

Mediale Selbstinszenierungen von Mädchen und Jungen – medienpädagogische Projekte als Rahmen für geschlechterbezogene Identitätsarbeit in riskanter gewordenen Übergängen

Barbara Stauber



PD Dr. Barbara Stauber, TIFS und IRIS, Tübingen

Zusammenfassung

Medienpädagogik öffnet jungen Frauen und Männern den Experimentier- und Variationsraum „Geschlecht“, schafft aber auch Gelegenheiten, ihre Selbstinszenierungen kritisch zu reflektieren. In solchen Settings wird die Gestaltbarkeit von Geschlechter-Bildern betont, anstatt quasi-natürliche Geschlechterunterschiede zu reproduzieren. Diese Lernprozesse können im Kontext riskanter Übergänge ins Erwachsensein bildungsrelevant werden, wenn ihre Anschlussfähigkeit an weitergehende biografische Übergangsthemen und -schritte erkannt, gewährleistet und genutzt wird.

Schlagwörter: Medienpädagogik – jugendliche Selbstinszenierungen – Geschlecht – Bildung

Abstract

Media pedagogics give young women and men space to experiment and vary gender, but also to critically reflect on their self-performances. These settings stress the possibility to shape gender-images instead of merely reproducing quasi natural gender-differences. Such learning processes could become relevant for education in the context of riskful transitions to adulthood, if their connectivity to further biographical transition topics and steps is recognised, guaranteed, and used.

Keywords: media pedagogics – youthful self-performances – gender – education

1. Einleitung

Vor dem Hintergrund eines komplizierter gewordenen Erwachsenwerdens sind die gesellschaftlichen Anforderungen an Mädchen und Jungen gestiegen: die strukturellen Ungewissheiten und biographischen Unsicherheiten, die den Lebenslauf insgesamt, besonders aber die Übergänge ins Erwachsenwerden mehr und mehr definieren, müssen ausgehalten und produktiv gewendet werden (Zinn 2004, Pohl/Stauber/Walther 2005). Orientierung ist zu finden, wo tradierte Orientierungs- und Unterstützungssysteme zunehmend versagen müssen, weil Ratschläge und Vorgaben sich

Orientierung trotz
Ungewissheit

so nicht mehr umsetzen lassen. Dies betrifft den elterlichen Rat genauso wie die institutionellen Unterstützungsangebote der Schulen und Berufsberatungsinstanzen. Dies gilt für alle Stufen des Bildungssystems, wenngleich die verschiedenen Bildungsabschlüsse immer noch unterschiedliche Handlungsspielräume und -perspektiven eröffnen. Dies betrifft nicht nur den Übergang Schule-Beruf, sondern sämtliche andere Übergangsbereiche und -themen, die gleichzeitig bewältigt werden müssen, obwohl die in ihnen gestellten Anforderungen häufig konfliktieren. Orientierung *trotz* Ungewissheit ist damit zu einer zentralen Handlungsanforderung an Mädchen und Jungen im Übergang geworden (Stauber/Walther 2004).

Diese Übergänge müssen sie nicht nur bewältigen, sondern auch gut, kreativ, enttäuschungsresistent, innovativ *gestalten*. Und sie müssen alles, was hierbei geschieht, nach außen, gegenüber Eltern und FreundInnen, aber auch nach innen, sich selbst gegenüber, darstellen, vertreten und begründen. Dieser Zwang zur Selbstdarstellung und -begründung ist etwas, womit vergangene Generationen so nicht konfrontiert waren. Diese Grundanforderung entspricht zum einen sicherlich der Basisideologie der späten Moderne, die ganz grob mit dem Individualisierungsmythos zu umschreiben ist, nach dem jede und jeder eigenständig das eigene Schicksal gestalten könne, auch wenn die Ressourcen zur Problemlösung dem Zugriff der handelnden Subjekte immer mehr entzogen sind. Zum anderen sind aber mit der späten Moderne Selbstgestaltung und Individualität zum Selbstanspruch von Mädchen und Jungen, jungen Frauen und Männern geworden.

Wie schon die Jugendkulturforschung des Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in den 70-er Jahren wusste, ist dieser Gestaltungsanspruch aufgrund mangelnder realer Umsetzungsmöglichkeiten häufig auf die Ebene der imaginären Lösungen verwiesen (vgl. Clarke 1975), auf der die inneren und äußeren Übergangskonflikte nicht wirklich gelöst werden können, wohl aber in vielfältigen symbolischen Ausdrucksformen Handlungsfähigkeit ermöglicht und zumindest kurzfristig habituelle Sicherheit geschaffen wird (Helfferich 1994). Auf dieser Ebene sind auch die Experimentierräume angesiedelt, die Mädchen und Jungen in den medialen Welten finden, die sie nutzen, und dabei häufig ja nicht nur rezipieren, sondern aktiv mitgestalten (Baacke 1999; Hoffmann 2003). Mit den neuen Medien ist – in der Spannung von real und virtuell – eine neue Dimension kultureller Ausdrucksformen und Handlungsmöglichkeiten entstanden, indem Medienrezeption und -produktion noch stärker ineinander fließen.

Ein Aspekt soll im Kontext der imaginären Lösungen besonders betont werden: der der geschlechterbezogenen Selbstinszenierungen (Stauber 2004), also des Ausprobierens, Variierens und Modulierens von geschlechterbezogenen Zuschreibungen und des eigensinnigen Aneignens von ‚Geschlecht‘. Diese sind eine quasi mitlaufende, wenngleich den jugendlichen Akteurinnen und Akteuren nicht immer bewusste oder von ihnen intendierte Dimension in der symbolischen Arbeit der imaginären Lösungen. Vielmehr kann mit Helga Kelle davon ausgegangen werden, dass die Geschlechterdimension nicht „dauerrelevant“ für sie ist (Kelle 1999, S. 319). Und dennoch ist die Identitätsarbeit, die hier stattfindet (Keupp u.a. 1999), nicht ohne die Geschlechterdimension zu denken (Dausien/Kelle 2003).

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie die medialen Ausdrucksmöglichkeiten als Handlungsressourcen für Mädchen und Jungen relevant werden können. Dabei wird das Konzept der geschlechterbezogenen Selbstinszenierungen auf den Medien-Bereich angewendet und danach gefragt, wie es in medienpädagogischen Settings für entsprechende geschlechterbezogene Auseinandersetzungsprozesse genutzt werden kann. Dies wird exemplarisch an zwei Fallstudien aus einer aktuellen Evaluation medienpädagogischer Projekte für sogenannte ‚benachteiligte‘ Jugendliche gezeigt, welche zunächst in ihrer Anlage und in ihren theoretischen Rahmenkonzepten kurz umrissen wird. Die Bildungserfahrungen von TeilnehmerInnen dieser beiden Projekte werden abschließend im Hinblick auf die Unterstützung riskanter gewordener Übergänge ins Erwachsenwerden reflektiert.

