden auch deutliche Grenzlinien zwischen Regelschule und Jugendkunstschule sichtbar, deren Sinn es sein kann, die jeweils eigenen institutionellen Konturen und Zielrichtungen klarer zu konturieren.

Astrid Kaiser

Pädagogische Frauenforschung und Schulpädagogik

173

Die Verfasserin setzt an mit dem Vorwurf gegenseitiger Ignoranz bei Schulpädagogik wie auch bei der pädagogischen Frauenforschung. Während die offiziöse Schulpädagogik an der Fiktion einer geschlechtsneutralen Definition schulischer Lernprozesse festhält, damit die geschlechtsdifferenten Modalitäten der Wirklichkeitsverarbeitung leugnet, ignoriert die pädagogische Frauenforschung den innovativen Reichtum einer auf innere Schulreform abzielenden Schulpädagogik. Aus dieser Defizitbeschreibung werden neue Gesichtspunkte skizziert, in denen künftig Schulpädagogik und pädagogische Frauenforschung in einen fruchtbaren Dialog treten könnten: Schulleben, innere Differenzierung, Gruppenarbeit sind Aspekte einer von Astrid Kaiser vorgeschlagenen Weiterentwicklung der Schulpädagogik zu einer geschlechtssymmetrischen Bildungstheorie und Didaktik.

Dieter Sinhart-Pallin

Weibliche und männliche Medienkulturen

Pädagogische Aspekte einer geschlechtsspezifischen Medienerfahrung 184

Aus allen empirischen Forschungsergebnissen zur Mediennutzung von weiblichen und männlichen Jugendlichen geht hervor, daß Mädchen sich in deutlich anderer Weise zu den neuen Medien verhalten als Jungen. Auffällig sind diese Unterschiede besonders beim Konsum von Gewaltfilmen und beim Umgang mit Computern. Der Verfasser versucht eine theoretische Aufklärung dieses Phänomens mittels des Konzepts deutender, selbsttätiger Selbstsozialisation in der Verarbeitung von Medienerfahrungen. Er referiert umfangreiches empirisches Belegmaterial zu der These, daß wir berechtigt sind, von geschlechtsspezifischen Medienkulturen zu sprechen.

Kristian Kunert

Ein Kollegium entwickelt sich

Zur Praxis der schulinternen Lehrerfortbildung

195

Die schulinterne Lehrerfortbildung entwickelt sich mit unterschiedlichen methodischen Konzepten zu einer immer wichtiger werdenden Motivationsstärkung für

innere Schlereform. Der Autor gibt in seinem Beitrag einen realistischen Einblick in seine Arbeit als Lehrerfortbildner einer Schule. Sein Erfahrungsbericht macht deutlich, mit welchem Widerstand von seiten der Schuladministration, aber auch von seiten skeptischer Kolleginnen und Kollegen eine Fortbildungsarbeit rechnen muß, die sich sowohl mit organisationsberaterischen wie auch persönlichkeitsbildenden Aspekten beschäftigt. Er zeigt aber auch, welche Öffnungsmöglichkeiten für eingefahrene Prozesse in gerade dieser Doppelperspektive liegen.

Friedens-AG an der IGS Göttingen

Die Schule – (k)ein Ort für Frieden?

Zehn Jahre Friedensarbeit an der Integrierten Gesamtschule

Göttingen

209

Lehrerinnen und Lehrer der Friedensgruppe an der IGS Göttingen sprachen anläßlich einer Ausstellungseröffnung zur Verleihung des Schülerfriedenspreises des Niedersächsischen Kultusministers über ihre Erfahrungen, Ziele und Hoffnungen, die Widerstände und Konflikte, die mit ihrer zehnjährigen Arbeit für eine friedliche und sensible Form des Zusammenlebens von Menschen, Gruppen und Völkern einhergehen. Erziehung zum Frieden als Erziehung zur tiefen Abneigung gegen Gewalt, als realistische Orientierung der Kinder und Jugendlichen über die Grausamkeit des Krieges; Erziehung zum Frieden als politische Erziehung für Gerechtigkeit und gegen Mißachtung von Fremdem schließt die Fähigkeit ein, Ambivalenzen zweifelnd-abwägend auszuhalten.

Dietrich Hoffmann

Intention und Funktion der pädagogischen Anthropologie

Heinrich Roths

216

Der Verfasser plädiert für die Notwendigkeit einer Renaissance der pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths. Roth hatte sich mit seiner als Grundlegung einer pädagogisch-empirischen Entwicklungsforschung gedachten Anthropologie zwischen alle etablierten Stühle der Pädagogik gesetzt. Die Aufregungen der politischen Wende der Pädagogik machten zudem seine Rezeption zu einer Seltenheit. Der Verfasser vertritt die These: Roths Ansatz einer skeptisch-optimistischen Anthropologie könnte in einer Zeit allfälliger Ernüchterung vielleicht besseres Gehör finden und der Erziehungswissenschaft zu einer dringend benötigten gemeinsamen Perspektive verhelfen.

Christian Rittelmeyer

Schwere Knochen

Überlegungen zu einer pädagogischen Morphologie der Pubertät

230

Wenn Jugendliche ermahnt werden, sich doch ‚einmal zusammenzureißen‘, dann mag dies zwar deren guten Willen ansprechen, aber es kann ihnen sehr schwerfallen, dies physisch umzusetzen, weil ihr Körperwachstum sozusagen nicht mehr mit den vertrauten Steuerungsfunktionen übereinstimmt. – Solche Hinweise können das Verhalten der Heranwachsenden auch unter pädagogischen Gesichtspunkten verständlicher machen.

Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten und insbesondere jene, denen die schulischen Leistungsanforderungen Mühe bereiten, fordern Lehrerinnen und Lehrer zu besonderem Engagement heraus. Dabei sollten die pädagogischen Bemühungen sich vor allem darauf richten, das „Selbstkonzept“ dieser Jugendlichen zu stützen, indem ihnen positive Leistungserfahrungen ermöglicht werden.

