

Wahrnehmung und Bewertung von Trickfilmfiguren in gleichgeschlechtlichen Beziehungen durch Kinder der 3. und 4. Grundschulklassen im Kontext von Individuum, Sozialisatoren und Fernsehen. Bd. I (Hauptteil)

Plasa, Kenneth

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sonstiges / other

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Plasa, K. (2020). *Wahrnehmung und Bewertung von Trickfilmfiguren in gleichgeschlechtlichen Beziehungen durch Kinder der 3. und 4. Grundschulklassen im Kontext von Individuum, Sozialisatoren und Fernsehen. Bd. I (Hauptteil)*. Leipzig. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-70283-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Universität Leipzig
Fachbereich: Empirische Kommunikations- und Medienforschung
Studiengang: Kommunikations- und Medienwissenschaft

Wahrnehmung und Bewertung von
Trickfilmfiguren in gleichgeschlechtlichen
Beziehungen durch
Kinder der 3. und 4. Grundschulklassen
im Kontext von Individuum, Sozialisatoren und Fernsehen

Band I von II
Hauptteil

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts

Erstgutachterin
Prof. Dr. Anne Bartsch

Zweitgutachterin
Dr. des. Miriam friz Trzeciak

vorgelegt von

Kenneth Plasa || Matrikelnummer: 2882222 || E-Mail: kplasa@gmail.com

Leipzig, 24. März 2020

Worte des Dankes

Dem wissenschaftlichen Teil dieser Masterarbeit, welche ich im Studienfach Kommunikations- und Medienwissenschaften an der Universität Leipzig schrieb, möchte ich ein großes Dankeschön voranstellen an all jene, die mich bei der Realisierung dieses Forschungsprojektes unterstützt haben.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Oma Gerda Greif, welche mir Empathie für andere Menschen und durch ihre Arbeit als Kindergärtnerin auch ein Interesse für einen pädagogischen Zugang zu Kindern vermittelt hat.

Danken möchte ich Anne-Katrin Stiller, Juliane Vent und Dr. Anne-Katrin He-meyer für ihre hilfreichen Kommentare zu den inhaltlichen und methodischen Fragen.

Ich möchte meinen Eltern, Bergise und Hans-Jürgen Plasa, für ihre zeitliche und finanzielle sowie meiner Mama auch für ihre redigierende Unterstützung danken, und dass sie immer ein offenes Ohr für inhaltliche Fragen zur Entwicklung von Kindern hatte. Meinem Bruder Raik Plasa gilt ebenso ein herzliches Dankeschön für seine vielfältige Unterstützung, welche, wie auch die aller bereits genannten Menschen, für mich von unschätzbarem Wert war und ist.

Ein großer Dank geht auf diesem Wege auch an die Hortleiter / innen der Karl-Liebknecht-Grundschule, der Lessingschule und der 5. Grundschule für die Möglichkeit, die Interviews bei ihnen durchführen zu dürfen, den Eltern der Kinder, dass sie mir diese anvertrauten und den Kindern für ihre Gesprächsbereitschaft und Zeit.

Kenneth Plasa

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis und Tabellenverzeichnis	1
<i>Abbildungen</i>	1
<i>Tabellen</i>	2
Abkürzungsverzeichnis	3
Einleitung	4
1 Theoretischer Rahmen	8
1.1 Geschlecht und Sozialisation	8
1.1.1 <i>Unterschiede zwischen Sex – Gender und Sex - Sexualität</i>	8
1.1.2 <i>Persönlichkeitsentwicklung und Geschlechtsidentität</i>	9
1.1.2.1 <u>Individuation und Enkulturation</u>	9
1.1.2.2 <u>Selbst und (Geschlechts-)Identität</u>	11
1.1.2.3 <u>(Geschlechts-)Identität und Persönlichkeitsentwicklung</u>	12
1.1.2.3.1 <i>Soziologische Erklärungsansätze</i>	14
1.1.2.3.2 <i>Kognitionspsychologische Erklärungsansätze</i>	16
1.1.2.3.3 <i>Stereotype und Normen</i>	22
1.1.3 <i>Vorurteile gegenüber Homosexualität</i>	24
1.1.3.1 <u>(Sexuelle) Vorurteile, Normen und Homophobie</u>	24
1.1.3.2 <u>Wie sexuelle Vorurteile bzw. Homophobie erlernt werden</u>	27
1.1.3.2.1 <i>Modell zur Strukturierung theoretischer Variablen in Bezug auf Vorurteile bei Kindern und Jugendlichen</i>	27
1.1.3.2.2 <i>Einfluss soziodemographischer Merkmale</i>	31
1.1.3.2.3 <i>Ideologien im Hintergrund: Heterosexismus, Heteronormativität und Heterosexismus</i>	32
1.2 Sozialisation und Medien	34
1.2.1 <i>Mediensozialisation</i>	34
1.2.2 <i>Mediensozialisation als Aneignung</i>	36
1.2.2.1 <u>Medienhandeln und Aneignung</u>	36
1.2.2.2 <u>Medienaneignung von Kindern</u>	38
1.2.2.3 <u>Kontexte von Medienaneignung</u>	40
1.2.3 <i>Mediensozialisation und Geschlecht</i>	43
1.2.3.1 <u>Medientexte als auf Geschlecht bezogene (Möglichkeits-)Räume</u>	43
1.2.3.2 <u>Repräsentationen von Homosexualität im Kinderprogramm</u>	45
1.2.3.3 <u>Medien und Vorurteile gegenüber Homosexuellen</u>	47
1.3 Einordnung der empirischen Studie in den Forschungskontext	51
1.4 Entwickeln der Forschungsfragen	53
2 Empirischer Teil	58
2.1 Forschungsdesign	58
2.1.1 <i>Forschungsansatz</i>	58
2.1.2 <i>Gegenstandsbereiche</i>	59
2.1.2.1 <u>Gegenstand: Kinder der 3. und 4. Klasse</u>	59
2.1.2.2 <u>Gegenstand: Trickfilme</u>	61
2.1.3 <i>Stichprobenziehung</i>	62
2.1.4 <i>Interviewsituation</i>	62

2.2 Konstruktion des Interviewleitfadens	63
2.3 Interviewprotokoll	64
2.4 Integration und Konstruktion der spielerischen, kreativen und medien-rezeptiven Elemente	64
2.4.1 Spielerisches Element: Kärtchen zuordnen.....	65
2.4.1.1 Methodisches Vorgehen.....	65
2.4.1.2 Darstellen der Forschungslogik.....	66
2.4.2 Kreatives Element: Lieblingsfigur zeichnen und vorstellen.....	67
2.4.2.1 Methodisches Vorgehen.....	67
2.4.2.2 Darstellen der Forschungslogik.....	67
2.4.3 Medien-rezeptives Element: Trickfilmstimulus.....	68
2.4.3.1 Methodisches Vorgehen.....	68
2.4.3.2 Beschreibung der Stimulusbeiträge.....	69
2.4.3.2.1 Stimulus A: Episode „Die Antwort“ (2016), Serie „Steven Universe“.....	70
2.4.3.2.2 Stimulus B: „Orbitas“ (2013).....	71
2.4.3.3 Darstellen der Forschungslogik.....	72
2.5 Erhebungsphase	74
2.5.1 Pretest des Interviewleitfadens und der Materialien.....	74
2.5.2 Durchführung der Interviews.....	75
2.5.3 Untersuchungssample und theoretisches Sampling.....	75
3 Analyseteil	77
3.1 Analysevorbereitende Transkription	77
3.2 Analysen	78
3.2.1 Grundsätzliche Vorgehensweise.....	78
3.2.2 Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.....	79
3.2.2.1 Initiierende Textarbeit und erste Fallzusammenfassungen.....	81
3.2.2.2 Deduktives Entwickeln von Kategoriensystem und Codebuch.....	81
3.2.2.3 Erste Kodierungen sowie induktive Erweiterungen / Ergänzungen des Kategoriensystems und Codebuchs.....	82
3.2.2.4 Zweiter Kodierdurchgang und Erstellen einer Profilmatrix / Themenmatrix.....	83
3.2.2.5 Fallbezogene, thematische / kategorienbasierte Zusammenfassungen zu einer transformierten Profilmatrix.....	84
3.2.2.6 Einfache und komplexe Analysen (inhaltliche Strukturierung).....	86
3.2.2.6.1 einfache Analysen.....	86
(1) Strukturierte Beschreibung der kodierten Äußerungen der Kinder zu ihren Wahrnehmungen und Bewertungen auf Subkategorieebene.....	86
(2) Zusammenfassende Betrachtungen der Kategorien der Wahrnehmung, des Möglichkeitsdenkens und der Bewertung.....	86
3.2.2.6.2 komplexe Analysen.....	94
(1) Typenbildung.....	95
(2) Übersichtstabellen.....	98
(3) Analyse von Zusammenhängen zwischen Subkategorien einer Hauptkategorie.....	98

(4) Zusammenfassungen und Muster.....	117
3.3 Interpretation der Analyseergebnisse.....	117
3.3.1 Kategorien der Wahrnehmung und Bewertung.....	118
3.3.1.1 Wahrnehmung.....	118
3.3.1.2 Bewertung.....	119
3.3.1.3 Deutlichkeit der Darstellung im Trickfilmstimulus.....	120
3.3.1.4 Typen und Subtypen in der Heterosexuellen Matrix.....	121
3.3.2 Kontextkategorien.....	122
3.3.2.1 Wahrnehmungen.....	123
Individuums-bezogene Kontexte (starker Zusammenhang).....	124
Sozialisatoren-bezogene Kontexte (starker Zusammenhang).....	126
Individuums-bezogene Kontext (mittlere Zusammenhänge).....	126
Sozialisatoren-bezogene Kontexte (mittlere Zusammenhänge).....	127
3.3.2.2 Bewertungen.....	128
Individuums-bezogene Kontexte (starker Zusammenhang).....	129
Sozialisatoren-bezogene Kontexte (starker Zusammenhang).....	131
Individuums-bezogene Kontexte (mittlere Zusammenhänge).....	131
Sozialisatoren-bezogene Kontexte (mittlere Zusammenhänge).....	133
3.4 Diskussion der Ergebnisse und Methodenreflexion.....	134
Fazit.....	138
Quellenverzeichnis.....	142
Anhang.....	160
Eidesstattliche Versicherung.....	162

Abbildungsverzeichnis und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

<i>Abbildung 1-1:</i> Modell zur Strukturierung theoretischer Variablen in Bezug auf Vorurteile bei Kindern und Jugendlichen von Bigler, Levy und Aboud (Aboud, 2008, S. 319)	28
<i>Abbildung 2-1:</i> Stimulus A: „Steven Universe: Die Antwort“	68
<i>Abbildung 2-2:</i> Stimulus B: „Orbitas“	70
<i>Abbildung 3-1:</i> Typen und Subtypen in der Übersicht	62

Tabellen

<i>Table 2-1:</i>	„maskuline“, „feminine“ und „neutrale“ Motive beim Kärtchenanlegen	72
<i>Table 2-2:</i>	Zusammensetzung des Sample	74
<i>Table 3-1:</i>	Profilmatrix / Themenmatrix (nach Kuckartz, 2016, S. 50) ...	85
<i>Table 3-2:</i>	Wahrnehmung unterschieden nach Stimulus A und B	
<i>Table 3-3:</i>	Denken der Möglichkeit unterschieden nach Stimulus A und B	87
<i>Table 3-4:</i>	Bewertung unterschieden nach sozial, affektiv und sozial .	89
<i>Table 3-5:</i>	Typ 1	93
<i>Table 3-6:</i>	Typ 2	94
<i>Table 3-7:</i>	Typ 3	94
<i>Table 3-8:</i>	Typ 45	94
<i>Table 3-9:</i>	Typ 5	95
<i>Table 3-10:</i>	Betrachtung Wahrnehmung – Geschlecht	97
<i>Table 3-11:</i>	Betrachtung Denken der Möglichkeit – Geschlecht	98
<i>Table 3-12:</i>	Betrachtung Bewertung – Geschlecht	100
<i>Table 3-13:</i>	Betrachtung Wahrnehmung – Kontakte	103
<i>Table 3-14:</i>	Betrachtung Denken der Möglichkeit – Kontakte	105
<i>Table 3-15:</i>	Betrachtung Bewertung – Kontakte	108
<i>Table 3-16:</i>	Betrachtung Wahrnehmung – Wissen	110
<i>Table 3-17:</i>	Betrachtung Denken der Möglichkeit – Wissen	112
<i>Table 3-18:</i>	Betrachtung Bewertung – Wissen	114
<i>Table 3-19:</i>	Muster von Zusammenhängen zwischen Wahrnehmung und Kontexten	122

Abkürzungsverzeichnis

d. Verf.	-	der Verfasser
i. d. R.	-	in der Regel
LGBTQ	-	Lesbian Gay Bisexual Transgender Queer
LGBTQT	-	Lesbian Gay Bisexual Transgender Transsexual Queer
LSBT	-	Lesbisch Schwul Bisexuell Transgender
PSB	-	Para-soziale Beziehungen
PSI	-	Para-soziale Interaktionen
St	-	Subtyp
T	-	Typ
u. a.	-	unter anderem
v. a.	-	vor allem
z. B.	-	zum Beispiel

Einleitung

„Real people's real lives are lived in the margins of the stories other people wrote about themselves. Real people's real lives are crushed under the weight of worn-out ideas. Real people's real lives are subject to the moods and the notions of power. Stories matter. Stories can be doors into a different world, can help you escape whatever it is that's caught you - the present, the past, the traumatic weight of history. But stories can also be cages.“

Laurie Penny (2019)

„The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.“

Chimamanda Ngozi Adichie (2009)

Am Kiosk der Burg Giebichenstein in Halle (Saale) ist eine Freiburger Heftreihe für Grundschul Kinder mit dem Titel *Toleranz. Miteinander statt gegeneinander* und dem Protagonisten Benny Blue erhältlich, die kindgerecht Wissen über unterschiedliche Themengebiete vermitteln möchte. Eine der Ausgaben beschäftigt sich mit ihrer neuen Mitschülerin Lilly, welche ein bisschen „anders“ ist und bei ersten Betreten des Klassenzimmers von Mitschülern mit den Worten „Die sieht ja aus wie ein Junge!“ begrüßt wird (Wirth & Niederleithner, 2017, S. 3). Der Klassenlehrer ermahnt die Klasse, dass sie die Gefühle ihrer neuen Mitschülerin verletzt haben und macht Toleranz zum Unterrichtsthema (Ebd.).

Förderung von Vielfalt und Toleranz hat in modernen westlichen Gesellschaften seit der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts einen großen Stellenwert eingenommen und ist auch Teil der Bildungspläne der einzelnen deutschen Bundesländer. Da sich schon früh im Kindesalter bestimmte Vorstellungen von der Welt und Werte herausbilden, beschäftigen sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts unterschiedliche Wissenschaften mit Sozialisations- und Identitätsbildungsprozessen. Aus jeweils fachspezifischer Perspektiven betrachten Pädagog*innen Kinder und Jugendliche in ihren Entwicklungslinien und Individualitäten sowie daran orientierte Erziehungs- und Bildungsprozesse, Politikwissenschaftler*innen richten ihr Augenmerk auf Rechte und Partizipationsmöglichkeiten von Minderheiten sowie Maßnahmen gegen Diskriminierung, für Kommunikations- und Medienwissenschaftler*innen sind mediale Prä-

senz und Darstellung gesellschaftlicher Gruppen, Mehrheiten und Minderheiten sowie mögliche sozialisatorische Einflüsse und Aneignungsprozesse interessant.

In den vergangenen Jahren hat es nach Küpper et al. (2017) „große Fortschritte bei der gesellschaftlichen Akzeptanz von Homosexualität und der zunehmenden, auch rechtlichen, Gleichstellung [...]“ gegeben, aber es ist „[...] nach wie vor einiges zu tun“ (S. 9). Nach einer von der LAG Queeres Netzwerk Sachsen in Kooperation mit der Hochschule Mittweida durchgeführten und im Juni 2019 veröffentlichten, nicht-repräsentativen Studie (*Gewalterfahrungen von LGBTTIQ in Sachsen*) wurden in den vergangenen fünf Jahren mindestens 1.672 Übergriffe auf lesbische, schwule, bisexuelle und transsexuelle, transgender, intersexuelle und queere Menschen verübt (Loeffler, 2019). Dieselbe Studie benennt mögliche Gründe für eine starke Verbreitung von Vorurteilen und Abwertung gegenüber queeren Menschen in Sachsen: (1) christlich-fundamentalistische Überzeugungen in Südsachsen, (2) Verbreitung rechter Gruppierungen sowie (3) anhaltende Landflucht mit fehlenden Freizeitangeboten und Anknüpfungs- / Kontaktmöglichkeiten für LGBTQ (Loeffler, 2019).

Kindheit hat sich in den vergangenen Jahrzehnten durch zunehmende Mediatisierung signifikant verändert (Krotz, 2007). Auch wenn seit den 2000er Jahren neue Medien wie das Internet an Beliebtheit zunehmen, werden „alte“ Medien nicht verdrängt, sondern sie existieren nebeneinander, ergänzen sich, nehmen aufeinander Bezug und werden entsprechend genutzt (Theunert & Wagner, 2002; Theunert & Schorb, 1996; Krotz, Hasebrink, Lindemann, Reimann & Rischkau, 1999). „Das Leitmedium der Kinder, was Nutzungsdauer, Bindung, vor allem aber auch inhaltlichen ‚drive‘ angeht, ist das Kinderfernsehen“, schreibt Götz (2014, S. 89). Zu den beliebtesten Filmgattungen von Kindern bis zum Alter von 10 / 11 Jahren gehören *Trickfilme*, Theunert und Schorb (1996) bezeichnen sie auch als „Begleiter der Kindheit“ (Buchtitel). Ihre Figuren fungieren oft als Identifikationspersonae, nicht selten nehmen Kinder sie mit in ihren Alltag (ob im Spiel, bei Tagträumen, beim Malen oder bei Gesprächen unter Gleichaltrigen) oder wollen so sein wie sie (Abenteuer, Aussehen, Erlebnisse, Fähigkeiten etc.).

Geschichten sind nach Sugiyama (2001) eine der ursprünglichsten Formen der Wissensvermittlung und spielen auch heute noch eine wichtige Rolle. Im Filmmedien enthaltene Bilder / Aussagen über die Welt sind einerseits Produkte von in einer Gesellschaft mit einer bestimmten Bandbreite an Denk- und Handlungsmustern sozialisierten „Medienmacher*innen“, andererseits setzen sich ihre Nutzer*innen als aktive Rezipient*innen mit diesen Bildern auseinander, eignen sie sich individuell an, inte-

grieren sie als Teil ihrer Identität oder verwerfen diese (und entwerfen möglicherweise Gegenbilder). Medien können so zu einer eher offenen und pluralen oder einer eher geschlossenen und homogenen Gesellschaft beitragen. Ob und wie unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen / Minderheiten in Medien präsentiert werden, kann einen Einfluss darauf haben, ob und wie Norm(alitäts)vorstellungen und Möglichkeitsdenken sowie entsprechende Wahrnehmungen, und Bewertungen von einer Generation an die nächste weitergereicht werden, ob und wie sie inkludiert / als gleichwertig behandelt oder ausgegrenzt / als nicht gleichwertig behandelt werden.

Im Zentrum des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit stehen Kinder als aktive Rezipient*innen und Konstrukteur*innen ihrer Identität (im Rahmen einer gegebenen Kultur mit deren Sinnverständnissen von Welt), welche sich in einer Kultur und unterschiedlichen nicht-medialen sowie medialen Umwelten (Familie, Freundeskreis, Schule, Medien etc.) bewegen, die unterschiedliche Möglichkeitsräume gewähren oder beschränken sowie Sinnverständnisse nahelegen und darüber die Entwicklung der eigenen Identität mitprägen. Über Wahrnehmung von und Einstellungen von Kindern gegenüber Menschen mit LGBTQ¹-Orientierungen gibt es im deutschsprachigen Raum bislang ein Forschungsdefizit, zu dessen Auflösung meine Masterarbeit beitragen soll. Ziel meiner Masterarbeit ist es, kindliche Aneignung von Filmmediengeschichten mit homosexuellen Figuren punktuell als post-rezeptive Momentaufnahme in Gesprächen mit Kindern zu eruieren: *Wahrnehmung* (im Sinne von Deuten) und *Bewertung* (Fragen nach dem *Ob* und *Wie*) von homosexuellen Trickfilmfiguren durch Schulkinder der 3. und 4. Klasse sowie in ihrem Bezug auf Geschlechterbilder, Sozialisation und Mediennutzung in ausgewählten *Individuums-, Sozialisatoren- und Stimulus-bezogenen Kontextualisierungen* qualitativ und zielgruppenspezifisch zu untersuchen. Dabei soll auch die Frage der *Subtextualität* der Darstellung gleichgeschlechtlicher Beziehungen in fiktionalen Kindersendungen eine Rolle (Rezeption von einem von zwei Stimulustrickfilmen mit unterschiedlicher Deutlichkeit der Darstellung) spielen.

Im 1. Kapitel werden – unterteilt in *Geschlecht und Sozialisation* sowie *Sozialisation und Medien* – der aktuelle Forschungsstand dargestellt, im Anschluss daran die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte empirische Studie in den Forschungskontext eingeordnet und Forschungsfragen abgeleitet. Das 2. Kapitel stellt das allgemeine Forschungsdesign sowie zur Datenerhebung verwendete empirische

1 Lesbian, Gay, Transgender / -sexuell, Queer

Methoden vor, wobei im Sinne qualitativer Forschung mit Kindern zielgruppenspezifischer Artikulations- und Aneignungsformen integriert werden. Die beiden Trickfilmstimuli werden vorgestellt. Im 3. Kapitel werden neben der Beschreibung des grundsätzlichen Analysekonzepts und der Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse die einzelnen Analyseschritte nachvollziehbar dargestellt. Daran anschließend erfolgt anhand der einzelnen Forschungsfragen die Interpretation der Analyseergebnisse.

1 Theoretischer Rahmen

1.1 Geschlecht und Sozialisation

1.1.1 Unterschiede zwischen Sex – Gender und Sex - Sexualität

Im „westlichen“ Kulturraum kommt dem Konstrukt der *Zweigeschlechtlichkeit* (männlich - weiblich) eine hohe Relevanz zu, es wird von jedem Individuum mehr oder weniger erwartet, dass seine Geschlechtszugehörigkeit „ständig erkennbar“ darstellt (Faulstich-Wieland, 2008, S. 240).

Das Konzept *Sex* bzw. das *biologische Geschlecht* eines Menschen bezieht sich auf die *primären biologischen Geschlechtsmerkmale* des Menschen, wozu dessen externen und internen Genitalien, Hormone und Chromosomen gehören, welche insbesondere für das Erzeugen von Nachkommen zentral sind (Dawson, 2017b, S. 6). Individuelle Männer und Frauen können in ihren *sekundären biologischen Geschlechtsmerkmalen* - biologische Unterschiede in Aussehen und Physiologie – voneinander abweichen (Ebd., S. 6, 18). Ca. 1 % aller lebend geborenen Menschen weisen sowohl männliche als auch weibliche biologische Geschlechtsmerkmale auf (*Intersex*, Ebd., S. 6).

Von der Kategorisierung nach biologischen Merkmalen ist die *kulturelle Zuschreibung und soziale Konstruktion von bestimmten Merkmalen* zu einem der beiden biologischen Geschlechter (*Gender* bzw. *soziales Geschlecht*) zu unterscheiden (Athenstaedt & Alfermann, 2011). Nach Miller (2016) ist „Gender [...] one of the most salient and influential aspects of a person’s identity“, da es Auswirkungen auf Aussehen, Interessen, Aktivitäten, Freundschaften, zwischenmenschliche Interaktionen, romantische Beziehungen und Karriere- und Berufswahl haben kann. Im Unterschied zu angeborenen biologischen Merkmalen ist das Gender eines Individuums - mehr oder weniger stark - flexibel und kann sich im Laufe seines Lebens auch verändern. (Dawson, 2017b, S. 10f.).

Sexualität (sexuelle Zuneigung gegenüber einem oder mehreren Geschlechtern) ist von *Sex* als *biologisches Geschlecht* zu unterscheiden (Ebd., S. 36). Mit ihr verknüpft ist das Konzept der *sexuellen Identität*, der individuellen Selbstdefinition der eigenen Sexualität (Ebd.). Übliche Label, mit welchen Menschen ihre Sexualität

bestimmen können Unterscheidungen zwischen *Heterosexualität* und *Homosexualität*, *Bisexualität*, *Pansexualität* und *Asexualität* sein (Dawson, 2017b, S. 37).

Zwischen 2 und 10 Prozent der Menschen fühlen sich romantisch und / oder sexuell zum eigenen Geschlecht hingezogen (Karberg, 2019). Liebe und Sexualität zwischen Menschen gleichen Geschlechts lassen sich weit in der Menschheitsgeschichte zurückverfolgen, auch wenn Homosexualität als eigenständige *sexuelle Orientierung* und *Identität* als ein Produkt der bürgerlichen Gesellschaft betrachtet werden kann: Parallel zur Versachlichung der sozialen Beziehungen, den Erfordernissen der sich entwickelnden kapitalistischen Ökonomie und der gesellschaftlich zum Leitbild erhobenen heterosexuellen Zweierbeziehung mit entsprechenden Normen und Wertvorstellungen entstehen in vielen europäischen Metropolen schwule Subkulturen (nicht selten Ziel staatlicher Verfolgung) - werden Liebe und Sexualität als Alltags-handlungen zu Identitätsfragen und -konstruktionen. Der österreich-ungarische Karl Maria Benkert (1869) gilt als Schöpfer des Wortes *Homosexualität*, welchem der Begriff *Uranismus* von Karl Heinrich Ulrich (1867) voranging. Sexualwissenschaftler des ausgehenden 19. Jahrhunderts prägten die heute übliche begriffliche Unterscheidung zwischen *Heterosexualität* und *Homosexualität*.

Auch wenn empirisch - neben Umweltfaktoren – einiges für eine Rolle von Vererbung spricht, lässt sich auf dem aktuellen Stand der Forschung sagen: „[...] there is neither a single genetic determinant of nor a single gene for same-sex sexual behavior or sexual orientation“ (Genetics of Sexual Behavior, 2019), menschliche Verhaltensweisen sind im Allgemeinen „[...] shaped by hundreds or thousands of genetic variants, each with a very small effect [...]“, darüber hinaus werden sie „[...] also shaped in large part by a person’s environment and life experiences“ (Ebd.).

1.1.2 Persönlichkeitsentwicklung und Geschlechtsidentität

1.1.2.1 Individuation und Enkulturation

Beer und Bittlingmayer (2008) unterscheiden zwischen den beiden Dimensionen der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (*Individuation*) und der Persönlichkeitsentwicklung als Vergemeinschaftung in sozialen Kontexten (*Enkulturation*) (S. 57): *Individuation*: Als mit Industrialisierung und Säkularisierung im globalen Norden die relative Stabilität der mittelalterlichen Ständegesellschaft und das Gewicht der christlichen Religion als normatives Bindeglied zerbrechen, gelangen individuelle Ent-

wicklungsprozesse ins Blickfeld von Wissenschaft und Politik (Beer & Bittlingmayer, 2008, S. 57). Für die sich entwickelnde kapitalistische Wirtschaftsordnung sind „gelungene‘ Integration in einen schichtspezifisch differenzierten Arbeitsmarkt“ und „Übernahme leistungscodierter (Berufs-)rollen“ zentrale Aspekte der (zu lenkenden) Entwicklung von Bürger*innen bzw. Lohnarbeiter*innen. Ideologisch finden sich jene Forderungen auch in der neuen *protestantischen Ethik* ihren Ausdruck (Ebd., 2008, S. 56; Weber, 1988). Auch im sich auf Durkheim und Parsons gründenden *Strukturfunktionalismus* zeigt sich die Perspektive der Herstellung „kollektiver Verbindlichkeiten“ zur Reproduktion der Gesamtgesellschaft (Ebd., S. 62f.): Unter einer „gelungenen“ Persönlichkeitsentwicklung wird eine mehr oder weniger reibungslose und unhinterfragte, Normen und Werte internalisierende und Anforderungen erfüllende Integration verstanden (Ebd.). Demgegenüber steht mit der *Kritischen Theorie* ein zweites normatives Verständnis von Individuation, welches – im Zuge von Demokratisierungs- und Individualisierungsprozessen – das gesellschaftliche Ermöglichen von Freiräumen bzw. Emanzipation der Individuen ins Zentrum stellt: Jene sollen selbstbestimmt über Geltung von Normen und Werten für ihr Denken und Handeln entscheiden und sich als mündige Bürger*innen aktiv ins gesellschaftliche Leben einbringen (Ebd., S. 56; Adorno, 1971). Für Habermas (1973a, 1973b) ist eine weitere Aufgabe von Persönlichkeitsentwicklung, Pluralismus als gegenseitig gewährte Toleranz unterschiedlicher Meinungen und Lebensweisen wertschätzen und gestalten zu lassen.

Enkulturation: Nach Trommsdorff (2008) können Sozialisation und Kultur als „untrennbar“ und wechselseitig „miteinander verbunden“ betrachtet werden, weil Menschen als soziale Wesen nicht anders als im Rahmen sozialer Gemeinschaften existieren und sich entwickeln können (S. 230, 235). Trommsdorff versteht *Kultur* als eine spezifische „[...] Anpassung an die physische Umwelt mit Auswirkungen auf die soziale Organisation einer Gruppe, auf die Familienstruktur und auf Sozialisationsbedingungen (z. B. Erziehungsstile) [...]“ (S. 232). Kulturen unterscheiden sich in unterschiedlichen Graden in Ausprägungen unterschiedlicher Wertdimensionen, wozu nach Hofstede (1980) (1) Individualismus vs. Kollektivismus, (2) Maskulinität und Femininität, (3) Machtdistanz, (4) Unsicherheitsvermeidung sowie (5) lang- und / oder kurzfristige Zeitorientierung gehören. Kulturelle Werte prägen die Sozialisation von Individuen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichem Maße: (a) In *traditionell orientierten kulturellen Kontexten* lassen sich häufiger *interdependente* Familienmodelle und Erziehungspraktiken mit einem größeren Gewicht von Ge-

horsam, Anpassung und ökonomisch definierten Zielen finden, während (b) in *modernen kulturellen Kontexten* meist *independente* Modelle und Praktiken favorisiert werden. Beide Perspektiven können auch (c) *integriert* auftreten (Trommsdorff, 2008, S. 235). Rigide und autoritäre soziale und gesellschaftliche Strukturen führen aufgrund einer starken Bescheidung persönlicher Freiheitsbedürfnisse oft zu passiven, verängstigten und / oder aggressiven Persönlichkeiten (Garbarino, 1995).

1.1.2.2 Selbst und (Geschlechts-)Identität

Leipold und Greve (2008) definieren das *Selbst* als

„[...] ein dynamisches System [...], das zum einen Überzeugungs- und Erinnerungsmerkmale umfasst (wie sehen wir uns aktuell?), und zum Anderen die Prozesse und Mechanismen, die diese Inhalte herstellen, stabilisieren oder auch verändern.“ (S. 398)

Sie betonen, dass es sich dabei nicht um einen singulären oder funktionalen Kern eines Individuums handelt, sondern vielmehr um „[...] eine heterogene Vielfalt von Strukturen und Prozessen [...]“ (Ebd.). Das Entwickeln des eigenen *Selbst* ist Teil der Sozialisation eines Individuums, im Vordergrund stehen dabei der „[...] Prozess des Erwerbs von sozialen Werten, Normen und Regeln sowie die Auseinandersetzung mit ihnen, schließt im weiteren aber auch die Interaktion mit kulturellen Errungenschaften, der dinglichen Umwelt, soziokulturellen Gegebenheiten oder Erziehungsstilen ein“ (Leipold & Greve, 2008, S. 398).

Als *Identität* – einem dem Selbst verwandten Konstrukt - verstehen Leipold und Greve (2008) „[...] in einem allgemeinen Sinn [...] eine einzigartige Merkmalskombination, die ein Individuum auszeichnet (z. B. Geschlecht, Beruf) [...]“ mit bestimmten erkennbaren *Identitätskennzeichen* (aus Sicht von Anderen / *Außenperspektive*) und *selbstdeskriptiven Attributen* (z. B. „Persönlichkeits- oder Kompetenzmerkmale“; *Innenperspektive* des Individuums) (S. 400). Sie ist von einer großen zeitlichen Stabilität gekennzeichnet und bleibt als Disposition in unterschiedlichen Kontexten und Situationen (meist) konsistent (Ebd., S. 400). *Resultate* und gleichzeitig *Gründe* für eine solch große Stabilität können (1) „selektive Aufmerksamkeit“ und Wahrnehmung der eigenen Umwelten, (2) Umdeutungen von wahrgenommenen Informationen und (3) Kompensationsprozesse sein. Kulturelle Entwicklungen und / oder Erweiterungen von eigenem Wissen und / oder Einstellungen können durch vom

Individuum initiierte Neuselektionen oder Konsolidierungen Anstöße zur *Identitätsveränderung* geben (Leipold & Greve, 2008, S. 400f.).

Geschlechtsidentität kann als Selbstkonzept über die eigene geschlechtsbezogene Identität verstanden werden und schließt auch *sexuelle Orientierung* eines Individuums zu seiner Geschlechtsidentität (Woolfolk & Schönflug, 2014). Kulturell und gesellschaftlich geprägte *Geschlechterrollen*² mit ihren zuschreibenden Aussagen über charakteristische Eigenschaften, Verhalten und Berufe sowie auf ihnen basierende Erwartungen sind eine zentrale Quelle für das Entwickeln von Geschlechtsidentität (Rendtorff, 2011).

1.1.2.3 (Geschlechts-)Identität und Persönlichkeitsentwicklung

„Erwerb, Erhalt und Ausfüllung“ der eigenen Geschlechtsidentität ist „[...] eingebettet in die Sozialisationsprozesse des Mitgliedwerdens allgemein“: Individuen werden geboren und wachsen auf in spezifischen örtlichen / regionalen, historischen, ethnischen, religiösen, sozialen und situativen Kontexten mit möglicherweise differierenden Welt- und Wertevorstellungen, welche vom Kind angeeignet - und oft als „Selbstverständlichkeiten“ nicht hinterfragt – werden (Faulstich-Wieland, 2008, S. 241f.). Bei der Herausbildung des eigenen Selbst besitzt die *Wechselbeziehung zwischen Individuum und der Kultur*, in welcher es aufwächst, eine wichtige Rolle: (1) Einerseits spiegelt sich die es umgebende Kultur in seiner Identität wider, (2) andererseits wirkt es durch seine Handlungen bewusst oder unbewusst auf seine soziale Umwelt ein. Nach Hust und Brown (2008) lernen Individuen in einer Kultur Geschlechterrollen und damit verknüpfte Erwartungen in einem dreistufigen Prozess: (1) *Sozialisationsinstanzen* bzw. *soziale Umwelten* wie Familie / Wohnraum, Peers, Schule und Medien („microcosms of the much larger and complex social world“, Hanish, Martin, Miller, Fabes, DeLay & Updegraff, 2016, S. 4) finden sich unterschiedliche Geschlechterverständnisse und Erwartungen über Geschlecht. (2) Diese Erwartungen werden in *sozialen Interaktionen von Einzelpersonen und Gruppen* reproduziert (*Doing Gender*). (3) Schließlich konstruieren jene *Individuen* eigene Geschlechteridentitäten (Hust & Brown, 2008, S. 99f.). Jedes Kind wird sich in ihnen soziale, emotionale und auf zwischenmenschliche Beziehungen bezogene Fertigkeiten aneignen, welche es ihm erleichtern, Beziehungen mit anderen Individuen zu knüpfen,

2 Als *Geschlechterrolle* wird nach Durkin (1985) in der vorliegenden Arbeit verstanden: „The term of sex role refers to the collection of behaviors or activities that a given society deems more appropriate to members of one sex than to members of the other sex“ (S. 9).

jene aufrechtzuerhalten oder sie wieder zu reparieren (Hust & Brown, , S. 48). Die Beziehungen zu anderen Individuen sind von zentraler Bedeutung für das eigene Wohlbefinden und Gefühl der Geborgenheit, wie auch für die aktive Teilhabe der Kinder am Geschehen in ihren sozialen Umwelten und, nicht zuletzt, auch für ihren zukünftigen Lebensweg und ihren beruflichen Werdegang (Ebd.).

Filipp (1979) unterscheidet zwischen fünf *Informationsquellen für Identitätsentwicklung*: (1) verbale Kommunikation, (2) Interpretation des Verhaltens anderer Individuen, (3) sozialer Vergleich, (4) Selbstbeobachtung und (5) Erinnerung vergangener Erfahrungen. Baacke (1999) unterteilt in (1) *internen Entwicklungsdimensionen* (kreative Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt, Motorik, prosoziales Verhalten, Geschlechtsidentifikation) und (2) *externe Entwicklungsdimensionen* (Zuhause als ökologisches Zentrum, ökologischer Nahraum, ökologische Peripherie) (S. 114f.). Aina und Cameron (2011) stellen als wichtige Einflussfaktoren für die Entwicklung einer eigenen *Geschlechteridentität* Populärkultur, Kinderbücher, Familie, Freunde und Erziehungsinstitutionen wie Kindertagesstätte und Schule heraus (S. 12). In ihren sozialen Umwelten finden sie dafür eine große Bandbreite an möglichen *Angeboten*, welche sie verwenden können, um *Erwartungen* über andere Individuen zu generieren, persönliche *Verhaltensstandards* zu entwickeln, ihre *Aufmerksamkeit* auszurichten und *Erinnerungen* zu organisieren und strukturieren (Ebd.).