2. Empirische Grundlagen und theoretische Rahmung

Die empirische Grundlage für diese Überlegungen ist ein Praxisforschungsprojekt, mit dem medienpädagogische Angebote für sogenannte benachteiligte Mädchen und Jungen evaluiert wurden¹. Die Evaluation der insgesamt 128 Projekte hatte zwei Teile: einen quantitativen Teil, in dem eine Fragebogenerhebung unter den MitarbeiterInnen aller beteiligten Projekte durchgeführt wurde²; und einen qualitativen Teil mit Fallstudien zu sechs Projekten, die nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt wurden³. Um die verschiedenen Perspektiven zu erfassen, die im Hinblick auf medienpädagogisch induzierte Prozesse der Identitätsarbeit relevant sind, wurde für diese Fallstudien die Methode der teilnehmenden Beobachtung trianguliert mit Gruppen-Interviews mit Jugendlichen und ExpertInnen-Interviews mit PädagogInnen.

Die Erfahrungen, die Mädchen und Jungen in der Medienpädagogik machen, vor allem aber die Ausdrucks- und Reflexionsmöglichkeiten, die sie hier finden, interpretieren wir im Lichte von theoretischen Diskursen der Jugendforschung, die hier nur kurz umrissen werden können:

- Der lebenslauftheoretische Diskurs *entstandardisierter biographischer Übergänge* (Hurrelmann 2003), auf den sich Teile der Jugendforschung beziehen, und der die veränderten Anforderungen an (junge) Frauen und Männer ins Zentrum stellt.
- Der Diskurs der (jugendkulturellen) Selbstinszenierungen, mit dem *Mädchen und Jungen, junge Frauen und Männer als soziale Akteure und Akteurinnen* ins Blickfeld rücken, die diese Anforderungen nicht nur bewältigen, sondern kreativ gestalten (Stauber 2004)⁴.
- Der kultursoziologische Diskurs einer *Performativität des Sozialen* (Wulf u. a. 2001), mit dem das Performative als grundlegende gesellschaftliche Handlungsform betont wird⁵.
- Der sozialpsychologische Diskurs der *Identitätsarbeit* (Bilden 1997; Keupp u. a. 1999), die als systematisch unabgeschlossener, somit lebenslanger Auseinandersetzungsprozess verstanden wird. Dieser schließt die Ge-

schlechterdimension mit ein, auch wenn die subjektive Auseinandersetzung mit Geschlecht nicht als ‚dauerrelevant‘ zu setzen ist (Kelle 1999).

- Der bildungstheoretische und -politische Diskurs um den Beitrag informellen Lernens in non-formalen Kontexten (Colley u.a. 2002, Overwien 2006), wie sie zum Beispiel in der Jugendarbeit gegeben sind, und dem Erwerb von *Schlüsselkompetenzen* wie Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenzen (Rychen/Salganik 2003).
- Die sozialpädagogische und sozialpolitische Perspektive um *soziale Integration* und *Partizipation* von Jugendlichen, die als „benachteiligt“ definiert werden (Walther 2002). Diese sollen mit Programmen wie dem hier evaluierten erreicht werden, müssen sich aber gleichzeitig mit den Zuschreibungen dieses Benachteiligungsdiskurses auseinander setzen.
- Der mediensoziologische Diskurs um *Medienkompetenz* (Medienwissen, -nutzung, -gestaltung, verantwortungsvoller Umgang, Baacke 1999), der die immer größer werdende Nähe zwischen Medienrezeption und Medienproduktion ins Blickfeld rückt (Niesyto 2001). Jugendliche wachsen in Medienwelten auf und nutzen lokale wie auch globale Bühnen für ihre Inszenierungen als Nutzerinnen und Gestalterinnen von Medien. Manche Jungen und Mädchen profitieren davon, daß hier Räume geöffnet werden für nicht-diskursive ästhetische Erfahrungen (Mikos 2000) – denn, so könnte man in scheinbar paradoxer Weise formulieren, das Nicht-Diskursive ist die „Sprache“, die gerade Mädchen und Jungen mit schlechterer Ausstattung an Sozialem und Bildungskapital häufig am allerbesten beherrschen. Doch es geht hier nicht nur um die mediale Selbstdarstellung, sondern in einem weiteren Schritt auch darum, die Spielregeln dieser Darstellungen verstehen zu lernen. Dies entspricht einem Verständnis von Medienkompetenz, das nach Baacke impliziert, ein kritisches Bewusstsein für das Entstehen und die Manipulierbarkeit von Bildern zu entwickeln.
- In diese Richtung gehen auch theoretische *Gender-Diskurse*, die die Frage nach den Geschlechterunterschieden ersetzen durch die Frage, wie diese durch Unterscheidungen hervorgebracht werden (Gildemeister 2004). Im Anschluss an diesen Perspektivenwechsel fragen wir in unserer Evaluation nach dem Wie der Praxen und Auseinandersetzungsprozesse von weiblichen und männlichen Jugendlichen im Umgang mit Neuen Medien, anstatt nach Bestätigungen für inhaltlich benennbare Geschlechter-Unterschiede im Umgang mit den Medien zu suchen (Kaschuba 2001).

Ausgangspunkt der Evaluation sind damit Fragen wie: Was wollen Mädchen und Jungen mit den Medien? Wie nutzen sie sie für ihre Selbstinszenierungen?

pragmatischer Umgang
der Jugendlichen mit
den Medien

Welchen lebensweltlichen und biografischen Sinn hat die Medienarbeit für sie? Diese für uns zentrale Evaluationsperspektive macht die Unterscheidung zweier Ebenen nötig: Zunächst einmal ist die Ebene des „pragmatischen oder spielerischen, von Unsicherheit oder Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geprägten Umgang(s)“ der Jugendlichen mit den Medien anzuerkennen (Döring 2003, S. 291). An den Formen der virtuellen Selbstdarstellung und den damit verbundenen Aneignungsformen – der Medien ebenso wie der Geschlechterbilder – lässt sich der Expe-

rimenterraum ermesen, den die Neuen Medien für den Geschlechterbezug eröffnen. Dieser ist zunächst ein ästhetischer Erfahrungsraum (Mikos 2000)⁶. Erst auf einer zweiten Ebene geht es dann um das reflexive Potential der Medienpädagogik, das darin liegt, das Zustandekommen von Bildproduktionen, und damit einhergehend auch das Entstehen von geschlechterbezogenen Konstruktionen, thematisieren und kritisch reflektieren zu können. **das reflexive Potential der Medienpädagogik**