Neuerscheinungen:

244

- Dietrich Hoffmann und Karl Neumann (Hg.): Bildung und Soldatentum.
- Hermann Röhrs: Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens
- Bernd Mütter und Uwe Uffelman (Hg.): Emotionen und historisches Lernen
- Andreas Helmke: Selbstvertrauen und schulische Leistungen
- Jörg Bürmann: Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung
- Sylvia Buchen: „Ich bin immer ansprechbar.“
- Horst Hesse, Arndt Fischer und Rainer Hoppe (Hg.): Kommunikation und Kooperation im Unterricht
- Manfred Büttner (Hg.): Neue Lerninhalte für eine neue Schule
- Lutz Rössner: Kritik der Pädagogik
- Gerd Hepp (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule
- Replik

Dieter Sinhart-Pallin

Weibliche und männliche Medienkulturen

Pädagogische Aspekte eines geschlechtsspezifischen
Medienumgangs

Die Behauptung „Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht“, so der Titel einer 1977 erschienenen feministischen Schrift von Ursula Scheu, kann nicht nur als Resultat sozialwissenschaftlichen Forschens verstanden werden, sie hat auch eine pädagogische Bedeutung. Denn womit hat sonst pädagogisches Handeln zu tun, wenn nicht mit der Einflußnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung von Mädchen – und ebenso von Jungen? Der Verlauf spezifisch weiblicher und männlicher Entwicklungen ist also ein allgemeinpädagogisches, *sollte* aber auch, wie zu zeigen sein wird, ein medienpädagogisches Thema sein. Medien sind als ein Bedingungsmoment der Sozialisation an der Persönlichkeitsbildung von Mädchen und Jungen beteiligt (vgl. Schorb u. a. 1991, Bilden 1991). Diese Behauptung enthält, wie zu zeigen sein wird, allgemeinpädagogische Aufgaben und spezifisch medienpädagogische Herausforderungen. Die traditionelle Medienpädagogik hat sich diesen Herausforderungen allerdings so gut wie nicht gestellt. Erst die massenhafte Verbreitung von Computern und die augenfällige Differenz seiner Nutzung zwischen den Geschlechtern hat dazu geführt, den medienpädagogischen Blick auf die Zugangs- und Nutzungsweisen von Jungen und Mädchen zu richten. Empirisches Nachforschen hat denn auch deutlich erkennen lassen: Computerfaszination ist ein männliches Phänomen; Brutalo- und Horror-Videos „ziehen sich“, wie die Szene sagt, vorwiegend Jungen „rein“. Dennoch: Eine *pädagogische* Konzeption geschlechtsspezifischer Mediensozialisation ist (noch) nirgends in Sicht.¹ Pädagogisch wäre zu fragen nach den *sozialisatorischen Voraussetzungen und didaktischen Perspektiven geschlechtsspezifischer Verschiedenheit* im Hinblick auf Zugang, Nutzung und Wirkung der Medien. Mit meinem Thema einer *männlichen und weiblichen Medienerfahrung und Medienkultur*

¹ In bekannten Handbuchartikeln zur Medienpädagogik ist den Autoren die pädagogische Berücksichtigung, gar Reflexion der Geschlechtsspezifik keine Silbe wert: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Otto 1985); (Altes und) – Neues Hdb. der Sozialisationsforschung (Schorb u. a. 1980, 1991) – im selben Hdb. (1991) greift aber Bilden im Artikel „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ den Zusammenhang von Geschlechtsspezifik und Mediennutzung auf; Hdb. Schule und Unterricht (Tulodziecki 1981, Spanhel 1985). Gleiches gilt für Einführungen und andere Basisliteratur: z.B. Scarbath 1988, Tulodziecki 1992. Aus Untersuchungen zur Mediennutzung Jugendlicher, die deutliche Geschlechterdifferenzen feststellen, werden keine pädagogischen Folgerungen gezogen: z. B. Spanhel 1990, Bauer/Zimmermann 1989, Bonfadelli u.a. 1986.

will ich thesenhaft andeuten und einführen, daß hierin eine bedeutsame Differenz für pädagogisches Handeln gegeben ist.

Ich werde nachfolgend erstens den Zusammenhang von Medienpädagogik und Geschlechtsspezifität im Hinblick auf die Kategorien *gleich* und *allgemein* problematisieren, zweitens Ansatzpunkte geschlechtsdifferenter Sozialisation referieren, drittens einige empirische Ergebnisse zur Medienutzung vortragen (Medienerfahrung) und viertens pädagogische Alternativen im Rahmen der Debatte um Koedukation skizzieren.

Die Darstellung orientiert sich an den Medien Buch, Fernsehen und Computer. Außerdem sei als Vorgriff bereits an dieser Stelle angemerkt, daß ich den Ausdruck „Geschlecht“ durchgängig nicht im biologischen Sinne verwende, sondern als eine *sozialstrukturelle* Kategorie (vgl. Bilden 1991).

Der Zusammenhang von Medienpädagogik und Geschlechtsspezifität

Medienpädagogik als eine spezielle Bereichswissenschaft der Allgemeinen Pädagogik begründet sich nicht aus sich selbst. Die Pädagogisierung der Medien findet zwar ihre Plausibilität in der Begegnung der Kinder und Jugendlichen mit z. B. dem Fernsehen, dem Radio oder dem Computer, entnimmt aber Maßstäbe und Perspektiven den allgemeinen Fragen von Bildung und Erziehung (vgl. Tulodziecki 1992).² Eine isolierte Medien-erziehung würde der lebensweltlichen Realität der Kinder und Jugendlichen nicht genügen (Spanhel 1990, 169). So ist es auch nicht möglich, wie Baacke u.a. (1990, 10) betonen, eine eigene medienbiographische Theorie außerhalb der Perspektiven einer Gesamtbiographie zu begründen. Ich will deshalb nachfolgend zwei (allgemein)pädagogische Anhaltspunkte nennen, in die ich mein Thema eingebettet sehe, nämlich das *Ungleichheitsproblem im pädagogischen Verhältnis* und das Attribut *allgemein* in der Didaktik.