In unterschiedlichen *Entwicklungsphasen* stehen für alle Kinder oder individuell bestimmte *Entwicklungsaufgaben* an, welche sie zu meistern haben, um sich als Individuum sowie als sozial und gesellschaftlich agierendes und interagierendes Wesen weiterzuentwickeln. Diese können sich (1) aufgrund ihrer eigenen körperlichen wie kognitiven Entwicklung und sich daraus ergebenden neuen Möglichkeiten und Notwendigkeiten oder (2) kontextuell aus Entwicklungen, Anforderungen und / oder Konflikten innerhalb ihrer sozialen Umwelten ergeben, (3) werden durch Sozialisator*innen / Sozialisationsinstanzen an sie herangetragen und / oder (4) ergeben sich aus eigenem Antrieb, eigenen Interessen, Wünschen und Zielen. Ihre Bewältigung ist Teil des menschlichen Entwicklungsprozesses (Schorb, 2013; Fleischer & Grebe, 2014).

Transmission und *Integration* von geschlechtsbezogenen oder nicht-geschlechtsbezogenen Vorstellungen können *unbewusst und „zufällig“* (alltägliches Handeln und Lebensstil – z. B. Rollenverteilung bezüglich Pflege und soziale [Nicht-]Zuneigung, Haushaltsführung, Nahrungszubereitung und (Nicht-)Kommunikation - Beobachten und Erleben) oder *bewusst und gezielt* (Zeigen, Erzählen, Bei-

bringen, Erklären, Erlauben, Verbieten, Bestrafen oder Loben) erfolgen. Dabei ist ein Kind immer auch (mit-)gestaltende Akteur*in: Es nimmt auf seine Umwelten und sozialen Gegenüber Einfluss, setzt sich Grenzen und handelt diese mit seinen Bezugspartner*innen aus (Fleischer & Grebe, 2014).

Im Verlauf ihrer Entwicklung und (1) der damit verbundenen Zunahme von Fähigkeiten kognitiver Verarbeitung, (2) je nach Vielfalt und Anzahl der gesammelten Umwelterfahrungen, (3) nach Art und Anzahl der sozialen Eingebundenheit und Interaktionen sowie (4) auch abhängig von den jeweiligen Ausdifferenzierungen der eigenen Selbstwahrnehmung, entwickeln Kinder eine elaboriertere *Geschlechtsidentität* (Leipold & Greve, 2008, S. 404; Martin, 2012, S. 111) So können (ältere) Kinder selbst in traditionelleren, an klassischen Geschlechertypen orientierten sozialen Umwelten ihre Geschlechtsidentität als variabel, vielfältiger und weniger restriktiv Geschlechteridentität begreifen (Ebd.). Nach Martin (2012) ist aufgrund der „[...] strong *societal expectations about males and females* [...]“ ein bestimmter Grad an Übereinstimmung zwischen Geschlechterstereotypen und persönlichen Präferenzen / dem Selbstkonzept sowie Kognitionen über Andere / dem Fremdkonzept dennoch erwartbar (S. 114). Auch wenn die Möglichkeitsräume für Jungen / Männer und Mädchen / Frauen größer geworden sind, sind – teilweise auch subtiler (z. B. Anbringung von Knopflöchern bei Anzügen) gewordene - geschlechtsbezogene Inszenierungen nach wie vor Teil der individuellen Alltagshandlungen (Ebd.). Das Entwickeln einer eigenen Identität ist *kein abgeschlossenen Prozess*, sondern wird immer wieder überprüft und bei Bedarf neu konstruiert (Rendtorff, 2011).

Im Rahmen der sich angeeigneten und entwickelten eigenen Geschlechtsidentität sowie der jeweiligen Normen, Werte und entsprechender Erwartungen in einer sozialen Umwelt und Situation inszenieren sich Kinder bei ihren Interaktionen mit Anderen und stellen oft auch diesbezügliche Erwartungen und Anforderungen an ihre sozialen Gegenüber. Eigene Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bzw. die Geschlechtszugehörigkeit Anderer kann durch unterschiedliche kulturell geprägte Merkmale (Kleidung, Frisur, Schmuck, Freizeitaktivitäten und Präferenzen, Denk- und Verhaltensweisen) demonstriert, interpretiert oder erwartet werden (Faulstich-Wieland, 2008, S. 242).

1.1.2.3.1 Soziologische Erklärungsansätze

Soziologische Erklärungsansätze betrachten Geschlechterdifferenzen als Ergebnis der Vielzahl an Jungen und Mädchen oft unterschiedlich herangetragenen Mitteilungen und Erwartungen in ihre sozialen Umwelten, welche auch Aussagen über Geschlechterdifferenzen transportieren.

Nach *traditionellen Lerntheorien* entwickeln Kinder geschlechtsspezifische Verhaltensweisen durch *direktes Lehren und Lernen*, wenn sie (a) für Geschlechternormen entsprechendes Verhalten *belohnt* und (b) für nicht-konformes Verhalten *bestraft* werden: So zeigen Mädchen und Jungen Präferenzen für als „feminin“ und / oder „maskulin“ verstandene Spielsachen, weil ihre Eltern aufgrund eigener (nicht-)geschlechtsspezifischer Erwartungen ein solches Verhalten durch zustimmende Aufmerksamkeit verstärken, während sie sie bei nicht-konformem Spiel jenes ignorieren oder bestrafen (negativ kommentieren, auslachen / hänseln, zurechtweisen etc.) (Miller, 2016).

Theorie des Sozialen Lernens: Als eine Weiterentwicklung traditioneller Lerntheorien legt die *Social Learning Theorie* (Bandura, 1977) zusätzliches Gewicht auf die Konzepte des *Nachahmens* und des *stellvertretenden Lernens vermittelt über Rollenmodelle / Vorbilder* (z. B. [1] reale Personen wie Eltern, Geschwister und Freunde oder [2] Figuren und Charaktere in den Medien): Individuen erhalten nicht selten Information über Denk- und Verhaltensweisen, indem sie in ihren sozialen Umwelten andere Individuen bei deren Interaktionen in / mit ihren sozialen Umwelten *beobachten* und Reaktionen darauf *wahrnehmen* (Miller, 2016). Auf Grundlage solcher Beobachtungen lernen Kinder, welche Verhaltensweisen als „typisch“ für welches Geschlecht gelten, und mit welchen möglichen Konsequenzen sie bei diesbezüglicher Konformität oder Nicht-Konformität zu rechnen haben (Miller, 2016). Im Zuge des Nachahmens kann so angewandtes neues Wissen dazu beitragen, Einstellungen und Verhalten zu formen und / oder zu verstärken (Bussey & Bandura, 1999).

Sozial-kognitive Theorie: Ergänzend zu den sozialen Lernprozessen, erkennt die von Bandura in den 1980ern entwickelte sowie von Bussey und Bandura (1999) auf Geschlechtsentwicklung angewandte *Social Cognitive Theory* die Bedeutung von *individuelle Lernprozesse vermittelnden kognitiven Prozessen* an. Kinder werden nun auch als *aktiv Lernende* betrachtet, welche *Selbstkonzepte / -standards* und *Überzeugungen* entwickeln, die auf Erlernen (oder Nicht-Erlernen), Integrieren (oder Nicht-

Integrieren) ins eigene Verhaltensrepertoire sowie das Anwenden (oder Nicht-Anwenden) von Verhaltensweisen regulierend einwirken. Ob durch direktes oder vermitteltes / beobachtendes Lernen, angenommen wird, dass Kinder (1) Erwartungen an Erfolg ihres Handelns und Reaktionen ihrer Umwelt, (2) *self-efficacy*-Überzeugungen sowie (3) Selbstsanktionierungen und / oder -bestärkungen entwickeln, welche Auswirkungen auf Normentsprechung oder (selektive und interpretierende) Nicht-Normentsprechung des eigenen Handelns haben. Ein auf diesen Überlegungen basierendes *reziprokes Modell* der sozial-kognitiven Theorie unterscheidet zwischen (1) persönlichen (kognitive, affektive und biologische etc.) Faktoren, (2) verhaltensbezogenen (Geschlechternormen konforme oder nicht-konforme Verhaltensmuster etc.) und (3) umweltbezogenen (Einflüsse aus den sozialen Umwelten) Faktoren, welche miteinander interagieren und die Geschlechteridentität eines Individuums formen (Miller, 2016).

1.1.2.3.2 Kognitionspsychologische Erklärungsansätze

Basierend auf Piagets (1936) Ansatz, welcher das *Verständnis* eines Menschen von Geschlecht mit Veränderungen in seiner *kognitiven Entwicklung* in Zusammenhang bringt, verfasst Kohlberg (1966) seine *kognitive Entwicklungstheorie* über die Entstehung von Geschlechterunterschieden: Betont werden die Arten und Weisen, wie Kinder je nach unterschiedlichem *kognitiven Entwicklungsgrad* als *aktiv* und maßgeblich an ihrer Sozialisation Beteiligte eine eigene *Identität* konstruieren: Mit dem Erlangen eines Verständnisses über die eigene Geschlechtszugehörigkeit steige bei ihnen die Motivation, ihr eigenes Verhalten an geltende Geschlechternormen anzupassen. Kohlberg (1966) unterscheidet dabei zwischen 3 aufeinander aufbauenden Stufen, im Verlauf des kindlichen Entwicklungsprozesses: (1) Wissen über die eigene (biologische) Identität als *Junge* oder *Mädchen* (*gender identity*), (2) Wissen, dass sich das (biologische) Geschlecht eines Menschen nicht (von selbst) ändert (*gender stability*) und (3) Wissen über (biologische) Geschlechtsstabilität bei gleichzeitiger Variabilität und Flexibilität von individuellem Aussehen, Charaktereigenschaften, Interessen, Präferenzen und Aktivitäten (soziales Geschlecht, *gender consistency*). Eine der

Hauptannahmen der kognitiven Entwicklungstheorie ist, dass *Sex Typing*³ eine natürliche und logische Folge der kognitiven Entwicklung von Kindern sei (Bem, 1981, S. 601).

In Anlehnung an Kohlbergs *Cognitive-Developmental Theory*, betonen Vertreter*innen der *Gender-Schema-Theorie(n)* (Bem, 1981; Martin & Halverson, 1981; Liben & Biglers, 2002) die Bedeutsamkeit der aktiven Teilhabe von Individuen an der Konstruktion der eigenen Geschlechteridentität: Je nach erlangter Entwicklungsstufe suchen Kinder mehr oder weniger *aktiv* und *gezielt* nach für sie relevanten und / oder relevant geltenden Informationen bzw. wählen jene bei ihren Interaktionen selektiv aus und entwickeln daraus, erweitern und / oder modifizieren entsprechende *Gender-Schemata* („organized knowledge structures containing a person’s attitudes and knowledge about gender“, Miller, 2016, S. 5), welche anschließend wiederum (1) ihre *Aufmerksamkeit*, (2) *Wahrnehmung*, (3) *Einnerung* und (4) *Verhalten* beeinflussen (Martin & Ruble, 2004; Miller, 2016; Goble, Martin, Hanish & Fabes, 2012, S. 438). Im Unterschied zur Kognitiven Entwicklungstheorie (Kohlberg, 1966) gehen Gender-Schema-Theorien davon aus, dass die gender-schematische Verarbeitung von Informationen *gesellschaftlich* bedingt und nicht *natürlich* ist. Wie für die Theorie des sozialen Lernens ist *Sex Typing* auch für sie erlernt und daher auch veränderbar (Ebd., S. 603). Wichtige *Informationsquellen* in den sozialen Umwelten von Kindern sind ihre eigenen *Primärerfahrungen* sowie *Sekundärerfahrungen* vermittelt insbesondere über Eltern, Geschwister, Gleichaltrige / Peers und Medien (Ebd.). Martin (2012) beschreibt dieses Handeln als einen *transaktionalen Prozess*,

„[...] in which the environment which is highly organized by gender in most societies, leads to creation of gender theories or schemas, which then promotes the gender-related processing of new information. In turn, these highly gender-focused theories encourage the formation and continuation of gendered ideas by members of society through many levels of influence, including the socialization of children.“ (S. 95)

3 Bem (1981) versteht das Phänomen des *Sex Typing* zum Teil als einen Prozess des „gender based schematic processing“, welcher auf einer „[...] generalized readiness to process information on the basis of sex-linked associations that constitute the gender schema“ beruhe (S. 355). Geschlechtsbasierte schematische Verarbeitung von Informationen („gender based schematic processing“) meint nach Bem (1983) „[...] spontaneously sorting attributes and behavior into masculine and feminine categories or ‚equivalence classes‘, regardless of their differences and varieties of dimensions unrelated to gender [...]“, beispielsweise „zärtlich“ und „Adler“ der männlichen Kategorie zuzuordnen (S. 604).

Bereits in frühester Kindheit entwickeln Kinder erste Gender-Schemata als eine „[...] learned readiness to evaluate, organize, and filter information and behavior in terms of what boys and girls should and should not do [...]“ (Spinner, Cameron & Calgero, 2018, S. 315).

Bem (1981) *Sozial-Psychologische Theorie von Gender-Schemata* kritisiert am Verständnis der Kognitiven Entwicklungstheorie, dass sie nicht expliziere, warum Sex eine größere Wichtigkeit als andere Kategorien (Ethnizität, Religion, Augenfarbe etc.), besitzt (S. 601). Ihr Forschungsansatz geht von einer wahrnehmbaren starken Präsenz von Geschlecht in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen in der westlichen Kultur - aufgrund einer ihr zugeschriebenen funktionalen Bedeutung - aus. Sie spricht von einer „lens of gender“, durch welche Individuen andere Individuen und ihre Handlungen betrachten (Martin, 2012, S. 95): Ein „typisches“ amerikanisches Kind „[...] cannot help but observe, for example, what parents, teachers, and peers consider to be appropriate behavior varies with the function of sex; that toys, clothing, occupations, hobbies, domestic chores – even pronouns – all vary as a function of sex“ (Bem, 1981, S. 362). Im Laufe ihrer Entwicklung und Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt eignen sich Kinder dieses Netzwerk von Denkweisen und Handlungsmustern an, integrieren es in ihre – aufgrund der begrenzten Kapazitäten des menschlichen Gehirns in *kognitiven Schemata* komprimierte - *Verständnisse von Welt* und nutzen sie, um neue Informationen wahrzunehmen, zu interpretieren und in vorhandenes *Wissen* und *Deutungen* einzuordnen. Ihrem biologischen Geschlecht entsprechendes (*gender typed*) oder nicht entsprechendes (*nicht gender-typed*) Verhalten bildet sich heraus, wenn Kinder ihr Selbstkonzept und Selbstwertgefühl an ihre Gender-Schemata anpassen (Ebd.). *Maskulinität* und *Femininität* werden dabei als zwei getrennte Gender-Schemata angesehen, von denen das Denken eines jeden Individuums beeinflusst wird.. Das von Bem (1974) entwickelte Konzept der *psychologischen Androgynität* als eine Möglichkeit, Maskulinität und Femininität von Individuen verstehen und „messen“ bzw. einordnen zu können, geht davon aus, dass Geschlechtsidentität jedes Menschen eine unterschiedliche Bandbreite sowohl von „maskulinen“ als auch „femininen“ Charakteristiken aufweisen kann. *Androgyne* Menschen besitzen eine Vielfalt von Merkmalen beider Geschlechter, welche sie variabel einsetzen können (Ebd., S. 155). Androgynität wird oft mit einer größeren *sozialen Flexibilität* in Verbindung gebracht (Bem & Lenny, 1976; Martin, Cook & Andrews, 2017), während ein fast ausschließlich an als „typisch“ für das eigene Geschlecht geltenden Mustern orientiertes Verhalten in Zusammenhang mit größerer

Starrheit („rigidity“) und Begrenztheit der Verhaltensspielräume / geringerer *sozialer Flexibilität* zu stehen scheint (Bem, 1975). In Verknüpfung mit dem *Heterosexualitäts-Subschema* wendet Bem (1981) ihr Gender-Schema-Theorie auf das Thema *Homosexualität* an: In vielen Gesellschaften gelte Heterosexualität als Norm der Art „sine qua non of adequate masculinity and femininity“, welche oft zentraler als ein angemessenes auf Gender bezogenes soziales Verhalten ist (S. 361): Im Falle einer *Sex-typed-Informationsverarbeitung* bestehe eine generelle Tendenz, das Heterosexualitäts-Schema in sozialen Interaktionen anzuwenden. Unabhängig davon, wie stark ein Individuum bestehenden *Geschlechterrollen* entspricht, bewege es sich außerhalb der heterosexuellen *Norm*, würde seine „adequacy as man or woman“ oft von anderen Individuen in Frage gestellt (Ebd.).

Martin und Halversons (1981, 1987) Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen der Organisation von Denken und Verhalten von Kindern durch Gender-Schemata und deren Zusammenhang mit Voreingenommenheiten („bias“) gegenüber den Geschlechtern: Bei der Suche nach Informationen über Geschlecht (zur konsistenten Verortung des eigenen Selbst in der Welt / Konstruktion einer eigenen Identität) sei es – u. a. aufgrund (a) der oft großen Komplexität und Mehrdeutigkeit von Umweltinformationen bei gleichzeitiger begrenzter kognitiver Verarbeitungskapazität des menschlichen Gehirns, (b) der (möglichen) Motivation, sich konsistent zu dominierenden Geschlechter-Normen zu verhalten und / oder aufgrund von Erwartungen in ihren sozialen Umwelten– wahrscheinlicher, (1) dass Kinder sich aufmerksamer solchen Informationen zuwenden und sie besser erinnern, welche bedeutsam für das eigene Geschlecht sind, als Informationen, welche sie als relevanter für das andere Geschlecht betrachten, sowie (2) funktional signifikante und hervorspringende Indikatoren bzw. Marker – welche sich bestimmten Kategorien bzw. Schemata zuordnen lassen - verwenden, um Informationen aus ihren Umwelten besser organisieren sowie reduzieren bzw. komprimieren sowie damit einfacher interpretieren und erinnern können. Ein solches selektives Vorgehen würde zu unterschiedlichen Präferenzen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen führen (Martin & Halverson, 1981; Martin, Ruble & Skrzybalo, 2002, S. 911f.). Schemata strukturieren die Erfahrung von Kindern, indem sie Informationsverarbeitung organisieren und beeinflussen können, welche „[...] kind of information [...] is attended, encoded, and recalled“ (Martin & Halverson, 1981, S. 1121f.). So wird „[...] schema-consistent information [...] made salient, while schema-inconsistent information is ignored“

(Ebd.). Schematische Verarbeitung von Informationen kann zu *Informationsverlusten* oder *-verdrehung* und so zu einem inakkuraten Bild von Welt führen. Martin und Halverson (1981) unterscheiden zwischen zwei Arten von Gender-Schemata: So handelt es sich beim *In-Group-Out-Group-Schema* um eher allgemeine Informationen zur Kategorisierung von Objekten, Verhalten, Charaktereigenschaften und Rollen als „für Männer“ und / oder „für Frauen“ (S. 1120). Sie könnten Verhalten beeinflussen, indem sie Informationen auf dem Level von „gender labels“ („für Jungen“, „für Mädchen“) zur Angemessenheit oder Nicht-Angemessenheit geben (Ebd.). *Own-Sex-Schemata* beinhalten detailliertere und auf das eigene Geschlecht bezogene Informationen zu den Themen. Ihre Funktion ist es, detailliertere Skripts / Handlungsanweisungen für das eigene Geschlecht / das eigene Selbst bereitzustellen (Ebd.). Auch *bidirektionale Schlüsse* zwischen *Eigen- und Fremdkonzept* sind denkbar, zum Beispiel könnte im Falle unbekannter oder nicht stereotyper Informationen wie bei einem Mädchen, welches gern Drachensteigen spielt, das Mädchen von sich selbst / (Eigenkonzept) auf andere Mädchen (Fremdkonzept) schließen und der Meinung sein, dass Drachensteigen etwas ist, was Mädchen generell gern machen (Ebd.).

Martin & Fabes (2005) erweitern mit dem Konstrukt der naiven Theorien bzw. naiven Sozialpsychologie von die Gender-Schema-Theorie um die Annahme, dass „[...] children may develop broader theories of gender [...] that guide children's interpretation of social environments“ als bislang angenommen (Goble, Martin, Hanish & Fabes, 2012, S. 438): Jene von Kindern entwickelte „workable and testable“ Ideen über die Natur des Menschen und ihr Handeln in sozialen Situationen beinhalten zunächst (1) abstrakte Geschlechterkonzepte (kategoriale Gemeinsamkeiten und Unterschiede), welche ihr Denken und Handeln (vor allem in mehrdeutigen Situationen) leiten können (Martin, 2012, S. 106). Sie beinhalten (2) außerdem eigene *Erwartungen* gegenüber Anderen und Verständnis davon, was Andere von einem selbst erwarten (*Fremdkonzept*) (Ebd., S. 106ff.). Besonders relevant sind jene Erwartungen in Bezug auf „gender-typed“ oder „cross-gender“-Aktivitäten, da sie Präferenzen von Kindern, wie zum Beispiel Spielzeugauswahl, beeinflussen können. Naive Sozialpsychologien enthalten weiterhin (3) einen „gendered view“ über das eigene Selbst (*Selbstkonzept*) (Ebd., S. 110). Auf Bems (1974) Androgynitätskonzept aufbauend, entwickeln Martin, Cook & Andrews (2017) ein Modell der dualen Geschlechtsidentität, welches die sich selbst zugeschriebene Ähnlichkeit oder Nicht-Ähnlichkeit zu Gleichaltrigen eines der beiden Geschlechter (als Maß für Geschlechtsidentität) zum Gegenstand macht. Im Unterschied zu einer streng entwicklungstheoretischen Per-

spektive, welche primär verhaltensbezogene Androgynität von Kindern untersucht, stellt jenes *Dual-Identity Model* identitätsbezogene Androgynität („How the self relates to gender groups“) ins Zentrum (Martin et al., 2017, S. 598). *Flexibilität* wird im Rahmen jenes Modells als allgemeine Selbstwahrnehmung bezüglich der beiden Skalen „Maskulinität“ (eigene Ähnlichkeit mit männlichen Peers) und „Femininität“ (eigene Ähnlichkeit mit weiblichen Peers) konzipiert (Ebd, S. 597). In der Weiterentwicklung des Ansatzes betont Martin (2012) die Bedeutsamkeit der Integration von Multiperspektivität in Gender-Schema-Theorien: „Rather than assuming unity among aspects of gender, the multidimensional approach suggests that the nature of these relations is an open question [...] Gender must be examined as a complex multifaceted, and dynamic system“ (S. 97). Nach Hustons (1983) sowie durch Ruble und Martin (1998) überarbeiteter Matrix der unterschiedlichen Facetten von Geschlecht unterscheidet sie dabei zwischen unterschiedlichen Domains und Abstraktionsgraden, wie (1) Denken über Andere vs. Denken über sich selbst, (2) spezifische situative Umstände (z. B. Interaktionen mit unbekanntem vs. mit vertrauten Personen) oder (3) eng und spezifisch vs. breit und abstrakt (Ebd., S. 100). Relevant ist ein multidimensionaler Zugang beispielsweise beim Fällen von sozialen Urteilen über Andere.

Liben und Bigler (2002) rücken mit dem Dual Pathway Model individuelle Unterschiede verstärkt ins Zentrum der Betrachtung. Sie postulieren zwei mögliche Pfade für einen Zusammenhang zwischen eigenen Erfahrungen, entsprechend generierten Gender-Schemata und eigenem Verhalten: (1) Nimmt ein Kind an, dass bestimmte Spielsachen / bestimmte Aktivitäten für Kinder des anderen Geschlechts sind, wird es mit größerer Wahrscheinlichkeit eher mit Spielsachen „für“ das eigene Geschlecht spielen / Aktivitäten „für“ das eigene Geschlecht wählen, als mit Spielzeug / Aktivitäten „für“ das andere Geschlecht. (2) Kinder, welche beim Spiel / bei ihren Aktivitäten erfahren, dass Spielen mit einem Spielzeug / Aktivitäten „für“ das andere Geschlecht ihnen auch Spaß macht / machen, können ihre Gender-Schemata durch die neuen Informationen inklusiv (z. B. Kochsets sind für Jungen und Mädchen) anpassen. Nach Martin und Ruble (2010) *variieren Individuen* „[...] greatly in how gender typed they are“, es gibt „girliehafte“ Mädchen und „Tomboys“, handwerklich begabte Jungen und solche mit „mit zwei linken Händen“ (S. 361). Identitätstheorien von Ashmore, Deaux und McLaughlin-Volpe (2004) verweisen auf die Bedeutsamkeit von Selbstkonzepten und Selbstwahrnehmung insbesondere nach den ersten Grundschuljahren sowie (2) der spezifischen Komposition der Geschlechtsidentität. Die von vielen Kindern durchlaufene Phase einer rigiden Anwendung von Geschlech-

ternormen geht im Laufe des Grundschulalter in individuellere Toleranzgrade gegenüber bezüglich des eigenen Verhaltens wie auch des Verhaltens anderer Kinder über (Martin & Ruble, 2010, S. 365). *Eigenschaften*, welche assoziiert werden „[...] with being a typical male or female are seen early on, show at least some continuity across time, and influence personal preferences and behaviors throughout life“ (Ebd.). So könne ein Mädchen - aufgrund ihres vergleichsweise großen Interesses für sportliche Aktivitäten sowie eines geringen Interesses für Raumgestaltung und Make-up – sowohl über sich reflektieren, dass sie kein „typisches“ Mädchen ist, als auch sich der Eigengruppe „Mädchen“ zugehörig fühlen und „wie ein Mädchen“ aussehen und sich verhalten wollen (Martin & Ruble, 2010, S. 365; Tobin, Hsueh & Karasawa, 2009). *Verständnis und Einstellungen der Peers* eines Kindes von / über Geschlecht („sense of gender“) ein Zeigen oder Vermeiden von Stereotypen oder nicht stereotypen Verhaltensweisen begünstigen oder verhindern (Martin & Ruble, 2010, S. 365). Mögliche Begründungen für die oft in wissenschaftlichen Untersuchungen gefundene *geringere Flexibilität bzw. Toleranz von Jungen im Vergleich zu Mädchen* können einerseits die selbst erlebten Diskriminierungserfahrungen – und damit möglicherweise eine größere Solidarität auch gegenüber anderen diskriminierten gesellschaftlichen Gruppen - von Mädchen und Frauen und andererseits die (mindestens) in westlichen Gesellschaften geltende Höherbewertung als „männlich“ geltender Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen bei gleichzeitiger Geringschätzung als „weiblich“ betrachteter (maskuline Verhaltensweisen werden bei Mädchen und Frauen tendenziell öfter toleriert bzw. gefördert, während feminine Verhaltensweisen von Jungen und Männern tendenziell weniger toleriert und belächelt oder mit vorurteilsbehaftet mit dem Adjektiv „schwul“ attribuiert werden) sein.

1.1.2.3.3 Stereotype und Normen

Individuen entwickeln *Stereotype*⁴, die ihre Gedächtnisinhalte entsprechend ihres Vorwissens sowie „die Einschätzung von Differenzen und Ähnlichkeiten“ beeinflussen können (Bergmann, 2010, S. 18). Grundlage dafür ist die Notwendigkeit für den Menschen, für die Orientierung in seiner Umwelt Kategorien zu bilden, um neue Informationen effektiv wahrnehmen, verarbeiten, mit bestehenden Wissensvorräten

4 Der Begriff *Stereotyp* wird nach der Definition von Liebert und Sprafkin (1988) verstanden als „A group is described as stereotyped, whenever it is depicted or portrayed in such a way that all its members appear to have the same set of characteristics, attitudes, or life conditions [...]“ (S. 189).

verknüpfen und bewerten zu können: „So kategorisieren wir zum Beispiel eine Person nach ihrem Geschlecht, Alter oder ihrer Hautfarbe“ (Bergmann, 2010, S. 18). Da solche Kategorien aufgrund der Subjektivität ihres Entstehens im Laufe der Sozialisation eines Individuums nur selten „neutral“ sind sowie Normen und Werte beinhalten, übertragen sich solche enthaltenen Bewertungen auch auf die mit ihnen bezeichneten Individuen oder Gruppen. Verzerrungen bei deren Wahrnehmung und Bewertung können die Folge sein (Ebd.). Solche *Selbst- und Fremdbilder* „[...] werden nicht bei jedem Kontakt neu entwickelt, sondern sind als ‚Gruppenkonzept‘ oder ‚Schema‘ gespeichert“ (Ebd., S. 19).

Geschlechterstereotype sind nach Kennelly, Merz & Lorber (2001) kulturelle Vorstellungen über Jungen / Männer und Mädchen / Frauen, welche Individuen aufgrund ihres biologischen Geschlechts (*Sex*) bestimmte soziale Merkmale (*Gender*) zuschreiben. Solche Vorstellungen ergeben sich oft aus Aussagen, Einstellungen und / oder Verhalten von Eltern / Familienangehörigen und Freunden, aus Medieninhalten oder auch eigenen Beobachtungen und Erfahrungen (Ebd., S. 12). Dabei handelt es sich nur bedingt um „klar definiertes Wissen“ und sie müssen auch nicht – in ihrer Gänze – auf konkrete Individuen zutreffen, vielmehr beschreiben sie als „typisch“ angenommene Merkmale von Jungen / Männern oder Mädchen / Frauen (Faulstich-Wieland, 2008, S. 244).

Bei kultureller, räumlicher und zeitlicher Wirkungsmächtigkeit können Stereotype zu *Normen* werden. Jungen / Männern und Mädchen / Frauen zugeschriebene *Normen* können sich unter anderem auf *Äußerlichkeiten* (Kleidung, Frisur, Make-up, Farben etc.), *Aktivitäten* (Spielsachen, Freizeitaktivitäten, Hobbys, Sportarten) eigenes Auftreten und Verhalten gegenüber den Mitmenschen sowie Rechte, Freiheiten und Teilhabemöglichkeiten an Gesellschaft und öffentlichem Leben beziehen (Dawson, 2017a; Dawson, 2017b, S. 17ff.). Je weniger direkte Informationen Individuen aus der unmittelbaren eigenen Umwelt über eine Gruppe haben, desto wahrscheinlicher ist die Übernahme von stereotypen Vorstellungen (z. B. von Erwachsenen oder Freunden) bzw. der Rückgriff darauf bei der Bewertung von Mitgliedern einer Gruppe (Seels, Barbara, Fullerton, Karen, Berry, Louis & Horn, Laura J., 2004, S. 285).

Stereotypen- und Normbildung über / für eine *Gruppe* führt oft dazu, dass vorrangig diesen entsprechendes Verhalten ihrer Mitglieder wahrgenommen wird, anderes Verhalten nicht wahrgenommen oder konform uminterpretiert wird (Petersen & Dietz). Sie können sowohl das *Verhalten* derjenigen, welche diese Stereotype denken, als auch derjenigen, über welche sie gedacht werden, beeinflussen: So können

sich Jungen und Mädchen, Männer und Frauen unterschiedlichen *Erwartungen* bezüglich ihres eigenen Verhaltens ausgesetzt sehen. Von Jungen wird oft erwartet, dass sie sich „rough, tough and masculine“ geben, von Mädchen, dass sie „pretty, delicate and feeble“ sind (Dawson, 2017b, S. 12). Jenes kann insbesondere dann zum Problem werden, wenn Menschen in Aussehen und Verhalten von traditionellen Geschlechterrollen abweichen, das heißt, wenn Mädchen nicht „mädchenhaft“ und Jungen nicht „männlich“ sind. Je nachdem, wie sich ihre Mitmenschen, sozialen Umwelten und Gesellschaften ihnen gegenüber verhalten, können eigenes *Wohlbefinden* und *Selbstwertgefühl* darunter leiden. Mit der Zeit kann ein solcher Druck zu [a] Isolation, Außenseiterdasein, psychischen oder physischen Erkrankungen oder [b] Verhaltensänderungen und damit Anpassungen an Stereotype und Normen führen – in beiden Fällen werden *Handlungs- und Entwicklungsspielräume* von Individuen beschränkt (Dawson, 2017b, S. 12, 20).

1.1.3 Vorurteile gegenüber Homosexualität

1.1.3.1 (Sexuelle) Vorurteile, Normen und Homophobie

Zu den Einstellungen von Individuen gegenüber Lesben und Schwulen können auch (sexuelle) Vorurteile gehören (Teney & Subramanian, 2010, S. 151) Sozialwissenschaftler*innen wie Erin N. Winkler (2009) unterscheiden zwischen *Stereotypen* und *Vorurteilen*: Während es sich bei ersteren um ein Gruppieren bestimmter Merkmale anhand kultureller Annahmen über eine bestimmte Kategorie handelt, würden Stereotypen zu Vorurteilen werden, wenn die Überzeugung hinzu kommt, dass die angenommenen Charakteristiken einer kategorisierten Gruppe denen einer anderen Gruppe über- oder unterlegen sind (Ebd.). Bergmann (2010) grenzt deshalb in seinem Begriffsverständnis Vorurteile in doppelter Hinsicht ein: als „[...] stabile negative Einstellungen gegenüber Gruppen beziehungsweise Personen, die dieser Gruppe angehören“ (Ebd., S. 16) sowie als „Abweichungen von den Wissens- und Moralstandards einer Gesellschaft“ (Ebd., S. 17). Allport (1954) versteht Vorurteile im Allgemeinen als „eine Antipathie“, welche „[...] sich auf eine fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet“ (Küpper et al., 2017, S. 24). Sie kann auf kognitiver Ebene („ausgedrückt“) und / oder auf affektiver Ebene („gefühl“) auftreten, sich gegen eine Gruppe als Ganzes und / oder gegen ein einzelnes Individuum - „weil es ein Mitglied einer solchen Gruppe ist“ - richten (Ebd., S. 23). (Veränderte) Gesellschaftliche Nor-

men können – vermittelt über Diskurse und Gesetzgebung – zum allmählichen Abschwächen von Vorurteilen beitragen, wenn sie diese verurteilen und alternative Vorstellungen propagieren.

Herek (1999) begründet seine Präferenz für den Begriff *sexuelle Vorurteile* („sexual prejudice“) damit, dass *Homophobie* problematische Annahmen über die Motivation negativer Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen (als Phobie und damit etwas Individuelles, Irrationales, Krankhaftes) sowie ein Werturteil transportiere (S. 1ff.), während *sexuelles Vorurteil* das Erforschen von Einstellungen gegenüber sexuellen Orientierungen in den breiteren Kontext psychologischer Forschung über „socially reinforced“ Vorurteile verortet und sie als eine negative Einstellung gegenüber einer gesellschaftlichen Gruppe sowie deren Mitgliedern (Ebd., S. 1f.) behandelt. Nach Herek (1999) lassen sich sexuelle Vorurteile definieren als „[...] negative attitudes toward an individual because of his or her sexual orientation“. – Küpper et al. (2017) verwenden im Rahmen ihrer repräsentativen Erhebung von Bevölkerungseinstellungen zu lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland den Begriff *Homophobie*, was sie damit begründen, dass „einige gute Gründe für seine weitere Verwendung“ bestehen bzw. „alternative Begrifflichkeiten ebenfalls nicht unproblematisch“ sind (S. 22). Im Kern drückt sich darin aus, „[...] dass Menschen aufgrund ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen gleichgeschlechtlichen Orientierung [...] als ‚unnormale‘ angesehen werden und nicht nur als ‚ungleich‘, sondern als ‚ungleichwertig‘ betrachtet werden [...]“ (Ebd., S. 25). Mit „-phobie“ werde „nicht nur im klinischen Sinne eine Angststörung bezeichnet“, sondern der Begriff ist „[...] im breiteren Verständnis [...] auch für die Bezeichnung von sozialer Ablehnung gebräuchlich [...]“ (Ebd., S. 23). Im Gegensatz zu den alternativ verwendeten Begrifflichkeiten (sexuelle Vorurteile, Heterosexismus, sexuelles Stigma etc.) wird mit der Verwendung des Begriffs Homophobie dessen Verständnis als „soziales Vorurteil“ betont sowie dessen Phänomenbezug auf „[...] abwertende[r] Einstellungen gegenüber Lesben, Schwulen und bisexuellen Personen [...]“ eingegrenzt (Küpper et al., 2017, S. 23f.). Homophobie weise zudem wesentliche *strukturelle Ähnlichkeiten* zu anderen Vorurteilen (*Antisemitismus, Rassismus, Sexismus* etc.) auf, da sie sich gleichfalls wie diese in 3 unterschiedlichen *Dimensionen* findet: (1) Die *kognitive* Dimension beinhaltet „[...] Gedanken, wie z. B. stereotype Vorstellungen, wie homosexuelle Menschen typischerweise so sind“. (2) In der *affektiven* Dimension treten „[...] Gefühle wie Angst, Ekel, Abneigung oder gar Hass“ auf. (3) Als *verhaltensbezogene* Komponenten können „[...] Befürwortung von der Forderung nach ungleich-

wertiger Behandlung, wie etwa die Verweigerung gleicher Rechte“ auftreten (Küpper et al., 2017, S. 24).