3. Geschlechterbezogene Selbstinszenierungen – die Relevanz des Konzepts für den Handlungsbereich der Neuen Medien

Im Kontext unserer Evaluation haben wir festgestellt, dass in den ganz unterschiedlichen medienpädagogischen Projekten die Auseinandersetzung von Jugendlichen mit geschlechterbezogenen Zuschreibungen und Handlungsspielräumen, mit Ambivalenz-Erfahrungen (vgl. *Becker-Schmidt/Knapp* 1987) sowie mit eigenen Vorstellungen von Mädchen- und Jungesein, von Männlichkeit und Weiblichkeit eine große Rolle spielen. Der Experimentierraum der Neuen Medien wird gerade für das Variieren von Geschlechterbildern intensiv genutzt und damit für eine breite Palette geschlechterbezogener Selbstinszenierungen. Hierunter ist eine Handlungspraxis zu verstehen, die Mädchen und Jungen, junge Frauen und Männer kollektiv oder individuell (dann aber häufig mit Bezug auf ein reales oder virtuelles Kollektiv) ausüben, mit der sie ihre Handlungsfähigkeit erproben – unter immer neuen Kontextbedingungen, in wechselnden, manchmal aber auch über Phasen hinweg konstant bleibenden Selbstdarstellungen, d.h.: durch Bewegungs-, Körper-, Kleidungs- und Sprachspiele (*Stauber* 2004). Hierdurch vergewissern sie sich ihrer selbst und schaffen symbolische Bezüge und Bezugssysteme. Dies kann bedeutungsvoll werden im Hinblick auf die für die Identitätsarbeit so wichtigen Kohärenzen (vgl. *Keupp u.a.* 1999 im Rückgriff auf *Antonovsky* 1987). Diese Selbstinszenierungen sind demnach als zunächst unreflektierte Voraussetzung für weitergehende Auseinandersetzungsprozesse zu betrachten, die jedoch jungen Frauen und jungen Männern Anlässe schaffen für die Beschäftigung mit Selbstbild und Fremdbild, für die Auseinandersetzung mit Rollenzuschreibungen, das Überprüfen der medialen Geschlechterkonstrukte, und in diesem Zusammenhang auch manchmal für das Reflektieren der verschiedenen Ebenen, auf denen Geschlechter- und andere Unterscheidungen vorgenommen werden (*Fenstermaker/West* 2001; *Gildemeister* 2004).

In der Arbeit mit (neuen) Medien können Aspekte dieser sozialen Herstellungsprozesse bewusst werden, einschließlich der eigenen Beteiligung an ihnen als aktivem Aushandlungsprozess von Geschlecht (*negotiating gender*, *Cockburn* 1998). Junge Frauen und Männer eignen sich so Medien und Geschlechterbilder selbsttätig an. Konzepte wie Selbsttätigkeit und Aneignung betonen informelle Lernprozesse, häufig sind es aber non-formale pädagogische Settings, in denen das Potential der Medien kennengelernt und dann auch ausgeschöpft werden kann. Indem vermittelt wird, was für einen Internetauftritt nötig ist, wel-

che technischen Möglichkeiten es gibt, mit Bild, Bewegung oder Ton diese oder jene Seite in der Selbstdarstellung zu unterstreichen, andere unsichtbar machen, gibt die medienpädagogische Arbeit Jugendlichen wichtige Instrumente für ihre Identitätsarbeit an die Hand. Sie verschafft ihnen Gelegenheiten, die durch die neuen Medien erweiterten Spiel- und Experimentierräume für die Selbstinszenierung zu nutzen und manches davon reflexiv einzuholen.

Am Beispiel zweier Fallstudien werde ich mich nun auf die Frage konzentrieren, *wie* medienpädagogische Projekte von Mädchen und Jungen als Räume für geschlechterbezogene Selbstinszenierungen und für hierauf bezogene Auseinandersetzungsprozesse genutzt werden. Gleichzeitig soll damit gezeigt werden, wie in medienpädagogischen Settings – einmal in einem reinen Mädchenprojekt, einmal in einem gemischtgeschlechtlichen Projekt – Bildungserfahrungen ermöglicht werden, die im positiven Kontrast zu den ansonsten eher schwierigen Schul- und Ausbildungskarrieren der jungen Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen und als Gegenerfahrungen biographisch relevant werden können.

4. Zwei Fallstudien: Medienarbeit in einer Anlaufstelle für junge Migrantinnen und in einer überbetrieblichen Ausbildungsinstitution für junge Frauen und Männer mit Schwierigkeiten im Übergang Schule – Beruf⁷

Das Projekt *Meine Homepage* steht für die geschlechtshomogene Mädchenarbeit im Rahmen eines Mädchentreffs, einer Einrichtung der offenen Jugendarbeit in einer Großstadt, deren Schwerpunkt Hilfestellung und Beratung für junge Frauen mit Migrationshintergrund ist. Im Mittelpunkt des Projekts steht die Entwicklung einer persönlichen Website, doch auch Chatten nimmt einen zentralen Raum ein, der von den jungen Frauen ausgekostet wird.

Die medienpädagogische Arbeit ist in Form eines ständigen Internetcafés mit festen Öffnungszeiten und mit zahlreichen medienpädagogischen Angeboten fest in der Einrichtung verankert. Dabei sind für das Funktionieren des Gesamtprojekts, für seinen Zugang zu Mädchen und jungen Frauen, und damit für deren Möglichkeiten, das Beratungsangebot zu nutzen, fließende Übergänge zwischen der medienpädagogischen und der Beratungsarbeit zentral.

Zielgruppe der medienpädagogischen Angebote sind Mädchen und junge Frauen, die erschwerten Zugang zu Neuen Technologien haben. Im konkreten medienpädagogischen Projekt, das wir evaluiert hatten, ging es um die Gestaltung einer eigenen Homepage anhand des Programms Frontpage, durchgeführt an sechs jeweils dreistündigen Wochenterminen. Die Projektgruppe besteht aus drei türkischen Teilnehmerinnen unterschiedlichen Alters: eine ist 16 und Schülerin des Berufsvorbereitungsjahres, zwei sind 26, bereits verheiratet und haben jeweils ein Kind. Während die Jüngere in Deutschland aufgewachsen ist, sind die Älteren als junge Frauen nach Deutschland eingereist. Die Gruppengröße bestimmt sich durch die Zahl der Computerarbeitsplätze.

Aus der Arbeit von *Meine Homepage* will ich die beiden oben unterschiedenen Ebenen herausheben: zum einen die Ebene der spielerischen Selbstdarstellung bei der Homepagegestaltung, zum anderen die Meta-Ebene der Reflexion auf Interaktionsprozesse im Internet.

Auf der ersten Ebene wird die individuelle Gestaltung einer eigenen Homepage dazu genutzt, den situativen Variationsraum Geschlecht auszuloten und unterschiedliche Möglichkeiten der Selbstinszenierung auszu- **unterschiedliche Möglichkeiten der Selbstinszenierung** probieren. Dabei ist es nicht entscheidend, was hiervon später tatsächlich ins Netz gestellt wird. Entscheidend sind vielmehr die Lernerfahrungen: Es öffnet sich ein Raum für das Variieren von und das Experimentieren mit den Geschlechterrollen. Eine der jungen Frauen, die als „Braut“ nach Deutschland gekommen ist, schafft sich mit dem Internet eine Gegenwelt: sie erschließt sich mit den im Projekt erworbenen Internet-Kompetenzen eine eigene Welt, inklusive Chat-Freundschaften mit anderen jungen Frauen und Männern. Letzteres bedeutet für sie vor allem, einen anderen Status als junge Frau zu gewinnen, und hiermit verknüpft eine andere Balance aus Erlaubtem und Nicht-Erlaubtem. Die virtuelle Selbstinszenierung erlaubt mithin, neue Seiten von sich auszuprobieren und versuchsweise umzusetzen. Sie schafft neue Freiräume.