a) Vernunftbegründete, interaktionelle Pädagogik zielt auf Gleichheit. Im *pädagogischen Verhältnis* stehen sich aber zunächst Ungleiche gegenüber: Kinder und Jugendliche den Erziehungspersonen. Diese Beziehung ist *machtförmig* – auf seiten der Pädagogen qua fachlicher Überlegenheit und institutioneller oder beruflicher Autorität. Umgekehrt, auf seiten der Kinder, ist also *Ohnmacht*, wie Siegfried Bernfeld schon 1925 analysierte, eine „Konstante der Erziehung“. Ungleichheit und Ohnmacht haben ihre gesellschaftliche Ursache darin, daß die pädagogisch handelnde Person, so Mollenhauer (1974, 12), „in einem durch Herrschaft strukturierten Kontext“, d.h. in einem gesellschaftlich hierarchisch vorgeprägten Raum lebt. Auch die Geschlechterbeziehung stellt sich als gesellschaftliches Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnis dar, das sich in pädagogischen Prozessen niederschlägt, nämlich in dem institutionell bedingten Handeln der Lehrenden als Männer und Frauen (vgl. Schefer-Viëtor 1990). Ungleichheit ist also ein strukturelles pädagogisches, gleichsam ein *medienpädagogisches* Thema:

² An den Zielsetzungen von Tulodziecki (1992, 46) läßt sich das verdeutlichen: Medienpädagogik solle auf ein „sachgerechtes, selbstbestimmtes, sozialverantwortliches Handeln in einer durch Medien geprägten Welt“ zielen und „mündige“ Bürger erziehen.

einerseits als Ungleichheit im pädagogischen Verhältnis, andererseits als (gesellschaftliche) Ungleichheit der Geschlechter, die in diesem Verhältnis zusätzlich zur Geltung kommt. Sofern medienpädagogisches Handeln auf Gleichheit zielt, ist es also eingebunden in ein *doppeltes Spannungsverhältnis von Gleichheit und Herrschaft*.

b) Gleichheit wird *didaktisch* und bildungstheoretisch als Frage nach dem *Allgemeinen* diskutiert (Allgemeinbildung). Klafki (1985, 17 ff.) hat drei Bedeutungsmomente des Allgemeinen herausgearbeitet, deren jeweils geschlechtsspezifische Bedeutung ich vor dem Hintergrund der *Ungleichheit* skizzieren will:

- der Bezug von Bildung auf *alle* Menschen, heißt auch: gleiches Bildungsrecht für Mädchen und Jungen (Chancengleichheit);
- die Ausrichtung auf das *Insgesamt menschlicher Möglichkeiten*, heißt: auch Mädchen jene Förderung von kognitiven, motorischen und sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten zukommen zu lassen wie Jungen; und männliche Lern- und Präsentationsformen nicht zum vorherrschenden Maßstab pädagogischen Handelns zu machen;
- der Vollzug der Bildung im *Medium des Allgemeinen*, heißt: Ungleichheit im Geschlechterverhältnis als ein Schlüsselproblem der Bildung aufzugreifen.

Der Allgemeinheitsanspruch bedeutet also didaktisch einerseits Thematisierung von Ungleichheit als Unterrichtsgegenstand, andererseits ein Arrangement von Unterricht, das die individuelle Differenz in der Gleichheit erlaubt.

Ansatzpunkte geschlechtsdifferenter Sozialisation

Worin sind die *Ursachen* für die unterschiedlichen Sozialcharaktere von Männern und Frauen zu sehen? Es ist vielfach versucht worden, die Entstehung von weiblichen und männlichen Persönlichkeiten biologisch/physiologisch zu erklären, was aber ohne empirisch nachweisbaren Erfolg geblieben ist (Bilden 1980/1991; Hagemann-White 1984). Da Entstehung von Persönlichkeit wesentlich ein sozialer Vorgang ist, scheint es angezeigt, auch Geschlechtsspezifität als ein Resultat von Erziehung und Sozialisation, d.h. Geschlecht als „*soziale Kategorie*“ zu begreifen (Bilden 1991, 281). Es sei hier an Hurrelmanns (1989, 7) Begriffbestimmung von Sozialisation erinnert, wonach „Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und dinglichen-materiellen Umwelt“ entsteht. Sozialisationsforschung untersucht „Lebensbedingungen“. Eine solche *interaktionelle* Auffassung von Persönlichkeitsbildung befreit davon, nach Konstanten von Geschlechtsunterschieden zu suchen und statt dessen nach „*geschlechtsbezogenem Handeln*“ und dessen Kontext zu forschen (Bilden 1991, 281). Ausgehend von dieser Definition ist nun zu fragen, inwiefern die *Umwelt* Geschlechtsidentität bedingt und welchen Anteil das Subjekt selbst, d.h. die *Selbstsozialisation* an der Entstehung einer geschlechtlichen Persönlichkeitsentwicklung hat.