Bergmann (2010) unterteilt Vorurteile ebenfalls in 3 Dimensionen (S. 17): (1) *Kognitive Dimension / Wissen und Stereotypen*: Vorurteile sind stets verknüpft mit der Annahme oder Wahrnehmung einer oder mehrerer Merkmale von Menschen oder Gruppen, welche als positiv oder negativ interpretiert werden (Ebd., S. 18). „Faktoren wie Interessen, Erfahrungen, Bedürfnisse und Motive“ können mitbestimmen, „was und wie wir (etwas) selektiv wahrnehmen“ (Bergmann, 2010, S. 18). Umfang und Art des *Wissens* über homosexuelle Menschen sind ein wesentlicher Faktor für das individuelle Entwickeln von Einstellungen gegenüber ihnen (Klocke, 2012; Bartos, Berger & Hegarty, 2014; Beelmann, Heinemann & Saur, 2009). Individuen, welche annehmen, dass „[...] sexuelle Orientierung eine freie Entscheidung ist oder durch Umwelteinflüsse beeinflusst wird [...]“ - denn dann würde sie durch Willensentscheidung und / oder Therapie (z. B. die pseudowissenschaftliche Praxis der *conversion therapy*) „verschwinden“ -, äußern sich häufiger negativ über Homosexualität als Individuen, welche glauben, dass „[...] sexuelle Orientierung eine biologische Basis hat“, schreiben Küpper et al. (2017, S. 39). (2) *Emotionale Dimension / Antipathie*: Dass Vorurteile trotz vielfältiger pädagogischer Bemühungen oft „so schwer aufzugeben sind“, verweist auf ihre wichtige „psychische Funktion für die Lösung emotionaler Konflikte“ (Ebd., S. 20). Individualpsychologische Theorien wie *Psychoanalyse*, die *Theorie der autoritären Persönlichkeit* und *Frustrations-Aggressionstheorien* nehmen die These zum Ausgangspunkt, dass Vorurteile auf innere und äußere Konflikte (Triebkonflikte, Konkurrenz- und / oder Frustrationserfahrungen) eines Individuums zurückzuführen sind: (1) (a) Individuen mit einem *starken Selbstwertgefühl* können Konflikte rational lösen und Frustrationen bis zu einem gewissen Grad akzeptieren, während (b) Individuen mit einem eher *schwachen Selbstwertgefühl* entweder *Passivität* und *Verdrängen* im Umgang mit Konflikten oder „vorurteilsbefördernde Abwehrmechanismen“ wählen (Küpper et al., 2017, S. 20). (2) Im zweiten Fall können zum einen (a) angestauter Frust und daraus resultierende Aggression auf „Ersatzobjekte“ verschoben werden oder (b) es wird das eigene Unvermögen auf andere projiziert und im Anderen eigentlich das eigene negativ bewertete Selbst angegriffen (Ebd.). (3) *Soziale Dimension / Gruppenbeziehungen*: In Experimenten des US-amerikanischen Sozialpsychologen Muzafer Sherif mit Jugendlichen während der 1950er Jahre zeigte sich, dass die Jungen jeder Gruppe in Situationen des Konflikts verzerrte negative Wahrnehmungen, Gefühle und Verhalten gegenüber

den Jungen der jeweils anderen Gruppe äußern: Wahrnehmung der jeweils anderen Gruppe als potenziell bedrohlich, erhöhte Aggressivität / Konfliktbereitschaft zwischen den Gruppen, Stärkung der jeweils eigenen Gruppenidentität sowie Bestrafung von „Abweichlern“ in der eigenen Gruppe (Bergmann, 2010, S. 21). Dies geht oft einher mit einer Verbesserung der freundschaftlichen Beziehungen innerhalb der eigenen Gruppe, größerer Motivation, für die eigene Gruppe zu arbeiten, stärkerer Anerkennung durch die eigene Gruppe und größerer Identifikation mit / Übernahme von Normen und Werten der eigenen Gruppe. Vorurteile und konkurrierendes Verhalten lösen sich oft auf, wenn die beiden Gruppen in Situationen gebracht wurden, in welchen sie miteinander kooperieren sollen (Ebd.).

Tuckey & Brewer (2003b) sowie Craig, Martinez, Kane, & Gainous (2005) konstatieren im Vergleich zu vorangegangenen Jahrzehnten eine *abnehmende Feindschaft* gegenüber Homosexualität und der Gleichstellungsbewegung für homosexuelle Menschen in den USA. Gleichzeitig hat die *öffentliche Unterstützung* der progressiven Veränderungen von Gesetzen und Regeln, welche Homosexuelle direkt oder indirekt betreffen (Gesundheitsversorgung, Militärdienst, Jobs, Sozialhilfe etc.), deutlich zugenommen (Tuckey & Brewer 2003b).

1.1.3.2 Wie sexuelle Vorurteile bzw. Homophobie erlernt werden

1.1.3.2.1 Modell zur Strukturierung theoretischer Variablen in Bezug auf Vorurteile bei Kindern und Jugendlichen

Allport (1954 / 1979) betrachtet in *The Nature of Prejudice* eine Bandbreite von möglichen Mechanismen, die für deren Art und Ausmaß von Vorurteilen verantwortlich sein können. Er beschreibt eine Bandbreite von möglichen Mechanismen, die für deren Art und Ausmaß von Vorurteilen verantwortlich sein können (Ebd.). Aufbauend auf Allports Ausführungen über Beziehungen zwischen Konstrukten und Mechanismen wie *Lernen*, *Konformität* und *Kontakt*, integrieren Bigler, Levy und Aboud in ihr Variablen zur Entstehung von Vorurteilen strukturierendes Modell aktuelle Forschung und Theorie (Aboud, 2008, S. 318). Einen Mehrwert des Modells stellt aufgrund des wissenschaftlichen Paradigmenwechsels von lerntheoretischen zu kognitiven Ansätzen (1) die stärkere Gewichtung der Rolle von Sozialisatoren („socializer“) sowie (2) die damit verbundenen individuellen Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen (Ebd.).

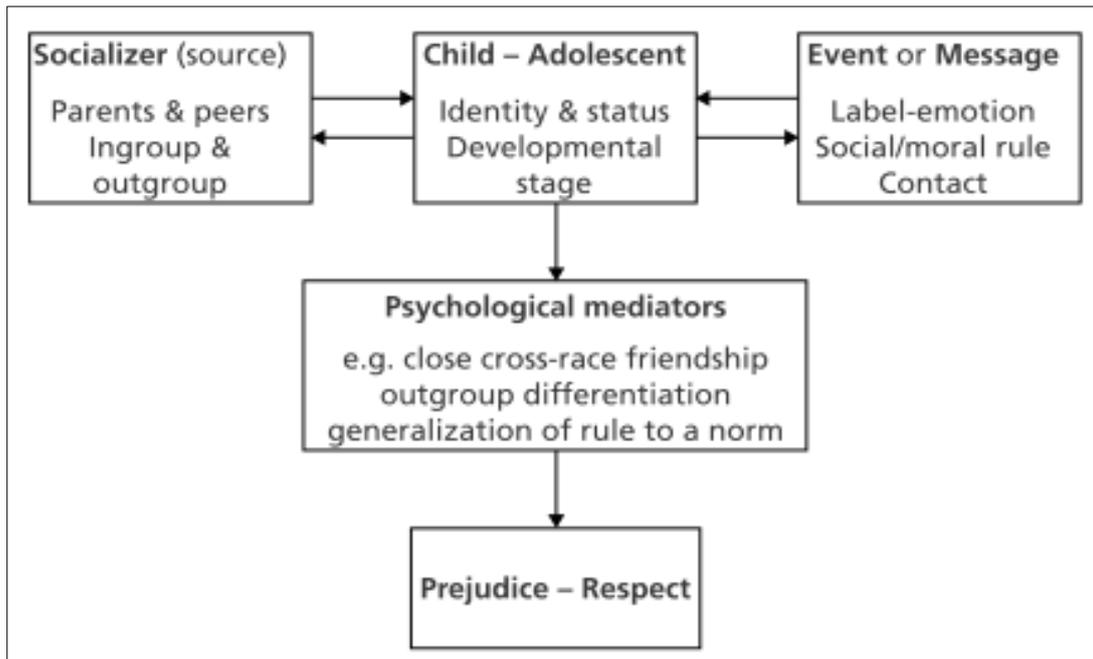


Abb. 1-1: Modell zur Strukturierung theoretischer Variablen in Bezug auf Vorurteile bei Kindern und Jugendlichen von Bigler, Levy und Aboud (Aboud, 2008, S. 319)

(1) Individuen - im Rahmen des Modells *Kinder und Jugendliche* – stehen als handelnde Subjekte im Zentrum des Modells und sind von unterschiedlichen Einflüssen umgeben. Je nach Entwicklungsstand / Alter können sie über unterschiedlich komplexe sozio-kognitive Fähigkeiten verfügen und unterscheiden sich in der Art und Weise, (a) wie sie sich selbst, andere Individuen und soziale Gruppen wahrnehmen und (b) von anderen Individuen wahrgenommen werden (Aboud, 2008, S. 319). Entsprechend ergibt sich je nach Alter und Entwicklungsstand eine kleinere oder größere Motivation, nach Denk- und Verhaltensweisen in ihren sozialen Umwelten zu suchen und dort (a) Gelehrtes oder (b) Beobachtetes anzunehmen, sich individuell anzueignen und / oder abzulehnen. Neben (Geschlechts-)Identität und sozialem Status, können auch altersspezifisch unterschiedlich starke Gruppenidentitäten und kognitive Verständnisse von Wesen und Verhalten Anderer ein spezifisches sich Aneignen von Einstellungen Anderer begünstigen oder abschwächen (Aboud, 2008, S. 319f.).

(2) Eltern und deren Bekannte, Geschwister, Freund*innen und Peers, Institutionen wie Kindergarten und Schule, Freizeitangebote und Medien können als *Sozialisatoren* und Vorbilder in Frage kommen (Ebd. S. 320). Schon früh lernen Kinder durch (a) *direkten Transfer* von Aussagen, Emotionen und Ideen zu ihren Kindern oder (b) *Beobachten* (und Zuhören) in ihren sozialen Umwelten bestimmten Bevölkerungsgruppen zugewiesene Labels und damit verknüpfte Emotionen (Allport, 1954

/ 1979, S. 294). Später – d. h. mit zunehmender Akkumulation entsprechender Erfahrungen - würden sie solche Wahrnehmungen auf die gesamte Bevölkerungsgruppe generalisieren. Sozialisatoren können das Resultat solcher Lernprozesse durch *Belohnungen* oder *Bestrafungen* beeinflussen. Gleichaltrige und Freund*innen sind für Kinder mit zunehmendem Alter eine wichtige Informationsquelle als ihre Eltern (Ebd., S. 294). Aufgrund von Regelmäßigkeiten (a) im beobachteten Verhalten und / oder (b) durch soziale Interaktionen können Kinder je nach Interesse am Erlernen sozialer Normen entsprechende eigene Denk- und Verhaltensmuster ableiten und so beispielsweise annehmen, dass der Kontakt mit Mitgliedern bestimmter sozialer Gruppen („Ingroup & outgroup“) eher zu vermeiden sei und diese negativ zu bewerten wären (z. B. weil ihre Eltern selbst keinen oder wenig Kontakt mit ihnen pflegen oder ihnen den Kontakt untersagen). *Monotone Umwelten* mit wenig Möglichkeitsräumen für eigene Erfahrungen können – im Gegensatz zu *vielfältigen sozialen Umwelten*, die Kindern eine größere Bandbreite von Entfaltungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten – können negative Einstellungen von Sozialisatoren gegenüber anderen Gruppen zusätzlich bekräftigen und gültig erscheinen lassen. Bei älteren Kindern und Jugendlichen können hier Einflussgrößen wie *Identität*, *Status* und *entwicklungsbedingte kognitive Unterschiede* intervenierende Effekte haben (Aboud, 2008, S. 320).

(3) Kinder nehmen Notiz von den in *Aussagen / Mitteilungen* und / oder *Geschehen / Handlungen* transportierten *Normen* und *Wertevorstellungen* (Ebd.; Allport, 1954 / 1979, S. 294). Je nach Grad der *Identifikation* mit Menschen in ihren sozialen Umwelten und / oder in Gesellschaft und Kultur sowie dem *Bedürfnis dazuzugehören*, verspüren sie meist auch den Wunsch, ihren den von jenen Gruppen präferierten Arten und Weisen zu denken und zu handeln zu entsprechen. Jenes schließt auch Stereotype und darauf aufbauende Vorurteile unter anderem bezüglich Menschen bestimmter sozialer oder ethnischer Herkunft, unterschiedlichen Geschlechts oder unterschiedlicher sexueller Orientierung mit ein. *Konformität* tritt als Mechanismus auch in den Fällen auf, in welchen Eltern *unbewusst* Vorurteile an ihre Kinder weitergeben (Allport, 1954 / 1979, S. 294). In Forschungsergebnissen von Tropp und Wright (2001) zeigt sich, dass Kinder – ähnlich wie Erwachsene - eine große Bereitschaft besitzen, Aussagen von Mitgliedern der Eigengruppe wahrzunehmen und sich anzueignen, und zwar unabhängig davon, wie überzeugend von diesen vorgebrachte Argumente dafür seien. Je nach Alter und (Geschlechts-)Identität können nach Aboud (2008) Unterschiede in der Konformität gegenüber Aussagen über „in-group“

und „out-group“ auftreten (S. 320f.): (1) Während *jüngerer Kindern* vor allem eine gute Beziehung zu ihren Eltern und Freund*innen sowie soziale Anerkennung durch sie wichtig sind, würden (2) *ältere Kinder* zusätzlich wissen, dass moralische Gründe gegen soziale Ausgrenzung und Mobbing sprechen und deshalb diskriminierenden sozialen / gesellschaftlichen Konventionen und Konformität vorzuziehen sind. (Ebd., S. 321). Auch *Nichtwahrnehmen von Unterschieden zwischen den Mitgliedern der eigenen Gruppe* (und somit *Annehmen ihrer starken gemeinsamen Übereinstimmung*) könnte die eigene Konformität gegenüber Gruppennormen erhöhen (Ebd.)

(4) *Psychologische Mediatoren: Identifikation* als emotionales „Verschmelzen“ mit Sozialisatoren nach Allport (1954 / 1979) ein starker psychologischer Mechanismus, welcher das Lernen von (5) Einstellungen steuert. Kinder spiegeln und imitieren die Meinungen ihrer Eltern, Geschwister, Peers etc. aus Mangel an eigenen Erfahrungen mit / Vorstellungen über andere Bevölkerungsgruppen (Ebd., S. 293f.). Daneben können auch Bedürfnisse nach *Status und Ansehen* in der eigenen Gruppe, nach *Abgrenzung* zu anderen Gruppen und *sozialer Vergleich* als selbst einer positiver bewerteten Gruppe angehörend – was wiederum wichtig für das eigene *Selbstwertgefühl* ist – Stereotype gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen angehörenden Menschen begünstigen. *Stabilität* des eigenen sozialen Status und Selbstwertgefühls können sich entsprechend auf Art und Ausmaß der eigenen Vorurteile auswirken (Allport, 1954 / 1979, S. 294). Stehen (*Geschlechts-*)*Identitätsfragen* besonders im Mittelpunkt, dann scheint die Überzeugungskraft von Sozialisatoren der Eigengruppe besonders groß zu sein, und zwar sowohl in Bezug auf Vorurteile als auch in Bezug auf Toleranz gegenüber Mitgliedern anderer Gruppen.

Die Kontakthypothese, welche Allport (1954 / 1979) im Rahmen der Intergruppen-Kontakt-Theorie (Ebd.; Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011) aufstellt, postuliert einen Zusammenhang zwischen Kontakten mit Mitgliedern von Fremdgruppen („out-group-members“) und den Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber ihnen: Positive Kontakte und Interaktionen zwischen Menschen unterschiedlicher Gruppen sind ein wichtiger Faktor, wenn es darum geht, Vorurteilen vorzubeugen oder sie zurückzudrängen (Aboud, 2008, S. 321; Allport, 1954 / 1979, S. 309). Allport (1954 / 1979) begründet damit, dass Vorurteile meist ein Ergebnis vorschneller Verallgemeinerungen über eine bestimmte Gruppe aufgrund von unvollständigen und / oder falsch verstandener Informationen sind – aus diesem Grund könnten sie durch die Aneignung von mehr Informationen über jene Gruppe abgebaut werden (Ebd.). Mehrere wissenschaftliche Studien über ethnische und gesellschaftliche Minderhei-

ten weisen auf die empirische Plausibilität dieser Annahmen hin, insbesondere dann, wenn bestimmte zusätzliche Bedingungen ganz oder zumindest teilweise erfüllt sind: (1) Die Teilnehmer*innen an einem solchen Austausch müssen sich als Menschen von gleichem Status fühlen können, (2) sie sollten ein oder mehrere gemeinsame Ziele verfolgen, (3) sie haben über einen (angemessenen) Zeitraum hinweg kontinuierlichen und nicht-oberflächlichen Kontakt miteinander und (4) gegen ihre Kontakte gibt es keinen Widerspruch von einer bedeutsamen / wirkungsmächtigen Autorität(sperson) (Allport, 1954 / 1979; Williams, 1964; Pettigrew & Tropp, 2006).

1.1.3.2.2 Einfluss soziodemographischer Merkmale

Mehrere *soziodemographische Merkmale* scheinen ebenso Vorurteile gegenüber schwulen und lesbischen Menschen in bedeutsamem Maße begünstigen oder abschwächen: (1) *Geschlecht*: Männliche Befragte äußern häufiger als weibliche Befragte negativere Einstellungen (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2008; Küpper et al., 2017) und „unangenehme Gefühle“ (Simon, 2008; Steffens & Wagner, 2004). (2) *Alter*: Akzeptanz von Homosexualität zeigt sich bei älteren Befragten weniger als bei jüngeren Befragten (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2008; Infratest dimap, 2013; Küpper et al., 2017). (3) Bei Menschen mit *Migrationshintergrund* zeigen sich öfter negative Vorurteile gegenüber homosexuellen Menschen als bei Menschen ohne Migrationshintergrund (Baier & Pfeiffer, 2011; Küpper & Zick, 2015) – insbesondere (aber nicht ausschließlich) bei Menschen aus muslimischen Ländern, vor allem dann, wenn sie (a) einen Bildungsabschluss ohne Gymnasium aufweisen, (b) sich nicht mit der Kultur ihrer neuen Heimat identifizieren und / oder (c) sie die eigene Gruppe nicht als (institutionell) diskriminiert wahrnehmen (Teney & Subramanian, 2010, S. 155f.). (4) *Politische Orientierung, Familienwerte und traditionelle Geschlechterrollen*: Konservative Einstellungen korrelieren im Allgemeinen stärker mit Homophobie als auf dem politischen Spektrum als (eher) links zu verortende (Infratest dimap, 2013; Küpper et al., 2017). Individuen, welchen verbindliche Partnerschaften und Familie als weniger wichtig gelten sowie jene, welchen Traditionen weniger wichtig und Selbstbestimmung besonders wichtig ist, äußern sich im Unterschied zu Individuen, für welche verbindliche Beziehungen und Familie besonders wichtig sind, positiver über homosexuelle Menschen und deren rechtliche Gleichstellung (Küpper et al., 2017, S. 114).

Über die Relevanz des Faktors *Religion* in Bezug auf sexuelle Vorurteile oder Toleranz liegen gegensätzliche Forschungsergebnisse vor, wobei sich diese – aufgrund ihrer primären Begrenzung auf westliche Kultur - insbesondere auf die christliche Religion beziehen (Teney & Subramanian, 2010, S. 156; Küpper et al., 2017, S. 77ff.): Während in der protestantischen / evangelischen „institutionellen“ Kirche sich eine weitgehende Toleranz gegenüber und Integration von homosexuellen Menschen immer mehr durchzusetzen scheint, dominieren in freikirchlichen und evangelikalen Kirchen sowie in der katholischen Kirche weiterhin traditionelle homophobe Einstellungen. Viele evangelische Kirchen trauen mittlerweile gleichgeschlechtliche Paare und unterstützen Lesben und Schwule (Evelyn, 2015, S. 4). Mittlerweile gibt es in jeder der gegenwärtig dominanten Religionen in unterschiedlicher Quantität und Qualität Menschen, welche mit traditionellen Positionen nicht einverstanden sind und bestimmte Doktrinen hinterfragen.

1.1.3.2.3 Ideologien im Hintergrund: Heterosexismus, Heteronormativität und Heterosexismus

Küpper et al. (2017) definieren *Heteronormativität* als:

„[...] die Vorstellung, es gäbe allein ein binäres Geschlechtersystem von eindeutig Mann und eindeutig Frau, die eine heterosexuelle Beziehung führen. Nur diese sei einzig richtig und allein ‚normal‘ und ‚richtig‘. Alle anderen Formen von sexueller Orientierung oder Geschlechtsidentität werden nicht nur als davon abweichend definiert, sondern auch als ‚unnormal‘ und ‚unrichtig‘.“ (S. 26)

Aus einer *feministisch-poststrukturalistischen Perspektive* bildet sich das *Wissen* eines Individuums darüber, „[w]hat it means to be a boy or a girl“ im Rahmen einer Vielzahl von historisch jeweils verfügbaren und / oder dominanten / hegemonialen kulturellen und gesellschaftlichen Diskursen über „normale“ Maskulinität und „normale“ Femininität heraus (Johnson, 2006, S. 140). Ein wesentlicher Teil der *Entwicklung der Geschlechtsidentität* eines Individuums besteht nach Robinson und Diaz (2005) darin, dass dieser Prozess auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts größtenteils als „process of heterosexualization“ geschieht (S. 139).

Herek (1991) versteht *kulturellen Heterosexismus*, den er als eine kulturelle Ideologie (ein System von Überzeugungen, Werten und Bräuchen / Gewohnheiten) klassifiziert, die auf der Makroebene einer Kultur Heterosexualität zur Norm erhebt und nicht-heterosexuelle Identitäten, Beziehungen und Verhaltensweisen stigmati-

siert, als Teil der sich überlappenden Ideologien von *Geschlecht* und *Sexualität*: (1) Auf Grundlage der Dichotomie von *privat / Haus(halt)* (traditionell als Bereich „des“ Weiblichen und „der“ Frauen wie auch von Emotionalität und Sexualität) versus *öffentlich / Öffentlichkeit* (traditionell als Bereich „des“ Männlichen und „der“ Männer bzw. von freien Menschen mit Bürgerrechten, Politik und Rationalität) soll Homosexualität aus dem öffentlichen Raum verbannt gemacht werden und ihr keine öffentlichen Rituale zugestanden werden, wie diese für Heterosexualität als normal gelten (Hochzeit, Taufe, Familie, Vergünstigungen in Arbeitsverträgen etc.) üblich sind (Ebd., S. 320f.). (2) Aufgrund der Definition von bestimmten Formen und Praktiken von Sexualität als *normale Sexualität* (heterosexuell, reproduktiv, zu Hause etc.) werden *andere Arten von Sexualität* stigmatisiert (homosexuell, nicht-reproduktiv, als Vergnügen / Rollenspiele etc.). (3) *Verknüpfung von Heterosexualität und Rollenkonformität in Bezug auf das eigene Geschlecht* (Ebd., S. 316, S. 322f.): Die ideologische Verknüpfung von Gender und Sexualität hat zur Folge, dass (a) die Stigmatisierung Homosexueller eine doppelte ist, da sie erstens gegen sexuelle wie Geschlechternormen „verstoßen“ und zweitens durch ihre Abweichung von „natürlicher“ Maskulinität und Femininität das Denken und Fühlen von ihr / in Bezug auf sie als „abnormal“ verstärkt wird sowie Heterosexuelle, welche sich unsicher in Bezug auf ihr eigenes rollengemäßes Verhalten sind, ihre eigene Identität / ihr Selbst als Mann oder Frau bedroht sehen. (b) Selbst heterosexuelle Individuen, welche nicht gängigen Geschlechternormen entsprechen, werden oft als homosexuell gelabelt und angegriffen. Die Furcht vor einer solchen Stigmatisierung kann Individuen mit geringem Selbstwertgefühl zu einer starken Kontrolle ihres Verhaltens in Bezug auf Nicht-Konformität bringen (Herek, 1991, S. 322).

Judith Butler stellt mit dem dem Konzept der *Heterosexuellen Matrix* einen theoretischen Ansatz zur Verfügung, welcher das Ziel einer progressiven Veränderung von Alltagshandeln und wissenschaftlicher Forschung verfolgt. Die heterosexuelle Matrix lässt sich als ein modellhaftes *Netz von kulturellem Sinnverständnis* („cultural intelligibility“) über Geschlechter von Menschen und ihr darauf bezogenes Denken und Handeln – insbesondere auch ihre Beziehungen zueinander - verstehen, welches aufgrund seiner jeweils historischen Hegemonialität über gesellschaftliche Diskurse auf Körper, Geschlechter und Wünsche / Sehnsüchte / Bedürfnisse („desires“) der Individuen Einfluss nimmt (Butler, 1990, S. 151). Sie entspringt in einem *fiktiven Gesellschaftsvertrag*. Butler (1990) nimmt dabei Bezug auf Wittigs (1989 / 1992) Begriff des „heterosexual contract“ sowie auf Richs (1987) Konstrukt der

„compulsory heterosexuality“. Für Rousseau ergibt sich ein Gesellschaftsvertrag „the sum of fundamental conventions“ einer gegebenen Gesellschaft (Wittig, 1989 / 1992, S. 38). Der jahrhundertealte Gesellschaftsvertrag der bürgerlichen Gesellschaft beinhaltet für Wittig gleichzeitig die Annahme der fundamentalen Bedeutsamkeit von Heterosexualität, weshalb der Gesellschaftsvertrag auch ein heterosexueller Vertrag ist (Ebd., S. 40). Im Zentrum der Heterosexuellen Matrix stehen *Diskurse über Sinn und Sinngebung von Geschlecht* („gender intelligibility“), welche es als unumgänglich erachten, dass „[...] for bodies to make sense there must be a stable sex expressed through a stable gender (masculine expresses male, feminine expresses female) that is oppositionally and hierarchically defined [...]“ (Butler, 1990, S. 151). Nach Wittig (1989 / 1992) ist eine Konsequenz von Anderssein bzw. dem darauf Bestehen, dies sein zu wollen und / oder zu dürfen, dessen vollständiger oder teilweiser Ausschluss vom Gesellschaftsvertrag und damit die Negierung des Geltens aller oder bestimmter Rechte für das entsprechende Individuum (S. 28). Teil der durch die Heterosexuelle Matrix als dem menschlichen Wesen entsprechenden Rückbindung des eigenen Verhaltens auf das biologische Geschlecht ist die *homogenisierende Verknüpfung* von Sex als biologischem Geschlecht und romantischer (Liebe) und / oder sexueller Zuneigung (Sexualität). Als wichtige Grundlage dafür kann das im westlichen Kulturraum nach wie vor dominante (auch wenn gesetzlich durch die Einführung eines formal dritten Geschlechts in Ausweisdokumenten und durch einen wissenschaftlichen sowie – zumindest teilweise – auch politischen und religiösen Paradigmenwechsel ein Umdenken bezüglich Transgender und Transsexualität eingesetzt hat) *Modell der Zweigeschlechtlichkeit*, welches Männlichkeit und Weiblichkeit als Gegensätze betrachtet und ihren Bezug aufeinander maßgeblich durch den Filter der Heterosexualität definiert (Johnson, 2006, S. 140; Butler, 1990).

1.2 Sozialisation und Medien

1.2.1 Mediensozialisation

Mediensozialisation lässt sich nach Vollbrecht (2014) aus *medienpädagogischer Perspektive* als eine auf Persönlichkeitsentwicklung bezogene Betonung von „[...] medialen Bezügen symbolisch vermittelter Kommunikation und der in ihnen repräsentierten Bedeutungen [...]“ definieren (S. 117). Inhaltlich umfasst sie „[...] Prozesse der Medienrezeption, die Aneignung von Medien im lebensweltlichen Kontext, [...] Gebrauch von Medien als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel sowie die Verständni-

gung über solche Themen und Inhalte, die in der jeweiligen Kultur primär über die Medien vermittelt sind“ (Vollbrecht & Wegener, 2010, S. 9).

Als ein „soziales Referenzsystem“ bieten Medien inhaltliche wie raum-zeitliche „Anlässe und Themen“ für Kommunikation sowie „Kenntnisse und Erfahrungen“ für Interaktionen mit ihrer Umwelt - und als „Kontaktmediator“ (Schorb, 2013, S. 176). In ihnen spiegeln sich oft Einstellungen, Werte, Normen und Verhaltensweisen wider, welche in einer gegebenen Kultur und Gesellschaft sowie in einem bestimmten Zeitraum dominieren. Als „materielle und symbolische Träger von Kultur“ (Lukesch, 1994, S. 553) können sie – komplementär zu *Primärerfahrungen* - einen Einfluss auf unsere *Bilder von Welt*, auf unsere eigene *Identität* und unser *Verhalten* haben. Medienerfahrungen bieten Kindern „[...] images and perspectives that can make a strong impression and influence children’s imagination [...]“, schreiben Götz und Lemish (2012, S. 9).

Medien können sowohl *erwünschte* als auch *unerwünschte Effekte* für die Entwicklung ihrer Nutzer*innen haben: (a) Als wünschenswert werden i. d. R. bildende, Sprach- und Leseleistungen verbessernde und soziale Kompetenzen fördernde Potenziale betrachtet. Nach Singer (1973) können Medien auch Horizonte ihrer Nutzer*innen erweitern und auch Imagination von Kindern stärken, beispielsweise indem sie „[...] play out materials seen on television and work this into enjoyable make-believe play situations“ (S. 234). (b) Auf der anderen Seite können Medien allerdings auch dazu beitragen, dass sich aggressives Verhalten verstärkt und / oder Kinder unrealistische Bilder bzw. problematische von der Welt entwickeln (Bulger, 2009, S. 183).

Chartschlaa (2004) bezeichnet Medien als „[...] a powerful tool by which gender roles are learned by children“ (S. 10). Medien sind „Orte der Exploration und des Experimentierens“ bzw. des „stellvertretenden Probehandelns“, hier können sie „in einem geschützten Raum“ eigene Wünsche und Träume ausleben, situatives Verhalten durchspielen und / oder sich mit Charakteren und Figuren als mediale Vorbilder identifizieren (Schorb, 2013, S. 174).

Folklore („[...] a long standing channel of messages that have been exploited, but not supplanted by newer cultural arbiters [...]“, z. B. in ihrer Form als „nursery rhymes, folktales, riddles, jokes, and legends“) transportiert möglicherweise seit frühester Menschheitsgeschichte Geschlechterrollen und besitzt damit eine Schlüsselrolle bei der Verbreitung, Aufrechterhaltung und / oder Veränderung der Vorstellungen einer Kultur (Bulger, 2009, S. 178, 187). Heute begegnen Kindern meist *Bilderbücher* und *Trickfilme* als erste Formen für sie produzierter medialer Texte. Sie unter-

halten und unterstützen sie bei der *Suche nach Identität* dadurch, dass sie ihnen „plots, relationships, and metaphors“ anbieten (Schwarcz & Schwarcz, 1991, S. 84). Das *Kinderfernsehen* stellt als Geschichtenerzähler Materialien mit Fantasien und Bildern über die Welt zur Verfügung, welche Kinder in ihre kognitiven und emotionalen Vorstellungswelten aufnehmen und verarbeiten (Götz & Lemish, 2012, S. 9). *Figuren*, welche für die eigene Identität eine Rolle spielen, sind für Kinder dabei besonders interessant. Vor dem Hintergrund der eigenen *Entwicklungsaufgaben* und *Lebenskonzepte* sowie daraus sich ableitender *Interessengefüge* eignen sich Kinder Inhalte von Medientexten an und entscheiden sich für oder gegen eine Übernahme (Schorb, 2013, S. 173).

1.2.2 Mediensozialisation als Aneignung

1.2.2.1 Medienhandeln und Aneignung

Der Begriff des *Medienhandelns* knüpft nach Lünenborg und Maier (2013) „[...] an einen prozesshaften Kulturbegriff an, der die aktiven Prozesse der Auseinandersetzung mit Medien [...] betont“ (S. 124). *Aneignung* als Teil des Medienhandelns eines Individuums bezieht sich auf den wechselseitig bezogenen, komplexen „[...] Prozess zwischen Subjekt, Medien und Gesellschaft [...]“ (Wagner, 2014, S. 201) und umfasst nach Theunert (2011) die aufeinander aufbauenden Dimensionen der (1) „[...] selektiven, mentalen, kommunikativen und eigenständigen Akte der Realisierung der Angebote und Tätigkeitsoptionen der Medienwelt [...]“, (2) „[...] deren Interpretationen vor dem Hintergrund persönlicher und soziale Lebensbedingungen [...]“ sowie (3) „[...] deren subjektiv variierende und aktiv variierte Integration in die eigenen Lebensvollzüge“ (S. 73).

Der Aneignungsbegriff der Kulturwissenschaft basiert auf den theoretischen Überlegungen von Stuart Hall (1980) und Michel de Certeau (1984). Halls (1980) *Encoding-Decoding-Modell* betrachtet Medienkommunikation aufgrund zweier – mehr oder weniger miteinander konkurrierender – Sinnstrukturen / -positionen als mehrdeutig: (1) Medientexte werden unter spezifischen Produktionsbedingungen (Fertigkeiten der Produzenten, zur Verfügung stehendes Wissen, Einschätzungen über Rezipienten, Ideologie und Moral) hergestellt (*Encoding*) sowie (2) von aktiven Rezipient*innen (durch individuelle Lesarten, auf Basis jeweils spezifischen Wissens, Ideologie- und Moralvorstellungen, technischer Voraussetzungen und der Produktionsver-

hältnisse eines Individuums) genutzt und verarbeitet (*Decoding*). Je mehr die jeweiligen Verhältnisse und Ressourcen von kodierender und dekodierender Seite differieren, desto stärker würden auch die jeweiligen Bedeutungszuweisungen voneinander abweichen (Hall, 1980). Hall unterscheidet zwischen *dominant-hegemonialer* (Übernahme der gesellschaftlich dominierenden Lesart), *ausgehandelter* (Widerspiegelung des gesellschaftlichen Machtgefälles) und *oppositioneller Lesart* (bewusste Ablehnung der gesellschaftlichen Codes) (Lohmeier, 2016, S. 116f.). Medientexte besitzen nach dem Verständnis von Hall *keine* „fixen“ Grundbedeutungen, welche von jede*r Rezipient*in übernommen werden, sondern ihre „offenen Bedeutungspotenziale“ können „unterschiedlich zur Geltung gebracht“ bzw. unterschiedlich interpretiert und angeeignet werden (Röser, 2016, S. 487). Andererseits gibt es auch *nicht unendlich viele Bedeutungen eines Textes*, sondern Medienkommunikation findet stets in einem gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen sowie auf Grundlage bestimmter Alltagserfahrungen, Entwicklungsaufgaben und handlungsleitenden Themen statt, innerhalb dessen Kodierungen und Dekodierungen bestimmte Ausformungen annehmen können. Medienaneignung ist in diesem Sinne immer auch ein Ringen um „dominante und marginalisierte Bedeutungen“ in Bezug auf soziale Konflikte und Gruppen (Röser, 2016, S. 488).

Charlton und Neumann-Brauns (1992) aus Sicht der *strukturanalytischen Rezeptionsforschung* entwickeltes und mit Halls (1980) Encoding-Decoding-Modell kompatibles *Struktur- und Prozessmodell der Medienaneignung* stellt Rezeption in ihre sozialen Bezüge (S. 85): Massenkommunikation ist nach diesem Verständnis „[...] eine Form der Gestaltung und Bewältigung von Alltag“ sowie „[...] ein Dialog“ (Ebd., S. 7). In Anlehnung an das Konzept para-sozialer Interaktionen von Horton und Wohl (1956) definieren sie „Medienkommunikation als intentionales Handeln, bei dem die Rezipienten zum rezipierten Medientext in einem ‚dialogischen Verhältnis‘ stehen“ (Charlton & Neumann-Braun, 1992, S. 81). Medienaneignung wird im Rahmen des Prozessmodells in die drei Elemente (1) „Steuerung der Rezeption“, (2) „thematisch voreingenommenes Sinnverstehen von Medienbotschaften“ und (3) „reflexive ‚Spiegelung‘“ unterteilen: So wenden sich Menschen erstens Medienangeboten im Rahmen ihres Lebensalltags und aufgrund ihrer allgemeinen und individuellen Entwicklungsaufgaben, spezifischen Situationen und Interessen zu. Sie nutzen *zweitens* im Verlauf des Rezeptionsprozesses Medien aktiv, das heißt, sie wählen aus, nehmen selektiv wahr und verstehen / verarbeiten individuell. Ein Rezipient ist immer auch mehr oder weniger stark in eine beispielsweise auf dem Fern-

sehbildschirm ablaufende Geschichte involviert (Charlton & Neumann-Braun, S. 85f.). Drittens reflektieren sie ihre eigenen Persönlichkeiten im Spiegel von Anderen (Charakteren und Figuren / Personae und / oder Personen in der realen Welt) (Ebd., S. 87). Medienrezeption findet im Struktur- und Prozessmodell der Medienaneignung immer auch (1) eingebettet in einen *sozialen Kontext* (z. B. „Struktur der Identifikationsfelder“: Familie, Freunde / Gleichaltrige, Schule etc. mit ihren Strukturen, Rollenverständnissen, Ein- und Ausschlüssen [„in-group“ vs. „out-group“], Themen, Normen und Werten) und eine konkrete Rezeptionssituation (Ort und Zeit, Coviewing, Ereignisse, Parallelhandlungen etc.), (2) in Abhängigkeit von Persönlichkeit, Wissen und Einstellungen, Bedürfnissen und kognitiven Fähigkeiten der Rezipient*innen sowie (3) in einem bestimmten Medium / mit einem spezifischen Medientext und dessen Besonderheiten statt (Ebd., S. 87f.).

1.2.2.2 Medienaneignung von Kindern

Nach Theunert und Schorb (1996) sind Kinder „[i]m Prozeß des Heranwachsens [...] beständig bestrebt, in ihrem näheren und weiteren Umfeld eine angemessene Position zu finden“ (S. 150). Sie stellen (sich) Fragen bezüglich „[...] ihrer eigenen Identität, nach gültigen normativen Vorgaben, nach sozialen und nach geschlechtlichen Rollen“ (Theunert & Schorb, 1996, S. 150). Auch Medientexte können ihnen dafür „brauchbare Anregungen“ liefern (Ebd.).