Die andere Ebene ist die des Erwerbs von Meta-Regeln für die Internetnutzung, die einen sicheren Raum schaffen für mediale Selbstinszenierungen der jungen Frauen. Dieser Aspekt des Raum-Schaffens und -Sicherns, ein in der Sozialpädagogik viel diskutierter Gedanke (z.B. *Deinet/Reutlinger* 2004), wird hier medienpädagogisch umgesetzt: der Kurs, dessen offizielles Ziel die eigenständige Homepage-Gestaltung ist, behandelt grundlegende Fragen nach den Spielregeln der Internet-Nutzung und der Kommunikation via Internet: Wie verhalte ich mich im Internet bzw. wo finde ich was? Was ist umsonst, was kostet? Was ist bei Chats mit dieser oder jener Wendung, diesem oder jenem Kürzel gemeint? Vor allem aber Fragen, die für die jungen Frauen mit zunehmender Internet-Nutzung eine immer stärkere Bedeutung bekommen, und die sich auf das Internet als **sicheren Raum schaffen für mediale Selbstinszenierung der jungen Frauen** Netz von Geschlechterbeziehungen und ihre Rolle als junge Frauen hierin beziehen: Wie interagiere ich im Netz und wie interpretiere ich Äußerungen von anderen – etwa Männern – im Internet? Mit diesen Spiel-Regeln des Internet sind explizit und implizit Spielregeln der (virtuellen) Geschlechter-Kommunikation im Netz verbunden: Wer zeigt sich wie und welche Absichten können damit verbunden sein bzw. sich dahinter verbergen? Ist jemand, der sich als Mann – oder als Frau – ausgibt, tatsächlich ein Mann – oder eine Frau? Und: Wie will ich mich zeigen? Und wie kann ich mich (als junge Muslima) zeigen, welche technischen Möglichkeiten habe ich, um z.B. unerkannt zu bleiben und dennoch das, was ich ausdrücken will, auch umzusetzen?

Diese Fragen sind auch bei der Homepage-Gestaltung zentral, für die ein persönliches Foto so bearbeitet wird, dass die betreffende junge Frau kaum mehr zu erkennen ist. Mit diesen Bildmanipulationen wird nebenbei gelernt, wie (Geschlechter-)Bilder gemacht werden.

Die diesbezüglichen Gespräche verlangen im Falle von *Meine Homepage* den geschlechtshomogenen Raum der Mädchengruppe. Vor allem durch die

Methode der teilnehmenden Beobachtung wurde die Bedeutung der vielfältigen Verständigungsprozesse unter den jungen Frauen wahrnehmbar.

Für die Leiterin stellt sich im Hinblick auf die Vermittlung dieser Meta-Regeln die Aufgabe einer Gratwanderung: Es geht darum, bestimmte Risiken – etwa beim Chatten – zu thematisieren (zum Beispiel die Frage, ob und unter welchen Bedingungen es angebracht ist, ein persönliches Bild ins Netz zu stellen; den Rat, nie eine Telefonnummer, den Wohnort oder Namen preiszugeben), adäquate Reaktionsformen zu diskutieren (zum Beispiel den Umgang mit Sexdarstellungen, wenn Mädchen aus Versehen Gewalt- oder Sexseiten aufrufen), aber auch allgemeinere Risiken wie das Internet als Flucht vor der Realität. Trotz der Thematisierung von Risiken soll der Umgang mit den Medien Freude machen und attraktiv bleiben. Interessant ist, dass eine Teilnehmerin für diese Gratwanderung den Begriff des ‚Sicherheitsrahmens‘ findet, den sie in der Gruppendiskussion sehr positiv bewertet:

„Wir können alles lernen, aber in diesem Sicherheitsrahmen. Ja. Das ist auch toll.“ (Sultan, 26 Jahre, 32)

Die Qualität medienpädagogischer Projekte hängt immer auch davon ab, wie gut sie konzipiert sind und wie gut sie angeleitet werden, bzw. wie gut die Kommunikation zwischen Leitern und TeilnehmerInnen funktioniert. Auch so entstehen Freiräume. So wurde im Projekt *Meine Homepage* mit der medienpädagogischen Leiterin eine für die Teilnehmerinnen unerwartete Kombination von persönlicher und fachlicher Autorität erlebt, was von ihnen in der Gruppendiskussion extra betont wird:

„Die Leiterin ist da wirklich eine richtige Lehrerin. Ich meine, sie hat sehr gut Geduld mit uns und .. und.. erklärt sehr langsam. Besonders für mich, ich versteh ein bisschen schwer, und ja, die Leiterin ist sehr toll, mhm. Und Profi.“ (Sultan, 26 Jahre, 25)

Vor allem in der Teilnehmenden Beobachtung wird deutlich, *wie* die Leiterin mit den jungen Frauen arbeitet, wie sie sie gleichzeitig fordert und stützt, wie sie den medienpädagogischen Raum zusammen mit den Mädchen nutzt und ihm Wert zuschreibt.⁸ Das kommt bei den Mädchen an. Die technische Versiertheit der Projektleiterin, die im obenstehenden Zitat in der kurzen Bemerkung *„und Profi“* zum Ausdruck kommt, schafft Sicherheit und ermöglicht den Teilnehmerinnen, sich stärker auf die bereits erwähnte Dimension der Kommunikations- und Spielregeln des Internet zu konzentrieren. – Diesen Zusammenhang benennt stellt die Projektleiterin im Interview nicht, er erschließt sich erst aus der teilnehmenden Beobachtung.