Umwelt, die soziale und dinglich-materielle, ist der Bezugsrahmen und der Ort von Sozialisation. An der Gestaltung dieser Umwelt, oder besser: der jeweiligen Lebenswelt haben Medien Anteil („Medienökologie“; Baacke

u. a. 1990/1, Lüscher & Wehrspau 1985). Mädchen und Jungen sind grundsätzlich derselben Umwelt ausgesetzt, also auch demselben Medienangebot. Und doch bewegen sie sich in ihren Umgebungen verschieden, werden Medien unterschiedlich genutzt. Daraus könnte man schließen, wie dies Cynthia Cockburn (1988) tut, daß Lebenswelten „geschlechtsspezifisch kodiert“ seien. Zwar gibt es soziale Umgebungen, wie z.B. die Schule, in denen geschlechtliche Rollenunterschiede tradiert und verstärkt werden. Es ist aber nicht möglich, die „Lebensbedingungen“, wie Helga Bilden (1980/1991) und Carol Hagemann-White (1984) übereinstimmend aufgrund eingehender Analyse des empirischen Materials erkennen, „so eindeutig und bruchlos“ als männlich oder weiblich zu identifizieren. Auch auf der Suche nach klaren geschlechtsdifferenten Persönlichkeitseigenschaften (Stereotypen) im Hinblick auf soziales Verhalten und kognitive Fähigkeiten hat bis heute die Sozialforschung keinen überzeugenden empirischen Beleg liefern können.³ Hiervon ist nur das Merkmal Aggression ausgenommen. Es wurde dann versucht, die Ursachen in den Erziehungsstilen zu finden, man ist aber auch hier zu keinen verlässlichen Ergebnissen vorgedrungen. Carol Hagemann-White (1984, 6) kommt zu dem Schluß: „Die Annahme ‚anerzogener‘, d. h. durch geschlechtsspezifische Erziehung bedingte Sozialcharaktere von Mädchen und Jungen (kann nicht) als bestätigt gelten“. Dennoch erscheinen sie uns verschieden. Das kann darauf zurückzuführen sein, daß die Erziehungspersonen dem „gleiche(n) Verhalten unterschiedliche Bedeutung“ beimessen, „je nachdem, ob ein Junge oder ein Mädchen es tut“ (S. 48). Wir brauchen hier nur z.B. an Widerstandsverhalten in der Schule oder den Umgang mit Technik zu denken.

Dieser *Ursachenanalyse* steht weiterhin gegenüber, daß es männliches und weibliches Verhalten gibt und auch als geschlechtsdifferente *Umwelt* vorhanden ist. Die Ergebnisse drängen jedoch darauf, eine andere Perspektive der Betrachtung zu wählen: nämlich nicht nach einer starren Polarität zu suchen. Die Forschung nach eindeutigen Ursachen zielt ja auf eine Objektivierung des Problems, ist einer eindimensionalen Kausalitätslogik verhaftet. Von daher ist die Warnung vor mechanistischen Erklärungsversuchen plausibel (Hurrelmann 1989, 195). Gemäß der Forschungslage scheint es demgegenüber adäquat zu sein, nach einem dynamischen, interaktionellen Konzept zu suchen.

Diese Perspektive setzt bei den Subjekten, d. h. dem Anteil der *Selbstsozialisation* an, wobei sie das *Verhältnis*, das die Kinder und Jugendlichen zu ihrer Umwelt eingehen, genauer untersucht. *Interaktion* bringt zum Ausdruck, daß die Mädchen und Jungen nicht einfach Objekte der Einwirkungen ihrer (medialen) Umwelt sind, von ihr geprägt und geformt werden, sondern daß sie selbst auch auf diese Umwelt einwirken, insofern übrigens

³ Bei statistischer Auswertung von geschlechtsspezifischen Eigenschaften ergab sich: Die Mittelwertdifferenzen *innerhalb* der Gruppe der Männer oder der Frauen waren größer als diejenigen *zwischen* den Gruppen. Ein besonderes Problem bildet die Entwicklung kognitiv-moralischer Urteilsfähigkeit: Gerade um nachzuweisen, daß Frauen gegenüber Männern *nicht strukturell kognitiv* „hängegeblieben“ sind, betonen Frauenforscherinnen *inhaltliche* Unterschiede moralischen Urteilens (Wagner-Winterhager 1990)

auch *Umwelt* für andere konstituieren. Sie eignen sich ihre *Umwelt an und strukturieren damit selbst ihre Erfahrung*. Dies ist ein aktiver Vorgang der gestaltenden Tätigkeit – durch Lernen, Spielen, Arbeiten, Beziehungen stiften, öffentliches Engagement oder Nutzung von Medien. Selbsttätige Aneignung der Wirklichkeit, ihre seelisch-kognitive Deutung macht Subjekt-Sein aus. Für unsere Frage ist dieser Gesichtspunkt der deutenden *Selbsttätigkeit*, gerade auch gegenüber Medien, von besonderer Bedeutung, denn sie ist ausschlaggebend für einen geschlechtsorientierten Persönlichkeitsaufbau, in den natürlich gesellschaftliche Werte und Normen hineinspielen. So spricht Bilden (1980) von verschiedenen *Sozialisationsmodi* aufgrund unterschiedlicher *Intensitäten* von Selbstsozialisation. Sie unterscheidet einen mehr passiven (weiblichen) und einen mehr aktiven (männlichen) Modus, d. h. Mädchen würden *mehr* sozialisiert, bei Jungen spiele meist die Selbstsozialisation eine größere Rolle. Diese graduellen Unterschiede schwanken zwischen zwei Prinzipien, dem männlichen „*agency*“, das meint Selbstbehauptung, Kontrolle, Kompetenz/Leistungsfähigkeit und dem weiblichen „*communio*“, das meint persönliche Teilnahme am anderen, Wärme/emotionale Ausdruckskraft (Bilden 1980, 786). Im Hinblick auf moralisches Urteilen und Handeln stellt Gilligan (1983) dem männlichen *Modus der Ablösung* den weiblichen *Modus der Verbundenheit* gegenüber.

Doch diese Gegenüberstellung erklärt nicht hinreichend weibliche und männliche Persönlichkeitsentwicklungen. Wenn, wie die empirische Forschung belegt, den beiden Gruppen, Männer und Frauen, gleiche Eigenschaften, im Mittel verteilt über die ganze Population, zukommen (vgl. Anm. 3), dann muß man danach fragen, wie sich solche Eigenschaften in den Individuen realisieren. Diese Fragestellung zielt darauf ab, daß Männlichkeit und Weiblichkeit Produkt individueller und „sozialer Konstruktionsprozesse“ ist (Bilden 1991, 290).