Kinder entwickeln „[...] [i]m Prozeß ihres Heranwachsens Fähigkeiten und formen Wertegefüge aus, die auch ihr Verständnis zum Fernsehen und seinen Inhalten tangieren“ (Ebd., S. 77). Ihr Fernsehverständnis wird komplexer und entsprechend „[...] nehmen sie [...] auch die Zeichentrickangebote differenzierter wahr“: Bereits kleinere Kinder achten „[...] auf Elemente, mit denen sie etwas anfangen können“, vor allem auf Bekanntes oder in Bekanntes Einordenbares, ältere Kinder selektieren noch gezielter: „Sie begeben sich regelrecht auf die Suche nach Inhaltselementen, denen sie Anregungen für die Ausformung von Persönlichkeitsfacetten und die Bewältigung von Alltagsanforderungen“ (Ebd.). Ab Beginn des *Grundschulalters* begreifen Kinder „Grundmuster und inhaltliche Zusammenhänge“. Statt den „einfachen und überschaubaren Geschichten“ interessieren sie sich immer häufiger für „komplexere Angebote“ und können Präferenzen und Abneigungen klar benennen sowie mit inhaltlichen und formalen Elementen begründen (Ebd.). Sie nehmen die Protagonist*innen von Trickfilmen und -serien genauer in den Blick. Neben direkt beobacht-

baren Eigenschaften und Verhalten betrachten sie zunehmend auch die gesamte Persönlichkeit (also auch „Absichten, Motive, Gefühle“) und ziehen sie in ihre Bewertungen mit ein (Theunert & Schorb, 1996, S. 143). Es werden nun auch die „Aktionskontexte und Erzählstrukturen der Geschichte“ herangezogen, um sich ein Bild von den Figuren zu machen (Ebd.). Ihr „Verständnis von Beziehungskonstellationen“ wird komplexer (Ebd.). In der 3. und 4. Klasse können Kinder bereits „Beziehungen zwischen mehreren Figuren mitsamt den jeweiligen Hintergründen erkennen (Ebd.).

Medienfiguren bzw. Personae (Horton & Wohl, 1956) sind mit Blick auf die eigene *Identitätskonstruktion* für Kinder besonders interessant: Die Protagonist*innen von Medienangeboten (hier: Trickfilmen und -serien) sind nach Theunert und Schorb (1996) „[...] das Element, das für Kinder jeden Alters und Geschlechts [...] im Vordergrund steht“ (Theunert & Schorb, 1996, S. 152). An ihnen entscheidet sich maßgeblich, ob ein Kind eine Serie mag oder nicht mag und ob es von ihnen verwendete „Verhaltens- und Handlungsmuster“ eher ablehnt oder übernimmt (Ebd.) Nach Götz, Winter und Neubauer (2013) sowie Fleischer und Grebe (2014) lassen sich fünf Motive bzw. Handlungsbezüge für den Umgang von Kindern mit ihnen unterscheiden (1) *Orientierungssuche*: „Für die Orientierungsprozesse der Kinder spielen die Heldinnen und Helden der [...] Trickfilmangebote [...]“ eine wichtige Rolle: Kinder setzen sich mit Medienfiguren auseinander, sie „[...] denken sich in sie ein, erleben mit ihnen Abenteuer, erkennen, was für sie gut und richtig ist und grenzen sich ab, wo Medienfiguren aus ihrer Sicht falsch handeln oder nicht so sind, wie sie gerne sein würden“ (S. 188). Sie „[...] setzen das Wahrgenommene in Bezug zu ihren eigenen Leitbildern [...]“, „[...] prüfen, ob es taugt, deren Elemente weiter auszuformen oder neue hinzuzufügen [...]“, „[...] projizieren ihre Wünsche und Träume [...]“ in sie (Theunert & Schorb, 1996, S. 152). (2) Kinder begeben sich in para-soziale Interaktionen (PSI) und Beziehungen (PSB) mit Mediencharakteren und -figuren: Zuschauer*innen einer TV-Sendung können dabei die Illusion einer Face-to-face-Kommunikation haben, sie wird als quasi-soziale Interaktion interpretiert und gefühlt (Horton und Wohl, 1956; Gleich, 1997). In PSI kann ein*e Rezipient*in soziale Spielregeln, neue Handlungsmöglichkeiten und -kontexte kennenlernen sowie über sich selbst und sein Gegenüber reflektieren. (3) *Wishful Identification*: Kinder identifizieren sich mit Charakteren und Figuren, um darüber an deren Erlebnissen und Erfahrungen teilhaben zu können oder weil sie so sein wollen wie sie (Götz, 2014, S. 1). Identifikation – im Unterschied zur para-sozialen Interaktion - entsteht durch Perspektivübernahme und durch Erleben des Geschehens als wäre der / die Rezipient*in

an Stelle des / r Protagonist*in Teil der Handlung. Hinzu tritt in der Regel auch der Wunsch, im realen Leben selbst so wie die Figur / der Charakter zu sein und oder zu handeln (Hoffner, 1996, S. 2). Über Identifikation mit Medienpersonae können Kinder ihren eigenen Themen Aus- und Nachdruck verleihen, können Medienpersonae als Rollenmodelle wirken und darüber Normen und Werte vermitteln (Theunert, Lenssen & Schorb, 1995). Wahrgenommene Gemeinsamkeiten können die Selbstbilder der Kinder stärken (Götz, 2003, S. 274). Identifikation mit einer Figur bleibt oft auch nach der Rezeption erhalten und kann zu Aneignungsformen wie Rollenspielen und / oder wiederholtes gedankliches Hineinversetzen in Medienhandlung und Spekulationen über eigenes Handeln führen (Götz, 2003, S. 273). (4) Kinder *imitieren* Eigenschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Charakteren und Figuren und *integrieren* sie in ihre eigene Persönlichkeit sowie ihren Alltag, „[...] denken über sie nach, bauen sie in ihre Tagträume und Spiele ein und damit auch in ihre Identitätskonstruktionen und die Bearbeitung von Erlebtem“ - nutzen Medientexte also als „symbolisches Material“ für die eigene „Alltagsbewältigung und Identitätsverhandlung“. Dabei greifen sie sich meist nur bestimmte, für ihre Motive und Interessen wichtige Aspekte heraus (Götz, 2014, S. 1). (4) Kinder setzen sich mit Mediencharakteren und Figuren auch in Form *sozialer Vergleiche* in Bezug. Sie nutzen diese Möglichkeit, um eigenes Wissen und Kompetenzen zu bestätigen und bei Bedarf zu erweitern, eigene Leistungen zu bewerten, sich innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen mit Anderen zu vergleichen sowie „richtiges“ Verhalten (z. B. die eigene Geschlechterrolle) zu erlernen (Oerter & Montada, 2002). Auch Figuren und Charaktere in Medientexten können ihnen dafür symbolisches Material bieten (Ebd.). (5) Kinder nehmen sie Medienpersonae auch in ihre *Fantasiewelten und spielerischen Aktivitäten* auf (Götz, 2014, S. 1). Fantasiegefährte*innen / imaginäre Freund*innen von Kindern im Alltag stammen oft aus Medientexten oder lassen sich in ihren Eigenschaften und Handlungen aus solchen ableiten (Neuß, Norbert, 2001, S. 20ff.; Götz, 2013, S. 180). Auch beim Spielen, Basteln oder Malen werden Setting, Geschichten und Figuren aus Filmen und Fernsehsendungen integriert. Oft blenden sie Aspekte von Figuren, welche ihre Imagination stören könnten, aus (Götz, 2013, S. 180).

1.2.2.3 Kontexte von Medienaneignung

Medienhandeln ist nach Lünenborg und Maier (2013) keine isolierte Praxis isolierter Individuen, sondern ist immer auch in spezifische Kontexten eingebunden: Sie fin-

det an bestimmten *Orten* (z. B. zu Hause), in bestimmten *Situationen* (z. B. abendliches Fernsehen) und in *sozialen Konstellationen* (z. B. mit Eltern und Geschwistern) statt (S. 132). *Medienaneignung* findet im Kindesalter „[...] noch stark von der Alltagsführung und den Reglementierungen der Eltern beeinflusst [...]“ statt (Schorb, 2013, S. 174). Eltern regeln den Zugang ihrer Kinder mehr oder weniger strikt und gewissenhaft. Sie verleihen dem Fernsehen gleichzeitig auch seine jeweils spezifische Bedeutung durch die Art und Weise, wie es in den Familienalltag eingebunden ist, ob und wie sie über Inhalte kommunizieren sowie durch die Schaffung gemeinsamer Rezeptionssituationen (Wegener, 2008, S. 395). Familiäre und eigene Medienrituale schaffen Struktur und Vertrautheit, Identität und soziale Interaktionsmöglichkeiten (Schorb, 2013, S. 174f.). Kinder nutzen das Fernsehen – im Vergleich mit anderen Medien – überdurchschnittlich oft gemeinsam mit Eltern und / oder Geschwistern (Ebert, Karg, Klingler & Rathgeb, 2012).

Für Seels, Fullerton, Berry und Horn (2004) gehören zu den situativen Kontextvariablen von Medienaneignung: (1) die räumliche und zeitliche Organisation der Fernsehgeräte und des Fernsehens im Haushalt, welche nach Leichter, Ahmed, Barrios, Bryce, Larsen & Laura (1985) mit (a) symbolischen Bedeutungen von Fernsehrezeption für die Familie und (b) Organisation des Familienliebens (z. B. familiäre Nutzungsrituale) allgemein verknüpft sein kann. Fernsehen kann soziale Interaktion in der Familie sowohl im Alltag strukturieren und ermöglichen (gemeinsame kommunikative Situationen beim Fernsehkonsum schaffen), als auch verhindern (Lull, 1990). Im Ausüben von Autorität (z. B. bei der Entscheidung über Sender, Format und Inhalte oder zeitliche Nutzungsdauer) können sich Hierarchien und Rollen in der Familie ausdrücken (Ebd.). Kinder lernen auch durch das Fernsehnutzungsverhalten von Erwachsenen indirekt den Mediengebrauch (Petersen, 1996, S. 45). Häufigkeit und Dauer der Fernsehnutzung (vor allem bei Vielsehern mit mindestens 3 bis 4 Stunden TV-Nutzung am Tag) können die Übernahme von dominanten Werten und Verhaltensweisen in Medientexten verstärken (Seels, et al. , 2004, S. 281). (2) Reglementierung der Fernsehnutzung durch Eltern: Nach Medrich, RRoizen, Rubin und Buckley (1982) ist (a) eine starke Fernsehnutzung im Haushalt oft mit weniger Regeln verknüpft, während (b) Familien, in welchen Fernsehrezeption eine geringere Rolle spielt, oftmals mehr Regeln dafür aufstellen. Petersen (1996) erklärt diesen Unterschied dadurch, dass der Griff nach Kontrollmaßnahmen von Eltern ein Resultat der Erkenntnis sei, dass Kinder in Medien „[...] Bilder und Geschichten wahr[nehmen; d. Verf.] und [...] Informationen [erhalten; d. Verf.], die ihre Phantasien und

Vorstellungen in einem beträchtlichen Maße bereichern und verwirren können“ (S. 45). Je nach eigenen Einstellungen zum Fernsehen, nach Alter und Geschlecht ihrer Kinder, äußerem Druck (Lohn- und / oder Haushaltsarbeit und dadurch verbundener Zeitmangel; Koordination des Alltags von Geschwisterkindern unterschiedlichen Alters; Regennachmittage) und Sehwsüchsen, Entwicklungsstand und Willenskraft bzw. Druck des Kindes wenden Eltern unterschiedliche Erziehungsstrategien an (Petersen, 1996, S. 45). Bei Großeltern genießen sie oft größere Freiheiten, wozu auch die TV-Nutzung gehört. (3) *Gemeinsames Fernsehschauen als soziale Situation*: Art und Häufigkeit der sozialen Interaktionen während der gemeinsamen TV-Nutzung können einen Einfluss auf die Aneignung der Medientexte haben, und zwar insbesondere dann, wenn sie einen bestimmten Zeitraum und Stärkegrad überschreiten. Erklärungen während und nach rezipierten Sendungen, Inhalten und / oder Themen durch Andere – insbesondere Eltern und Geschwister - (sich über Medientexte während oder nach der Rezeption unterhalten, Bücher / Geschichten vorlesen, welche wichtige Konzepte aus einer Sendung zusammenfassen) (Friedrich & Stein, 1975) können das Verständnis eines Medientextes positiv beeinflussen. Unterhalten sich Rezipient*innen untereinander nicht über Plot, Figuren und Qualität einer Sendung, sondern auch über inhaltliche Konzepte und Fragestellungen und / oder diskutieren sie moralische Aspekte von Verhaltensweisen, können sie Aneignung in positiver Hinsicht beeinflussen und das inhaltliche Verständnis und die Urteilskraft der Kinder verbessern. Negative Einflüsse können beispielsweise durch explizite oder implizite Zustimmung zu Gewaltanwendung oder gefährlichem Verhalten sowie geäußerten Vorurteile oder das Vermindern von Aufmerksamkeit und Verständnis entstehen (Petersen, 1996, S. 279f.). Nach Petersen (1996) verbringen Kinder oft auch mit ihren Geschwistern und Freund*innen gemeinsame Zeiten vor dem Fernsehgerät, welches „[...] häufig auch eine identitätsstiftende und solidarisierende Funktion [...]“ haben kann (S. 45). (4) *Bezüge zu anderen Aktivitäten*: Fernsehen kann einerseits andere Aktivitäten wie Schlafmuster und Mahlzeiten soziale Treffen außerhalb des Hauses, Haushalts- und Freizeitaktivitäten oder Nutzung anderer Medien (Robinson, 1972) beeinflussen, andererseits kann es selbst durch Aktivitäten wie Erklärungen zu rezipierten Sendungen, Inhalten und / oder Themen durch parallele Aktivitäten (z. B. Tagträumen, Essen, Spielen und / oder Malen) positiv oder negativ beeinflusst werden (Seels et al. , 2004 S. 274fff.). Spielsachen in der Fernseh Umgebung können von der Rezeption ablenken, sie können aber auch die Aneignung von Fernsehinhalt fördern, indem sich Kinder spielerisch mit dem Gesehenen auseinandersetzen, was

Verarbeitung und Verständnis von Medientexten unterstützen kann (Lorch, Anderson & Levin, 1979).

1.2.3 Mediensozialisation und Geschlecht

1.2.3.1 Medientexte als auf Geschlecht bezogene (Möglichkeits-)Räume

Medien bieten heute für viele ein „early window“ auf die größere Welt: „Through this window, children can see girls and boys and men and women who may or may not be like the men and women in their own families and neighborhoods“ (Hust & Brown, 2008, S. 98). Kinder finden hier Möglichkeiten des spielerischen Umgangs mit Geschlechterrollen: Sie erhalten Anregungen zur Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen und zeigen Handlungsspielräume auf, in deren Rahmen der Aushandlungsprozess für die eigene Geschlechteridentität mehr oder weniger beschränkt oder flexibel ablaufen kann (Bösl, Buchholz, Elßner, Madelmond, Melzer, Schmidt, Weis & Zeilinger, 2019).

Für auf Geschlecht bezogene Orientierungssuche sind handelnde Charaktere / Figuren „im Bild beziehungsweise im Raum“ eines Medientextes besonders interessant (Rinnerthaler, 2016, S. 183). Wie Butler (1991) in ihrem Ansatz der wiederholten Alltagspraxen (*Performativität*) beschreibt, reihen sich nachfolgende Handlungen einer medialen Personae in vorhergehende ein, wiederholen sich in unterschiedlichen Szenen der Geschichte und verstärken dadurch ihre *Normativität* (Rinnerthaler, 2016, S. 183). Nach der Raumtheorie Henri Lefebvres (2006) können in einem „Repräsentationsraum“ in ihm lebende Individuen durch ihre Handlungen / produktiven Akte Bedeutung herstellen (S. 336; Rinnerthaler, 2016, S. 183f.). Entsprechend manifestiert sich eine mit Bedeutung aufgeladene *Symbolik* (Ebd.). Diese besteht nach Bachelard (1975) in Bildern und Metaphern, welche rezipierende Wahrnehmung erleichtern sollen (S. 30f.). Symbolische Metaphern in Bezug auf Geschlecht können beispielsweise das Äußere von Figuren im Allgemeinen (Kleidung, Körperformen, Haare, Farben etc.), ihre Stimme und / oder ihre eingenommenen Rollen bzw. Beziehungen zu anderen Figuren darstellen. Auch wie sich Figuren in ihm bewegen, kann zu ihrer Charakterisierung beitragen, es können Grenzen und / oder Möglichkeiten aufgezeigt werden (Ebd., S. 187).

Als ein Ergebnis ihrer Studie *Women and the Mass Media* halten Butler und Paisley (1980) fest, dass Medien zu wichtigen Faktoren für die Verbreitung in einer Gesellschaft dominierenden Vorstellungen über Geschlecht sowie deren Aufrechterhaltung oder Veränderung geworden sind: Indem Kinder in Filmmedien „modeled performances“ rezipieren, lernen sie, welche sozialen Fertigkeiten erwünscht und welche möglichen sozialen Sanktionen es auf nicht kulturellen und / oder gesellschaftlichen Normen und Werten entsprechendes Verhalten geben kann (Bulger, 2009, S. 183).

Kinderbücher sind meist eines der ersten Medien, in welchen ihnen Geschlechterrollen begegnen, sie „[...] teach children a variety of values and traditions but also included are lessons pertaining to gender role expectation“ (Chartschlaa, 2004, S. 18). Auch in im ausgehenden 2. Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts veröffentlichten geschriebenen Texten für Kinder finden sich traditionelle sexistische Darstellungen wie (1) Unterrepräsentation von Mädchen und Frauen in Illustrationen, (2) einseitig auf jeweils ein Geschlecht bezogene Sprache („gender exclusive language“, z. B. bezüglich Berufen, Tätigkeiten oder Aktivitäten) oder auch (3) das – bis auf wenige Ausnahmen - Fehlen von Geschichten, in welchen auch männliche Figuren Denk- und Handlungsweisen, welche dem „anderen“ biologischen Geschlecht zugeschrieben werden, zeigen (während es mittlerweile durchaus nicht wenige Bücher gibt, in denen weibliche Figuren dem männlichen biologischen Geschlecht zugeschriebene Attribute und besitzen und Handlungen tätigen) (Ebd.). Zwei der wiederkehrenden Motive in Geschichten – insbesondere Märchen – für Kinder sind (1) Liebe zwischen in der Regel einer weiblichen und einer männlichen Figur sowie (2) ein Happy End mit einer – heterosexuellen – Hochzeit. In wissenschaftlichen Studien finden sich häufig Beispiele, dass „[...] children exposed to stories depicting stereotypical behavior were more likely to adhere to traditional gender role beliefs“, während Kinder, welche sind „[...] exposed to books with characters depicting egalitarian roles had decreased traditional stereotypes pertaining to gender roles [...]“ (Ebd.).

Filmmedien können das Lernen von Geschlechterrollen unterstützen, indem sie Informationen darüber transportieren, „what behaviors are gender appropriate“ (Ebd., S. 10). Kinder ahmen das Verhalten von Filmmedienfiguren nach und eignen sich auch darüber an sie gestellte Erwartungen über geschlechtstypisches Denken und Verhalten an (Johnson, 2002). Neben Inhalten, welche Mädchen und Jungen Geschlechterrollenbilder vermitteln, die „strikingly different“ sind und „convey very different messages about sex appropriate behavior“ (Sternglanz & Serbin, 1974, S.

713f.; Bulger, 2009, S. 183), finden sich auch im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts im Kinderprogramm noch überwiegend männliche Figuren, welche aktiv handeln und aggressives Verhalten zeigen, während weibliche Figuren öfter passiv bleiben und sich unterordnen.

Figuren des eigenen Geschlechts wird mit steigendem Alter zunehmend eine größere Bedeutung zugeschrieben (Theunert & Schorb, 1996, S. 86). Protagonist*innen einer Filmmediensendung beeinflussen maßgeblich, ob Kindern ein(e) Film / Serie gefällt und ob sie Verhaltensmuster, welche von den Personae gezeigt werden, übernehmen oder ablehnen (Ebd., S. 143ff.). In der *mittleren Kindheit* (Grundschulalter) lässt sich nach Hust und Brown (2008) eine stark *gegenderte Medienselektion* feststellen: Würden Kinder *bis zum Alter von 6 Jahren* Medien auf ähnliche Art und Weise rezipieren, differenzierten sich im *Grundschulalter* ihre Gender-Schemata weiter aus, welches sich in zunehmend unterschiedlichen inhaltlichen *Mediennutzungsmustern* von Jungen und Mädchen widerspiegelt (S. 100). Dieses werde durch Medienproduzent*innen und Werbetreibende begünstigt, welche das kommerzielle Potential *zielgruppenspezifischer Angebote* ausnutzen (Zollo, 1999). In den *thematischen Fokus* von Jungen geraten „Aspekte der Behauptung und Durchsetzung in großen und kleinen Welten“, für Mädchen sei „Einbettung und Positionierung in sozialen Gefügen“ zentral (Theunert & Schorb, 1996, S. 86). Auch *Figuren* des eigenen Geschlechts würden – im Unterschied zum Vorschulalter, in welchem von allen Kindern vor allem erwachsene Männerfiguren genannt wurden – wichtiger werden (Ebd.).

1.2.3.2 Repräsentationen von Homosexualität im Kinderprogramm

In – „westlichen“ – Filmmedien für Kinder sind lesbische und schwule Figuren - im Unterschied zu heterosexuellen – immer noch selten anzutreffen – auch wenn mittlerweile davon ausgegangen werden kann, dass, wenn sie in neueren Produktionen vorkommen, es sich dabei in der Regel um tolerante Darstellungen handelt. Kanders‘ (2011) in Bezug auf Kinderliteratur getroffene Aussage, kann auf Kinderfilme und -serien übertragen werden: Auch viele Regisseur*innen, Filmstudios, TV-Sender und Händler*innen (von physischen Datenträgern mit Kindersendungen) scheinen „eager to ignore queerness as a reality that needs to be addressed“ (Ebd., S. 1).

Kindern wird oft abgesprochen, romantische bzw. sexuelle Wesen zu sein oder gar *queer* oder *homoerotisch*⁵ sein zu können: Rose (1984), Bruhm und Hurley (2004) und andere thematisieren die *kulturelle Konstruktion von Kindheit* als eine Phase der Unschuld, in welcher Sexualität keine Rolle spiele, gleichzeitig würden aber Kinder als heterosexuell angenommen. So lange Sexualität allgemein und Homo- oder Bisexualität insbesondere außerhalb des Verhaltens von Figuren in Kindermedien bleiben, würden sie als „still manageable, controllable, reversible“ betrachtet, schreibt Kirk Fuoss (1994, S. 166). Die Existenz eines queeren Kindes ist nach Kander (2011) ein Affront gegen die erwartete Asexualität (S. 16; S. ix).⁶

Homosexualität von Figuren in fiktionalen Medientexten für Kinder ist lange Zeit, wenn überhaupt, oft nahezu ausschließlich auf der *subtextuellen* Ebene – „[...] undercurrents, subtle hints that are not always evident on the surface [...]“ (Kander, 2011, S. 1) bzw. symbolisch aufgeladene verbale oder non-verbale Handlungen – vorzufinden und damit vor allem für ältere Kinder, Jugendliche und Erwachsene als solche interpretierbar. Auch noch heute sind auch für jüngere Kinder verständliche Darstellungen eher die Ausnahme als die Regel. Auf der anderen Seite kann „[S]ubtextual queerness“ (Nicht-Konformität in Bezug auf gesellschaftlich dominante Normen für Gender und sexuelle Orientierung im Subtext) Kindern (welche diese als solche verstehen bzw. interpretieren) ermöglichen, queere Themen außerhalb des sich an der Oberfläche Befindlichen zu erkunden (Ebd., S. 8). Subtext kann nach Doty (1993) (1) während der Produktion bewusst integriert worden sein, (2) aus der Interpretation des / der Leser*in heraus konstruiert werden oder (3) durch kulturelle Kontexte, welche Lesern vertraut und relevant sind, entstehen (S. xi). In stark visuellen Medien wie Bilderbüchern und Trickfilmen ist subtextuelle Queerness vor allem (1) in symbolisch aufgeladenen Details („encoded details“) und (2) in einer Kultur gängigen Archetypen zu finden. Je nach der Vertrautheit des / der Rezipient*in mit solchen symbolhaften Elementen und Archetypen, je mehr Erfah-

5 Kander verwendet den Begriff *homoerotic* anstelle von *homosexuell*, und bezieht sich dabei auf Foucaults (1990) Diskussion von „negative medical connotations“, welche er mit dem Begriff *homosexuell* verbunden sieht. Der Begriff *homoerotic* betone im Gegensatz dazu Beziehungen als gleichgeschlechtliche Zuneigungen „based on love and physical desire“ (Kander, 2011, S. 1).

6 Das genaue Alter, in welchem Kinder sich ihrer Sexualität bzw. sexuellen Orientierung bewusst werden, wird nach wie vor diskutiert. Sexualtherapeutin Erika Pluhar ist der Ansicht, dass „Kids as young as nine begin to have crushes and perhaps physical feelings directed at other people“ (Dolgoft, 2011). Kander (2011) argumentiert, dass die Frage, ob ein konkretes Kind sich seiner sexuellen Orientierung voll bewusst ist oder nicht, eine zweitrangige sei – als wichtiger erachtet sie, dass jedem Kind geschützte (Möglichkeits-)Räume – auch in Medientexten - eröffnet werden „[...] for a safe dialogue in regard to his or her identity and that allow all young people to explore“ (S. 11).

zung ein*e Rezipient* in der Welt bereits gesammelt hat, desto mehr Informationen wird sie / er auch dem Subtext einer Geschichte entnehmen können (Nodelman, 2010, S. 42). Subtextuelle Hinweise können (a) *expliziterer* oder (b) *subtilerer* Art sein und auch dadurch ihre potenzielle Wahrnehmbarkeit beeinflussen (Kander, 2011, S. 16). So könnten die beiden, einen Kinderwagen schiebenden, Frauen in Pixars / Disneys Film *Finding Dory* (2016) oder Rapunzel und Rotkäppchen in *Revolting Rhymes* (2017) auch einfach nur Freundinnen sein. Da Text / Handlung / Gelesenes oder Auditives und Visuelles „work in tandem to create meaning“, können mit Bedeutung aufgeladene vorangegangene oder aktuelle Bilder / visuelle Charakterisierungen unser Verständnis von aktuellem oder vergangenem Geschehen oder Gehörtem beeinflussen (Ebd., S. 14). Indem Illustrationen nach Nodelman (2010) als „systems of signification [...] work to create specific expectations in viewers“, können sie ähnlich kognitiven Schemata funktionieren bzw. entsprechende kognitive Schemata im Gedächtnis des Rezipienten aktivieren (S. 42). So kann die Interpretation beispielsweise als Mädchenfreundschaft (a) einfach eine individuelle Interpretation des Medientextes sein, welche keinen queeren Subtext aus Rezipient*innensicht in den Medientext „hinein interpretiert“, wenn ein solcher von der Autorin nicht beabsichtigt ist oder (b) ein Nichtverstehen des Subtexts aufgrund von fehlender Kenntnis bestimmter symbolhafter Bedeutungen sein. *Heteronormative Ideologien* können „[...] work against a text that touts an explicitly positive LGBT message“, beispielsweise dadurch, dass sie dazu beitragen, dass subtextuelle Hinweise nicht wahrgenommen oder anders verstanden und uminterpretiert werden (Kander, 2011, S. 13).

1.2.3.3 Medien und Vorurteile gegenüber Homosexuellen

Medien können nach Bissell und Parrott (2013) zur Entwicklung von Vorurteilen primär auf zwei Arten und Weisen beitragen: (1) Sie geben *inakkurate Informationen* (z. B. Stereotype) über soziale Gruppen und (2) informieren über *gesellschaftliche und kulturelle Normen und Werte* in Bezug auf Denken und Verhalten. (3) Darüber hinaus kann *Überrepräsentation* bestimmter sozialer Gruppen (z. B. heterosexuelle Männer und Frauen) und / oder von Menschen mit bestimmten Merkmalen (z. B. schlank, „schön“, blond) und *Nicht- oder Unterrepräsentation* anderer Gruppen (z. B. homosexuelle Männer und Frauen) und / oder von Menschen mit bestimmten Merkmalen (z. B. beleibt, „normales“ Aussehen, rote Haare) negative Effekte auf Denken und Handeln von Zuschauer*innen über diese Gruppen und / oder Einzelpersonen haben

(Bissell & Parrott, 2013, S. 223). Auf Grundlage von Forschungsergebnissen experimenteller Studien Bissell und Parrott lassen sich mehrere im Zusammenhang zwischen stereotypen Mediendarstellungen und Vorurteilen wirkende Mechanismen unterscheiden (Ebd.):

(1) *Priming*: Mediendarstellungen können bereits vorhandene Denkmuster (Schemata) aktivieren / stärker bewusst und verfügbar für zukünftige Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen machen. Beim *Priming* werden über im Gedächtnis existierende assoziative Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Konzepten / Begriffen / Ideen / Leitbildern von einem im Gedächtnis aktivierten Konzept auch Assoziationen zu benachbarten Konzepten aktiviert und sie damit präsender für darauffolgende Verarbeitungsprozesse gemacht. Je nach zeitlicher Nähe können solche Effekte stärker oder schwächer ausfallen (Ebd., S. 224). Auch von Gerbner, Gross, Morgan & Signorielli (1980) als Teil der Kultivierungshypothese angenommene *Mainstreaming-Effekte*, welche auftreten, wenn Massenmedien eher homogen in ihren Inhalten sind, können durch Priming erklärt werden (Bissell & Parrott, 2013, S. 224): Langfristige Priming-Effekte nicht wiederholter Medienaussagen sind allerdings eher vernachlässigbar (Ebd., S. 224). In Calzo und Wards (2009) quantitativer Befragung von über 1.000 Student*innen zeigen sich leichte Mainstreaming-Effekte von TV-Konsum auf negative Einstellungen bezüglich Homosexualität, welche von der Dauer des Medienkonsums (Vielseher*innen > Wenigseher*innen), Genre (Musikvideos, Spielfilme, Talk Shows, Soap Operas, ältere Prime-Time-Programme >), Geschlecht (Männer > Frauen), Ethnizität / Herkunft (Einheimische westlicher Kulturen + Latinx < Menschen anderer Herkunft) und Religiosität beeinflusst werden (S. 280, 291ff.).

(2) *Kultivierung*: Vielseher*innen lassen häufiger Sichtweisen über die Welt erkennen, welche den im Fernsehen („the great storyteller“ unserer Zeit) dominierenden entsprechen, als Wenigseher*innen (Bissell & Parrott, 2013., S. 224). Gerbner, Gross, Morgan, Signorielli und Shanahan (2002) untersuchen im Rahmen der Kultivierungstheorie die Annahme, dass Dauer der Zuwendung zu Repräsentationen von Homosexualität in den Medien Einflüsse auf die Einstellungen von Zuschauern bezüglich Homosexualität haben kann. Die von Gerbner et al. (1980) begründete Kultivierungshypothese besagt im Kern, dass häufige Mediennutzung zur Übernahme der in den Medien dominierenden Ansichten über die Welt führt – einen Kultivierungseffekt hat: Je mehr Kinder bestimmte Repräsentationen der Beziehungen zwischen Geschlechtern und von Geschlechtern untereinander in den Medien rezipieren, desto

wahrscheinlicher ist es, dass sie jene Bilder als wirklichkeitsgetreu und von der Gesellschaft, in welcher sie leben, anerkannt wahrnehmen. Sie internalisieren diese Konstruktionen und nutzen sie für die Konstruktion des eigenen *Selbstkonzepts* und ihrer *Überzeugungen*. Als Ausdifferenzierungen der Kultivierungshypothese können Greenbergs (1988) „drench model“ und Huston, Donnerstein, Fairchild, Feshbach, Katz, Murray, Rubinstein, Wilcox & Zuckerman (1992) „drip model“ verstanden werden. Im ersten Fall argumentiert Greenberg (1988), dass Bilder und / oder Töne bzw. einzelne Sendungen, welche aus dem Fluss von Bildern und Tönen eines Fernsehtextes bzw. Fernsehprogramms herausstechen, mehr zur Formung von Eindrücken beitragen („drench“), als die Häufigkeit von Bildern. So könnten auch Kinder mehr von Inhalten beeinflusst werden, welche sie selbst auswählen, als von Inhalten, die sie nicht favorisieren. Empirische Forschungsergebnisse zeigen, dass einzelne Figuren und Fernsehsendungen einen größeren Einfluss auf Kinder haben als die TV-Nutzung insgesamt (Oppliger, 2007). Im zweiten Fall vertreten Huston et al. (1992) die Position, dass Fernsehen Rezipient*innen durch subtile und häufige Wiederholung von Bildern und Überzeugungen bei Vielsehern eine graduelle Übernahme von diesen begünstigen kann. Huston et al. (1992) finden bei besonders herausstechenden Darstellungen in ihren empirischen Forschungsergebnissen aber auch Hinweise für das „drench model“, beispielsweise wenn TV-Sendungen Geschlechterstereotypen widersprechen.

(3) *Framing*: Medientexte können bestimmte Aspekte von Informationen (z. B. Stereotype) über ein Ereignis, eine Person oder Gruppe besonders hervorheben und dadurch auffälliger und präsenter machen, während sie andere Informationen eher vernachlässigen oder ignorieren (Bissell & Parrott, 2013, S. 226). Als *mediales Framing* versteht man nach Johnson (2012) „[...] the process by which a communication source [...] defines and constructs a political issue or public controversy“ (S. 1057; Nelson, Clawson & Oxley, 1997, S. 567). Mediales Framing geschieht (a) einerseits durch *selektive Darstellung und Argumentation* der Drehbuchautor*innen, Regisseur*innen, Produzent*innen und Journalist*innen (Johnson, 2012, S. 1057), (b) andererseits agieren sie nicht bzw. in den seltensten Fällen in einem Raum unbegrenzter Möglichkeiten, sondern – im massenmedialen „Normalfall“ – meist auch beeinflusst vom Druck von *Eliten* auf unterschiedlichen Ebenen (Regierung, Teilnehmer*innen, Aktionär*innen etc.) und der *Öffentlichkeit* (signifikanten Teilen des Publikums und / oder von Interessengruppen) (Graber, 2010). – Diese Mechanismen sind möglicherweise besonders dann besonders stark in Bezug auf das Entwickeln

von Einstellungen relevant, wenn Individuen nichts über wenig (*Vor-*)*Wissen* über und *positive Erfahrungen mit jenen Personen oder Gruppen* zurückgreifen können und / oder. Da Individuen oft bereits über bestimmte Vorstellungen zu bestimmten Personen oder Gruppen verfügen, wenn sie sich einem Medientext zuwenden, können (a) einerseits diese Vorstellungen „[...] influence the way in which the person processes the content [...]“ und (b) andererseits Wahrnehmungen während der Rezeptionserfahrung zu „[...] attitude formation, reinforcement, or change“ führen (Bissell & Parrott, 2013, S. 226).

In Anlehnung an Allports (1954 / 1979) Kontakthypothese formulieren Horton und Wohl (1956) im Rahmen ihrer Theorie para-sozialer Interaktionen die *para-soziale Kontakthypothese*. Als *para-soziale Interaktionen* können (massen-)medial vermittelte Interaktionen eines / r Rezipient*in mit fiktionalen Figuren oder realen Charakteren im Rahmen ihrer Mediennutzung verstanden werden. Da das menschliche Gehirn Medienerlebnisse ähnlich zu direkten Erfahrungen in der Realität verarbeitet, reagieren Individuen auf Medienfiguren und -charaktere (*Persona* bzw. *Personae*) oft so, als würden sie reale Gegenüber sein (Perse & Rubin, 1989). Aus kontinuierlichen und (i. d. R.) positiven para-sozialen Interaktionen mit einer bestimmten *Persona* kann eine *para-soziale Beziehung* entstehen (Perse & Rubin, 1989). Nach Schiappa, Gregg & Hewes (2006) lässt sich die *para-soziale Kontakthypothese* folgendermaßen zusammenfassen: „Exposure to positive portrayals of minority group members that produce positive parasocial interaction will be associated with a decrease in levels of reported prejudice“ (S. 5). Medien können Individuen Interaktionen mit bzw. Kontakte zu Angehörigen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen bieten, welche ihnen in der Realität aus unterschiedlichen Gründen (noch) in / durch ihre sozialen Umwelten nicht möglich sind und / oder bislang verwehrt wurden. Nach Perse und Rubin (1989) verarbeiten Individuen zur Entwicklung ihrer eigenen Persönlichkeit und Reduzierung von Unsicherheit über die Realität (z. B. adäquates soziales Verhalten) auch ihre Eindrücke von (para-sozialen) Interaktionserlebnissen (S. 73). Die im Rahmen para-sozialer Interaktionen sowie paralleler und anschließender Verarbeitungen ablaufenden kognitiven und affektiven Prozesse entsprechen nach Schiappa et al. (2006) größtenteils denen bei Intergruppenkontakten in der Realität: „One can learn about a minority group from mediated messages and representations, and if one has a experience, one perceives as positive, one’s behavior is altered in that one will normally seek out additional (parasocial) contact rather than avoid it“ – Ände-

rungen in den eigenen Vorurteilen eines / r Rezipient*in können über eine Minoritätengruppe, welcher die Medienpersona angehört, können daraus resultieren (S. 4).

1.3 Einordnung der empirischen Studie in den Forschungskontext

Die vorangestellten theoretischen Betrachtungen zusammenfassend, wird die im folgenden methodischen Teil vorgestellte und im nachfolgenden empirischen Teil methodisch vorbereitete, durchgeführte und ausgewertete Studie zunächst in den Forschungsstand eingeordnet. Anschließend werden Forschungsfragen vorgestellt und in ihnen enthaltene wichtige Konstrukte mit Blick auf das Forschungsinteresse näher beschrieben sowie Kategorien für den und das Kategoriensystem / die Kodierung abgeleitet.