Das Projekt Movie wird durchgeführt im organisierten Freizeitbereich eines großen überbetrieblichen Ausbildungszentrums (Jugendberufshilfe) einer mittelgroßen Stadt. Dort treffen sich überwiegend Jungen und Mädchen zwischen 16 und 20 Jahren, die hier ihre Ausbildung machen; zum Teil wohnen sie im Wohnheim bzw. in Wohngruppen des Ausbildungszentrums. Das Medienprojekt ist ein Angebot unter vielen, die Palette der angebotenen Freizeitaktivitäten umfasst Spiele-Abende, Disco, Kneipe, Thea-

terprojekt, Kegeln, Billard, Kino und Kurse, darunter Töpfern oder PC-Kurse zu Textverarbeitung, Internet und Homepagegestaltung. Im Mittelpunkt des Medienprojekts steht die Produktion eines 20minütigen Videofilms von Mädchen und Jungen zum Thema „Liebe“, der künftig in der Jugendarbeit als Medium zur Diskussion der Themen Liebe, Geschlechterbeziehungen, Geschlechterrollen mit Jugendlichen, Ablösung vom Elternhaus eingesetzt werden soll. Voraus gingen vorbereitende Aktivitäten wie ein kurzer Videoclip, Bildrecherche im Internet, die Musikauswahl. Die Gruppengröße schwankt zwischen zehn und fünfzehn Jugendlichen, das Verhältnis von zwei Drittel Jungen zu einem Drittel Mädchen entspricht der Verteilung im Berufsbildungswerk und auch in der Freizeitstätte. An dem Gruppeninterview nehmen ein Mädchen und vier Jungen teil. Das Medienprojekt wird durchgeführt von dem Leiter der Freizeitstätte, der kontinuierlich medienpädagogische Angebote macht, und einer Mitarbeiterin, die über die Mittel des Programms finanziert wird. Erwähnenswert ist, dass der Projektleiter, der sich als Jungenpädagoge versteht, selbst dafür gesorgt hat, dass für dieses Projekt noch eine weibliche Mitarbeiterin als Ansprechpartnerin für die weiblichen Teilnehmerinnen zur Verfügung steht; um dies zu ermöglichen, haben beide ihre Arbeitsbereiche umgeschichtet. Methodisch haben die beiden Leitungspersonen der Gesamtgruppe immer wieder angeboten, in geschlechterhomogenen Kleingruppen zu arbeiten – generell oder für bestimmte Projektphasen. Die Gruppe wollte aber zusammen bleiben. Zu vermuten ist jedoch, dass dieses Angebot, auch wenn es nicht in Anspruch genommen wird, dennoch Wirkung hat.

Im Projekt *Movie* wird die Herstellung eines Videofilms als Raum für geschlechterbezogene Auseinandersetzungen genutzt. Aus dem von den Auszubildenden gewählten Projektthema „Liebe“ entwickeln sie eine komplexe Love-Story, in die Ablösungskonflikte, Kriminalität, Zusammenhalt, Verantwortung hinein gewoben sind. Zunächst einmal bieten Medium und Thema einen breiten Experimentierraum für die einzelnen Mädchen und Jungen, und die Chance, im Film auf eine ganz andere Weise als im sonstigen Leben Mädchen oder Junge zu sein. Dies kann eine biographische Chance darstellen, wie wir am Beispiel des männlichen Hauptdarstellers sehen konnten, der hier buchstäblich aus und über seinen Schatten sprang. Verstärkt wird dieser Inszenierungsaspekt noch dadurch, dass von Anfang an die öffentliche Vorführung des Films in Aussicht gestellt war.

Raum für geschlechterbezogene Auseinandersetzungen

Sodann geht es in den genannten thematischen Kontexten sehr direkt um eine Auseinandersetzung mit den Zumutungen weiblicher und männlicher Geschlechterrollen, und in diesem Zusammenhang um ein Modulieren der Geschlechtsrollenstereotypen. Hervorheben wollen wir einen Streit, der einen realen Konflikt zwischen Mädchen und Jungen widerspiegelt: In einer Filmszene übernimmt die Mädchenclique soziale Verantwortung und hilft der Hauptdarstellerin, als diese im Film Probleme mit ihrem Vater hat; die Mädchen gehen zusammen mit ihr zum Jugendamt und stehen ihr später im Gespräch mit dem Vater bei. Die Botschaft, die sie hierdurch vermitteln wollen: Mädchen mischen sich ein und haben die notwendigen Dinge längst in die Hand genommen, bevor die Jungen überhaupt merken, daß sie aktiv werden könnten. Genau dieses Thema ist als Geschlechterthema in der Gruppe virulent, es wird in einer Mi-

schung aus Ernst und Spaß durch die Filmszene thematisierbar. Die diesbezügliche Besprechung in der Gesamtgruppe finden die Mädchen und Jungen so relevant, dass sie genau diese Debatte über das Verhalten der Geschlechtergruppen (wer mischt sich ein, wer hält sich raus? wer engagiert sich und unterstützt, wer macht es sich bequem?) nachstellen und filmen. Sie veröffentlichen diese Szene in einem zweiten Teil des Films, für den sie die Idee des ‚making of‘ aktueller Hollywood-Produktionen aufgreifen. Dieser Teil des Videos ist fast so lang wie der Handlungsteil. Mit ihm machen die Mädchen deutlich, dass ihnen während des Filmens an Geschlechterrollenklichs bewusst geworden ist, in denen sie und die Jungen sich bewegen. Geschlechterbezogene Verhaltensmuster werden thematisierbar, weil sie durch den stattgefundenen Reflexionsprozess beim Herstellen des Videos bewusst geworden sind und an Relevanz gewonnen haben. Die Mädchen als zentrale Akteurinnen finden es wichtig dies in den Film mit aufzunehmen. Die Jungen unterstützen sie darin. Tatsächlich wird vieles, was in den Filmszenen implizit enthalten war, hier explizit: Zum Beispiel, dass es die jungen Frauen sind, die überhaupt diese Frage nach Verantwortlichkeit aufwerfen, und dass sie es sind, die diese Qualitäten – aktiv soziale Verantwortung zu übernehmen, sich einzumischen, den Mund aufzumachen – für sich verbuchen; zum Beispiel, dass sie auch sehr genau den Preis hierfür benennen können, der darin besteht, immer in die gerade anstehenden Auseinandersetzungen involviert zu sein, sich damit laufend der Gefahr auszusetzen, Fehler zu machen und kritisiert zu werden. Deutlich wird aber auch, dass sie es sind, die dadurch die Kontrolle über das Gruppengeschehen haben, und dass sie diesen Aspekt der Arbeitsteilung durchaus genießen.

gemeinsame Reflexion auf Prozesse von *doing gender*

Worauf es hier ankommt, ist der Prozess der Thematisierung von unbewusst ablaufenden alltäglichen Herstellungsformen von Geschlecht. Die ursprüngliche Filmhandlung war zunächst ein Experimentierraum für unterschiedlichstes Geschlechterverhalten; hierin haben sich Sequenzen mit Ernst-Charakter eingeschlichen, die jedoch unterschiedliche Verhaltensmuster erst thematisierbar gemacht haben. Eine gemeinsame Reflexion auf Prozesse von *doing gender* finden statt, und wird wiederum für so relevant gehalten, dass sie in den Film aufgenommen wird

In der teilnehmenden Beobachtung zeigt sich, dass es für die Jugendlichen nicht immer einfach ist, sich von ihrer Schauspielrolle zu distanzieren. Inszenierungen von weiblichen wie männlichen Rollen gehen nahe, treffen direkt auf aktuelle Fragen geschlechterbezogener Identitätsentwicklung (wie Sich-Verlieben, Beziehungen eingehen, Beziehungen wieder lösen), bringen emotionale Lernprozesse in Gang. Umso wichtiger ist es für die Jugendlichen, nicht nur Auseinandersetzungsprozesse zu finden, in denen das Erlebte reflektiert und aufgearbeitet werden kann, sondern überhaupt einen Raum zu haben, der sie in emotional bewegenden Situationen auffängt und ihnen Rückhalt gibt. Medienpädagogische Arbeit braucht mithin nicht nur ‚cool places‘ für Selbstinszenierung (vgl. Skelton/Valentine 1998), sondern auch ‚warm places‘ für emotionale Erholung und Rückhalt.