Vor dem Hintergrund des Konzeptes aktiver, deutender Selbstsozialisation haben ForscherInnen deshalb nach dem *Selbstkonzept* geschlechtsspezifischer Identität von Männern und Frauen gefragt. Sie haben sich dabei auf *Selbsteinschätzungen* verlassen, eine Methode, die auch in der Medienforschung weite Verbreitung hat.

In einer vielbeachteten Untersuchung von Spence & Helmreich (1978) mußten sich die Befragten auf einer zweipoligen Skala zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit einschätzen. Denn es wurde unterstellt, daß Männlichkeit und Weiblichkeit sich ergänzende Persönlichkeitsdimensionen sind, in deren Schnittpunkt sich das Individuum befindet. Die Forschungsperspektive zielt auf *Androgynität* (soziale Zweigeschlechtlichkeit). Das Ergebnis erbrachte folgendes: Gleiche Eigenschaften fanden unterschiedlich *starke* Zuschreibungen. Es gibt *weibliche* Männer/Frauen und es gibt *männliche* Männer/Frauen. Es wird nunmehr vom „*Geschlechtsrollentyp*“ gesprochen. Der Typ des androgynen Menschen, so die Studie, scheint „gesünder und realitätstüchtiger“ zu sein als seine eher „eingeschlechtlichen“ Zeitgenossen. Die Forschung deutet darüber hinaus darauf hin, daß „Mädchen und Frauen sich weniger stark geschlechtstypisch geprägt sehen als Jungen und Männer“ (Hagemann-White 1984, 28).

Wir können also festhalten: Der Ansatzpunkt bei Selbstsozialisation und

Erforschung des Selbstkonzepts betrachtet Geschlechtsspezifität im Spannungsfeld von Differenz und Synthese.

Medienerfahrung von Mädchen und Jungen

Interessant ist nun, inwieweit sich dieses Konzept geschlechtsspezifischer Selbstsozialisation auch aus den konkreten Medienerfahrungen herauslesen läßt. Es geht um folgende Fragen: Nutzen Jungen und Mädchen Medien unterschiedlich? Wie findet Selbstsozialisation im Umgang mit Medien statt? Entstehen daraus bestimmte mediensozialisatorische Geschlechtsrollentypen? Ich teile meine Darstellung ausgewählter empirischer Ergebnisse in die drei medienpädagogischen Gesichtspunkte der *Wissenskluft*, *Medienkultur* und *mediale Geschlechtsrollentypen* ein.

Die *Hypothese von der Wissenskluft* („*increasing knowledge gap*“-Hypothese), die vor allem am Medium Fernsehen überprüft wurde, besagt, daß Menschen mit größerer Bildung und höherem sozioökonomischen Status zu einer rascheren Aneignung der Informationen neigen als solche mit einem geringeren Status (vgl. Saxer 1987).

Zunächst ist festzustellen: Außer beim Medium Computer unterscheiden sich Mädchen und Jungen im Ausmaß der Mediennutzung heute nicht mehr. Aufschlußreicher ist deshalb auch die Frage nach dem Inhalt, und zwar im Spektrum des gesamten Medienangebots, also was gelesen und gesehen und wie der Computer genutzt wird (Bonfadelli u.a. 1986).

Das von Bauer & Zimmermann (1989) durchgeführte Dortmunder Medienforschungsprojekt mit mehreren Tausend Jugendlichen konnte belegen, daß die Kluft zwischen Angehörigen verschiedener sozialer Herkunft erheblich abgeflacht ist, während die Differenz zwischen den Geschlechtern deutlich hervortritt. Jungen interessieren sich vor allem für „Sport, Nachrichten und Politik“, Mädchen „bevorzugen gefühlsbetonte und familienorientierte Sendungen“.

Untersuchungen zur *Computernutzung* stimmen in dem Befund überein, daß Mädchen distanziert sind und benachteiligt werden beim Zugang zum Rechner (in Zusammenfassung: Sinhart-Pallin 1991; kritisch: Faulstich-Wieland 1990). Sie besitzen nicht nur weniger Computer und sitzen im Durchschnitt nur ca. halb so lange vor dem PC wie Jungen. Mädchen spielen eher am PC, nutzen ihn aber auch gezielt und pragmatisch (z. B. Textverarbeitung, Herstellung von Graphiken) und verbinden Bedienungswissen mit beruflichen Perspektiven (Faulstich-Wieland/Dick 1989). Jungen sind technikoptimistischer, programmieren im größeren Ausmaß, und sie haben (noch) deutlich mehr technische und Programmierungkenntnisse. Der Autor dieses Aufsatzes konnte in zwei empirischen Studien Belege dafür finden, daß computernutzende Jungen durch gleichzeitiges, aber sehr einseitiges Lesen einen Kompetenzvorsprung vor Mädchen erworben haben. Die wenigsten Mädchen haben Computererfahrung; sie lesen vor allem Romane/Erzählungen/Gedichte/Dramen, während computernutzende Jungen verstärkt Sach- und Fachliteratur mit technisch-naturwissenschaftlichem Inhalt und Science fiction lesen (Sinhart & Lehmann 1988; Sinhart-Pallin 1990 b).

In einer speziellen Analyse bin ich der Frage nachgegangen, ob Computer-

unterricht in allgemeinbildenden Schulen Anteil hat an einer informationstechnischen Wissenskluft zwischen Jungen und Mädchen. Dies hat sich deutlich bestätigt. Die Schule verstärkt vorhandene Wissensdifferenzen sogar noch, wenngleich Mädchen im Bereich der informationstechnischen Grundbildung in letzter Zeit aufgeholt haben (Sinhart-Pallin 1990 a). Im Fazit kann man also von der Tendenz einer geschlechtsspezifischen Wissenskluft der Mediennutzung sprechen – jedenfalls im Hinblick auf instrumentell verwertbares, technisches Wissen.