Der Zugang des Forschenden erfolgt sowohl aus einer *feministischen*, als auch aus einer *wissenschaftlichen*, *empirischen* und *medienpädagogischen* Perspektive, wobei insbesondere theoretische Schriften anglo-amerikanischer und deutscher Forschungstradition miteinander verknüpft werden. Zusätzliche Erfahrungen bestehen einerseits in der *eigenen Medienrezeption* (englisch- und deutschsprachige Dokumentationen, Filme und Serien der Gattungen Spiel- und Animationsfilm), den Diskursen darüber sowie in *Alltagsbeobachtungen* des Angebots von Print- und Filmmedien für Kinder und zufälligen Beobachtungen von Interaktionen zwischen Eltern und Kindern. Allgemeiner Ausgangspunkt ist *Toleranz* gegenüber der Diversität von Lebensweisen als anzustrebender Wert und Praxis in modernen Gesellschaften am konkreten Beispiel von Homosexualität.

Medien spielen bei der Bereitstellung von Bildern von Welt für ihre Rezipient*innen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Als Teil der Gesellschaft spiegeln sich in ihnen meist die dominanten Normen und Werte der Mehrheitskultur wider, finden sich gleichzeitig aber auch alternative Vorstellungen. Figuren und Charaktere können Individuen jeden Alters als wichtige Bezugspunkte für Unterhaltung, Orientierung, Identifikation, Interaktion, Vergleich, Projektion etc. dienen, und sind daher besonders interessant, wenn es um Fragen geschlechtlicher Identität und Einstellungen zu Homosexualität geht. Auch sie sind, wie ihre Rezipient*innen, immer auch geschlechtliche Wesen und verkörpern jeweils bestimmte Bilder über (insbesondere soziales) Geschlecht, treten in Beziehungen zueinander und verhalten sich auf

bestimmte Arten und Weisen. Präsenz oder Nicht-Präsenz bzw. deren Häufigkeit von bestimmtem Aussehen, Charaktereigenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen, Rollen, Lebensweisen, Arten zu Lieben etc. und deren Valenzierung können auf Denken und Verhalten, Wissen und Einstellungen ihrer Zuschauer Einfluss haben. *Trickfilme und / -serien* können nach Theunert und Schorb (1996) als „Begleiter der Kindheit“ aufgefasst werden, das heißt Kinder wenden sich von frühem Alter bis in den Übergang zum Jugendalter hinein Trickfilmen und -serien zu, können also bereits im frühen Alter Einfluss auf die Identitätsentwicklung von Kindern ausüben. Ihre Figuren können daher als medialen Sozialisatoren eine besondere Rolle für Denken und Handeln sowie letztlich auch die Identität von Kindern spielen.

Das Erkenntnisinteresse liegt in der *kindlichen Aneignung* von Filmmedienschichten mit homosexuellen Trickfilmfiguren im Sinne von aktiven Mediennutzer*innen: Welche Medieninhalte sie selektiv auswählen und aufnehmen, wie sie sie verarbeiten und interpretieren und evaluieren / bewerten. Schorb (1996) schreibt über die Motive einer gemeinsam mit Theunert durchgeführten qualitativen Studie in Bezug auf Kinder und Trickfilme, sie „[...] wollen nicht nur erforschen, ob die Kinder Cartoons und wieviel sie sehen, sondern was sie mit den dargebotenen Inhalten machen, was sie aufnehmen, wie sie sie be- und verarbeiten, worin sie sich dabei unterscheiden, wie sie sich an den medialen Angeboten orientieren und welchen Einfluß diese auf ihr alltägliches Handeln nehmen“ (S. 10). Ähnlich sollen in der vorliegenden Arbeit Aneignungsprozesse von Kindern, wie von Theunert und Schorb (1996) als „Wahrnehmung eines Inhaltsbereichs“ sowie dessen „Verarbeitung und Umsetzung in das eigene Verhaltens- und Handlungsrepertoire“ (Bewertung) beschrieben (S. 215), empirisch untersucht werden. Diese werden punktuell als post-rezeptive Momentaufnahmen in Gesprächen mit Kindern eruiert. Dabei soll auch die Frage der *Subtilität der Darstellung* gleichgeschlechtlicher Liebesbeziehungen (Rezeption eines von 2 Stimulus-Trickfilmen mit unterschiedlicher Deutlichkeit der Darstellung) eine Rolle spielen.

Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) setzt ein (qualitatives) Verstehen von einzelnen Handlungen ein Verständnis der „implizite[n] Konstruktionen und Orientierungen oder Handlungsentwürfe[n]“ des Individuums, in welche sein Handeln eingebettet ist, voraus (S. 201), wozu neben dem *zeitlichen Kontext* und *Umständen der Äußerung* auch die *biographische Situation* gehört (S. 12). Qualitativ-interpretative Forschung betrachtet nach Kromrey (2009) ihren Gegenstand als einen *prozessual hergestellten*: „Die soziale Wirklichkeit, die wir untersuchen, wird von sozialen

Akteuren fortwährend hervorgebracht, erhalten und modifiziert.“ / ist „in fortwährendem Wandel begriffen“, vermeintlich Statisches muss immer aufs Neue interaktiv erzeugt werden (S. 105). Einem *hermeneutischen Zirkel* entsprechend werde deshalb *Einzelnes* (d. h. in diesem Fall die Wahrnehmung und Bewertung eines Kindes) erst im *Kontext des Ganzen* (z. B. seiner Persönlichkeit bzw. Identität, seiner Sozialisationserfahrungen) verstehbar (Kromrey, 2009, S. 516). Keine Äußerung hat „aus sich selbst heraus“ eine Bedeutung, sondern jene entsteht erst „in einem Verweiskontext von Objekt, Äußerung und Kontext“ (Ebd., S. 105). Für qualitative Forschung von Interesse sind deshalb auch „Hervorbringungsprozesse“ bzw. „Prozessstrukturen der Herstellung“ („Modus operandi“, inkl. Orte und -aktuer*innen) wie (1) *Lebenswelten* der Interviewten, (2) Entstehen, Erhalten, Verändern / Weiterentwickeln oder Auflösen von Gruppen, (3) Konformitätserwartungen und gesellschaftliche Normen sowie das sich darin Einrichten von Individuen, (4) „biographische Wendepunkte“ oder „Gesamtformungen“, (5) Deutungsmuster, Motive und Motivationen sowie (5) bestimmte Kontextbedingungen (S. 105; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 2f.). Sie können den Sinn eines bestimmten Verhaltens und einer bestimmten Kommunikation bzw. die subjektiven Sinnstrukturen ergründen helfen (Ebd.).

Menschen – wie im allgemeinen alle Lebewesen – kommen nicht als fertige und fixe Gebilde auf die Welt, sondern lernen von ihrer Umwelt und entwickeln sich. Kinder befinden sich noch im körperlichen und geistigen *Entwicklungsprozess*, die Fähigkeit zu komplexem Denken erlangen sie erst nach und nach, sodass Reduktion von Komplexität, Generalisierung von Merkmalen einzelner Mitglieder auf alle Mitglieder einer Gruppe und damit verknüpft die geringere *Wahrnehmung* von Unterschieden zwischen Mitgliedern einer Gruppe zu einer stärkeren *stereotypen* Wahrnehmung, Verarbeitung und Bewertung als bei Jugendlichen oder Erwachsenen führen können. Sie entwickeln *Konzepte* / Bilder von sich selbst und anderen Individuen, können *Merkmale* (z. B. biologischer oder sozialer Natur) zu *Kategorien* (z. B. männlich oder weiblich, heterosexuell oder homosexuell) zusammen und ableiten, von *Einzelindividuen* auf *Gruppen* generalisieren und zwischen Einzelindividuen von Gruppen differenzieren. Aus aktiv Gelerntem, Beobachtungen oder ihren eigenen Erfahrungen stellen sie *naive Theorien* über ihre Welt und Individuen und / oder Gruppen (z. B. in Bezug auf Geschlecht) auf, welche in *kognitiven Schemata* organisiert sind. Solche kognitiven Schemata enthalten meist in der eigenen Kultur dominierende *Normen* und *Werte, Denk- und Handlungsweisen, Bilder von Welt und anderen Gruppen von Individuen* in mehr oder weniger modifizierter Form – wobei es sich

aber in keinem Fall um eine bloße Kopie von vorgefundenen Informationen handelt, auch alternative Denk- und Handlungsweisen können sie daraus entwickeln oder sich an solchen von Minderheiten(kulturen) in ihren *sozialen Umwelten* orientieren. Als Teil einer Kultur werden sie über unterschiedliche *Sozialisationserfahrungen* in ihren sozialen Umwelten aber immer auch einen mehr oder weniger großen Teil der Mehrheitskultur sich bewusst oder unbewusst in ihre Identität und Vorstellungen von der Welt integrieren. Bei der Entwicklung ihres *Denkens* und *Handelns* (inkl. des dafür nötigen *Wissens*), der Bewältigung *altersspezifischer und individueller Entwicklungsaufgaben*, damit verknüpfter und nicht verknüpfter *handlungsleitender Themen* wie auch ihrer individuellen *Interessen* und eigenen *Identitätsbildung* sind sie in besonderem Maße auf Orientierung an und Vermittlung durch *Sozialisatoren* in ihren unterschiedlichen sozialen Umwelten angewiesen. Sie erkunden diese und suchen aktiv nach Informationen, um sich ein *Bild von der Welt, sich selbst und Anderen* zu machen. Ebenso wichtig für ihre *Deutungen* und *Affekte* in Bezug auf Homosexualität sind die *sozialen Gruppen*, zu denen sie gehören, welche bestimmte *Erwartungen* an ihr Denken und Verhalten herantragen. Je nach Grad der *Identifikation* mit den eigenen sozialen Gruppen, je nach Bedürfnis, zu diesen *dazuzugehören* und von diesen *anerkannt* zu werden, sich entsprechend den *Normen* der eigenen Gruppen zu verhalten, sich und die eigene Gruppe gegenüber anderen Gruppen positiv *abzugrenzen* und andere Gruppen bzw. ihre Mitglieder dadurch *auszugrenzen* und / oder *abzuwerten*, wird sich das Kind in seinem Denken und Verhalten mehr oder weniger *gruppenkonform* verhalten. Je nach von den eigenen Gruppen / von den eigenen Sozialisatoren vertretenen Normen und Werten kann dies auch mehr negative oder mehr positive eigene Einstellungen gegenüber Lesben und Schwulen bedeuten. Wichtigen Stellenwert für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit haben in diesem Zusammenhang auch bereits gemachte *Rezeptionserfahrungen, Kontakterfahrungen* mit homosexuellen Menschen und der denk- und handelbare *Möglichkeitsraum*, welchen die Kinder den Figuren eines Medientextes in ihren Erwartungen an Handlung und Figuren sowie der Flexibilität ihrer Wahrnehmung zugestehen.

Butlers (1990) Konzept der *heterosexuellen Matrix* entsprechend, werden *Selbstwahrnehmung und -konstruktion* (eigener Anteil am Entwickeln einer Geschlechtsidentität) und *Fremdwahrnehmung und -konstruktion* (Erwartungen an Geschlechtsidentität Anderer und damit verbundenes eigenes bzw. Gruppenverhalten) von Geschlecht mit dem Thema gleichgeschlechtliche sexuelle bzw. romantische

Orientierung verknüpft. Dabei wird die unter anderem von den *Gender Studies* gezogene Trennung zwischen biologischem (*Sex*) und sozialem Geschlecht (*Gender*) wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit als sinnvolle Unterscheidung zwischen (1) biologischen Geschlechtermerkmalen sowie (2) im Rahmen der Sozialisation sich im Wechselspiel von Fremdwahrnehmung / -konstruktion und Selbstwahrnehmung / -konstruktion angeeigneten und entwickelten individuellen Geschlechteridentität verwendet. Zusätzlich werden die Deutungen der interviewten Kinder durch Betrachtungen ihrer geschlechtsbezogenen Selbst- und Fremdwahrnehmung / -konstruktion sowie aktueller und vergangener Sozialisationserfahrungen in ausgewählten Umwelten kontextualisiert (Theunert & Schorb, 1996, S. 215).

1.4 Entwickeln der Forschungsfragen

Aufgrund des qualitativen Charakters der Untersuchung stehen Fragen des *Wie* und *Warum* im Mittelpunkt (Röser, 2016, S. 490). Wegen der Zentralität von *Wahrnehmung* und *Bewertung* (kognitiv, affektiv und sozial) von homosexuellen Trickfilmfiguren (Stimulus) durch Kinder für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit soll in den ersten beiden Fragen deren *Ob* und *Wie* thematisiert werden⁷:

F1.1: (*Wie*) Nehmen Kinder der 3. und 4. Schulklasse eine *homosexuelle Beziehung* zwischen zwei weiblichen Trickfilmfiguren wahr?

F1.2: *Wie* bewerten Kinder der 3. und 4. Schulklasse eine *homosexuelle Beziehung* zwischen zwei weiblichen Trickfilmfiguren?

Der Problematik der in Filmmedien für Kinder oftmals eher *subtextuellen Darstellung* gleichgeschlechtlicher romantischer Beziehungen Rechnung tragend, sollen jedem Kind ein von zwei in ihrer Deutlichkeit der Darstellung des Geschlechts der beiden weiblichen Figuren sowie der Art der Beziehung zwischen ihnen unterschiedlicher Trickfilmstimulus gezeigt werden. Ein solches Vorgehen beruht auf der in wissenschaftlichen Experimenten oft gefundenen Tendenz, dass das Wirken *kognitiver Schemata* insbesondere bei Nichteindeutigkeit von Situationen / rezipierten Medientexten zum Tragen kommt:

⁷ Die in den Forschungsfragen enthaltenen zentralen Konstrukte werden im Rahmen der – sich an die Entwicklung der Forschungsfragen anschließenden - deduktiven Kategorienbildung nach den einzelnen Forschungsfragen sortiert, näher beschrieben.

F1.3: Unterscheiden sich die *Wahrnehmungen* der interviewten Kinder je nach *Deutlichkeit* der Darstellung der beiden Figuren als *weibliche Figuren* und der Deutlichkeit der *Beziehung* zwischen den beiden Figuren?

Um ebenso die Auffassungen der Kinder über *gleichgeschlechtliche Liebe in der Realität* und *allgemein* zu ergründen, sollen die auf den Stimulus bzw. homosexuelle Trickfilmfiguren bezogenen Fragen durch eine Betrachtung ihrer Einstellungen gegenüber homosexuellen Menschen in der Realität erweitert werden:

F1.4: *Wie bewerten* Kinder *homosexuelle Beziehungen* zwischen Menschen im *realen Leben* und *allgemein*?

Wahrnehmungen und Deutungen der Kinder sollen für eine – vom Einzelindividuum ausgehende – fundierte Interpretation kontextualisiert werden, wofür (auf Grundlage der vorangestellten Theorie ausgewählte) aus den Interviews zu gewinnende *Individuums-bezogene* (Geschlechtsidentität, Selbstwahrnehmung und / -konstruktion, Präferenzen / Interessen und Aktivitäten handlungsleitende Themen, Fremdwahrnehmung und -konstruktion Anderer, Konformität, Bedürfnisse nach Anerkennung, Selbstwertgefühl und Harmonie, Wissen über Geschlecht und Homosexualität, Kontakterfahrungen mit Homosexuellen etc.), *Sozialisatoren-bezogene* (Merkmale, Gewährung von Freiheiten, Akzeptanz von Individualität, Fremdwahrnehmung und -konstruktion der Kinder etc.) und *Stimulus-bezogene* (Kenntnis und Gefallen des Stimulus, Interesse an weiteren ähnlichen Trickfilmen, Verortung von Filmmediennutzung der Kinder, Reglementierung durch Eltern etc.) *Kontexte* betrachtet werden sollen. Darin liegt nicht zuletzt auch ein pädagogischer bzw. progressive Persönlichkeitsentwicklungen unterstützender Impetus der vorliegenden Arbeit: Über die Fragen des jeweiligen *Wie* können sich mögliche Erklärungen für ihre oder auch Widersprüche (bzw. Hinweise auf andere oder Nicht-Zusammenhänge) bezüglich Wahrnehmung und Bewertung homosexueller Trickfilmfiguren – d. h. das *Warum* (oder *Warum nicht*) – (und nicht zuletzt Hinweise auf ein das Individuum respektierendes und ernst nehmendes sowie gleichzeitig förderndes pädagogisches wie bildendes Wirken) ergeben:

F2.1: Können ausgewählte Individuums-bezogene, Sozialisatoren- und Stimulus-bezogene *Kontexte der persönlichen Entwicklung* (Hinweise auf individuelle *Wahrnehmung* und *Bewertung* gegenüber ...

F2.1.1: ... einer *homosexuellen Beziehung* zwischen zwei *weiblichen Trickfilmfiguren* geben?

F2.1.2: ... einer *homosexuellen Beziehung* zwischen *Menschen im realen Leben* und *allgemein* geben?“

2 Empirischer Teil

Im Anschluss an die Skizzierung des Forschungsstandes sowie das Entwickeln der Forschungsfragen wird in diesem Kapitel das Erhebungsinstrument vorgestellt, mit welchem auf Grundlage der Forschungsfragen über empirische Methoden analysierbare Daten gewonnen werden. Nach einer Beschreibung des allgemeinen Forschungsansatzes werden die einzelnen Methoden und zugehörige Materialien beschrieben. Schließlich wird das resultierende empirische Untersuchungssample tabellarisch zusammengefasst und beschrieben.

2.1 Forschungsdesign

2.1.1 Forschungsansatz

Mittels einer *empirischen Datenerhebung* sollen *Wahrnehmungen* und *Bewertungen* von Kindern der 3. und 4. Klassen von weiblichen Trickfilmfiguren in einer gleichgeschlechtlichen romantischen Beziehung vor dem Hintergrund ihrer individuellen *Persönlichkeiten* und *Sozialisation* untersucht werden. Da es bislang generell wenig Material über Kinder und queere Charaktere bzw. Figuren in Filmmedien gibt, hat die vorliegende Studie vor allem einen *explorativen* Charakter. *Multiperspektivität und -dimensionalität* sowohl in Bezug auf die Forschungsgegenstände als auch bei den Erhebungsmethoden sind nach Martin (2012) und Wagner (2014) eine wichtige Voraussetzung für den optimalen Zugang zur Perspektive der Kinder sowie zur angemessenen Erfassung von komplexen Konstrukten wie Geschlecht und Sozialisation.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen eignet sich eine *qualitative* Vorgehensweise, da sie stärker auf die *individuellen* Aspekte Rücksicht nehmen kann und als *alltagsnahe Erhebungssituation* besser für Untersuchungen mit Kindern geeignet ist. Dem Grundsatz der *Offenheit* qualitativer Forschung entsprechend, wird auf das Aufstellen von Hypothesen verzichtet, stattdessen soll durch eine größere *Flexibilität* der Erhebung den unterschiedlichen *Perspektiven der Kinder* ausreichend Raum gegeben werden (Mayring, 1999, S. 16f.; Krotz & Hasebrink, 2002). Im Unterschied zu einem quantitativen Vorgehen besteht dabei die Möglichkeit, *Neues zu entdecken* und im laufenden Forschungsprozess das *Messinstrument anzupassen* (Mayring, 2002, S. 28). Kinder erhalten den Status von *Expert*innen* über Auskünfte zu ihrer Person, ihrem Denken, Fühlen und Handeln (Wagner, 2014, S. 204). Aussagen der Proband*in-

nen werden als individuelle Deutungen respektiert und nicht mit „wahr“ oder „falsch“ konnotiert (Reinders, 2005, S. 152).

Zur inhaltlichen und formalen (Teil-)Strukturierung der Kommunikationssituationen mit den Kindern werden (teilstrukturierte) *Leitfadeninterviews* verwendet (Brosius, Haas & Koschel 2012, S. 5; Loosen, 2016, S. 141). Als Datenerhebungsmethode, welche meist in *Face-to-face*-Gesprächen geschieht, besitzen sie eine vergleichsweise große *Alltagsnähe* (Scholl, 2009, S. 21). Durch ihre größere Flexibilität und Offenheit eignen sich zudem nach Mayring (2002) besonders für „explorative Fragestellungen“ (S. 74). Sie werden sowohl dem Anspruch, die *Individualität von Kindern* hervorzubringen als auch ihrer Rolle als *Expert*innen* besser gerecht (Mayring, 1999, S. 13f.).

Die *spezifischen Artikulations- und Aneignungsformen von (Grundschul-)Kindern* erfordern ein methodisches Vorgehen, welches *spielerische* und *kreative Betätigungen* sowie visuelle Elemente integriert (Theunert, 2014; Neuß, 2013). In ihrem *Mosaic Approach* hebt Alison Clark (2017) die Bedeutung hervor, welche das *Verwenden unterschiedlicher und alltagsnaher Methoden / Formen der Kommunikation* für das Ergründen von Wahrnehmungen, Ansichten und Erfahrungen der Kinder hat. Sie können (1) auf ihre unterschiedlichen Stärken und Präferenzen bezüglich Kommunikation und Reflexion, auf (2) alters- / entwicklungsphasenbezogene Spezifika sowie (3) auf Komplexität und Multidimensionalität von Wahrnehmungen, Einstellungen und gelebten Erfahrungen und der Welt Rücksicht nehmen (S. 34). Weil die Kommunikationskultur von Kindern stark in der materiellen Welt stattfindet und mit ihr verknüpft ist, werden von Kindern geschaffene bzw. arrangierte Materialien / „Produkte“ (Zeichnungen, Spielsachen / Spiele, [Nach-]erzählungen) in den Erkenntnisprozess integriert (Ebd., S. 74).

2.1.2 Gegenstandsbereiche

Gegenstandsbereiche sind (1) Leipziger Grundschulkinder der 3. und 4. Klassen im Alter von 8 bis 11 Jahren und (2) Trickfilme mit zwei lesbischen Protagonistinnen.

2.1.2.1 Gegenstand: Kinder der 3. und 4. Klasse

8- bis 11-jährige Kinder stehen im Fokus der vorliegenden Arbeit. Sie befinden sich entwicklungspsychologisch in der *operationalen Phase ihrer Persönlichkeitsentwick-*

lung, während der sie nach Siegler (2001) die Fähigkeit zu *logischem Denken* erlangen. Eigene Urteile sind nicht mehr so stark von subjektiven Wahrnehmungseindrücken bestimmt. Über internalisierte Handlungen (Operationen) in Bezug auf ihre geistigen Repräsentationen von Wahrnehmungseindrücken können sie *dynamische und statische Aspekte ihrer Umwelt* verstehen, einschätzen und unterscheiden sowie darüber eigene Wahrnehmungen korrigieren. Da ihnen nun auch *komplexe Klassifikationen von Individuen und Gegenständen* nach einer Reihe von Merkmalen möglich sind (Siegler, 2001), erkennen und bewerten sie Personen zunehmend nicht mehr ausschließlich anhand ihrer äußerlichen Attribute und Handlungen, sondern auch unter *Berücksichtigung von deren gesamten Identität* (auch Absichten, Motive und Gefühle) (Baacke, 1999, S. 9). Ihr *Filmverstehen* erreicht eine neue Qualität: Aufgrund ihres komplexeren Verständnisses von Grundmustern und inhaltlichen Zusammenhängen (Theunert & Schorb, 1996, S. 77) können sie Inhalte von Filmen und Serien differenzierter sowie ihre Protagonist*innen detaillierter und in ihrer ganzen Persönlichkeit wahrnehmen. Erzählkontexte fließen in Verständnis und Bewertung jeweiliger Handlungen mit ein. Grundschulkindern können ihre Präferenzen und Abneigungen klar benennen und inhaltlich sowie formal begründen. In der *3. und 4. Klasse* können sie komplexe Beziehungskonstellationen zwischen mehreren Figuren und deren spezifische Hintergründe erfassen. ab dem *10. Lebensjahr* sind sie in der Lage, „abstrakte Symbole und Zeichen zu dekodieren“ (Wegener, 2008, S. 397) und zu erläutern, und zwar vor allem dann, „[...] wenn sie auf sich selbst beziehen, also subjektiv konkretisieren, können“ (Theunert, 2014, S. 222). So sind nun auch Filme, deren Inhalte „[...] über den eigenen Erfahrungshorizont hinausgehen, die unterschiedliche soziale Perspektiven reflektieren und menschliche Emotionen in differenzierter Weise darstellen [...]“ ihrem Verständnis zugänglich (Ebd.) Gleichzeitig treten sie aufgrund gesammelter *eigener Rezeptionserfahrungen* zunehmend auch mit basalen Erwartungen an (Film-)Medien, deren Formen und Inhalte heran (Ebd.).

Kinder zwischen *7 und 11 Jahren* befinden sich zusätzlich in der *realistischen Phase* ihrer Entwicklung, während welcher sie sich stärker um *Wirklichkeitserfahrung* bemühen, neugieriger auf Erfahrungen in ihren Umwelten sind und darauf basierend ihr eigenes Handeln beobachten und modifizieren (Baacke, 1999, S. 2). Sie begeben sich dafür auf die Suche nach Inhalten, welche ihnen Anregungen für die Ausformung ihrer Persönlichkeit und die Bewältigung von *Alltagsanforderungen / Entwicklungsaufgaben* geben (Theunert & Schorb, 1996, S. 77). Sie setzen Wahrge-

nommenes in Relation zu ihren *Leitbildern* und prüfen es auf Tauglichkeit für Übernahme oder Modifikation (Ebd. S. 152).

Kinder im Alter von *7 bis 11 Jahren* sind nach wie vor überwiegend *sinnlich orientiert* und *denken weniger kompliziert*, entfernen sich nicht von den konkreten Dingen in abstrakte Betrachtungen. Ihre Aufmerksamkeit für visuelle Reize ist im Grundschulalter am stärksten ausgeprägt (Bösl, Buchholz, Elßner, Madelmond, Melzer, Schmidt, Weis & Zeilinger, 2019). Mit ihren spezifischen *Artikulations- und Aneignungsformen* unterscheiden sich Kinder von Jugendlichen und Erwachsenen: Neben Visuellem haben Spielerisches und Kreatives für sie bei ihrer Aneignung von und ihrem Alltagsbezug auf Medientexte und -figuren / -charaktere einen größeren Stellenwert als bei Jugendlichen und Erwachsenen (Theunert, 2014; Neuß, 2013).

Nach Theunert und Schorb (1996) wird für Kinder im *Grundschulalter* die eigene *Geschlechtsidentität* zentraler (S. 86). Sie differenzieren ihre *Gender-Schemata* aus, was auch zu unterschiedlichen (Thema- und Tätigkeits-)Präferenzen und Mediennutzungsmustern führen kann (Hust & Brown, 2008, S. 100), welche – vermittelt über in ihrer Persönlichkeit und kognitiven Schemata verarbeitete und aufgenommene Erfahrungen – wiederum Effekte auf Selektion und Wahrnehmung von Filmmedien sendungen haben können (Theunert & Schorb, 1996, S. 78). Sie treten an Medientexte oft als Jungen oder Mädchen heran, interpretieren ihre Protagonist*innen als Jungen oder Mädchen und schreiben ihnen „männliche“ oder „weibliche“ Eigenschaften zu (Götz, Winter & Neubauer, 2013). Unterschiedliche Perspektiven können so zu anderen Wahrnehmungen von Medientexten führen.

Nach Baacke (1999) haben Kinder in der *mittleren Kindheit* fünf *zentrale Grundbedürfnisse*: „Liebe und Geborgenheit“, „neue[n] Erfahrungen“, „Lob und Anerkennung“, „Verantwortung und Selbständigkeit“ sowie „Übersicht und Zusammenhang“ (S. 145f.).

2.1.2.2 Gegenstand: Trickfilme

„Kinder und Cartoons – das gehört so eng zusammen, daß ‚Zeichentrick‘ in vielen Familien geradezu als Synonym für Kinderprogramm gilt“, schreiben Theunert und Schorb (1996, S. 3). Sie *begleiten Kinder von früher Kindheit an* (Ebd.). Bei 6- bis 9-jährigen Kindern sind Trickfilme die am meisten gesehene Filmgattung, bei 10-jährigen Kindern beginnt ihre Relevanz deutlich abzunehmen (Schorb, 1996, S. 9).

2.1.3 Stichprobenziehung

Durch die Spezifik des Genehmigungsverfahrens ([1] Erlaubnis und Zuteilung der Schulen durch *Amt für Jugend, Familie, Bildung und Soziales der Stadt Leipzig* muss vorliegen, (2) Erlaubnis des / der Hortleiter*in, (3) Zustimmung von Kindern und Eltern) kann die Stichprobenziehung nur begrenzt nach dem Prinzip des *theoretischem Sampling* (Röser, 2016, S. S. 490) erfolgen: Auf Grundlage von Forschungsinteresse und dargestellten Theorien werden als Auswahlkriterien festgelegt: Es erfolgt (1) eine *soziostrukturelle* (Leipzig als Großstadt), (2) *geografische* (Leipzig in Sachsen) und (3) *alters- / entwicklungsphasenbezogene* Auswahl der Proband*innen (Loosen, 2016, S. 149). Desweiteren soll darauf geachtet werden, dass im Sample sowohl (4) Jungen als auch Mädchen (*Geschlecht*), (5) gläubige und nicht-gläubige Kinder (*Religion*), (6) Kinder unterschiedlicher *Herkunft*(skulturen) sowie (7) Kinder mit und ohne *Kontakterfahrungen* zu homosexuellen Personen und / oder Personae vertreten sind. Zusätzlich soll das Sample (8) sowohl Kinder, welche die Beziehung beider Figuren als eine lesbische Beziehung *wahrnehmen*, als auch Kinder, welche die Beziehung zwischen ihnen anders deuten, beinhalten sowie ebenso (9) Kinder, welche sie eher positiv und Kinder, welche sie eher negativ *bewerten*.

Es werden Kinder in den 3 Schulen *Karl-Liebknecht-Grundschule* (Gohlis-Nord / Nord), *Lessingschule* (Zentrum-West / Mitte), *5. Grundschule* (Zentrum-Nordwest / Mitte) einzeln interviewt. Nach Gesprächen mit der Hortleiterin der *Karl-Liebknecht-Grundschule* und mit einer Mitarbeiterin des *Amts für Jugend, Familie, Bildung und Soziales der Stadt Leipzig* wurde entschieden, auf eine Anfrage der Eltern nach Interviews mit ihnen abzusehen⁸, da dies – nach Erfahrungen beider Ansprechpartnerinnen - maßgeblich zu einer geringen Rücklaufquote beiträgt.

2.1.4 Interviewsituation

Jedes Interview hat eine Länge von ca. 1 h und wird, als Auflage für Amts für Jugend, Familie und Bildung der Stadt Leipzig, im Beisein eine*r ihnen vertrauten Horterzieher*in durchgeführt. Die Interviews finden nach dem Unterricht und in den Kindern bekannten Räumen statt und werden über ein digitales Diktiergerät aufgenommen. Fotoaufnahmen des Kärtchenanlegespiels und der Zeichnung der Lieb-

8 Dies bedeutet, dass ein bereits ausgearbeiteter Fragebogen für ein Elternteil jeden Kindes nicht Bestandteil der vorliegenden Untersuchung wird und aus diesem Grund auch weder im Methodenteil behandelt wird, noch im Anhang zu finden ist.

lingsfigur werden per Smartphone durchgeführt. Im Anschluss an jedes Interview wird vom Interviewer ein *Interviewprotokoll* ausgefüllt.

2.2 Konstruktion des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden wird auf Basis der Forschungsfragen und der theoretischen Vorannahmen nach dem *SPSS-Prinzip* konstruiert: (1) für die Zielgruppe alltagsnahes sowie alltagssprachliches Formulieren und *Sammeln* von Fragen, (2) *Prüfen* auf Qualität und Angemessenheit, (3) *Sortieren* nach Themen und Unterthemen sowie (4) *Subsumieren* zu Frageblöcken mit dazugehörigen Leitfragen. Zur Einführung in die Gesprächssituation einleitende, einfache Fragen (*Demographie* und *Kinderzimmer*) werden am Anfang gestellt (Helferrich, 2011, S. 182ff.). Dabei dienen von Theunert und Schorb (2014) dargestellten *lebensweltlichen* und *medialen Kontexte*, *interne* und *externe Entwicklungsdimensionen* nach Baacke (1999), eingefügte *spielerische* und *kreative Artikulationsformen*, die Rezeption des *Trickfilmstimulus* sowie *Wahrnehmungen* und *Bewertungen / Affekte* bezüglich den beiden Protagonistinnen und homosexuellen Menschen als grobe Richtschnur für die thematische Orientierung der unterschiedlichen Frageblöcke.⁹ Die allgemeine Faustregel, dass Leitfadeninterviews sich vom Allgemeinen zum Spezifischen bewegen sollen, wird auch hier sowohl für die Reihenfolge der Themenkomplexe als auch für die Reihenfolge der Fragen innerhalb derselben beachtet. Im letzten Teil der Interviews werden die Kinder nach der Stimulusrezeption zu ihren „explizite[n] Bewertung[en] von Sachverhalten“ und „subjektive[n] Theorien“ zu einem potentiell kontroversen Thema (Homosexualität) mit entsprechenden Anreizen (Trickfilm, Screenshots) befragt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 12).¹⁰

Folgende *Fragetypen* sind für den zu formulieren: (1) *Erzähl-stimulierende Leitfragen* (LF) leiten in der Regel einen Themenkomplex ein. (2) *Schlüsselfragen / Memofragen* stellen ergänzende Fragen zum jeweiligen Thema / Subthema, wenn forschungsrelevante Aspekte vom Interviewten nicht angesprochen werden. Während des Gesprächs können *Eventualfragen / zusätzliche, den Gesprächsfluss aufrechterhaltende Fragen* auf spezifische Aspekte eingehen, Verständnis von Aussagen klären oder Widersprüche in Antworten nachfragen (Loosen, 2016, S. 149; Helferrich, 2011,

9 Im *Anhang* (S. 14fff.) befindet sich eine detaillierte Ableitung der Teile der Leitfadens.

10 Zwei (Vor- und Nach-Pretest-)Versionen mit jeweiligen theoretischen Erklärungen, Zielstellungen und Ablaufbeschreibungen befinden sich im *Anhang* (S. 4fff.; S. 14fff.).

S. 102fff.). Nach dem *Prinzip der multiplen Indikatoren* werden zu den meisten Kategorien mehrere Fragen gestellt (Martin, 2012).

Weitere wichtige Kriterien, welche für das Erstellen des Interviewleitfäden berücksichtigt werden sollen, sind nach Reinders (2005) *Offenheit* (Flexibilität der Handhabung), *Prozesshaftigkeit* (Betrachtung des Gewordenseins) und *Kommunikativität* (Alltagssprache, fließende Übergänge und Überschneidungen) (S. 152fff.). Aufgrund der Problematik der *Konsistenzbemühtheit der Probanden* sowie der damit zusammenhängenden Beeinflussbarkeit von Aussagen durch bereits gestellte Fragen / getroffene Antworten, wird die *Anordnung von Themenbereichen* so gewählt, dass durch bereits gestellte Fragen bestimmte interpretative Verständnisse nachfolgender Fragen und entsprechende Antworten - soweit möglich - vermieden werden.

2.3 Interviewprotokoll

Das *Interviewprotokoll*¹¹ wird im Anschluss an jedes Interview erstellt und enthält für eine allgemeine Einordnung jedes Interviews sowie zur Deutung spezifischer Antworten des Kindes folgende nützlichen Angaben

(1) formale interviewbezogene Angaben:

Interviewkürzel, Interviewer, Interviewdauer, Interviewort, interviewtes Kind, Rekrutierung über ...

(2) ausgewählte demographische Angaben zum Kind:

Alter, Geschlecht, Schule

(3) inhaltliche Angaben zum Interview bzw. zur Interviewsituation:

hat ein Bild gezeichnet oder nicht, Atmosphäre des Interviews, besondere Vorkommnisse

¹¹ Die ausgefüllten Interviewprotokolle befinden sich im *Anhang*, S. 56fff.

2.4 Integration und Konstruktion der spielerischen, kreativen und medien-rezeptiven Elemente

In die Leitfadeninterviews werden – kindlichen Artikulations- und Aneignungsformen entsprechend – spielerische, kreative und rezeptive Elemente integriert, welche nachfolgend dargestellt werden.

2.4.1 Spielerisches Element: Kärtchen zuordnen

2.4.1.1 Methodisches Vorgehen

Nach Theunert (2014) ist Spielen für Kinder eine ihrer zentralen Formen „[...] der Weltaneignung, [...] hier steuern sie an, was sie beschäftigt: Erlebnisse, Wünsche, Problemlagen“ (S. 218). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird als spielerisches Element das Zuordnen von Kärtchen mit Motiven von Spielsachen zu Silhouetten zweier Figuren (von welchen eine als „Junge“ und die zweite als „Mädchen“ gedeutet werden kann, aber nicht muss) verwendet. Diese Methode wurde bereits in mehreren psychologischen Studien genutzt und bezieht sich in der vorliegenden Arbeit vor allem auf die empirische Untersuchung von De Caroli und Sagone (2007) zur Untersuchung von Geschlechterstereotypen bei Präferenzen von Spielsachen, Charaktereigenschaften und Berufen. Für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Interviews werden aus Gründen der Begrenztheit der kognitiven Leistungsfähigkeit der Kinder nur die Kärtchen mit den Spielsachenmotiven¹² verwendet. De Caroli und Sagones (2007) Messinstrument für die Untersuchung von gender-schematischen Vorlieben in Bezug auf Kinderspielzeug besteht im Original aus 32 Kärtchen, welche von Teilnehmer*innen vorangegangener Studien als „maskulin“ „feminin“ oder „geschlechtsneutral“ gelabelt wurden.¹³

In einem *ersten Schritt* sind die Kärtchen den beiden Silhouetten zuzuordnen, wobei ihnen frei steht, ob sie ein Kärtchen bei einer, beiden oder keiner der Figuren zuordnen. In einem *zweiten Schritt* werden die Kinder gebeten, von den Kärtchen, welche sie mindestens einer der beiden Figuren zugeordnet haben, jene Spielsachen

12 Gedanken des Kindes zum Thema *Charaktereigenschaften von Jungen und Mädchen* werden im Leitfadenteil zur *Identitätskonstruktion* erfragt.