Ein letzter Aspekt soll im Kontext von *Movie* betont werden: das Potential des informellen und non-formalen Lernens in der medienpädagogischen Arbeit, das Gegenerfahrungen zu den verschiedenen Zuschreibungen ermöglicht, denen

vor allem sogenannte ‚benachteiligte Jugendliche‘ ausgesetzt sind. Den Jugendlichen des Projektes *Movie*, und hier vor allem den Jungen, werden von Konzentrationsschwächen bis zu Lernbehinderungen alle Arten von Beeinträchtigungen attestiert; auch die LeiterInnen sprechen im Interview in dieser Weise von den Jugendlichen. Aber genau diese Jungen und Mädchen machen hier die Erfahrung, dass Lernen nicht nur anstrengend sein muss – bzw. dass es anstrengend ist, aber dennoch Spaß macht. Sie entwickeln Interesse am Erarbeiten von Texten, sie lernen Drehbücher und Texte auswendig und knien sich in ihre Rollen hinein, improvisieren, auch wenn ihnen manchmal die Konzentration schwer fällt. Sie zeigen Ausdauer während der oft langwierigen Dreh- und Schneidearbeiten, und Durchhaltevermögen, als es darum geht, das Projekt fertig zu bringen. Genau das, was ihnen oft abgesprochen wird, können sie sich selbst und anderen zeigen:

das Potential des informellen und non-formalen Lernens in der medienpädagogischen Arbeit

„Wenn man sich dann selber sieht, dann steigert das einem das Selbstbewusstsein, wird man selbstbewusst. Traut man sich auch mehr zu, und sagt dann ‚ok, ich kann doch so was‘“ (Flavio, 17 Jahre, Gruppendiskussion Movie, 4)

Und sie sind es, die immer wieder selbst Verbesserungen an ihrem Produkt vornehmen wollen. Sie machen – vielleicht zum ersten Mal in ihren Lernbiografien in so ausgeprägter Weise – die Erfahrung von erfolgreichem Lernen und Selbstwirksamkeit (Bandura 1982), sowohl hinsichtlich des Produkts, als auch hinsichtlich des Prozesses:

„Obwohl es auch anstrengend war, die ganzen Szenen immer wieder wiederholen zu müssen (Moni, 17 Jahre).

Bis das alles im Kasten drin ist (Jürgen, 18 Jahre).

Aber gepackt haben wir es schon, Spaß hatten wir auch (Moni, 17 Jahre).“ (Gruppendiskussion Movie, 3)

Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bezug auf Lernen und der Erwerb von Lernmotivation verdanken sich hier einem non-formalen Setting, das die Mädchen und Jungen in ihren Interessen und Kompetenzen anspricht: das Thema des Films haben sie selbst gewählt, es berührt ihre unmittelbarsten Übergangsthemen (Liebe und Beziehungen zu den Eltern), und die Schauspielerei knüpft an Erfolgserfahrungen an, die sie bereits in früheren Projekten gemacht haben. Sie stehen unter keinem äußeren Druck, geben sich selbst aber einen Zeitrahmen, den sie auch einhalten wollen. Indem ihnen das Freizeitzentrum sein Foyer zur Präsentation des Films bereitstellt, organisiert es ihnen soziale Anerkennung in der gesamten Schulöffentlichkeit. Die Anwesenheit der LehrerInnen, die sich positiv überrascht zeigen von der Qualität des Produkts, ist hier als Brückenschlag zwischen informeller und formeller Anerkennung von Bedeutung. Nicht nur für sogenannte benachteiligte Jugendliche, sondern im Kontext systematisch frustrationsgefährdeter Übergänge generell werden solche positiven Gegenerfahrungen als Ansatzpunkte für weiter gehende Bildungsprozesse immer wichtiger.

5. Zur Relevanz von Medienpädagogik in riskanter gewordenen Übergängen – ein pädagogisches Fazit

Wenn durch die Jugendforschung erkannt ist, welche Anforderungen die Übergänge von der Jugend ins Erwachsenwerden stellen, und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang die Selbstinszenierungen als imaginäre Lösungen haben, dann wird es für die Jugendpolitik und die Pädagogik wichtig, hierfür Räume zu öffnen. Nichts anderes geschieht in der Medienpädagogik, wo genau den Gruppen von Jugendlichen, denen sonst oft die Ressourcen und Gelegenheiten dazu fehlen, die ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten und Potentiale der neuen Medien erschlossen werden. Häufig finden die Mädchen und Jungen über die Medien (oder über andere Lernerfahrungen in non-formalen Settings) Zugang zu ihren eigenen Themen, gekoppelt mit der Möglichkeit, sie kreativ zu bearbeiten, also eine *Form* für ihre Auseinandersetzungsprozesse zu finden (vgl. Miles u.a. 2002). Somit anerkennt und unterstützt die Medienpädagogik dieses Bedürfnis nach Selbstinszenierung, in der Videoarbeit genauso wie in Internet-Auftritten, bei öffentlichen Interviewaktionen genauso wie in Schreibwerkstätten oder der digitalen Bildbearbeitung.

Diese Selbstinszenierungen sind ohne die Geschlechterdimension nicht zu denken: Immer wird in ihnen – bewusst oder unbewusst – auch eine bestimmte Interpretation von Geschlecht dargestellt. In den beiden exemplarischen Fallstudien werden Homepagegestaltung bzw. Video dazu genutzt, eigene Vorstellungen darüber einzubringen, was es bedeuten kann, Mädchen/Junge, junge Frau/junger Mann zu sein, und diese sukzessive zu erweitern. Der Umgang mit den Medien eröffnet

Diese Selbstinszenierungen sind ohne die Geschlechterdimension nicht zu denken

Räume für das Variieren von und das Experimentieren mit den Geschlechterrollen. Diese müssen dabei nicht notwendigerweise als Thema im Vordergrund stehen, können aber jederzeit aktualisiert werden. So schaffen diese Selbstthematizierungen und Selbstinszenierungen die Voraussetzung für eine nicht nur medienkritische, sondern auch geschlechterbezogene Reflexion. Ähnlich relevant ist die Ermöglichung von Selbstinszenierungen, Selbstthematizierungen und entsprechende Reflexionsprozesse für eine interkulturelle Pädagogik.