Männliche und weibliche Medienkulturen

Wenn man die Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang von Medienkulturen betrachtet, stehen *mediale Umwelten* im Vordergrund des Interesses. Untersucht wird nicht nur das soziale Umfeld, sondern auch, wie die Jugendlichen durch Mediennutzung an der Gestaltung ihrer jeweiligen Lebenswelten beteiligt sind. Dabei wird unterstellt, daß medial bestimmte Lebenswelten sich alters- und entwicklungsabhängig verändern (*sozial-ökologischer Ansatz*, Baacke u. a. 1990). Dieser Ansatz ist formuliert worden vor dem Hintergrund eines sozialen Strukturwandels: der Individualisierung und der Vervielfältigung von Lebenslagen. Biographien präsentieren sich in, wie man sagt, Lebensstilen.

Dies zeigt sich dann u. a. daran, daß Medien- bzw. Computernutzung eine jugendliche Biographie im Gesamtverlauf nicht strukturiert (Baerenreiter u.a. 1990), wohl aber Teil hat an der Selbstsozialisation im jeweiligen Umfeld. Vorlieben für Medien wechseln. Mediennutzung geht ein in „biographische *Normalitätsstandards*“ (Baacke u.a. 1990): der Umgang mit ihnen ist selbstverständlich, die Nutzung „veralltäglicht“. Solche Normalitätsstandards nun können im Zusammenhang jeweiliger Lebenswelten mehr weiblich oder mehr männlich geprägt sein.

Mädchen und Jungen suchen unterschiedliche Medienumgebungen auf. Mädchen neigen mehr zu einer Lesekultur, sind mehr von literarischen Ereignissen beeindruckt (wobei Schichtabhängigkeit eine Rolle spielt; Baacke u.a. 1990), würden auch einen Literaturkurs einem Computerkurs in der Schule vorziehen (Sinhart & Lehmann 1988). Umgang mit technischen Medien hat bei ihnen eher auch eine gesellige Dimension, z. B. neigen sie dazu, mit anderen zusammen fernzusehen.

Jungen zieht es mehr zu einer Bildkultur (Spanhel 1990), sie sehen und leihen mehr Videos, lesen mehr Comics, suchen technisch gestaltete Medienumgebungen auf. Bei der Auswahl von Inhalten im Fernsehen und im Lesestoff suchen sie den „überzeugenden, starken, erfolgreichen Mann“ (Bauer & Zimmermann 1989). Obwohl das Profil einer stabilen Computerbiographie bisher nicht zu erkennen ist, so ist doch sicher, daß die Computernutzung am stärksten geschlechtsdifferente Medienkulturen hervorbringt. Das verkabelte Leben, der maschinelle Charakter, mechanisches Denken als Selbstkonzept, Technik-Zentriertheit oder Kontrollbewußtsein, das alles sind weitgehend männliche Phänomene (vgl. Sinhart-Pallin 1991). Männlich ist ein „harter“ Programmierstil (mit dem Wunsch nach: Macht/Kontrolle/Manipulation/Fiktion). Mädchen gehen mit Computern anders um: sie programmieren „weich“ (im Modus von: Verhandlungswille/Kompro-

miß/Realitätsanpassung) sind an Zielen und konkreten Aufgaben orientiert, wollen Programme anwenden und weniger über „harte“ Informatik wissen, haben eher Interesse an Austausch und Geselligkeit. „Der Programmierstil ist Ausdruck „männlicher und weiblicher Persönlichkeit“, wie Sherry Turkle (1984, 129) erkannte.

Diese Differenz männlicher und weiblicher Medienwelten ist u. a. in einem Strukturwandel der Medienselbst zu sehen: es ist der *Wandel vom rezeptiven zum produktiven Medium*. Fernsehen und Buch sind rezeptive Medien, während der Computer eine Maschine ist, mit der Informationen verarbeitet und hergestellt werden. Da Medien Welt nicht nur vermitteln, sondern Umwelt auch konkret prägen, sind *geschlechtsspezifische Medienkulturen* immer auch abhängig von der jeweiligen Einstellung zur Technik. Der technische Strukturwandel ist beteiligt an dem, was wir soweit zusammengefaßt festhalten können: Mädchen und Jungen erzeugen eigene Medienumwelten oder Medienkulturen. Sie integrieren Medien in ihr männlich oder mehr weiblich bestimmtes Selbstkonzept.

Es ist hier nicht der Ort, eine mediale Geschlechterrolle typologie zu präsentieren. Ich möchte nur eine mir besonderes wichtig erscheinende Tendenz der Mediennutzung in der Polarität von männlich und weiblich aufzeigen. Ich schließe an den Befund an, wonach „Mädchen und Frauen sich weniger stark geschlechterrollentypisch geprägt sehen als Jungen und Männer“. Diese Erkenntnis scheint sich gegenüber der Mediennutzung zu bestätigen. Eine Studie im Auftrag des BMBW (1982) zum Technikinteresse Jugendlicher hat gezeigt: Das Interessenspektrum von Mädchen war „breiter als das der technisch interessierten Jungen“. Bauer & Zimmermann (1989) berichten, daß „Mädchen einen weiteren Identifikationshorizont zur Verfügung haben als Jungen“, wenn sie mit Medien umgehen. In einem anderen empirischen Forschungsprojekt konnte dieser Trend differenzierter und klar herausgearbeitet werden: Mädchen, vor allem computererfahrene Mädchen, neigen nicht wie Jungen zu einem eindimensionalen medialen Lebensstil, sie differenzieren vielmehr ihr Verhalten und ihre Fähigkeiten aus. *Tätige mediale Selbstsozialisation führt bei ihnen zu einem erfahrungsreicheren, handlungsvielfältigerem, in männlichen und weiblichen Attributen gemischten Lebensstil* (Sinhart-Pallin 1990, 144-145). Allerdings darf dieser Befund nicht das Fortbestehen der Hierarchie/Herrschaft im Geschlechterverhältnis vergessen lassen.