13 visuelle Version nach den verbalen Vorgaben des Originals befindet sich auf der DVD (*Anhang*, S. 318)

bei einem Kärtchen mit dem Label „ich“ anzulegen, mit denen sie selbst gern spielen oder spielen würden.

2.4.1.2 Darstellen der Forschungslogik

Ziel des spielerischen Elements sind (1) sowohl das Erheben der geschlechtsbezogenen Fremd- und Selbstkonstruktion der Kinder in der Dimension *Aktivitäten*, (2) als auch ein erleichterter Einstieg in anschließende weiterführende Fragen zu den *Gender-Schemata* der Kinder.

Der *Nonforced-Choice-Ansatz*¹⁴ für das Zuordnen von Spielsachenkärtchen¹⁵ zu den beiden Silhouetten gibt den Kindern Raum für ihre eigenen Deutungen und Verständnisse: Sie entscheiden selbst, ob sie das jeweilige Spielzeug einer der beiden Figuren, allein beiden Figuren oder keiner von ihnen zuordnen, und es ist ihnen freigestellt, ob sie die beiden Figuren nach Geschlecht, anderen Kriterien oder auch gar nicht unterscheiden.¹⁶ Zusätzlich werden die Kinder gebeten, kurz zu erklären, warum sie die Kärtchen so angelegt haben, wie sie es getan haben.

Beim anschließenden Zuordnen von Spielzeug-Kärtchen (aus der Menge der zuvor bei einer oder beiden Figuren angelegten Spielsachen), mit welchen sie selbst gern spielen (würden) zu einem Kärtchen mit dem Wort „ich“ sowie auch hier der Bitte, ihre Zuordnungen im Vergleich mit den Zuordnungen zu den beiden Silhouetten zu erklären, sind neben dem Erfahren von Präferenzen der Kinder auch ihre eige-

14 Nach Signorella und Liben (1985) eignen sich für das Ermitteln von Einstellungen / naiven Theorien von Welt der Kinder in Bezug auf Geschlechterstereotype Maße, mit mehr Antwortspielräumen („nonforced choice procedures“ mit Vorgaben wie „männlich“, „weiblich“, „männlich und weiblich“ oder „keines von beiden“) besser als Selektivmaße („forced choice procedures“), welche eher Auskunft über das Wissen über gesellschaftlich vorhandene Stereotype („männlich“ oder „weiblich“) Auskunft geben (S. 2).

15 Die Karten werden gemischt, um eine zufällige Reihenfolge ihres Aufdeckens und Zuordnens zu gewährleisten. Das Mischen erfolgt direkt vor dem Zuordnen, um dem Kind eine kleine Ruhepause zu geben und die Künstlichkeit einer Interviewsituation „aufzubrechen“.

16 Signorella, Bigler und Liben (1993) untersuchten im Rahmen einer Meta-Analyse vorangegangene empirische Studien bezüglich Entwicklungsdifferenzen bei Gender-Schemata von Kindern. Sie kamen zum Ergebnis, dass bei Forced-Choice-Messungen, in welchen Kinder jeweils einem der beiden Geschlechter zuordnen sollten, mit zunehmendem Alter Kinder stärker entsprechend der gesellschaftlichen / kulturellen Stereotype zuordneten sowie Mädchen mehr stereotype Zuordnungen als Jungen machten. Intelligenzquotient und Fernsehkonsum waren signifikante intervenierende Variablen. Im Unterschied dazu war Ergebnis von Nonforced-Choice-Messungen, in welchen Kinder Items einem, allen beiden oder auch keinem der beiden Geschlechter zuweisen konnten, mit zunehmendem Alter weniger stereotyp. Mädchen gaben hier auch signifikant mehr nicht stereotype Antworten als Jungen. Als intervenierende Variablen waren signifikant Fernsehkonsum, mütterliches Lohnarbeiten und Erinnerung an geschlechterstereotypes Material (Ebd.).

nen (geschlechtsbezogenen) Reflexionen zu ihren Spielzeugpräferenzen von Interesse.

2.4.2 Kreatives Element: Lieblingsfigur zeichnen und vorstellen

2.4.2.1 Methodisches Vorgehen

Zeichnen gehört nach Neuß (2013) „[...] neben der sprachlichen Verständigung zu den wichtigsten Aneignungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsformen in der Kindheit“ (S. 247). Zeichnungen beziehen *emotionale Zugänge* des Individuums zum Forschungsgegenstand (z. B. über Farben und Formen) stärker mit ein. Im Vergleich zu verbalen Äußerungen sind sie näher (1) am betont *visuellen* Medium Fernsehen und (2) an der visuell orientierten Wahrnehmung und Verarbeitung von Kindern (Ebd., S. 248).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit, werden die Kinder gebeten, ihre *Lieblingstrickfilmfigur* (alternativ eine Lieblingsfigur anderer Film- oder Mediengattungen)¹⁷ zu zeichnen.¹⁸ In der *medienpädagogischen* Forschung werden solche Zeichnungen als eine für das Kind *gestalterisch-kreative* Möglichkeit, sich mit seiner Lieblingsfigur zu beschäftigen und „[...] und sie sich in allen ihren Elementen vor Augen zu führen [...]“, betrachtet (Theunert, 2014, S. 218). Sie können Hinweise darauf geben, welche äußeren und inneren Aspekte sie an jenen Medienpersonae besonders beeindruckt (Ebd.). Nach Neuß (2013) können selbst *äußeren Erscheinungen* Anhaltspunkte über *inneres Wesen* geben, da „Sein und Erscheinungsweise von Figuren [...] in Zeichnungen nicht voneinander getrennt [sind; d. Verf.]“ (S. 248).

Zusätzliche Nachfragen können Hinweise darauf geben, welche Elemente ihrer Figuren „[...] ihnen so relevant sind, dass sie sie auch in Beziehung zu sich selbst und ihren Alltag setzen“ (Ebd.).

17 Jene Ergänzung ergibt sich aus dem Pretest des Messinstruments, da einige Kinder keine Trickfilme anschauen und / oder sie keine Lieblingstrickfilmfigur haben. Die fotografierten Zeichnungen der Kinder befinden sich in den Interviewtranskripten auf DVD (Anhang, S. 318)

18 Dem Kind wird hier, entsprechend einer weniger zwanghaften Gesprächssituation sowie der Beibehaltung einer angenehmen Atmosphäre, die Entscheidungsfreiheit gelassen, seine Lieblingsfigur zu zeichnen oder nicht zu zeichnen. Sie werden unabhängig davon, ob sie ihre Lieblingsfigur zeichnen möchten oder nicht, gebeten, diese vorzustellen.

2.4.2.2 Darstellen der Forschungslogik

Ziel ist es, herauszufinden, *welche Filmmedienfigur* (insbesondere Trickfilmfigur) einem Kind besonders nahe steht und *warum* bzw. „wie die Lieblingsfigur so ist“ – also welche *Eigenschaften* der Lieblingsfigur das Kind besonders beeindruckt – sowie in welchem Zusammenhang sie möglicherweise zu seinen Gender-Schemata stehen. Das Zeichnen der Lieblingsfigur kann besser als Nachfragen auf einen vom Forscher ausgewählten Medienstimulus Auskunft über Relevanz bestimmter Trickfilmfiguren für Sozialisation und Identitätsbildung des Kindes geben, weil sie von ihm anerkannte und oft längerfristig in para-sozialen Beziehungen mit ihnen stehende Sozialisatoren sind.

Sowohl die Ergebnisse des Märchenanlegens als auch des Zeichnens ihrer Lieblingsfiguren und die jeweiligen Ausführungen und Reflexionen der Kinder werden als gleichberechtigte Elemente des Interviews wie die sonstigen verbalen Äußerungen der Kinder kodiert und betrachtet.

2.4.3 Medien-rezeptives Element: Trickfilmstimulus

2.4.3.1 Methodisches Vorgehen

Der Trickfilmstimulus, welcher durch das Kind rezipiert wird, stellt einen *filmischen Kontakt mit dem Thema Homosexualität* dar, deren Wahrnehmung und Bewertung durch Kinder – primär in Bezug auf die *beiden weiblichen Trickfilmfiguren und ihre Beziehung zueinander* – im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht wird. Die Rezeption des Trickfilms stellt das Material (2 Figuren und deren Beziehung) zur Verfügung, welches von den Kindern wahrgenommen und bewertet – welches sich angeeignet – wird.

Darüber hinaus stellt das Anschauen eines Trickfilms in der Regel (je nach dafür erforderlichem und / oder getätigtem Rezeptionsaufwand sowie Interesse am und Gefallen des Films) auch eine kognitive Entspannungssituation für das Kind dar, welches zur Aufrechterhaltung einer angenehmen Atmosphäre und der Gesprächsbereitschaft des Kindes beitragen kann.

Im Rahmen jedes der qualitativen Leitfadenterviews wird jedem Kind einer der beiden *Trickfilme (A oder B)* gezeigt. Um zu erreichen, dass jeder Stimulus von gleich vielen Kindern gesehen wird, werden sie abwechselnd gezeigt, sodass das erste Kind *Trickfilm A*, das zweite Kind *Trickfilm B*, das dritte Kind *Trickfilm A* usw.

sich anschaut. Da die Reihenfolge der Interviews mit den Kindern von den Eltern und nicht vom Forschenden beeinflusst wird, sind Auswahl des jeweiligen Stimulus und Terminvergabe der Eltern für ein Interview mit ihrem Kind unabhängig voneinander.

Nach der Rezeption werden die Kinder zunächst gefragt, ob sie den Film kennen / schon mal gesehen haben und wie ihnen der Film und dessen Figuren gefallen haben. Anschließend werden sie ob, sie den von ihnen angeschauten Trickfilm nacherzählen¹⁹ können. Bei Bedarf (wenn sich Kinder nicht dazu oder nicht deutlich genug dazu äußern) werden Nachfragen in Bezug auf (1a) Wahrnehmung des Geschlechts der beiden Figuren und (1b) der Beziehung der Beziehung der beiden Figuren sowie (2) ihrer Bewertung einer gleichgeschlechtlichen Beziehung zwischen beiden Figuren gestellt. Weiterführend wird das Gespräch auf Fragen (1) zur Bewertung von homosexuellen Menschen in der Realität, (2) ihr Wissen über Begriffe „schwul“, „lesbisch“, „homosexuell“, (3) eigene Kontakte mit (3a) homosexuellen Charakteren / Figuren in Filmmedien und / oder (3b) in der Realität, (4) ihr Interesse an weiteren ähnlichen Trickfilmen sowie (5) ihr Gespräche mit Eltern über das Thema Liebe und Beziehungen gestellt.

2.4.3.2 Beschreibung der Stimulusbeiträge

Aufgrund der relativ kleinen Zahl an zum Zeitpunkt der Planung der vorliegenden Arbeit existierenden („westlichen“²⁰) Trickfilmen und -serien, in welchen homosexuelle Figuren überhaupt wie auch zusätzlich als deutschsprachige oder nonverbal Kommunizierende vorkommen, ist die Auswahl beschränkt (auch kommen homosexuelle Beziehungen zwischen weiblichen Figuren tendenziell häufiger vor als zwischen männlichen). Es werden zwei Trickfilme mit Figuren in einer lesbischen Beziehung ausgewählt (von welchen jedes Kind sich einen anschaut), welche sich in der Deutlichkeit ihrer Darstellung der Beziehung unterscheiden. Aufgrund der generellen Tendenz bei Trickfilmen für Kinder, homosexuelle romantische Beziehungen zwischen Individuen – wenn überhaupt – zurückhaltender als heterosexuelle und oft fast

19 Bei Bedarf wird die Erinnerung des Kindes durch Screenshots (in Form ausgedruckter Fotos) vom jeweiligen Film beim Nacherzählen unterstützt.

20 Bei asiatischen Animes (Trickfilmen und -serien) sind homosexuelle Figuren stärker als in europäischen und nordamerikanischen Produktionen präsent, allerdings finden diese viel seltener Platz im Kinderprogramm deutschsprachiger TV-Sender wie auch als deutschsprachige Produktionen in den Regalen der Händler*innen.

ausschließlich durch symbolische Visualisierungen und Handlungen im Subtext darzustellen, trifft jenes einerseits auch für die beiden Trickfilmstimuli zu: Weder werden sexuelle Darstellungen noch Küsse gezeigt, in *Stimulus B* sind aber die symbolischen Handlungen, welche mit Romantik assoziiert werden, allgemein häufiger, vielfältiger und deutlicher als in *Stimulus A*.

Beide Trickfilmstimuli lassen sich dem *Science-Fiction*-Genre zuordnen. Formale Unterschiede bestehen einerseits in ihrer Machart (Zeichentrick vs. 3D-Animation) und dass Trickfilm A eine in sich abgeschlossene Episode einer Serie ist, Trickfilm B ein in sich abgeschlossener Kurzfilm. Außerdem ist die Laufzeit von Stimulus A mit 11:00 min ca. 2 ½ min länger als jene von Stimulus B mit 8:34 min.

2.4.3.2.1 *Stimulus A: Episode „Die Antwort“ (2016), Serie „Steven Universe“*



Abb. 2-1: *Stimulus A: „Steven Universe: Die Antwort“*

Steven Universe ist die erste von einer weiblichen Produzentin, Rebecca Sugar, realisierte us-amerikanische *Science-Fiction*-Trickfilmserie für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Hauptfigur ist der Junge Steven Quartz, welcher sich im Verlauf der Serie vom Kind zum Erwachsenen entwickelt und dabei mehr über seine Umwelten, die Personen in ihnen und sich selbst erfährt. Die Mission seiner nächsten Bezugspersonen (die *Gems* Amethyst, Garnet und Pearl), welche in der Zeit der Abwesenheit seiner Mutter auf ihn aufpassen, ist es, die Welt zu beschützen. Auch sie entwickeln sich im Verlauf der Serien weiter.

Gender und romantische Beziehungen (sexuelle Orientierung) sind zwei wichtige Aspekte, welche in der Trickfilmserie bewusst und oft im Unterschied zu traditionellen Rollenbildern thematisiert werden: „[...] cartoons are made with that in mind. It's just built into the DNA of cartoons: Who is it for? Right from the start I wanted to address that by turning a lot of those ideas not just on their head but just into the soup that they should be, because that's just more realistic. And I really wanted to do it through cartoons because the semiotics of gender in cartoons have been so powerful of a force.“ (Brown, 2016). Sugar ist sich der potentiellen Einflüsse von Trickfilmen auf ihre Rezipienten bewusst: „A lot of us are coming from a place where cartoons meant so much to us. And we are really aware about how a cartoon can change who you are as a person and can also be that binding force between you and other people. [...] It's easy to learn from something that you care about. Like really listening to someone who's as interested in you as you are to them.“ (Brown, 2016). Für Sugar ist die Repräsentation von Minderheiten in Medien und die mit ihr verbundene „message of love and tolerance“ wichtig: „I think there are a lot of things that you're just accustomed to never seeing, and if you just saw it more often you realize how natural it is“ (Brown, 2016).

Gems fusionieren in der Serie miteinander zu einer neuen Entität, welche mehr als nur die Summe ihrer Teile ist (Ebd., Die Fusion zwischen Ruby und Sapphire zu Garnet als Zeichen der Liebe zwischen ihnen (Ebd.)), von welcher die als *Stimulus A* gezeigte, deutschsprachig synchronisierte Episode *Die Antwort* handelt, ist eine der wenigen gleichgeschlechtlichen Beziehungen in einem Trickfilm, der auch für Kinder geeignet ist. *Die Antwort* ist eine Episode (11:00 min) der Zeichentrickfilm-Serie *Steven Universe*. Es wird erzählt, wie sich die beiden weiblichen Figuren Ruby und Sapphire auf der Flucht kennenlernen und ihre gegenseitige Zuneigung (Lachen, Tanzen, sich umarmen) sowie Diskriminierung und Toleranz erfahren.

2.4.3.2 Stimulus B: „Orbitas“ (2013)



Abb. 2-2: Stimulus B: „Orbitas“

Orbitas ist ein kurzer 3D-Animationsfilm (8:34 min) von Jaime Maestro und Student*innen von *PrimerFrame. Escuela de Animacion*, Valencia. Es wird die Geschichte erzählt, wie zwei Astronautinnen zweier verfeindeter Länder aufgrund ihrer gegenseitigen Zuneigung füreinander (Blumen, Tanzen, sich umarmen) zusammenhalten. Außer Aussagen der Befehlshaber in Fantasiesprachen wird im gesamten Film – insbesondere von den beiden Protagonistinnen - nicht gesprochen.

2.4.3.3 Darstellen der Forschungslogik

Trickfilmrezeption und Nacherzählen knüpfen an Alltäglichkeit und Wichtigkeit der Tätigkeiten Filmrezeption und (Nach-)Erzählen von Erlebtem und / oder Rezipiertem bzw. generell dem Erzählen von Geschichten für Kinder jeden Alters an (Theunert, 2014, S. 239). Die Rezeption eines beider der Trickfilme durch das Kind ist Voraussetzung für das Ergründen (1) seiner Wahrnehmungen und Bewertungen / Affekte in Bezug auf die in ihm vorkommenden beiden Protagonistinnen sowie (2) ausgewählter darauf bezogener Persönlichkeits- und Sozialisationskontexte. Ziel ist es, die Wahrnehmung des Medientextes durch das Kind in Bezug auf die jeweils handelnden beiden Protagonistinnen (ob sie jene als (1) weiblich oder männlich und (2) in was für einer Art Beziehung zueinander stehend wahrnehmen sowie warum bzw. warum nicht. *Trickfilmrezeption* und *-nacherzählen* knüpfen an Alltäglichkeit und Wichtig-

keit der Tätigkeit Filmmedienrezeption wie auch des (Nach-)Erzählens von Erlebtem, in Medien Rezipiertem sowie generell von Geschichten für Kinder in jenem Alter an (Ebd., S. 239).

Die Verwendung zweier nach ihrer Deutlichkeit der Darstellung einer lesbischen Beziehung zwischen zwei weiblichen Figuren *unterschiedlichen Stimulusbeiträge* spiegelt die Realität von oft meist sehr auf den Subtext beschränkten Darstellungen homosexueller Beziehungen im fiktionalen Kinderfilmen und -serien wider, sodass das Zurückgreifen auf *kognitive Schemata* bzw. eigene *Sozialisationserfahrungen* (inkl. [Film-]Medienrezeption) möglicherweise unterschiedlich stark gefordert wird: Einerseits könnten Individuen, welche besonders stereotype Gender-Schemata besitzen, diesen widersprechende filmische Realitäten entsprechend umzuinterpretieren, andererseits könnte der Rückgriff auf eigene kognitive Schemata zur kognitiven Entlastung dessen Aufmerksamkeit mindern und bei der Wahrnehmung markanter Merkmale, Handlungselemente und / oder Eigenschaften von Figuren eines Films „Lücken“ ergänzen, ohne dass diese der Filmhandlung entsprechen müssen. *Trickfilmstimulus A* knüpft stärker als *Trickfilmstimulus B* mit traditionellen Geschlechtermerkmalen / -rollen und erfordert deshalb möglicherweise mehr Aufmerksamkeit und flexiblere Gender-Schemata. Beispielsweise wäre es möglich, dass Individuen mit traditionelleren bzw. weniger flexiblen Gender-Schemata in *Stimulus A* die Wächter-Figur Ruby aufgrund ihrer Rolle als Leibwache, ihrer äußeren Erscheinung (welche vor allem „typisch männliche“ Merkmale aufweist), ihrer Stimme und / oder ihrer romantischen Beziehung (wenn als solche wahrgenommen) zur anderen Figur häufiger als männliche Figur wahrnehmen als Individuen mit flexibleren Gender-Schemata und / oder größerer Aufmerksamkeit (verbal bezeichnet die Figur sich selbst einmal in der Trickfilmepisode als „eine Ruby“). Ebenso könnten Individuen mit traditionelleren Gender-Schemata die romantische Beziehung zwischen den beiden Figuren in *Stimulus A*, welche weniger deutlich dargestellt wird als in *Stimulus B*, häufiger als Freundschaft wahrnehmen als Individuen mit flexibleren Gender-Schemata.

2.5 Erhebungsphase

2.5.1 Pretest des Interviewleitfadens und der Materialien

Im *Pretest* werden die Erhebungsinstrumente²¹ auf ihre Sinnhaftigkeit (sie liefern in Bezug auf die Forschungsfragen brauchbare Ergebnisse), Angemessenheit (Methoden und Fragen sind verständlich und handhabbar) und Praktikabilität (Interviewte werden weder über- noch unterfordert) geprüft. Der Pretest wurde mit 4 Kindern im Hort der Leipziger Karl-Liebknecht-Grundschule (2 Interviews am 13. Oktober, 2 Interviews am 17. November) durchgeführt.

Im Verlauf der einzelnen Pretest-Interviews und im Anschluss daran wurden (1) einzelne Fragen entfernt oder ergänzt, umformuliert und / oder in ihrer Reihenfolge verändert. Die Angaben zu den Änderungen des Vor-Pretest-Interviewleitfadens sind im selbigen im *Anhang* der vorliegenden Arbeit (S. 4ff.) als Fußnoten vermerkt worden. Das Interview ist (2) außerdem um Aufgaben in der Zuordnung von Kärtchen zu den beiden Silhouetten gekürzt worden: Das Zuordnen der Kärtchen zu den Silhouetten und zum „ich“-Kärtchen wird von anfangs 32 auf 20 Kärtchen reduziert, weil die Aufgabenstellung zu viel Zeit in Anspruch nahm auch die Aufmerksamkeit der Kinder zu sehr beanspruchte. Folgende Kärtchen wurden nach den Kriterien der Ähnlichkeit mit anderen Spielsachen-Kärtchen, ihrer Nichtzuordenbarkeit durch Kinder im Pretest oder auch der Fraglichkeit ihrer ursprünglichen Zuordnung zu einer der drei Kategorien aus dem Kärtchenset entfernt:

„maskulin“	„feminin“	„neutral“
Ball, Drachen, Konsole, Auto, Werkzeuge, Pistolen, Soldat, Trommel	Puppenwagen, Töpfe, Halskette, Nähmaschine, Bügeleisen, Kamm / Spiegel, Teeset, Puppe	Bausteine, Schach, Buntstifte, Rollschuh

Tab. 2-1: „maskuline“, „feminine“ und „neutrale“ Motive beim Kärtchenanlegen

Aufgrund der *Relevanz* (Interessanz) mancher getroffener Aussagen für die Forschungsfragen und die – im Großen und Ganzen wenigen und nicht grundsätzlichen Änderungen des Interviewleitfadens werden die 4 im Pretest verwendeten Interviews auch in die nachfolgenden Analysen mit einbezogen.

21 Der ursprüngliche Interviewleitfaden befindet sich im Anhang, S. 4ff. ., der nach dem Pretest angepasste befindet sich im Anhang, S.14ff.

2.5.2 Durchführung der Interviews

Die Interviews – nach dem Pretest - wurden zwischen Dezember und Januar mit 12 Kindern in Schulhorten der beiden Leipziger Grundschulen Lessingschule im Zentrum-West / Mitte und 5. Grundschule im Zentrum-Nordwest / Mitte geführt.

2.5.3 Untersuchungssample und theoretisches Sampling

Die aufgrund der gewählten Methode des theoretischen Sampling aufgestellten Kriterien finden sich im Untersuchungssample wieder (siehe Tabelle 2-2), auch wenn – aufgrund des begrenzten Zugangs zur Zielgruppe – in unterschiedlichem Maße:

In der (2) sächsischen (1) Großstadt Leipzig konnten Interviews mit 16 Kindern (3) im Alter zwischen 8 und 11 Jahren geführt werden, wobei die meisten Kinder 10-jährig sind, gefolgt von jeweils 4 Kindern im Alter von 8 oder 9 Jahren, nur eines der Kinder ist 11-jährig. (4) Das Geschlecht der Kinder ist in etwa gleichmäßig verteilt: 9 der befragten Kinder sind weiblich, 7 von ihnen männlich. (5) Ca. 1 / 3 der Kinder ist gläubig – wobei eines von ihnen aufgrund der asiatischen Herkunftskultur ihrer Eltern einer Religion anhängt, welche nicht zu den 3 verwandten monotheistischen gehört, zwei Kinder sind sich nicht sicher und etwas weniger als 2 / 3 erzählen, dass sie nicht an einen Gott glauben. Fast alle interviewten Kinder sind (6) europäischer Herkunftskultur, ein Kind kommt aus Lateinamerika, ein zweites aus einem asiatischen Land. (7) Fünf der interviewten Kinder erzählen über Kontakterfahrungen mit homosexuellen Menschen in der Realität (drei weitere Kinder sagen, sie hätten in der Realität Menschen gleichen Geschlechts in einer Liebesbeziehung gesehen, nennen aber Beispiele für heterosexuelle Beziehungen), vier über Rezeptionskontakte mit homosexuellen Charakteren und / oder Figuren (drei weitere Kinder sagen, sie hätten in Filmmedien Figuren gleichen Geschlechts in einer Liebesbeziehung gesehen, nennen aber Beispiele für heterosexuelle Beziehungen).

Im Sample befinden sich sowohl Kinder, welche die Beziehung der beiden Trickfilmfiguren als eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung deuten, als auch Kinder mit alternativen Deutungen. Es gibt Kinder, welche sich auf einer kognitiven Ebene tolerierend bezüglich einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren äußern, Kinder, welche sich unsicher sind, was sie darüber denken, und Kinder, welche Ablehnung gegenüber einer solchen Beziehung äußern.

Tab. 2-2: Zusammensetzung des Sample

Kind	so- zios trukt urell	ge o- gr a- fis ch	Alter in Jah- ren				Ges. (bio)		Religion			Herkunft(skultur)		Kontakterfahrungen mit Homosexuellen		Deutung Beziehung der 2 Trickfilmfiguren			Bewertung homos. Beziehung der 2 Trickfilmfiguren					
			Code	City	L	8	9	10	11	m	w	gläubig	teils, teils	nicht gläubig	europ.	nicht-europ.	in der Realität	in Film- medien	homos. Liebe	weiß nicht	Ande- res	Tole- ranz	teils, teils	Ableh- nung
Kind_001																								
Kind_002																								
Kind_003																								
Kind_004																								
Kind_005																								
Kind_006																								
Kind_007																								
Kind_008																								
Kind_009																								
Kind_010																								
Kind_011																								
Kind_012															?	?								
Kind_013															?	?								
Kind_014															?	?								
Kind_015																								
Kind_016																								

3 Analyseteil

Der Analyseteil beginnt mit dem Vorstellen einer Kombination *einfacher und erweiterter Transkriptionsregeln*, nach welchen die aufgezeichneten Gespräche mit den Kindern in eine kodierbare Schriftform gebracht werden. Anschließend werden zwei Konzepte (*Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, Kontextuelles Verstehen*) und eine empirischen Analyseverfahren (*Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse*) beschrieben, welche der grundsätzlichen Vorgehensweise bei der Auswertung der gewonnenen Daten zugrunde liegen, bevor dann die einzelnen Ablaufschritte der ersten *Fallzusammenfassungen, deduktiven und induktiven Kategorienbildung, Kodierungen, einfachen und komplexen Analysen inklusive Typenbildung und Aufeinanderbeziehungen von Kategorien und Subkategorien* nachvollziehbar dargestellt dargestellt werden. Am Ende der Analyse steht die *Interpretation* von deren Ergebnissen zur Beantwortung der in dieser Arbeit gestellten *Forschungsfragen*.

3.1 Analysevorbereitende Transkription

Die in MaxQDA erfolgende Transkription der digitalen Audioaufzeichnungen richtet sich nach *einfachen Transkriptionsregeln*, bezüglich *Dialekt geglättet* und um einige *erweiterte Regeln* ergänzt:

(1) An Stelle des Namens wird für jedes interviewte eine Buchstaben-Zahlen-Kombination (Kind_001, Kind_002 etc.) verwendet. Nach Anraten einer Hortleiterin wird auf eine Alternativverwendung zufälliger Vornamen verzichtet.

(2) Jeder Wortbeitrag / jede Äußerung bis zum Wechsel des Kommunizierenden stellt einen Textabsatz und erhält eine (durchnummerierte) Ziffer.

(3) Die Transkripte stellen eine rein inhaltliche, dialektfreie Wiedergabe des Geäußerten dar. Für die Beantwortung der Forschungsfragen sind die inhaltlichen Aussagen des Kindes und nicht deren formale Wiedergabe relevant sind, weshalb auf die Transkription formaler Besonderheiten verzichtet werden kann: (a) Transkribiert wird alles, was verbal ausgedrückt wird. Mimik und Gestik sind nicht zu berücksichtigen. (b) Ausdrücke wie „Ähm“ und „Hm“ o. Ä. sind in Klammern zu notieren. (c) Nonverbale Elemente wie beispielsweise Lachen sind in Klammern zu vermerken. (d) Zitate innerhalb der Rede werden mit Anführungszeichen dargestellt: „Komm her“. (e) Pausen sind ohne Angabe der Länge in eckigen Klammern anzuge-

ben: [Pause]. (f) Störungen und Unterbrechungen des Interviews sind ebenfalls in eckigen Klammern zu vermerken: [Befragter geht zur Toilette und kommt nach zwei Minuten wieder]. (g) Nicht verständliche Worte oder Satzteile werden mit einem eckig eingeklammerten Fragezeichen dargestellt: [?]. (h) Eine unsichere Transkription wird mit dem eckig eingeklammerten Vermerk [„schwer zu verstehen“] repräsentiert.

3.2 Analysen

3.2.1 Grundsätzliche Vorgehensweise

Für die vorliegende Arbeit werden die beiden qualitativen Analyseansätze *Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen* (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und *Kontextuelles Verstehen* (Theunert, 2014) mit der Methode *strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* kombiniert. Kinder als aktive Rezipient*innen und Gestalter*innen ihrer Identität / ihres Selbst nutzen Medienangebote vor dem Hintergrund ihrer individuellen Handlungsmöglichkeiten, Interessen und Einstellungen, innerhalb sie umgebender sozialer Erfahrungs- und Möglichkeitsräume sowie mit ihrer individuellen Situation (Theunert, 2014, S. 220).

Eine *analytische Rekonstruktion von Sinnstrukturen* („methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“) des Alltagsdenkens und -handelns (bzw. im Fall der vorliegenden Arbeit von Aussagen und Handlungen im Rahmen einer alltagsnahen Gesprächssituation und mit alltagsnahen Artikulationsformen von Kindern) erfolgt nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) durch Beschreibung ihres wörtlichen und logischen Gehalts sowie durch Kontextualisierungen von Deutungen und Handlungen, wodurch sich „implizite[n] Konstruktionen und Orientierungen oder Handlungsentwürfe in Erfahrung bringen“ lassen, „in die das Handeln eingebettet ist“ (S. 12).

Theunert (2014) definiert als *Kontext* „[...] alle Informationen, die Handeln und Verhalten des untersuchten Subjekts erklären können, sowohl in ihrem aktuellen Auftreten als auch in ihrer Genese“ (S. 226). Ziel von *kontextuellem Verstehen* sei es, Aussagen von Kindern über ihre Rezeption von Medientexten (1) die „[...] auf unterschiedlichen Ebenen getätigten Äußerungen in ihrem Sinn zu verstehen [...]“, (2) „[...] ihren Bedeutungsgehalt zu extrahieren [...]“ und (3) „[...] im Kontext aller verfügbaren Informationen über die Kinder und über das Programm zu interpretieren [...]“ (Ebd., S. 240). Die Analyse erfolgt dabei nach dem *Prinzip von der Oberfläche*

in die Tiefe bzw. „[...] von vorfindbaren Phänomenen ausgehend nach tiefer liegenden Bedeutungsgehalten zu suchen [...]“ (Theunert, 2014, S. 241): (1) Das aus den Interviews mit den Kindern hervorgegangene Material (Transkripte, Fotos der angelegten Kärtchen, Zeichnungen, Interviewprotokolle) wird systematisiert, d. h. (a) Transkripte in Themenkomplexe (inkl. der spielerischen, kreativen und medienrezeptiven Elemente) unterteilt und (b) mittels einer *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* Textstellen entsprechenden Themen und Dimensionen zugeordnet (Theunert, 2014, S. 241ff.). (2) Im Anschluss werden die einzelnen Themenkomplexe und Kategorien Schritt für Schritt aufeinander bezogen und zu einem Antworten auf die Forschungsfragen gebenden Gesamtbild zusammengefügt (Triangulation) (Theunert & Schorb, 1996, S. 243). (3) Nach der schrittweisen Analyse der Interviewmaterialien aller Kinder werden die Analyseergebnisse (1) sowohl auf der Ebene jedes einzelnen Kinder, (2) als auch auf der Ebene der Gesamtheit der interviewten Kinder interpretiert (Theunert, 2014, S. 247f.).

3.2.2 Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Bei der Analyse der Transkripte findet im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Methode der *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* Anwendung. Qualitative Inhaltsanalysen lassen sich zwischen *quantitativer und qualitativer Forschungslogik* verorten. Sie unterscheiden sich in ihrem formalen Ablauf nicht wesentlich von quantitativen Inhaltsanalysen, bieten im Unterschied zu diesen aber die Möglichkeit von *zirkulären Rückkoppelungen* zwischen den einzelnen Analyseschritten und dem Ausgangsdatenmaterial (Kuckartz, 2016, S. 45f.). Weitere Spezifika sind eine stärker *hermeneutisch-interpretativ* erfolgende Kodierung sowie die meist eher strukturierende und systematisierende Bedeutung der Kategorien / Codes (Ebd., S. 47).

Häufig als die am meisten verwendete Form der qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnet, wird die *strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* im Rahmen dieser Arbeit ihrer Funktion gemäß verwendet, erhobene Einzeldaten *thematisch-inhaltlich* (in Themen, Subthemen und / oder Dimensionen) zu strukturieren, zu komprimieren und zur Beantwortung der Forschungsfragen aufeinander zu beziehen (Ebd., S. 52)²². Dafür ist mit Hilfe des „fertigen“²³ Kategoriensystems in MaxQDA eine *thematische Kodierung* des Interviewmaterials vorzunehmen, nach welcher die kodierten Text-

22 Sie wird nicht dazu verwendet, Äußerungen der Interviewten nach ihrer Valenz oder ihrem Grad der Entsprechung vorzuinterpretieren.

stellen in Form einer „Matrix der inhaltlichen Strukturierung“ (*Themen- bzw. Profilmatrix*) der Art *Kategorien / Themen* (in den Spalten) * *Einzelfälle / Kinder* (in den Zeilen) als die zwei „grundlegende[n] Strukturierungsdimensionen“ der Daten vorliegen (Kuckartz, 2016, S. 49). Als Kategorien / Subkategorien dienen dabei ausgewählte Themen, Unterthemen und Dimensionen, welche (1) zunächst *deduktiv* aus den Forschungsfragen, Theorie und abgeleitet worden sind, sowie (2) während und nach den ersten Kodierungen *induktiv* ergänzt, ausdifferenziert und / oder (anderweitig) modifiziert werden. In den einzelnen Zellen der Matrix befinden sich „[...] Textstellen, auf die man während der Auswertungsarbeit jederzeit zurückgreifen kann“ (Ebd., S. 49). Tabelle 3-1 demonstriert eine solche Profil- bzw. Themenmatrix.

	Thema A	Thema B	Thema C	
Kind_001	Textstellen von Kind_001 zu Thema A	Textstellen von Kind_001 zu Thema B	Textstellen von Kind_001 zu Thema C	=> Fallzusammenfassung Kind_001
Kind_002	Textstellen von Kind_002 zu Thema A	Textstellen von Kind_002 zu Thema B	Textstellen von Kind_002 zu Thema C	=> Fallzusammenfassung Kind_002
Kind_003	Textstellen von Kind_003 zu Thema A	Textstellen von Kind_003 zu Thema B	Textstellen von Kind_003 zu Thema C	=> Fallzusammenfassung Kind_003
	=> <i>kategorienbasierte Auswertung zu:</i>			
	Thema A	Thema B	Thema C	

Tab. 3-1: Profilmatrix / Themenmatrix (nach Kuckartz, 2016, S. 50)

Ziel einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist eine „[...] genaue und nachvollziehbare qualitative Analyse und Interpretation dessen, was in einer solchen Matrix enthalten ist: *themenbezogene Aussagen* und / oder *Handlungen der Kinder*. (Ebd., S. 50).

Aufgrund des spezifischen Forschungsinteresses werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwei Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse miteinander verknüpft: (1) Ziel *inhaltlicher Strukturierung* ist, mit Hilfe von Kategorien / Codes und Subkategorien / Subcodes die Daten inhaltlich zu ordnen und zusammenzufassen. Sie trägt dem explorativen Charakter der empirischen Untersuchung

23 Nach Kuckartz (2016) kann ein Kategoriensystem während des gesamten qualitativen Forschungsprozesses modifiziert werden, im Ablauf einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt der Großteil der induktiven Kategorienbildung allerdings zwischen einer ersten Kodierung des Interviewmaterials und dem Erstellen der Profilmatrix mit den kodierten Textstellen.

der vorliegenden Arbeit Rechnung. Die individuellen Bezüge der einzelnen Kinder zu den aufzustellenden und aufgestellten Kategorien stehen im Mittelpunkt und sollen sowohl auf Einzelfallebene als auch über alle Kinder hinweg beschrieben werden. (2) Durch *typenbildende Strukturierung* werden – ausgehend von der *Profilmatrix / Themenmatrix* – Einzelfälle aufgrund ihrer Ähnlichkeiten in bestimmten Merkmalsausprägungen „in methodisch kontrollierter Form“ zu Typen / Gruppen / Clustern zusammengefasst (Kuckartz, 2016, S. 143).

3.2.2.1 Initiierende Textarbeit und erste Fallzusammenfassungen

Ein erster Zugang zu den Interviewmaterialien nach der Transkription erfolgt mit einem kompletten und sorgfältigen Lesen der Texte (Transkripte und Interviewprotokolle) und Betrachten der Fotos (Kärtchenanlegen und Zeichnungen²⁴). Besonders wichtige Passagen werden markiert und – bei Bedarf – mit Kommentaren versehen. Erste Fallzusammenfassungen der einzelnen Interviews²⁵ sind zu verfassen (Kuckartz, 2016, S. 101).