Im Hinblick darauf, dass die Zielgruppen dieser Projekte häufig auf eher frustrierende Erfahrungen in ihren Übergangsbioografien zurückblicken, können die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die in der Medienpädagogik gemacht werden können, von enormer bildungsbiographischer Bedeutung sein. Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen reichen von der gelungenen Selbstinszenierung über das Durchstehen von häufig sehr aufregenden und spannungsgeladenen sozialen Prozessen bis hin zum befriedigenden Abschluss eines Projektes, in der Regel durch die Fertigstellung eines Produktes. Mit der Präsentation des Produktes geht dieser Prozess noch weiter. Über die Erfahrung von sozialer Anerkennung, die hierbei organisiert wird, entstehen sehr oft Anschlussstellen für weitergehende Bildungsschritte. Dies ist vor allem dort der Fall, wo diese Erfahrungen eingebettet werden in einen umfassenderen Beratungs- und Unterstützungszusammenhang. Medienpädagogische Projekte wie die von uns untersuchten leisten eine solche Einbettung, in stärker formalisierten Kontexten wie

Schule oder Ausbildung wird gerade dieser Schritt oft versäumt. Dies jedoch erscheint zentral: es nicht beim Experimentieren zu belassen, sondern – zum Beispiel durch den Erwerb von Metawissen oder durch die Verbindung mit anderen biografischen Übergangsthemen – das Erfahrende anschlussfähig zu machen für die weiteren im Übergang notwendigen biographischen Schritte. Diese Anschlussfähigkeit bedeutet zum einen biographische Kohärenz herzustellen, sich trotz aller erlebten Kontingenzen als ganze Person erleben zu lernen, zum anderen aber auch neue Erfahrungen und Wissensbestände an biografische Sinnressourcen anzuschließen, Biografizität zu entwickeln (*Alheit/Dausien* 2000), und Bildung als potentielle Transformation zu erleben (*Marotzki* 1990).

Eine andere Dimension von Anschlussfähigkeit zielt auf die Möglichkeiten von gesellschaftlicher Teilhabe und Partizipation. Für die jungen SchauspielerInnen aus dem Projekt *Movie* haben sich ihre Fähigkeiten, in die Öffentlichkeit zu gehen, mit Menschen umzugehen, sich öffentlich zu inszenieren, aber auch sich einzumischen und Öffentlichkeit zu gestalten, nach ihren eigenen Aussagen und auch nach Einschätzung der LeiterInnen enorm erweitert. Im Projekt *Meine Homepage* lernen die TeilnehmerInnen den Umgang mit den Neuen Medien in dem Bewußtsein, an zentralen gesellschaftlichen Kommunikations- und Austauschprozessen zu partizipieren. Die Erfahrungen, die sie hierbei machen – zum Beispiel problemlos mit dem Herkunftsland kommunizieren zu können, neue Kontakte schließen zu können, sich, wenn auch zum Teil nur virtuell, Freiräume zu erobern – bestätigen sie in dem Gefühl, dabei zu sein. Tatsächlich sind sie nun nicht mehr so sehr der Kontrolle ihrer Familien unterworfen, erfahren statt dessen einen Statuszuwachs in der Familie durch die erworbene Medienkompetenz. Um wirklich in einem biographischen Sinne partizipieren, das heißt die eigene Übergangsbio-graphie gestalten zu können, sind die Voraussetzungen freilich auf noch ganz anderen Ebenen als der der Pädagogik zu schaffen. Hier ist auf Ansätze einer „integrierten Übergangspolitik“ mit kombinierten (aus-)bildungs-, arbeitsmarkt-, wohlfahrts- und beteiligungspolitischen Maßnahmen hinzuweisen (vgl. *Walther* u.a. 2006). Innerhalb dieser hat die Bildungspolitik die Aufgabe, die hierin zentralen Zugänge zu Ausbildung und qualifizierter Arbeit zu öffnen. Da diese gerade Jugendlichen mit eher schlechten schulischen Abschlüssen kaum offen stehen, ist es für sie umso wichtiger, ihre in non-formalen Zusammenhängen erworbenen Kompetenzen zugangsrelevant zu machen, diese für weitere übergangsbio-graphische Schritte verwertbar zu machen, ohne sie durch die Verwertungslogik des formalen Bildungssystems ihrer spezifischen Qualität zu berauben.

gesellschaftliche Teilhabe
und Partizipation

Statuszuwachs in der
Familie durch die erworbene
Medienkompetenz

Anmerkungen

- 1 Die Evaluation des Programms „Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung“ der Landesstiftung Baden-Württemberg wurde durchgeführt von Helga Huber, Gerrit Kaschuba und Barbara Stauber (tifs) im Auftrag des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Baden-Württemberg im Zeitraum Mai 2003 bis Oktober 2004. (Huber/Kaschuba/Stauber 2005); eine zweite Evaluationsphase läuft noch bis November 2006.

- 2 Der Rücklauf von 83% verweist auf ein großes Interesse an der Forschung, sowie eine hohe Verbindlichkeit der MitarbeiterInnen dem Programm gegenüber.
- 3 Bei der Auswahl der sechs Fallstudien-Projekte waren Kriterien leitend wie das verwendete Medium und die bearbeiteten Themenbereiche, die Funktion des Projekts im Spektrum der Jugendhilfe, die Zusammensetzung der Projektgruppen nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter, die regionale Verortung der Projekte (Stadt/Land). Nach gründlicher Prüfung aller teilnehmenden Projekte wurden ausgewählt:
 - ein Videoprojekt, ein Projekt zur digitalen Bildbearbeitung, ein Newsletter-Projekt und drei Projekte mit Internetpräsentationen;
 - vier Projekte aus der Offenen Jugendarbeit, eines davon mit direktem Bezug zur Jugendberufshilfe, ein Projekt der Verbandsarbeit, ein Projekt der Erziehungshilfe;
 - zwei Mädchenprojekte, ein Jungenprojekt und drei gemischtgeschlechtliche Projekte;
 - zwei Projekte, die sich explizit an junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund richten, vier Projekte mit gemischtem AdressatInnenkreis.
 - ein Projekt in einer ländlichen Gemeinde, eines in einer Kleinstadt, eines in einer Mittelstadt und drei in Großstädten, wobei sich eines in einem sozialen Brennpunkt befindet.
- 4 Hier ist Zygmunt Bauman's Gedanke der Aufmerksamkeitsökonomie wichtig – sie bestimmt nicht nur alltägliches Bewußtsein, sondern auch die wissenschaftliche Wahrnehmung (Bauman, 2001).
- 5 Die Grundlagen hierfür hat Erving Goffman schon 1959 gelegt, die These einer grundlegenden Theatralität des sozialen Lebens („basic theatricality“) wird aktuell im Sonderforschungsbereich „Kulturen des Performativen“ der FU Berlin wieder aufgegriffen, in dem gleichermaßen erziehungs- und kulturwissenschaftlich die Inszenierungen des Alltags untersucht werden.
- 6 Dass das hierfür als Ressource zur Verfügung stehende Medien- und Bilderangebot keineswegs geschlechtsneutral ist, muss hier nicht extra betont werden.
- 7 An anderer Stelle haben wir diese beiden Fallstudien für den Zusammenhang Medienkompetenz – Geschlechterkompetenz ausgewertet (Stauber/Kaschuba 2006).
- 8 Wenn also in geschlechtersensiblen Forschungsprozessen der Schwerpunkt auf das „wie“ von doing gender gelegt werden soll, dann legt dies ethnographische Methoden nahe (vgl. Kelle, 1999; Buchen et al., 2004).