Zusammenfassung: Wir können, zum Nachteil der Mädchen, eine geschlechterhierarchische *Wissenskluft* im Umgang mit Medien feststellen, die durch die Schule mitverursacht ist. Jungen erwerben durch Mediennutzung eher verwertbares Wissen. In *geschlechtlich codierten Medienkulturen* bringen Jungen und Mädchen eigene Lebensstile zum Ausdruck. Im Spektrum der Geschlechterrollentypen sind ihre männlichen Kennzeichen *technische Eindimensionalität* und Neigung zu traditionellen Attributen, während Mädchen gegenüber technischen Medien zwar verhaltener sind, aber Interessen und Fähigkeiten ausdifferenzieren und darin einen *lebensnahen Pragmatismus* zeigen. Daneben pflegen sie eine Lesekultur.

Pädagogische Alternativen

Die Perspektiven, die ich nun abschließend im Hinblick auf die vorgestellte Problematik skizzieren will, sind lediglich der Versuch einer Antwort, denn die Pädagogik bietet bisher nur Fragmente für das Verständnis eines geschlechtsspezifischen Medienumgangs. Eine Suchrichtung konzentriert sich in diesem Zusammenhang auf die *Koedukation*, deren aktuelle Diskussion ich hier aufgreifen will.

Koedukation meint die geschlechtsgemischte Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen. Angesichts der in den letzten Jahren zur Kenntnis genommenen Benachteiligung von Mädchen in der Schule, vor allem im naturwissenschaftlichen Unterricht und im Unterricht mit dem Medium Computer, ist die Forderung aufgestellt worden, die Koedukation aufzulösen, also geschlechtsgetrennten Unterricht zu veranstalten. Dabei plädieren die einen für prinzipielle, andere (Frauen) für situative oder fachabhängige Trennung von Jungen und Mädchen. So sind besondere Computerkurse für Mädchen in der außerschulischen Mädchenarbeit mit dem Ziel konzipiert worden, die Veränderung des weiblichen Selbstkonzeptes und die „Erweiterung des Kommunikations- und Interaktionsvermögens“ zu unterstützen (Schulz-Zander 1989; Wehrmann u. a. 1991).

Darüber hinaus sind Modellprojekte zum geschlechtergetrennten Computer-Unterricht in Frankfurt/M., Hannover und Dortmund durchgeführt und wissenschaftlich begleitet worden (Faulstich-Wieland & Dick 1989; Heppner, Osterhoff & Schiersmann 1990; Altermann-Köster u.a. 1990). Die Lernbedingungen und -erfolge der Mädchen konnten tatsächlich verbessert werden. Durch die (zeitweise) Trennung zeigten die Mädchen ein gestärktes Selbstbewußtsein. Aber die Forscherinnen mußten die Erfahrung machen, daß die Mädchen und Jungen selbst mit einer (dauerhaften) Trennung nicht einverstanden waren. Außerdem schätzten die Mädchen die Jungen immer noch als kompetenter ein, wollten sich nicht im höheren Maße für Technik interessieren; die Jungen waren umgekehrt weiterhin von sich überzeugt (Faulstich-Wieland 1991, 159 ff.). Von Nachteil dieser Versuche ist m.E., daß das Geschlechterverhältnis als pädagogisches Problem verdrängt wird und die Gefahr einer neuen geschlechtsstereotypen, gar biologischen Verengung entsteht.

Folgen wir dieser Kritik, dann scheint der Ansatz von Sigrid Metz-Göckel (1988) plausibel: Sie wünscht sich, daß Mädchen und Frauen im Geschlechterverhältnis als „zwar grundsätzlich gleich, jedoch auch verschieden“ anerkannt werden. In Anbetracht der aufgezeigten geschlechterdifferenten Mediennutzungsweisen *kommt es also darauf an, der Verschiedenheit geschlechtlicher Sozialisationsmodi zum Durchbruch ihrer Gleichbehandlung zu verhelfen*. Didaktisch können wir hier an Klafkis (1985) Allgemeinbildungskonzept anschließen, wonach sich u. a. Bildung im „Medium des Allgemeinen“ vollziehe, also in den Themen und „Schlüsselproblemen“, so Klafkis Begriff, die alle angehen. Das Geschlechterverhältnis ist ein solches Schlüsselproblem. Es muß also selbst zum Bildungsinhalt gemacht werden. Der bildende Stoff sind einerseits die konkreten (in der Schule) gelebten Beziehungen, *in die die LehrerInnen* gleichfalls einbezogen sind. Hannelore Faulstich-Wieland (1991) nennt dies „*reflexive Koedukation*“. Andererseits

sollten die Themen konzipiert werden, die die Geschlechtsspezifik gesellschaftlicher Arbeitsteilung zum Inhalt haben.

Medienpädagogisch verdient die Frage nach dem Geschlechterverhältnis immer dann besondere Aufmerksamkeit, wenn Ungleichheit, Benachteiligung oder Herrschaft eines kommunikativen Stils gegenüber oder mit Hilfe von Medien hergestellt oder durchgesetzt werden soll. Technik ist ein Medium, das in der sozialen Dimension das Herrschaftsverhältnis zwischen Männern und Frauen unterstützt, gar rechtfertigt. Sofern es also um technische Medien geht, wäre es medienpädagogischem Denken aufgegeben, eine Kritik des Geschlechterverhältnisses mit einer Kritik an den technischen Medien selbst zu verbinden. Eine didaktische Perspektive könnte deshalb m. E. in Arrangements einer *Bildung durch (selbst)kritischen Geschlechterdialog* bestehen, der sich mit und gegenüber Medien abarbeitet.