3.2.2.2 Deduktives Entwickeln von Kategoriensystem und Codebuch

Kategorien (bzw. *Codes*) sind nach Kuckartz (2016) Begriffe mit einem unterschiedlichen Komplexitätsgrad. Früh (2004) betont den klassifizierenden Charakter von *Kategorien*:

„Nach angegebenen Kriterien werden je einige von ihnen [gemeint sind hier Mitteilungsmerkmale; d. Verf.] als untereinander ähnlich betrachtet und einer bestimmten Merkmalsklasse bzw. einem Merkmalstypus zugeordnet, den man bei der Inhaltsanalyse ‚Kategorie‘ nennt.“ (Früh, 2004, S. 42)

Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand eines *Kategoriensystems / Codesystems / Coding Frame* (Kuckartz, 2016, S. 47). Die „Gesamtheit aller Kategorien“, das *Kategoriensystem / Codesystem* wird im Rahmen dieser Arbeit als hierarchische Baumstruktur mit über- und untergeordneten Ebenen / Hauptkategorien und Subkategorien erstellt. Dabei entspricht die jeweilige Zahl der Ebenen mit Unterkategorien pro Hauptkategorie dem jeweils für die Beantwortung der Forschungsfragen sinnvollen Komplexitätsgrad (Kuckartz, 2016, S. 38f.). Eine Subkategorie „Sonstiges“ ist

24 Zeichnungen und zugeordnete Kärtchen siehe *Interviewtranskripte auf DVD*.

25 siehe *Fallzusammenfassungen im Anhang* (S. 72ff.) und in MaxQDA-Datei auf *DVD*.

für Aussagen, welche sich keine anderen Subkategorie zuordnen lassen und für welche es auch nicht als sinnvoll erscheint, als eigene Subkategorie zu erstellen (Ebd., S. 70).

Es wird, unter Bezugnahme auf die Ausführungen von Kuckartz (2016) eine *deduktiv-induktive Mischform* der Entwicklung eines Kategoriensystems verwendet (S. 95): Dafür werden zunächst *a-priori* bzw. *deduktiv* Kategorien / Codes²⁶ und Subkategorien / Subcodes aus den Forschungsfragen und theoretischen Grundlagen abgeleitet. Während und nach ersten Kodierungen (theoretisch möglich auch während des gesamten Analyseprozesses) wird das Kategoriensystem – je nach Erfordernissen von empirischen Daten und Forschungsinteresse²⁷ – *induktiv* weiter „*verfeinert* und *ausdifferenziert* [Hervorhebungen im Original]“ (Ebd., S. 47).

Für ein regelgeleitetes Verfahren und dessen intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ist ein Ergänzen des Kategoriensystems durch ein *Codebuch / Kategorienhandbuch* mit Kategorien und -definitionen sowie Kodierregeln erforderlich, welches im Zuge der Probekodierungen um konkrete Ankerbeispiele (zitierte typische Textstellen) aus dem zu kodierenden Interviewmaterial ergänzt wird (Ebd., S. 40, 86; siehe Kategorienhandbuch im *Anhang*, (S. 204ff.)).

Eine ausführliche *deduktive Entwicklung* von Kategorien aus den jeweiligen Forschungsfragen und dem vorgestellten theoretischen Rahmen befindet sich im *Anhang* der vorliegenden Arbeit (S. 181ff.)

3.2.2.3 Erste Kodierungen sowie induktive Erweiterungen / Ergänzungen des Kategoriensystems und Codebuchs

In einer ersten *sequenziellen Kodierung* des vollständigen Interviewmaterials werden *Kategoriensystem* und *Kategorienhandbuch* auf ihre Anwendbarkeit getestet sowie um zusätzliche Kategorien / Themen (meist Subkategorien / Unterthemen und Dimensionen) (Kuckartz, 2016, S. 102f.) sowie das Kategorienhandbuch zusätzlich um

26 Die Begriffe von Codes und Kategorien werden auf Grundlage von Kuckartz (2016) im Rahmen der vorliegenden Arbeit als synonym (S. 36) verwendet. In Anwendungsprogrammen qualitativer Datenanalysen, wie dem im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendeten MaxQDA, wird ausschließlich der Begriff Code angegeben.

27 Nach Kuckartz (2016) lässt sich auch bei qualitativen Studien ein „weites Spektrum“ der Kategorienentwicklung zwischen den Polen deduktiv und induktiv finden – je nach dem Forschungsrahmen mit jeweiligen Theorien und Forschungsinteresse können die jeweiligen Detailgrade von deduktiver und induktiver Kategorienbildung daher schwanken (S. 97).

sinnvolle und hilfreiche Beispiele und Kodieranweisungen aus dem kodierten Interviewmaterial ergänzt, ausdifferenziert und / oder (anderweitig) modifiziert.

Dabei wird jedes Interview mit einem Kind - inklusive der dazugehörigen Materialien wie Fotos – als eine *Auswahleinheit* (Grundeinheit / Einzelfall einer Inhaltsanalyse) betrachtet. *Analyseeinheiten* / *Untersuchungseinheiten* entsprechen bei qualitativen Interviews meist den Auswahleinheiten, was auch im Fall der vorliegenden Arbeit so gehandhabt wird (Ebd., S. 30f.). Als *Kodiereinheiten*, welche in qualitativen Analysen Textstellen, „[...] die mit einer bestimmten Kategorie, einem bestimmten Inhalt, z. B. einem Thema oder Unterthema, in Verbindung“ stehen, werden Sinnheiten von mindestens einem Satz bis zum Gesamtmaterial eines Kindes betrachtet (Ebd., S. 41). Der jeweilige Umfang einer kodierten Textstelle wird so groß gewählt, dass sie „ausreichend verständlich ist“, was auch bedeuten kann, dass die zugehörige Frage des Interviewers mit kodiert wird (Ebd., S. 104). Aufgrund der inhaltlich-thematisch strukturierenden Natur der Inhaltsanalyse können einer Textstelle auch mehrere Codes und Subcodes zugewiesen werden können (Ebd., S. 102). *Kontexteinheiten* („[...] größte Einheit, die hinzugezogen werden darf, um eine Codiereinheit zu verstehen und richtig zu kategorisieren“) können im Rahmen der vorliegenden Arbeit sämtliche verbalen und non-verbalen Äußerungen eines Kindes (das gesamte Interviewmaterial) sein (Kuckartz, 2016, S. 44). Nach Kuckartz (2016) lässt sich ein solches Vorgehen mit der hermeneutischen Regel begründen, „[...] dass, um einen Text in Gänze zu verstehen, alle seine Teile verstanden werden müssen“ (S. 102).

Zum Zweck der *Erweiterung des Kategoriensystems* die für die ausdifferenzierenden Kategorien (insbesondere jene mit zentraler Bedeutung) jeweils kodierten Textstellen zusammengestellt und daraus systematisch induktiv neue Kategorien, Subkategorien und / oder Dimensionen gebildet (Ebd., S. 106).²⁸

3.2.2.4 Zweiter Kodierdurchgang und Erstellen einer Profilmatrix / Themenmatrix

Zum Zweck der Bildung einer *Profilmatrix* nach dem Muster *Themen / Kategorien * Einzelfälle / Kinder* werden mit dem *ausdifferenzierten Kategoriensystem* im gesamten Interviewmaterial sämtliche für Untersuchung der Forschungsfragen relevanten Textstellen in der Software MaxQDA ebenfalls sequenziell mit Kategorien / Codes

28 Eine Übersicht der erweiterten Kategorien und Subkategorien befindet sich im *Anhang*, S. 200ff.

versehen / kodiert. Ausgehend von den Kodierungen aus dem ersten Kodierdurchgang, können jene in diesem zweiten ergänzt, modifiziert und / oder gelöscht werden. Parallel sowie im Anschluss daran werden auch hier wieder sinnvolle Änderungen von Definitionen und Kodieranweisungen vorgenommen sowie um hilfreiche Beispiele aus den Materialien ergänzt (Kuckartz, 2016, S. 110).

Die aus den kodierten Textstellen – in der Software MaxQDA automatisch – gebildete *Profilmatrix* (Zeilen: (Sub-)Kategorien, Spalten: Fälle) ist ein Zwischenschritt vor den Analysen des kodierten Materials. Fallbezogen sind in dieser Matrix für jede Kategorie die jeweils vollständigen Kodierungen der Einzelaussagen des jeweiligen Kindes in jeder Zelle zu finden (Ebd., S. 115).

3.2.2.5 Fallbezogene, thematische / kategorienbasierte Zusammenfassungen zu einer transformierten Profilmatrix

Aufgrund des vergleichsweise großen Datenmaterials pro Einzelfall wird zum Zweck der Übersichtlichkeit aus der einfachen Profilmatrix der kodierten Textstellen in den einzelnen Zellen durch thematische Zusammenfassungen eine *transformierte Profilmatrix* erstellt (Ebd., S. 111ff.). Dabei handelt es sich um eine komprimierte, pointierte und aufs Forschungsinteresse bezogen relevante Wiedergabe der Inhalte der Aussagen in eigenen Worten (Ebd.). Es müssen nicht alle Themen und Subthemen zusammengefasst werden, sondern beispielsweise nur besonders relevante und / oder jene mit einer großen Anzahl an kodierten Textstellen in den dazugehörigen Zellen (Ebd., S. 115).

Eine eigenständige Entscheidung der vorliegenden Arbeit ist es, für die nachfolgenden Analysen in der transformierten Profilmatrix aus Praktikabilitäts- (Zusammenführung der Einzelaussagen der Unterkategorien bei gleichzeitiger Notwendigkeit deren Strukturierung) die in einer Zelle auf jeweils sinnvoller Kategorienebene zusammengestellten und zusammengefassten Textstellen vorzustrukturieren – dabei kommen unter anderem folgende *Systematisierungen*²⁹ zum Einsatz:

- „[gender-schematisch bezüglich nicht-eigenem biologischen Geschlecht³⁰]“, „[nicht gender-schematisch bzw. nicht einordenbar³¹]“ und „[gender-schematisch nach eigenem biologischen Geschlecht]“

29 Sie werden nicht in den Status wissenschaftlicher Kategorien erhoben, weil sie bereits interpretative Momente beinhalten (können).

- [(eher) Konformität] / [weder Konformität noch keine Konformität bzw. nicht entscheidbar] / [(eher) keine Konformität]
- [(eher) Nähe und Vertrauen] / [weder Nähe noch Vertrauen, noch keine Nähe und Vertrauen bzw. nicht entscheidbar] / [(eher) keine Nähe und Vertrauen]
- [(eher) erfülltes Bedürfnis nach positivem Selbstwertgefühl] / [weder erfülltes Bedürfnis, noch nicht erfülltes Bedürfnis bzw. nicht entscheidbar] / [(eher) nicht erfülltes Bedürfnis nach positivem Selbstwertgefühl]
- [(eher) erfülltes Bedürfnis nach Harmonie] / [weder erfülltes Bedürfnis, noch nicht erfülltes Bedürfnis bzw. nicht entscheidbar] / [(eher) nicht erfülltes Bedürfnis nach Harmonie]
- [(eher) viel Freiheiten] / [weder viel, noch wenig Freiheiten bzw. nicht entscheidbar] / [(eher) wenig Freiheiten]
- [dem biologischen Geschlecht gender-schematisch nicht entsprechende Fremdkonstruktion des Kindes durch Andere] / [keine gender-schematische Fremdkonstruktion des Kindes durch Andere bzw. nicht einordenbar] / [dem biologischen Geschlecht gender-schematisch entsprechende Fremdkonstruktion des Kindes durch Andere]
- etc.

Die gekürzten Textstellen bleiben dabei erhalten und sind - aufgrund der besonderen Struktur von MaxQDA – jederzeit auf die (nicht-transformierte) Profilmatrix und die Transkriptionen rückführbar, sodass während der Auswertung und Interpretation der mögliche Einfluss subjektiver Interpretationen reflektiert und im Nachhinein auch nachvollzogen werden kann.

Auf Grundlage der transformierten Profilmatrix können in der Analysephase ausgewählte Kinder und / oder Kategorien / Subkategorien tabellarisch einfacher

30 Es wird im Rahmen der vorliegenden Studie festgelegt, dass die Kinder aufgrund ihrer eigenen Aussagen zur Selbstwahrnehmung / -konstruktion entsprechenden Fragen einem biologischen Geschlecht zugeordnet. Bei keinem der Kinder zeigte sich im Rahmen eines Erstdurchgangs der Interviewmaterialien und während der induktiven Kategorienbildung eine Identifikation als mit einem anderen biologischen Geschlecht als der traditionellen Einteilung in „männlich“ und „weiblich“. Aus diesem Grund wird in den nachfolgenden Analysen auch das biologische Geschlecht der Kinder in „männlich“ und „weiblich“ unterschieden. Das „nicht-eigene biologische“ Geschlecht wäre für biologische Jungen „weiblich“, für biologische Mädchen „männlich“. Das Ordnen nach den drei Untergliederungen erfolgt auf Grundlage einer im *Anhang* (S. 265) zu findenden detaillierten Übersicht zu Geschlechterstereotypen.

31 „nicht einordenbar“ bezieht sich auf Textstellen, welche sich nicht oder nicht eindeutig „[gender-schematisch bezüglich nicht-eigenem biologischen Geschlecht]“ oder „[gender-schematisch bezüglich eigenem biologischen Geschlecht]“ zuordnen lassen.

miteinander verglichen oder Einzelfallbetrachtungen angestellt werden, als dies über vollständige Originalzitate möglich wäre (Kuckartz, 2016, S. 115f.).

3.2.2.6 Einfache und komplexe Analysen (inhaltliche Strukturierung)

3.2.2.6.1 einfache Analysen

Nach *Kategorien des Wahrnehmens, Möglichkeitsdenkens und Bewertens* unterteilt, werden die Zusammenfassungen der transformierten *Profilmatrix* in einer sinnvollen Struktur / Reihenfolge und mit Bezug auf die jeweiligen – insofern vorhanden – *Subkategorien* inhaltlich (Was sagen die Kinder zum Thema? Worüber erzählen sie besonders ausführlich und wo nur am Rande oder gar nicht?) beschrieben (Ebd., S. 118). Angaben zu der *Anzahl* von Kindern, welche jeweils eine ähnliche Aussage tätigen oder nicht tätigen, können hier sinnvoll sein (Ebd.).

Für weitergehende, komplexere Analysen wird die ausführliche Analyse der den Kategorien der *Wahrnehmung*, des *Möglichkeitsdenkens* und der *Bewertung* zugeordneten Einzelfälle (1) in Form von *Tabellen und zugehörigen Erläuterungen* sowie – darauf aufbauend – (2) in *Stichpunkten* zusammengefasst.³²

(1) Strukturierte Beschreibung der kodierten Äußerungen der Kinder zu ihren Wahrnehmungen und Bewertungen auf Subkategorieebene

Aufgrund ihres Umfangs befinden sich die Einzelbetrachtungen der Kategorien der *Wahrnehmung*, des *Möglichkeitsdenkens* und der *Bewertung* (S. 270ff.) im Anhang der vorliegenden Arbeit.

(2) Zusammenfassende Betrachtungen der Kategorien der Wahrnehmung, des Möglichkeitsdenkens und der Bewertung

In Tabelle 3-2 sind die Wahrnehmungen von (1) Geschlecht und (2) Beziehung der jeweils 2 Protagonistinnen der beiden Stimulusfilme (A: *Steven Universe: Die Antwort* oder B: *Orbitas*) durch die 16 interviewten Kinder farblich unterschieden³³ dargestellt.

32 Eine Übersicht der stichwortartigen Zusammenfassungen befindet sich im *Anhang*, S. 276ff.

33 siehe Legende von Tabelle 3-2

N = 16	Wahrnehmung des Trickfilmstimulus			
	(1) Geschlecht der 2 Figuren		(2) Beziehung der 2 Figuren	
	Stimulus A: <i>Steven Universe</i>	Stimulus B: <i>Orbitas</i>	Stimulus A: <i>Steven Universe</i>	Stimulus B: <i>Orbitas</i>
Kind_001		-		-
Kind_002	-		-	
Kind_003		-		-
Kind_004	-		-	
Kind_005		-		-
Kind_006	-		-	
Kind_007		-		-
Kind_008	-		-	
Kind_009		-		-
Kind_010	-		-	
Kind_011		-		-
Kind_012	-		-	
Kind_013		-		-
Kind_014	-		-	
Kind_015		-		-
Kind_016	-		-	

Legende:

grün = deuten beide Figuren als weiblich / deuten Beziehung als lesbisch
lila = Besonderheiten
rosa = deuten eine Figur als weiblich und zweite Figur als männlich / deuten Beziehung alternativ (d. h. als heterosexuell, Freundschaft oder Geschwister)

Tab. 3-2: Wahrnehmung unterschieden nach Stimulus A und B

Deutlich wird, dass bis auf **Kind_014** (welche aufgrund der nicht-menschlichen Natur das Geschlecht nicht deuten kann [A215ff.³⁴]), alle anderen Kinder (welche den Stimulus schauten) das Geschlecht beider Hauptfiguren des Trickfilms *Orbitas* – beim direkten Nacherzählen oder beim anschließenden Nachfragen – als *weiblich* kategorisiert haben. Im Gegensatz dazu sind es bei der Episode *Die Antwort* der Trickfilmserie *Steven Universe* nur 2 Kinder (**Kind_003** und **Kind_007**), welche das Geschlecht der beiden Protagonistinnen als *weiblich* deuten, während für 5 Kinder eine der beiden *männlichen* Geschlechts ist und **Kind_001** (A132, 143) sich nicht entscheiden kann, ob die zweite Figur *männlichen* oder *weiblichen* Geschlechts ist.

34 Quellenangabe für Absätze im zugehörigen Transkript setzt sich folgendermaßen zusammen: A steht für Absatz, es folgt die *Absatzziffer* und *f.*, *ff.* oder *fff.* bezieht sich folgende Absätze.

Auch bei der Deutung der Beziehung zwischen beiden Figuren zeigt sich ein Unterschied zwischen beiden Trickfilmen: Die beiden Protagonistinnen von *Orbitas* sind für 3 Kinder (**Kind_004**, **Kind_006**, **Kind_010**) ineinander verliebt, während sie für 4 Kinder (welche den Stimulus schauten) entweder *befreundet* (**Kind_008**, **Kind_012**, **Kind_014**) oder *Geschwister* (**Kind_002** [A155, 178]) sind. **Kind_016** kann die Beziehung zwischen beiden Figuren *nicht bestimmen* (A221). Von den Kindern, welche *Steven Universe: Die Antwort* rezipierten, sind für keines von ihnen zwei *weibliche* Figuren ineinander verliebt. Für 5 von ihnen (**Kind_003**, **Kind_007**, **Kind_011**, **Kind_013**, **Kind_015**) sind sie miteinander *befreundet* und für 2 der Kinder (**Kind_005** [A146] und **Kind_009** [A172]) in einer *heterosexuellen Liebesbeziehung*. **Kind_001** kann die Beziehung zwischen beiden Figuren *nicht deuten* (A149).

In Tabelle 3-3 sind Möglichkeitsdenken von (1) *weiblichem Geschlecht* beider Figuren und (2) einer gleichgeschlechtlichen romantischen / *lesbischen Beziehung* der jeweils 2 Protagonistinnen der beiden Stimulusfilme (A: *Steven Universe: Die Antwort* oder B: *Orbitas*) durch jene 13 der 16 interviewten Kinder farblich unterschieden³⁵ dargestellt, welche eine der beiden Figuren nicht als *weibliche Figur* und / oder die Beziehung der beiden Figuren nicht als eine *gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung* gedeutet haben.

³⁵ siehe Legende von Tabelle 3-3

N = 13	Denken der Möglichkeit			
	(1) weibliches Geschlecht der 2 Figuren		(2) lesbische Beziehung der 2 Figuren	
	Stimulus A: <i>Steven Universe</i>	Stimulus B: <i>Orbitas</i>	Stimulus A: <i>Steven Universe</i>	Stimulus B: <i>Orbits</i>
Kind_001	-	-		-
Kind_002	-	-	-	
Kind_003		-		-
Kind_005		-		-
Kind_007	-	-		-
Kind_008	-	-	-	
Kind_009		-	-	-
Kind_011		-		-
Kind_012	-	-	-	
Kind_013		-		-
Kind_014	-		-	
Kind_015		-		-
Kind_016	-	-	-	

Legende:

grün = halten biologisches Geschlecht beider Figuren als weiblich für möglich / deuten
halten lesbische Beziehung für möglich

blau = nicht eindeutig oder weiß nicht

rosa = halten Geschlecht zweiter Figur auch als weiblich nicht für möglich / halten
lesbische Beziehung zwischen beiden Figuren nicht für möglich

Tab. 3-3: Denken der Möglichkeit unterschieden nach Stimulus A und B

Das eine Kind (**Kind_014**), welches aufgrund der nicht-menschlichen Natur einer Figur im Trickfilm *Orbitas* deren Geschlecht nicht deuten konnte, kann sich durchaus vorstellen, dass diese *weiblich* ist (A219). Von den Kindern, welche die Trickfilmepisode *Die Antwort* schauten, halten es 4 (**Kind_003** [A233], **Kind_005** [A153], **Kind_011** [A209, 211], **Kind_013** [A260]) ebenso möglich, dass es sich bei der zweiten Protagonistin um eine *weibliche* handelt. Die Position von **Kind_009** ist aufgrund seiner Aussage „Hm“ (A189) nicht deutbar. **Kind_015** zweifelt aufgrund einer von ihm wahrgenommenen Aussage im Film, dass es sich um „3 Helfer“ handelt, daran, dass es sich bei der zweiten Figur um eine *weibliche* handelt (A235ff.). Bei **Kind_001** wurde die Frage zur Möglichkeit des Geschlechts der zweiten Figur als *weiblich* im Interviewverlauf übersprungen.

Von den Kindern, welche den Trickfilm *Orbitas* schauten, können sich 3 von ihnen (**Kind_002** [A184], **Kind_008** [A163], **Kind_014** [A225]) durchaus vorstellen, dass *beide weibliche Figuren ineinander verliebt* sind. **Kind_012** denkt nicht, dass die beiden weiblichen Protagonistinnen in *Orbitas* ineinander verliebt sein könnten (A294). 5 der Kinder (**Kind_003** [A239], **Kind_005** [A153ff.], **Kind_007** [A232ff.], **Kind_013** [A268], **Kind_015** [A245ff.]), welche die Trickfilmepisode *Steven Universe: Die Antwort* guckten, halten es durchaus für möglich, dass die *beiden weiblichen Figuren ineinander verliebt* sind. **Kind_011** sagt, dass eigentlich eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung nicht erkennbar sei, und nennt beispielhaft, was bei der von ihm rezipierten Trickfilmepisode *Die Antwort* evtl. dennoch darauf hindeuten könnte (A219). **Kind_001** denkt nicht, dass die beiden weiblichen Hauptfiguren in *Steven Universe: Die Antwort* ineinander verliebt sein könnten (A251). **Kind_016** scheint mit seinen Aussagen der Möglichkeit einer gleichgeschlechtlichen Beziehung der beiden weiblichen Figuren in *Orbitas* *eher ablehnend* gegenüberzustehen: Er antwortet auf die Frage, was er darüber denkt: „Komisch“ (A235), „[w]eil es ja 2 Mädchen sind“ (A237). **Kind_009** äußert sich nicht zur Frage nach der Möglichkeit einer *gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung* zwischen beiden Figuren.

In Tabelle 3-4 sind die *kognitiven, affektiven* und *sozial bezogenen* Bewertungen von (1) *lesbischer Beziehung der beiden Protagonistinnen des Trickfilmstimulus* und (2) *homosexuellen Beziehungen im realen Leben* und / oder *allgemein* durch die 16 interviewten Kinder farblich unterschieden³⁶ dargestellt.

36 siehe Legende von Tabelle 3-4

Tab. 3-4: Bewertung unterschieden nach sozial, affektiv und sozial

N = 16	Bewertung					
	(1) lesbische Beziehung der 2 Trickfilmfiguren			(2) homosexuelle Beziehungen im realen Leben und / oder allgemein		
	kognitiv	affektiv	sozial	kognitiv	affektiv	sozial
Kind_001	grün	-	-	grün	-	-
Kind_002	lila	lila	-	-	rosa	-
Kind_003	grün	rosa	-	grün	rosa	-
Kind_004	grün	grün	-	-	-	-
Kind_005	grün	rosa	-	grün	rosa	-
Kind_006	grün	-	-	grün	-	-
Kind_007	grün	-	-	grün	-	-
Kind_008	grün	-	-	grün	-	-
Kind_009	blau	-	-	-	-	-
Kind_010	-	-	-	grün	-	-
Kind_011	grün	-	-	-	-	-
Kind_012	rosa	rosa	-	blau	rosa	-
Kind_013	blau	-	-	blau	-	-
Kind_014	grün	-	-	grün	-	-
Kind_015	grün	-	-	grün	-	-
Kind_016	blau	rosa	-	blau	rosa	-

Legende:

- grün = bewerten homosexuelle Beziehung tolerierend / zeigen Sympathie
- blau = nicht eindeutig bzw. wissen nicht
- lila = Besonderheiten
- rosa = bewerten homosexuelle Beziehung ablehnend / zeigen Abneigung

Von 16 Kindern, welche einen der beiden Trickfilmstimuli schauten, äußern sich auf einer *kognitiven Ebene* 10 Kinder (**Kind_001** [A154], **Kind_003** [A242], **Kind_004** [A214], **Kind_005** [A157], **Kind_006** [A199], **Kind_007** [A236], **Kind_008** [S265], **Kind_011** [A222], **Kind_014** [A227], **Kind_015** [A249]) tolerierend gegenüber einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen den jeweiligen beiden Protagonistinnen. 1 Kind (**Kind_012**) scheint eine homosexuelle Beziehung zwischen beiden Figuren nicht zu akzeptieren: **Kind_012** sagt, dass er eine gleichgeschlechtliche romantische Beziehung zwischen beiden weiblichen Figuren im Trickfilm *Orbitas* „[e]her schlecht“ findet (A302). 2 Kinder (**Kind_009** [A195] und **Kind_013** [A270]) sagen, sie wissen nicht, was sie darüber denken, und **Kind_013** ergänzt auf Nachfrage: „Das ist eigentlich egal“ (A271). **Kind_016** sagt, er habe eine „[n]eutral[e]“ Position dazu (A239). **Kind_002** findet es „komisch“, wenn beide Figuren ineinander verliebt wären, weil eine Figur aussieht als wäre sie erwachsen und die andere Figur, als wäre sie ein Kind (A186ff.).

Auf einer *affektiven Ebene* äußern sich 6 der 16 interviewten Kinder: **Kind_004** findet es „[...] schön, dass die sich lieben“ (A227). 4 Kinder (**Kind_003**, **Kind_005**, **Kind_012**, **Kind_016**) zeigen sich eher abneigend: **Kind_003**, welche sich auf einer kognitiven Ebene tolerierend äußert, sagt affektiv bezüglich der homosexuellen Beziehung zwischen den beiden Protagonistinnen in *Steven Universe: Die Antwort*: „Andererseits wäre es auch ein bisschen komisch, weil Mädchen in Mädchen ... Also es könnte schon funktionieren, aber ... äh, ja“ (A230), **Kind_005** sagt: „Dann verstehe ich aber nicht, wie die sich lieben können“ und „Es gibt ja Frauen, die sich gegenseitig lieben. Kann schon sein, aber...“ (A153ff.), **Kind_016** – welcher auf einer kognitiven Ebene äußerte, er habe eine neutrale Position –, sagt, er findet eine Liebesbeziehung zwischen den beiden Hauptfiguren in *Orbitas* „komisch“ (A234), „[w]eil es ja 2 Mädchen sind“ (A236). Die Äußerung von **Kind_002**, dass sie es „komisch“ fände, weil für sie eine Figur „jünger“ (minderjährig) und die andere Figur „als wär das der Vater“ (erwachsen) wirkt (A186ff.), ist – neben einer Einordnung als kognitiv – auch auf der affektiven kodiert worden. **Kind_012** wechselt schnell das Thema, welches möglicherweise ein Hinweis auf *affektive Verdrängung* ist (A302ff.).

Bewertungen der interviewten Kinder zu Homosexualität im realen Leben und Homosexualität allgemein, sind aufgrund ihrer Ähnlichkeiten zusammengefasst worden. Auch hier äußern sich auf einer *kognitiven Ebene* 9 Kinder (**Kind_001** [A154, 158f.], **Kind_003** [A242], **Kind_004** [A229], **Kind_006** [A204], **Kind_007** [241ff.],

Kind_008 [A171], **Kind_011** [A222, 235], **Kind_014** [A227], **Kind_015** [A249) tolerierend, und zwar mit den Unterschied, dass **Kind_005**, welcher sich bezüglich der gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung der beiden weiblichen Figuren im der Trickfilmepisode *Steven Universe: Die Antwort* auf einer kognitiven Ebene sein Unverständnis äußerte, über homosexuelle Beziehungen in der Realität äußert: „[...] es ist ja denen überlassen“ (A157). **Kind_013** sagt, er wisse nicht, was er darüber denkt und äußert auf Nachfrage: „Das ist eigentlich egal“ (A270ff.), und **Kind_016** sagt, er wisse nicht, was er darüber denke (A243ff.).³⁷ **Kind_012**, welcher sich bezüglich der lesbischen Beziehung zwischen beiden Figuren im Trickfilm *Orbitas* auf einer kognitiven Ebene ablehnend und auf einer sozialen Ebene eher eine Abwehrhaltung gegenüber der Thematik zeigend, äußerte, sagt, dass ihm das „ganz egal“ sei, und wechselt schnell das Thema (erzählt von selbst über andere Dinge) (A316fff.).

Auf einer *affektiven Ebene* äußern sich 5 Kinder (**Kind_002** [A201], **Kind_003** [A240], **Kind_005** [A157], **Kind_012** [A318fff.], **Kind_016** [235ff.]) ausschließlich ablehnend über homosexuelle Beziehungen in der Realität bzw. allgemein. Bemerkenswert ist hierbei insbesondere, dass 2 von ihnen (**Kind_003** [A242 und **Kind_005** [A157]) sich auf einer kognitiven Ebene eher tolerierend äußern, **Kind_002** bei ihrer kognitiv und affektiv abneigenden Äußerung der lesbischen Beziehung der beiden Trickfilmfiguren in *Orbitas* als Begründung von ihr wahrgenommene Altersunterschiede (minderjährig – erwachsen) angibt (A186ff.) und **Kind_016** – wie bei seinen Äußerungen über eine Liebesbeziehung zwischen den beiden weiblichen Figuren in *Orbitas* – auch hier auf der kognitiven Ebene sich eher neutral (A239) bzw. unschlüssig äußert, während er sich affektiv sich ablehnend zeigt (A243ff.). **Kind_012** wechselt schnell das Thema, was ein Hinweis auf *affektive Verdrängung* sein könnte (A316fff.).

37 Beide Aussagen sind aufgrund ihres „Doppelcharakters“ sowohl bezüglich einer Bewertung der lesbischen Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren, als auch bezüglich einer Bewertung von homosexuellen Beziehungen allgemein kodiert wurden.

3.2.2.6.2 komplexe Analysen

In komplexen Analysen werden aus den einfachen Analysen der Kategorien und Subkategorien sowie deren Zusammenfassung (1) *Typen* gebildet, welche als Grundlage für (2) *Typen-basierte zusammenhängende Analysen* der in Profilmatrizen angeordneten kodierten Äußerungen der Kinder dienen, auf welche (3) eine *Typen-übergreifende Zusammenfassung* folgt, deren Interpretation in im anschließenden Kapitel Antworten auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit geben soll.

(1) Typenbildung

In „bestimmten Merkmalen“ ähnliche Kinder werden *merkmalsheterogenen Typen* zusammengefasst (Kuckartz, 2016, S. 150). Eine solche *Typologie* „strukturiert einen Phänomenbereich im Hinblick auf Ähnlichkeiten und Distanzen“ (Ebd., S. 146). Als *primäre Merkmale* der Typenbildung werden die *Bewertungen* der Kinder bezüglich einer homosexuellen Beziehung zwischen beiden, jeweils von ihnen rezipierten, Trickfilmfiguren sowie bezüglich homosexuellen Beziehungen zwischen zwei Menschen in der Realität und Homosexualität herangezogen (*Typen* bzw. „T“). Als *sekundäre Merkmale* sollen ihre *Wahrnehmungen* und ihr *Möglichkeitsdenken* bezüglich einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen den beiden weiblichen Trickfilmfiguren herangezogen werden (*Subtypen* bzw. „St“). Die Anzahl der Typen wird sinnvoll beschränkt (Ebd., S. 156), wobei - im Unterschied zu Kuckartz (2016, S. 146) – in dieser Arbeit aufgrund der vergleichsweise kleinen Anzahl von Proband*innen sowie Erfahrungen aus vorangegangenen einfachen Analysen festgelegt wird, dass ein Typ auch aus einem Kind bestehen kann. – Auf Grundlage der vorhergehenden Analysen Auf Grundlage der empirischen Aussagen ergeben sich folgende Merkmale, nach welchen die Kinder gruppiert werden:

1. ausschließlich *positive – weiß-nicht-Aussagen – Besonderheiten* – teilweise *positive* und *negative kognitive* und / oder *affektive Bewertungen der gleichgeschlechtlichen Beziehung*
2. *Deuten* der Beziehung der beiden Trickfilmfiguren als *gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung – weiß-nicht-Aussagen – alternative Deutungen*
3. *Denkbarkeit der Möglichkeit* einer lesbischen Beziehung der beiden Trickfilmfiguren – *ist-sich-nicht-sicher-Aussagen – Nicht-Denkbarkeit der Möglichkeit* einer lesbischen Beziehung der beiden Trickfilmfiguren

Für die aus Einzelfällen gebildeten Typen werden prägnante Bezeichnungen, welche „die jeweiligen Charakteristika der Typen zum Ausdruck bringen“ formuliert (Kuckartz, 2016, S. 151). Außerdem werden die einzelnen Typen in Bezug auf ihre „Lage im Merkmalsraum“ beschrieben (Ebd., S. 157).

Auf Grundlage der Gruppierungsmerkmale lassen sich aus den 16 interviewten Kinder 5 Typen mit insgesamt 5 Subtypen bilden:

Typ 1: Tolerante Vielseitige mit Tendenz zum Möglichkeitsdenken

<p>Kinder äußern sich (1) <i>kognitiv</i> ausschließlich <i>tolerierend</i> und / oder (2) <i>affektiv</i> ausschließlich <i>Sympathie zeigend</i> gegenüber lesbischen Trickfilmfiguren, homosexuellen Menschen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein.</p>	
<p>Subtyp 1: Kind_004, Kind_006, Kind_010</p> <p>Kinder deuten die Beziehung zwischen weiblichen Figuren als <i>gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung</i>.</p> <p>Kind_006 kann Geschlecht der zweiten Alien-ähnlichen Figur in <i>Orbitas</i> anfangs <i>nicht eindeutig</i> deuten, hat sich aber dennoch dafür entschieden, sie als <i>weiblich</i> zu kategorisieren.</p>	<p>Subtyp 2: Kind_007</p> <p>Kind deutet die Beziehung zwischen beiden Figuren <i>alternativ</i>.</p> <p>Kind_007 hält es <i>für möglich</i>, dass die <i>beiden weiblichen Figuren ineinander verliebt</i> sind.</p> <p>Kind_007 ist eines der beiden Kinder, welche die zweite Figur in <i>Steven Universe: Die Antwort</i> als <i>weiblich</i> gedeutet hat.</p>
<p>Subtyp 3: Kind_008, Kind_011, Kind_014, Kind_015</p> <p>Kinder deuten die Beziehung zwischen beiden Figuren <i>alternativ</i>, für alle 4 Kinder sind sie miteinander <i>befreundet</i>.</p> <p>Kind_008, Kind_014, Kind_015 halten es <i>für möglich</i>, dass die <i>beiden weiblichen Figuren ineinander verliebt</i> sind.</p> <p>Kind_011 sagt, dass eine <i>gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung eigentlich nicht erkennbar</i> sei, und nennt beispielhaft, was bei der von ihm rezipierten Trickfilmepisode dennoch <i>darauf hindeuten</i> könnte.</p> <p>Kind_014 ist das einzige Kind, welches die zweite Figur in <i>Orbitas</i> <i>nicht als weiblich</i> gedeutet hat, mit der Begründung, dass es sich bei ihr um eine Alien-Figur handelt, deren Geschlecht sie <i>nicht deuten</i> kann.</p>	<p>Subtyp 4: Kind_001</p> <p>Kind_001 kann die Beziehung zwischen den beiden Figuren <i>nicht deuten</i>.</p> <p>Kind_001 hält es <i>nicht für möglich</i>, dass sie <i>ineinander verliebt</i> sind.</p>

Tab. 3-5: Typ 1

Typ 2: Unschlüssige, nicht-affektive Alternativdeuter*innen

Kinder äußern sich ausschließlich *kognitiv unschlüssig* darüber, wie sie eine homosexuelle Beziehung zwischen beiden Figuren, homosexuellen Menschen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein *bewerten*.

Subtyp 3: Kind_009, Kind_013

Alle zwei Kinder deuten die Beziehung *alternativ*, für **Kind_009** sind die beiden Figuren in einer *heterosexuellen Liebesbeziehung*, für **Kind_013** sind die beiden Figuren miteinander *befreundet*.

Kind_013 hält eine *lesbische Beziehung* beider Figuren *für möglich*, **Kind_009** äußert sich *nicht* bezüglich einer solchen Möglichkeit.

Tab. 3-6: Typ 2

Typ 3: Tolerante Abneigende

Kinder des äußern sich *kognitiv* ausschließlich *tolerierend* und *affektiv* ausschließlich *Abneigung zeigend* gegenüber einer lesbischen Beziehung zwischen den beiden Trickfilmfiguren, homosexuellen Menschen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein.