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B.* (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen, in: *Hoerning, E.* (Hg.): Biographische Sozialisation. – Stuttgart, S. 257-283
- Antonovsky, A.* (1987): Unraveling the Mystery of Health. – San Francisco
- Baacke, D.* (1999): Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. In: Vorstand der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. – Bielefeld, S. 14-28
- Bandura, A.* (1982): Self-efficacy mechanism in human agency, *American Psychologist*, 37: S. 122-147
- Bauman, Z.* (2001): The Individualized Society. – Cambridge
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A.* (1987): Geschlechtertrennung – Geschlechterdifferenz. Suchbewegung sozialen Lernens. – Bonn
- Bilden, H.* (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. In: *Keupp, H./Höfer, R.* (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. – Frankfurt a.M., S. 227-249
- Buchen, S./Helfferich, C./Maier, M. S.* (Hrsg.) (2004): Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen. – Wiesbaden.
- Clarke, J.* (1975): Style. In: *Hall, S./Jefferson, T.* (Hrsg.) (1993): Resistance through Rituals. – London
- Cockburn, C.* (1998): The Space between us: Negotiating Gender and National Identities in Conflict. – London

- Colley, H./Hodkinson, P./Malcolm, J. (2002): Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A Consultation Report. – Leeds
- Dausien, B. (1999): ‚Geschlechtsspezifische Sozialisation‘ – Konstruktiv(istisch)e Gedanken zu Karriere und Kritik eines Konzepts, in: dies. u.a. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. – Opladen, S. 216-249
- Dausien, B./Kelle, H. (2003): Von der Frauen- zur Geschlechterforschung. Entwicklungen und Irritationen. In: *Betrifft Mädchen*, Heft 4 (2003), S. 4-9
- Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. – Wiesbaden
- Döring, N. (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. – Göttingen
- Fenstermaker, S./West, C. (2001): ‚Doing Difference‘ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung, in: Heintz, B. (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*, KZfSS, Sonderheft 41, S. 236-249
- Gildemeister, R. (2004): Geschlechterdifferenz – Geschlechterdifferenzierung: Beispiele und Folgen eines Blickwechsels in der empirischen Geschlechterforschung. In: *Buchen*, S./Helfferich, C./Maier, M. S. (Hrsg.) (2004): *Gender methodologisch*. – Wiesbaden, S. 27-45
- Goffman, E. (1959): *The presentation of Self in Everday Life*. – New York
- Helfferich, C. (1994): *Jugend, Körper und Geschlecht*. – Opladen
- Hoffmann, D. (2003): Jugendliche und Medien – Eine Übersicht, in: *Jahrbuch Jugendforschung*. – Opladen
- Huber, H./Kaschuba, G./Stauber, B. (2005) *Jugend und verantwortungsvolle Mediennutzung*. Untersuchungsbericht des Programms der Landesstiftung Baden-Württemberg. – Stuttgart
- Hurrelmann, K. (2003): Der entstrukturierte Lebenslauf. Die Auswirkungen der Expansion der Jugendphase. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, 2, S. 115-126
- Kaschuba, G. (2001): „...und dann kann Gender laufen“? Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Forschungsbericht. Tübingen: tifs-Online-Publikation, <http://www.tifs.de/veroeffentlichungen>
- Kelle, H. (1999): Geschlechterunterschiede oder Geschlechterunterscheidung? Methodologische Reflexion eines ethnographischen Forschungsprozesses, in: *Dausien, B.* u.a. (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht*. – Opladen, S. 304-324
- Keupp, H. u. a. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. – Reinbek bei Hamburg
- Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. – Weinheim
- Mikos, L. (2000): Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente, in: *MedienPädagogik*, Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 00-1, www.medienpaed.com
- Miles, S. u.a. (2002): *Communities of Youth*. – London
- Niesyto, H. (2001): *Selbsta Ausdruck mit Medien: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. – München
- Niesyto, H. (2004): *Mediale Aufmerksamkeitserregung und Medienkritik*. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 6
- Overwien, B. (2006): *Informelles Lernen – Zum Stand der englischsprachigen Diskussion*. In: *Rauschenbach, Th.* (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter eine vernachlässigte Dimension in der Bildungsdebatte*. – Weinheim, S. 35-62
- Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (2005): *Ohne doppelten Boden, aber mit Netz? Informelle Netzwerke junger Frauen und Männer beim Übergang in die Arbeit, ihre Voraussetzungen und sozialpädagogische Möglichkeiten, sie zu stärken*. In: *Otto, U./Bauer, P.* (Hrsg.): *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten*. Tübingen: DGVT-Verlag, S. 299-331.
- Rychen, D./Salganik, L. (Hrsg.) (2003): *Key Competencies for a successful Life in a well-functioning Society*. – Göttingen
- Skelton, T./Valentine, G. (Hrsg.) (1998): *Cool places. Geographies of youth cultures*. – London/New York

- Stauber, B.* (2004): Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen: Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. – Opladen
- Stauber, B./Walther, A.* (2004): Von linearen Statuspassagen zu Yoyo-Übergängen. Die soziologische Perspektive auf die Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf am Beispiel junger Erwachsener. In: *Schumacher, E.* (Hrsg.) Übergänge in Bildung und Ausbildung. Bad Heilbrunn, S. 47-67
- Stauber, B./Kaschuba, G.* (2006): Dem Verhältnis von Medienkompetenz und Gender-Kompetenz auf der Spur – Anregungen aus einer Evaluation medienpädagogischer Projekte. In: *Treibel, A./Maier, M. S./Kommer, S./Welzel, M.* (Hrsg.) (2006): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. – Wiesbaden, S. 327-341
- Walther, A.* (2002): ‚Benachteiligte Jugendliche‘: Widersprüche eines sozialpolitischen Deutungsmusters. In: *Soziale Welt* 53, 1, S. 87-106
- Walther, A./du Bois-Reymond, M./Biggart, A.* (Hrsg.) (2006): Learning, Motivation and Participation in Youth Transitions. – Frankfurt a.M. u.a.
- Wulf, C.* u.a. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. – Opladen
- Zinn, J.* (2004): Health, Risk and the Uncertainty in the Life Course: A Typology of biographical Certainty Constructions. In: *Social Theory & Health* 3, 2, S. 199-221