Literatur

- Altermann-Köster, Marita u.a., 1990, Bildung über Computer? Informations-technische Grundbildung in der Schule. Weinheim, München
- Baacke, D., Sander, U. & Vollbrecht, R., 1990, Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher 1, Opladen
- dies., 1990, Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Lebenswelten Jugendlicher 2, Opladen
- Baerenreiter, H., Fuchs-Heinritz, W. & Kirchner, R. 1990, Jugendliche Computer-Fans: Stubenhocker oder Pioniere? Köln
- Bauer, Karl-Oswald & Zimmermann, Peter, 1989, Jugend, Joystick, Music-Box. Die Medienwelt Jugendlicher in Schule und Freizeit. Opladen
- Bernfeld, S., 1981, Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M. (zuerst 1925)
- Bilden, Helga, 1980, Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980, S. 777–813;
- dies., 1991, Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, Basel 1991, S. 279–301
- Bonfadelli, H. u. a., 1986, Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung, Media-Perspektiven Bd. 6 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1982, Jugend und Technik – Technik und Schule, Bad Honnef
- Cockburn, Cynthia, 1988, Die Herrschaftsmaschine. Geschlechterverhältnis und technisches Know-how, Hamburg
- Dick, Anneliese & Faulstich-Wieland, Hannelore, 1988, Der hessische Modellversuch „Mädchen und Neue Technologien“. In: LOG IN 8/1988, H. 1, S. 20–24
- Faulstich-Wieland, Hannelore, 1990, Technikdistanz von Mädchen? In: DDS, 1. Beiheft 1990, S. 110–125
- dies., 1991, Koedukation - Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt
- Faulstich-Wieland & Dick, Anneliese, 1989, Mädchenbildung und neue Technologien. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum hessischen Vorhaben. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Heft 29, Wiesbaden
- Fausser, R. & Schreiber, N., 1986, Zur „Distanz“ von Mädchen gegenüber dem Computer – Erklärungsansätze und einige empirische Ergebnisse, Konstanz
- Gilligan, Carol, 1983, Verantwortung für die anderen und für sich selbst – das moralische Bewußtsein von Frauen. In: G. Schreiner (Hg.), Moralische Entwicklung und Erziehung, Braunschweig, S. 133–174

- Hagemann-White, Carol, 1984, Sozialisation: weiblich – männlich? Reihe: Alltag und Biographie von Mädchen, Bd. 1, Opladen
- Heppner, Gisela, Osterhoff, Julia, Schiersmann, Christiane & Schmidt, Christine, 1990, Interessieren tät's mich schon. Bielefeld. Theorie und Praxis der Frauenforschung
- Hurrelmann, Klaus, 1989, Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim
- Klafki, W., 1985, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985
- Lüscher, K. & Wehrspau, M., 1985 Medienökologie: Der Anteil der Medien an unserer Gestaltung der Umwelt. In: ZSE, 2/1985, S. 187–204
- Metz-Göckel, Sigrid, 1988, Geschlechterverhältnisse, Geschlechtersozialisation und Geschlechtsidentität. Ein Trendbericht. In: ZSE, 2/1988, S. 85–97
- Mollenhauer, K., 1974, Theorien zum Erziehungsprozeß, München
- Otto, G., 1985, Medien der Erziehung und des Unterrichts. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 4, Stuttgart, S. 74–107
- Redaktion Brigitte, Brandes, U. & Schiersmann Ch., 1986, Frauen, Männer und Computer. Eine repräsentative Untersuchung über die Einstellung von Frauen und Männern in der BRD zum Thema Computer, Hamburg
- Saxer, U., 1978, Medienverhalten und Wissensstand – zur Hypothese der wachsenden Wissenskluft. In: Buch und Lesen. bertelsmann texte, H. 7, Gütersloh, S. 35–70
- Scarpath, H. (Hg.), 1988, Mit Medien leben, Bad Heilbrunn/Obb.
- Schefer-Viëtor, Gustava & Schiller, Wolfgang, 1990, Suchbewegungen nicht-geschlechtstypisierenden Lernens in der Schule, in: DDS, 1. Beiheft 1990, S. 139–159
- Scheu, Ursula, 1990, Wir werden nicht als Mädchen geboren - wir werden dazu gemacht. Frankfurt/M. (zuerst 1977)
- Schulz-Zander, Renate, 1989, ITB für Mädchen und junge Frauen. Konzepte und Strategien. In LOG IN 5/1989, S. 29–37
- Sinhart, D. & Lehmann, J., 1988, Computernutzung und Lesen. Zum Leseverhalten jugendlicher Computernutzer. IPN Schriftenreihe, Kiel
- Sinhart-Pallin, 1990 (a), Computer im Unterricht: Am Ende bleibt die Wissenskluft. In: ZSE 3/1990, S. 279–286
- ders., 1990 (b), Die technik-zentrierte Persönlichkeit. Sozialisationseffekte mit Computern. Weinheim
- ders., 1991, Personal Computer – Computerpersonality. Empirische Ergebnisse zum Zusammenhang von Sozialisation und Computernutzung bei Jugendlichen. In: Empirische Pädagogik 1991, 5 (Beiheft 2), S. 101–124
- Spanhel, D., 1985, Neue Medien und Bildung. Pädagogische Konsequenzen und Überlegungen zur schulischen Medienerziehung. In: W. Twellmann (Hg.), Hdb. Schule und Unterricht, Bd. 8.2, Düsseldorf 1985
- ders., 1990, Jugendliche vor dem Bildschirm. Neueste Forschungsergebnisse über die Nutzung der Videofilme, Telespiele und Homecomputer durch Jugendliche. 2., völlig neu bearbeitete Auflage, Weinheim
- Spence, Janet T. & Helmreich, Robert L., 1978, Masculinity and Femininity: Their Psychological Dimensions, Correlates and Antecedents, Austin
- Turkle, Sherry, 1984, Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur. Reinbek bei Hamburg
- Wehrmann, Kerstien u. a., 1991, Kreatives Computerprojekt für Mädchen. In: P. Gorny (Hg.), Informatik und Schule 1991. GI-Fachtagung, Oldenburg, Okt. 1991, Informatik-Fachberichte 292. S. 279–287

Anschrift des Autors: Dr. Dieter Sinhart-Pallin, Eichhofstr. 12, 2300 Kiel 1