Subtyp 2: Kind_003, Kind_005

Kind_003 und **Kind_005** deuten die Beziehung der beiden Figuren *alternativ*.

Kind_003 und **Kind_005** halten eine *gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung* zwischen beiden weiblichen Figuren *für möglich*.

Kind_003 ist eines der beiden Kinder, welches die zweite Figur in *Steven Universe: Die Antwort* als *weiblich* gedeutet hat. **Kind_005** kategorisiert das Geschlecht der zweiten Figur in *Steven Universe: Die Antwort* als *männlich*.

Tab. 3-7: Typ 3

Typ 4: Unschlüssige Abneigende

Kinder äußern sich *kognitiv* ausschließlich *unschlüssig* oder *neutral* darüber und *affektiv* ausschließlich *Abneigung zeigend* gegenüber einer lesbischen Beziehung zwischen den beiden Trickfilmfiguren, homosexuellen Menschen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein.

Subtyp 4: Kind_016

Kind_016 kann die Beziehung zwischen beiden Figuren *nicht bestimmen*.

Kind_016 scheint mit seinen Aussagen der Möglichkeit einer *gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung* *eher ablehnend* gegenüberzustehen.

Kind_016 deutet das Geschlecht der zweiten Figur in *Orbitas* auch als *weiblich*.

Tab. 3-8: Typ 4

Typ 5: Abneigende mit Tendenz zu Intoleranz

<p>Kinder äußern sich ausschließlich <i>kognitiv Ablehnung zeigend</i>, ausschließlich <i>affektiv Abneigung zeigend</i> gegenüber einer lesbischen Beziehung zwischen beiden <i>Trickfilmfiguren</i> – wobei Kind_002 (Subtyp 3) jene Ablehnung damit begründet, dass eine Figur minderjährig und die andere Figur erwachsen aussieht. Darüber hinaus zeigen sie, wenn sie sich <i>affektiv</i> äußern, auch <i>Abneigung</i> gegenüber <i>homosexuellen Menschen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein</i>.</p> <p>Sie <i>unterscheiden sich</i> bezüglich ihrer <i>kognitiven</i> Bewertung von <i>homosexuellen Menschen bzw. Homosexualität allgemein</i>. Kind_002 (Subtyp 3) scheint sie generell <i>kognitiv abzulehnen</i>, Kind_012 (Subtyp 5) sagt, dass es ihm ganz egal sei und wechselt schnell das Thema (möglicherweise <i>affektive Verdrängung</i>).</p>	
<p>Subtyp 3: Kind_002</p> <p>Kinder deuten die Beziehung zwischen beiden weiblichen Figuren <i>alternativ</i>, für sie sind sie <i>Geschwister</i></p> <p>Kind_002 hält eine <i>gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung</i> zwischen den zwei weiblichen Figuren <i>für möglich</i>.</p> <p>Kind_002 konnte Geschlecht der zweiten Alien-ähnlichen Figur in <i>Orbitas</i> anfangs <i>nicht deuten</i>, hat sich aber dennoch dafür entscheiden, sie als <i>weiblich</i> zu kategorisieren.</p>	<p>Subtyp 5: Kind_012</p> <p>Kind_012 deutet die Beziehung zwischen beiden Figuren <i>alternativ</i>, für ihn sind sie miteinander <i>befreundet</i>.</p> <p>Kind_012 hält eine <i>gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung</i> zwischen ihnen <i>nicht für möglich</i>.</p> <p>Kind_012 deutete das Geschlecht der zweiten Figur in <i>Orbitas</i> als <i>weiblich</i></p>

Tab. 3-9: Typ 5

(2) Übersichtstabellen

Auf Grundlage der einfachen Analysen der Kontextkategorien und der Typenbildung werden drei Übersichtstabellen der (1) *Individuums-bezogenen Kontexte*, (2) *Sozialisatoren-bezogenen Kontexte* und (3) *Stimulus-bezogenen Kontexte* erstellt, in welchen den Kategorien / Subkategorien der einfachen Analysen jeweils Kinder, welche sich dazu äußern, zugeordnet und nach ihrer Anordnung in den einfachen Analysen angeordnet werden. Jenen Kindern wird zusätzlich nach ihrer Typen- und Subtypen-Zugehörigkeit eine entsprechende Hintergrundfarbe (z. B. Kind_001 die Farbe Grün für Typ 1 und die Farbe Lila für Subtyp 4) zugewiesen.³⁸

³⁸ Übersichtstabellen siehe *Anhang*, S. 284

(3) Analyse von Zusammenhängen zwischen Subkategorien einer Hauptkategorie

Auf Grundlage der Übersichtstabellen Typen- und Subtypen-spezifisch Zusammenhänge zwischen den Subkategorien der Hauptkategorien betrachtet (Kuckartz, 2016, S. 119). Dieses geschieht (1) für ausgewählte Zusammenhänge in Tabellenform mit zugehörigen Erläuterungen und (2) für andere Kontextkategorien und -subkategorien in beschreibender Form³⁹.

a) Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Wahrnehmung, Möglichkeitsdenken sowie Bewertung:

Wahrnehmung – Geschlecht (Tabelle 3-10)

Nur die beiden Kinder von **Subtyp 2** (Kind_003, **Typ 3** und Kind_007, **Typ 1**), welches beide Mädchen sind, haben das Geschlecht beider Figuren in der Trickfilmepisode *Steven Universe: Die Antwort* als *weiblich* gedeutet, während fast alle Kinder das Geschlecht beider Figuren im Trickfilm *Orbitas* als *weiblich* deuten. Kind_001 (Mädchen, **Subtyp 4, Typ 1**) kann sich nicht entscheiden, ob das Geschlecht der zweiten Figur in *Steven Universe: Die Antwort* *weiblich* oder *männlich* ist (A143), und Kind_014 (Mädchen, **Subtyp 3, Typ 1**) begründet ihre Aussage, dass sie das Geschlecht der zweiten Figur in *Orbitas* *nicht deuten* kann, damit, dass jene Figur ein „Alien“ ist, dessen Geschlecht sie nicht bestimmen kann (A215ff.).

Nur jene drei Kinder von **Subtyp 1 / Typ 1** (Kind_004, Kind_006, Kind_010 – alle drei sind Mädchen) deuten die Beziehung zwischen beiden weiblichen Figuren als eine *Liebesbeziehung*. Kind_001 (**Subtyp 4, Typ 1**) und Kind_016 (**Subtyp 4 / Typ 5**) sagen, sie können die Beziehung zwischen beiden Figuren *nicht bestimmen* (A148; A224). Keines der Kinder deutet die Beziehung zwischen beiden Figuren in der Trickfilmepisode *Steven Universe: Die Antwort* als eine *gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung*. Für Kind_005 (**Subtyp 2, Typ 3**) und Kind_009 (**Subtyp 3, Typ 2**) sind beide Figuren in einer *heterosexuellen Liebesbeziehung* (A146; A172).

³⁹ Aufgrund ihres Umfangs befinden sich die beschreibenden Betrachtungen anderer Kontextkategorien im *Anhang*, S. 290ff.

		N = 16	Wahrnehmung des Trickfilmstimulus							
			Geschlecht der 2 Figuren				Beziehung der 2 Figuren			
			Stimulus A: Steven Universe		Stimulus B: Orbitas		Stimulus A: Steven Universe		Stimulus B: Orbitas	
			Kind: m	Kind: w	Kind: m	Kind: w	Kind: m	Kind: w	Kind: m	Kind: w
T1	St 1	Kind_004	-	-	-	grün	-	-	-	grün
		Kind_006	-	-	-	grün	-	-	-	grün
		Kind_010	-	-	-	grün	-	-	-	grün
	St 2	Kind_007	-	grün	-	-	-	rosa	-	-
	St 3	Kind_008	-	-	-	grün	-	-	-	rosa
		Kind_011	rosa	-	-	-	rosa	-	-	-
		Kind_014	-	-	-	lila	-	-	-	rosa
	Kind_015	rosa	-	-	-	-	rosa	-	-	-
St 4	Kind_001	-	lila	-	-	-	lila	-	-	
T2	St 3	Kind_009	rosa	-	-	-	rosa	-	-	-
		Kind_013	rosa	-	-	-	rosa	-	-	-
T3	St 2	Kind_003	-	grün	-	-	-	rosa	-	-
		Kind_005	rosa	-	-	-	rosa	-	-	-
T4	St 4	Kind_016	-	-	grün	-	-	-	lila	-
T5	St 3	Kind_002	-	-	-	grün	-	-	-	rosa
	St 5	Kind_012	-	-	grün	-	-	-	rosa	-

Legende:

- grün = deuten beide Figuren als weiblich / deuten Beziehung als lesbisch
- lila = Besonderheiten
- rosa = deuten eine Figur als weiblich und zweite Figur als männlich / deuten Beziehung alternativ (d. h. als heterosexuell, Freundschaft oder Geschwister)

Tab. 3-10: Betrachtung Wahrnehmung – Geschlecht

Möglichkeitsdenken – Geschlecht (Tabelle 3-11)

Kind_015 (**Subtyp 3, Typ 1**, männlich) zweifelt aufgrund einer Aussage („3 Helfer“) im Film, an der Möglichkeit, dass es sich bei der zweiten Figur um eine weibliche Figur handeln könnte (A233ff.). Alle anderen Kinder, welches das Geschlecht der zweiten Figur (beide Trickfilme) nicht als weiblich deuten, können sich vorstellen, dass jene weiblich ist.

Kind_011 (**Subtyp 3, Typ 1**, männlich) kann die Beziehung zwischen beiden Figuren *nicht bestimmen*. Kind_001 (**Subtyp 4, Typ 1**, weiblich) und Kind_016 (**Subtyp 4, Typ 4**) *denken nicht*, dass sich in *Steven Universe: Die Antwort* erkennen lässt, dass beide Figuren ineinander verliebt sind (A151; A236) und Kind_012 (**Subtyp 5, Typ 5**, männlich) *denkt jenes nicht* für die Beziehung zwischen beiden Figuren in *Orbitas* (A294). Alle anderen Kinder, welche zuvor Beziehung der beiden Figuren alternativ deuteten, halten es *für möglich*, dass beide weibliche Figuren ineinander verliebt sind. Bei *Kind_009* und *Kind_016* wurden jene Fragen im Interviewverlauf *übersprungen*.

			Denken über Möglichkeit							
			2 weibliche Figuren				lesbische Beziehung			
			Stimulus A: <i>Steven Universe</i>		Stimulus B: <i>Orbitas</i>		Stimulus A: <i>Steven Universe</i>		Stimulus B: <i>Orbitas</i>	
			Kind: m	Kind: w	Kind: m	Kind: w	Kind: m	Kind: w	Kind: m	Kind: w
T 1	St 1	Kind_007	-	-	-	-	-	grün	-	-
	St 3	Kind_008	-	-	-	-	-	-	-	grün
		Kind_011	grün	-	-	-	blau	-	-	-
		Kind_014	-	-	-	grün	-	-	-	grün
		Kind_015	rosa	-	-	-	grün	-	-	-
	St 4	Kind_001	-	-	-	-	-	rosa	-	-
T 2	St 3	Kind_013	grün	-	-	-	grün	-	-	-
T 3	St 2	Kind_003	-	grün	-	-	-	grün	-	-
		Kind_005		grün				grün		
T 4	St 4	Kind_016	-	-	-	-	rosa	-	-	-
T 5	St 3	Kind_002	-	-	-	-	-	-	-	grün
	St 5	Kind_012	-	-	-	-	-	-	rosa	-

Legende:

- grün** = halten biologisches Geschlecht beider Figuren als weiblich für möglich / deuten
halten lesbische Beziehung für möglich
- blau** = nicht eindeutig oder weiß nicht
- rosa** = halten Geschlecht zweiter Figur auch als weiblich nicht für möglich / halten
lesbische Beziehung zwischen beiden Figuren nicht für möglich

Tab. 3-11: Betrachtung Denken der Möglichkeit – Geschlecht

Bewertung – Geschlecht (Tabelle 3-12)

7 (**Typ 1, Typ 3**) von 8 Mädchen und 2 (**Typ 1**) von 3 Jungen bewerten die gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung zwischen beiden weiblichen Trickfilmfiguren *kognitiv tolerierend*. 3 Jungen (Kind_009, **Subtyp 3, Typ 2**; Kind_013, **Subtyp 3, Typ 2**; Kind_016, **Subtyp 4, Typ 4**) sagen, sie *wissen nicht*, was sie darüber denken. 1 Mädchen (Kind_002, **Subtyp 3, Typ 5**) sagt, dass sie es „*komisch*“ fände, wenn beide Figuren ineinander verliebt wären, weil eine Figur aussieht als wäre sie erwachsen und die andere Figur, als wäre sie ein Kind (A186ff.), und 1 Junge (Kind_012, **Subtyp 5, Typ 5**) äußern sich *abwertend* gegenüber einer lesbischen Beziehung zwischen beiden Figuren (A302).

1 Mädchen (Kind_002, **Subtyp 3, Typ 5**) findet eine Liebesbeziehung zwischen beiden Figuren „*komisch*“, weil sie eine Figur als minderjährig und die zweite Figur als erwachsen wahrnimmt (A186ff.). 1 Mädchen (Kind_004, **Subtyp 1, Typ 1**), welches sich zuvor kognitiv tolerierend äußerte, äußert sich *affektiv Sympathie zeigend* (A217) und 1 Mädchen (Kind_003, **Subtyp 2, Typ 3**), welches ebenso kognitive Toleranz zeigte, *zeigt affektiv Abneigung* (A240). 1 Junge (Kind_016, **Subtyp 4, Typ 4**) äußert sich *affektiv abneigend* gegenüber einer lesbischen Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren (A235ff.) und 1 weiterer Junge (Kind_012, **Subtyp 5, Typ 5**) *wechselt* schnell das Thema, was auf *affektive Verdrängung* hinweisen könnte (A302ff.).

Tab. 3-12: Betrachtung Bewertung - Geschlecht

		N = 16	Bewertung											
			lesbische Beziehung der 2 Trickfilmfiguren						homosexuelle Beziehungen im realen Leben und / oder allgemein					
			kognitiv		affektiv		sozial		kognitiv		affektiv		sozial	
			Kind m	Kind w	Kind m	Kind w	Kind m	Kind w	Kind m	Kind w	Kind m	Kind w	Kind m	Kind w
T1	St 1	Kind_004	-	grün	-	grün	-	-	-	-	-	-	-	-
		Kind_006	-	grün	-	-	-	-	-	grün	-	-	-	-
		Kind_010	-	-	-	-	-	-	-	-	grün	-	-	-
	St 2	Kind_007	-	grün	-	-	-	-	-	grün	-	-	-	-
		t 3	Kind_008	-	grün	-	-	-	-	grün	-	-	-	-
	Kind_011		grün	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kind_014		-	grün	-	-	-	-	-	grün	-	-	-	-
	Kind_015		grün	-	-	-	-	-	grün	-	-	-	-	-
St 4	Kind_001	-	grün	-	-	-	-	-	grün	-	-	-	-	
T2	St 3	Kind_009	blau	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Kind_013	blau	-	-	-	-	-	blau	-	-	-	-	-
T3	St 2	Kind_003	-	grün	-	rosa	-	-	-	grün	-	rosa	-	-
		Kind_005	grün	-	rosa	-	-	-	grün	-	rosa	-	-	-
T4	St 4	Kind_016	blau	-	rosa	-	-	-	blau	-	rosa	-	-	
T5	St 3	Kind_002	-	blau	-	blau	-	-	-	-	-	rosa	-	-
	St 5	Kind_012	rosa	-	rosa	-	-	-	blau	-	rosa	-	-	-

Legende:
 grün = bewerten homosexuelle Beziehung tolerierend / zeigen Sympathie
 blau = nicht eindeutig bzw. wissen nicht
 lila = Besonderheiten
 rosa = bewerten homosexuelle Beziehung ablehnend / zeigen Abneigung

b) Zusammenhänge zwischen Kontakterfahrungen mit Homosexuellen und Wahrnehmung, Möglichkeitsdenken sowie Bewertung:

Wahrnehmung – Kontakterfahrungen mit Homosexuellen (Tabelle 3-13)

Das Kind (Kind_007, **Subtyp 2, Typ 1**) mit *einem homosexuellen Menschen in ihrem persönlichen Umfeld* (A241ff.) ist eines der beiden Kinder, welche das Geschlecht der zweiten Figur in *Steven Universe: Die Antwort* als *weiblich* deutete. Das zweite Kind (Kind_003, **Subtyp 2, Typ 3**), welches das Geschlecht der zweiten Figur ebenso als *weiblich* deutete, hat *keinen persönlichen Kontakt zu homosexuellen Menschen*. 1 (Kind_013, **Subtyp 3, Typ 2**) der 3 Kinder, welche von *Kontakterfahrungen mit Homosexuellen erzählen*, „*allerdings*“ *Beispiele nennen, in welche die Liebesbeziehungen heterosexuell sind* (A277ff.), deutet das Geschlecht der zweiten Figur in *Steven Universe: Die Antwort* als *männlich*. Kind_001 (**Subtyp 4, Typ 1**), welche sich nicht zwischen *männlich* oder *weiblich* als Geschlecht der zweiten Figur entscheiden kann, hat *keine Kontakterfahrungen mit Homosexuellen*. Bezüglich des Deutens des Geschlechts der zweiten Figur in *Orbitas* und den Kontakterfahrungen eines Kindes mit Homosexuellen zeigt sich kein Zusammenhang.

Zwischen der Nichtdeutung der Beziehung zwischen beiden Figuren in *Steven Universe: Die Antwort* als eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung und dem Geschlecht eines Kindes zeigt sich kein Zusammenhang, allerdings sind jene beiden Kinder (Kind_005, **Subtyp 2, Typ 3** und Kind_009, **Subtyp 3, Typ 2**), welche die Beziehung als eine *heterosexuelle Liebesbeziehung* deuten, männlichen Geschlechts. Von den 3 Kindern des **Subtyp 1 / Typ 1** (Kind_004, Kind_006, Kind_010), welche die Beziehung zwischen den beiden Protagonistinnen in *Orbitas* als eine *gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung* deuten, haben 2 Kinder *Kontakterfahrungen mit homosexuellen Menschen in ihrem persönlichen Umfeld* (Kind_004, A229; Kind_006, A213) und 1 Kind *unpersönliche Kontakterfahrungen* (Kind_010, A235) sowie – wie auch Kind_004 (A222) – *para-soziale* (A231). Keines der 2 Kinder mit *persönlichen Kontakterfahrungen zu homosexuellen Menschen* hat die Beziehung zwischen beiden Figuren nicht als eine *lesbische Beziehung* gedeutet.

Kind_001 (**Subtyp 4, Typ 1**, *Steven Universe: Die Antwort*) und Kind_016 (**Subtyp 4 / Typ 5**, *Orbitas*) – beide sind *ohne Kontakterfahrungen zu Homosexuellen* – sagen, sie können die Beziehung zwischen beiden Figuren *nicht bestimmen* (A148; A224). Jene 3 (Kind_012, **Subtyp 5, Typ 5**; Kind_013, **Subtyp 3, Typ 2**; Kind_014, **Subtyp 3, Typ 1**) Kinder, welche sagen, dass sie *unpersönlichen Kontak-*

terfahrungen mit homosexuellen Menschen in der Realität gehabt haben, nennen als Beispiele *heterosexuelle Kontakterfahrungen* (A312; A279; A230, 232).

Tab. 3-13: Betrachtung Wahrnehmung - Kontakte

		N = 16	Wahrnehmung															
			Geschlecht der Figuren								Beziehung der Figuren							
			Stimulus A: Steven Universe				Stimulus B: Orbitas				Stimulus A: Steven Universe				Stimulus B: Orbitas			
			Kontakt				Kontakt				Kontakt				Kontakt			
			persön- lich	unper- sönlich	para- sozial	kein	persön- lich	unper- sönlich	para- sozial	kein	persön- lich	unper- sönlich	para- sozial	kein	persön- lich	unper- sönlich	para- sozial	kein
T 1	St 1	Kind_004	-	-	-	-		-		-	-	-	-	-		-		-
		Kind_006	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-
		Kind_010	-	-	-	-	-			-	-	-	-	-	-			-
	St 2	Kind_007		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
	St 3	Kind_008	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-
		Kind_011	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-
		Kind_014	-	-	-	-	-	?	-	-	-	-	-	-	-	?	-	-
		Kind_015	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-
St 4	Kind_001	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	
T 2	St 3	Kind_009	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-
		Kind_013	-	?	-	-	-	-	-	-	-	?	-	-	-	-	-	-
T 3	St 2	Kind_003	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-
		Kind_005	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-
T 4	St 4	Kind_016	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	
T 5	St 3	Kind_002	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-
	St 5	Kind_012	-	-	-	-	-	?	-	-	-	-	-	-	-	?	-	-

Denken der Möglichkeit – Kontakterfahrungen mit Homosexuellen (Tabelle 3-14)

Zwischen *Kontakterfahrungen mit Homosexuellen* und dem *Denken der Möglichkeit des Geschlechts der zweiten Figur* als weiblich scheint es keinen Zusammenhang zu geben.

Kind_007 (**Subtyp 2, Typ 1**), welche über *Kontakterfahrungen mit homosexuellen Menschen in ihrem persönlichen Umfeld* berichtet (A241ff.), hält eine *gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung zwischen beiden Protagonistinnen* in *Steven Universe: Die Antwort für möglich* (A232ff.). Für Kind_011 (**Subtyp 3, Typ 1**), welcher über *para-soziale Kontakterfahrungen mit Homosexuellen im Fernsehen* erzählt (A235), hält es eigentlich nicht für möglich, dass beide Figuren ineinander verliebt sind – „[...] außer das mit dem Tanzen ...“ (A219). Kind_001 (**Subtyp 4, Typ 1**), welche *nicht denkt*, dass sich eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung zwischen beiden weiblichen Figuren in *Steven Universe: Die Antwort* erkennen lässt (A156), hat *keine Kontakte mit Homosexuellen* (A151). Kind_002 (**Subtyp 3, Typ 5**), welche von *para-sozialen Kontakten mit Homosexuellen in Filmmedien* erzählt, hält eine lesbische Beziehung zwischen beiden Figuren in *Orbitas für möglich*. Kind_016 (**Subtyp 4, Typ 4**), welche über *keine Kontakte zu Homosexuellen* erzählt (A248), kann eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung im Trickfilm *Orbitas nicht erkennen* (A235ff.).

2 (Kind_013, **Subtyp 3, Typ 2** und Kind_014, **Subtyp 3, Typ 1**) der 3 Kinder, welche von *Kontakterfahrungen mit Homosexuellen* erzählen, „*allerdings*“ als *Beispiele heterosexuelle Kontakterfahrungen* nennen, können *sich vorstellen*, dass beide Figuren ineinander verliebt sind. Das dritte Kind (Kind_012, **Subtyp 5, Typ 5**) hält eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung zwischen beiden weiblichen Figuren *nicht für möglich* (A294).

Tab. 3-14: Betrachtung Denken der Möglichkeit - Kontakte

		N = 12	Denken der Möglichkeit															
			Geschlecht der Figuren								Beziehung der Figuren							
			Stimulus A: Steven Universe				Stimulus B: Orbitas				Stimulus A: <u>Steven Universe</u>				Stimulus B: Orbitas			
			Kontakt				Kontakt				Kontakt				Kontakt			
			<i>persön- lich</i>	<i>unper- sönlich</i>	<i>para- sozial</i>	<i>kein</i>	<i>persön- lich</i>	<i>unper- sönlich</i>	<i>para- sozial</i>	<i>kein</i>	<i>persön- lich</i>	<i>unper- sönlich</i>	<i>para- sozial</i>	<i>kein</i>	<i>persön- lich</i>	<i>unper- sönlich</i>	<i>para- sozial</i>	<i>kein</i>
T 1	St 2	Kind_007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	St 3	Kind_008	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Kind_011	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Kind_014	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Kind_015	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	St 4	Kind_001	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T 2	St 3	Kind_013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T 3	St 2	Kind_003	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Kind_005	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T 4	St 4	Kind_016	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T 5	St 3	Kind_002	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	St 5	Kind_012	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Bewertung – Kontakterfahrungen mit Homosexuellen (Tabelle 3-15)

Alle 3 Kinder von **Subtyp 1 / Typ 1** (Kind_004, Kind_006, Kind_010) mit *Kontakterfahrungen zu homosexuellen Menschen in ihrem persönlichen Umfeld*, äußern sich *kognitiv tolerierend*, und Kind_004 zusätzlich *affektiv Sympathie zeigend*. Es äußern sich „allerdings“ 10 von 16 Kindern mit und *ohne Kontakterfahrungen kognitiv tolerierend*. *Kognitiv nicht Toleranz zu zeigen*, scheint Kind_012 (**Subtyp 5, Typ 5**) – welcher über *unpersönliche Kontakterfahrungen in der Realität erzählt, aber Beispiele heterosexueller Kontakterfahrungen nennt*. Kind_013 (**Subtyp 3, Typ 2**) erzählt von *unpersönlichen Kontakten in der Realität, nennt aber ebenso heterosexuelle Kontakterfahrungen als Beispiel, weiß nicht*, was er eine über lesbische Beziehung zwischen beiden Figuren denkt. Kind_002 (**Subtyp 5, Typ 5**), welche über *para-soziale Kontakte mit Homosexuellen in Filmmedien* erzählt (A195), findet eine Beziehung zwischen beiden weiblichen Figuren „*komisch*“, weil eine Figur für sie minderjährig und die andere Figur erwachsen aussieht (A186ff.) (wird als *kognitive* und *affektive* Bewertung zugeordnet). Beide Kinder (Kind_003, Subtyp 2, Typ 3; Kind_016, **Subtyp 4, Typ 4**) *ohne Kontakterfahrungen mit Homosexuellen* zeigen *affektiv Abneigung* gegenüber einer lesbischen Beziehung zwischen beiden Figuren. Kind_012 (**Subtyp 5, Typ 5**), welcher *keine Kontakte zu Homosexuellen* zu haben scheint, *wechselt schnell das Thema*, was ein Hinweis auf *affektive Verdrängung* sein könnte (A302ff.).

Sämtliche 3 Kinder von **Subtyp 1 / Typ 1** mit *Kontakterfahrungen zu homosexuellen Menschen in ihrem persönlichen Umfeld* bewerten auch homosexuelle Beziehungen zwischen Menschen in der Realität und / oder allgemein *kognitiv tolerierend*, „allerdings“ zeigt auch *keines der Kinder mit oder ohne Kontakterfahrungen mit Homosexuellen kognitiv Abneigungen*. Kind_012 (**Subtyp 5, Typ 5**) und Kind_013 (**Subtyp 2, Typ 3**), welche sagen, dass sie unpersönliche Kontakterfahrungen zu homosexuellen Menschen im realen Leben hatten (A312; A277) – „allerdings“ als Beispiele heterosexuelle Kontakterfahrungen nennen (A312, A279) –, erzählen, dass es ihnen „ganz egal“ ist (A312ff.) bzw. nicht wissen, was sie über homosexuellen Beziehungen in der Realität oder Homosexualität allgemein denken (A286). Von den Kindern, welche *affektiv Abneigung* oder gegenüber homosexuellen Menschen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein äußern, erzählt *keines über persönliche oder unpersönliche Kontakte*, Kind_002 (**Subtyp 3, Typ 5**) nennt *para-soziale Kontakterfahrungen in Filmmedien* (A195), und 2 von ihnen (Kind_003, **Subtyp 2, Typ**

3 und Kind_005, **Subtyp 2, Typ 3**) äußerten sich zuvor *kognitiv tolerierend* gegenüber homosexuellen Menschen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein (A242; A157). Kind_012 (**Subtyp 5, Typ 5**) wechselt nach schnell das Thema, ein Verhalten, was möglicherweise auf *affektive Verdrängung* hindeutet (A316ff.).

Tab 3-15: Betrachtung Bewertung - Kontakte

			Bewertung																			
			homosexuelle Beziehung der Trickfilmfiguren								homosexuelle Beziehungen im realen Leben u. / o. allgemein											
			kognitiv				affektiv				sozial	kognitiv				affektiv				sozial		
			Kontakt				Kontakt					Kontakt				Kontakt						
			persönlich	unpersönlich	para-sozial	kein	persönlich	unpersönlich	para-sozial	kein		persönlich	unpersönlich	para-sozial	kein	persönlich	unpersönlich	para-sozial	kein			
T 1	St 1	Kind_004		-				-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
		Kind_006		-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Kind_010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	
	St 2	Kind_007		-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		St 3	Kind_008	-		-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	
			Kind_011	-	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			Kind_014	-	?	-	-	-	-	-	-	-	-	?	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kind_015	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-		
St 4	Kind_001	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-			
T 2	St 3	Kind_009	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
		Kind_013	-	?	-	-	-	-	-	-	-	-	?	-	-	-	-	-	-	-	-	
T 3	St 2	Kind_003	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	-		-		
		Kind_005	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	-		-		
T 4	St 4	Kind_016	-	-	-		-	-	-		-	-	-		-	-	-	-		-		
T 5	St 3	Kind_002	-	-		-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		-	-		
	St 5	Kind_012	-	?	-	-	-	-	?	-	-	?	-	-	-	-	-	-	?	-		

c) Zusammenhänge zwischen Wissen über Homosexualität und Wahrnehmung, Möglichkeitsdenken sowie Bewertung:

Wahrnehmung – Wissen über Homosexualität (Tabelle 3-16)

Wissen der Kinder über Homosexualität (d. h. hier Kenntnis der Begriffe *schwul* und / oder *lesbisch*) scheint in Zusammenhang mit ihrer Deutung der *Beziehung zwischen beiden Figuren* im Trickfilm *Orbitas* als eine *Liebesbeziehung* zu stehen: Kinder, welche entweder *beide Begriffe* (Kind_006, **Subtyp 1, Typ 1**) oder *jenen der beiden Begriffe, der für eine gleichgeschlechtliche romantische Beziehung zwischen Menschen des gleichen biologischen Geschlechts wie das Kind steht* (Kind_004, **Subtyp 1, Typ 1**), deuten die Beziehung zwischen beiden weiblichen Figuren als Liebe.

Tab. 3-16: Betrachtung Wahrnehmung - Wissen

N = 12			Wahrnehmung																
			Geschlecht der Figuren								Beziehung der Figuren								
			Stimulus A: Steven Universe				Stimulus B: Orbitas				Stimulus A: Steven Universe				Stimulus B: Orbitas				
			Wissen („schwul“, „lesbisch“)				Wissen („schwul“, „lesbisch“)				Wissen („schwul“, „lesbisch“)				Wissen („schwul“, „lesbisch“)				
			beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begriff eig. Ges.	nicht	beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begriff eig. Ges.	nicht	beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begriff eig. Ges.	nicht	beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begriff eig. Ges.	nicht	
T 1	St 1	Kind_004	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	
		Kind_006	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	
	St 3	Kind_011	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	
		Kind_014	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	
		Kind_015		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-
T 2	St 3	Kind_009	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	
		Kind_013	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-
T 3	St 2	Kind_003	-	-	-		-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	
		Kind_005	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-
T 4	St 4	Kind_016	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		
T 5	St 3	Kind_002	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	
	St 5	Kind_012	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		

Denken der Möglichkeit – Wissen über Homosexualität (Tabelle 3-17)

Wissen der Kinder über Homosexualität (d. h. hier Kenntnis der Begriffe *schwul* und / oder *lesbisch*) scheint bei den betrachteten 9 Kindern, welche sich diesbezüglich äußern, nicht in Zusammenhang mit dem *Denken der Möglichkeit*, dass (1) die zweite Figur ebenso *weiblichen* Geschlechts ist oder (2) beide weibliche Figuren in einer *gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung* sind, zu stehen.

Tab. 3-17: Betrachtung Denken der Möglichkeit - Wissen

N = 9			Denken der Möglichkeit																
			Geschlecht der Figuren								Beziehung der Figuren								
			Stimulus A: Steven Universe				Stimulus B: Orbitas				Stimulus A: Steven Universe				Stimulus B: Orbitas				
			Wissen („schwul“, „lesbisch“)				Wissen („schwul“, „lesbisch“)				Wissen („schwul“, „lesbisch“)				Wissen („schwul“, „lesbisch“)				
			beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begriff eig. Ges.	nicht	beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begriff eig. Ges.	nicht	beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begriff eig. Ges.	nicht	beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begriff eig. Ges.	nicht	
T 1	St 3	Kind_011	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	
		Kind_014	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	
		Kind_015		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-
T 2	St 3	Kind_013	-	-	-		-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	
T 3	St 2	Kind_003	-	-	-		-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	
		Kind_005	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-
T 4	St 4	Kind_016	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		
T 5	St 3	Kind_002	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-		-	
	St 5	Kind_012	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		

Bewertung – Wissen über Homosexualität (Tabelle 3-18)

Beide Kinder (Kind_006, **Subtyp 1, Typ 1** und Kind_015, **Subtyp 3, Typ 1**), welche die Begriffe *schwul* und *lesbisch* kennen und erklären können, sowie eines der beiden Kinder (Kind_004, **Subtyp 1, Typ 1**), welche *den Begriff kennen und erklären können, der für eine gleichgeschlechtliche romantische Beziehung zwischen zwei Menschen ihres eigenen biologischen Geschlechts steht*, äußern sich *kognitiv tolerierend* bezüglich einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen beiden weiblichen Figuren im Trickfilm *Orbitas*. Das zweite (Kind_009, **Subtyp 3, Typ 2**) der beiden Kinder, welche *den Begriff für eine homosexuelle Beziehung zwischen Menschen seines eigenen biologischen Geschlechts* kennt, *weiß nicht*, was er von einer gleichgeschlechtliche Beziehung zwischen beiden Protagonistinnen in *Steven Universe: Die Antwort* hält. 1 Kind (Kind_012, **Subtyp 5, Typ 5**), welches sich *kognitiv ablehnend* gegenüber einer solchen Beziehung äußert, kennen *keinen der beiden Begriffe*. Auch 5 der Kinder (Kind_003, **Subtyp 3, Typ 2**; Kind_004, **Subtyp 2, Typ 3**; Kind_011, **Subtyp 3, Typ1**; Kind_014, **Subtyp 3, Typ 1**), welche sich bezüglich einer romantischen Beziehung zwischen den beiden weiblichen Figuren *tolerierend* äußern, haben *keine Kenntnisse über jene Begriffe*. *Affektiv Sympathie zeigend* äußert sich 1 Kind (Kind_004, **Subtyp 1, Typ 1**), welches *den Begriff für eine romantische Beziehung zwischen zwei Menschen ihres eigenen biologischen Geschlechts* kennt, während jene beiden Kinder (Kind_003, **Subtyp 2, Typ 3** und Kind_016, **Subtyp 4, Typ 4**), welche sich *affektiv Abneigung* gegenüber einer homosexuellen Beziehung zwischen beiden Figuren zeigen, über *keine Kenntnisse der Begriffe* verfügen, und 1 Kind (Kind_002, **Subtyp 3, Typ 5**), welches den Begriff für ihr eigenes biologisches Geschlecht (*lesbisch*) kennt, jene Beziehung zwar „*komisch*“ findet, sie aber damit begründet, dass für sie eine der beiden Figuren minderjährig und die andere erwachsen aussieht (A186ff.).

Ein Zusammenhang zwischen dem *Wissen der Kinder über Homosexualität* und der *kognitiven* oder *affektiven* Bewertung gleichgeschlechtlicher Beziehungen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein ist ihren Aussagen nicht zu entnehmen.

Tab. 3-18: Betrachtung Bewertung - Wissen

		N = 12	Bewertung																			
			homosexuelle Beziehung der Trickfilmfiguren								homosexuelle Beziehungen im realen Leben und / oder allgemein											
			kognitiv				affektiv				sozial	kognitiv				affektiv				sozial		
			Wissen („schwul“, „lesbisch“)				Wissen („schwul“, „lesbisch“)					Wissen („schwul“, „lesbisch“)				Wissen („schwul“, „lesbisch“)						
			beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begr. eig. Ges.	nicht	beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begr. eig. Ges.	nicht		beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begr. eig. Ges.	nicht	beide Begriffe	Begriff eig. Ges.	teilw. Begr. eig. Ges.	nicht			
T 1	St 1	Kind_004	-		-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Kind_006		-	-	-	-	-	-	-	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-
	St 3	Kind_011	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		Kind_014	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
		Kind_015		-	-	-	-	-	-	-	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-
T 2	St 3	Kind_009	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Kind_013	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T 3	St 2	Kind_003	-	-	-		-	-	-		-	-	-	-		-	-	-	-		-	
		Kind_005		-	-		-	-	-		-	-	-	-		-	-	-	-		-	-
T 4	St 4	Kind_016	-	-	-		-	-	-		-	-	-	-		-	-	-	-		-	
T 5	St 3	Kind_002	-	-		-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	
	St 5	Kind_012	-	-	-		-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

d) Zusammenhänge zwischen weiteren Kontextkategorien und Wahrnehmung, Möglichkeitsdenken sowie Bewertung:

Beschreibende Analysen von Zusammenhängen zwischen weiteren Kategorien Individuums-bezogener, Sozialisatoren- bezogener und Stimulus-bezogener Kontexte befinden sich aufgrund ihres Umfangs im *Anhang* der vorliegenden Arbeit (S. 290ff.)

(4) Zusammenfassungen und Muster

In einem weiteren Schritt werden die vorangegangenen Typen- und Subtypen-basierten Analysen zum Zweck der Mustererkennung zusammengefasst.⁴⁰

3.3 Interpretation der Analyseergebnisse

Ziel der Masterarbeit war das explorative und qualitative Ergründen von *Wahrnehmungen* und *Bewertungen* von Kindern (der 3. und 4. Schulklassen) einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen zwei weiblichen Trickfilmfiguren sowie ihrer Bewertungen von homosexuellen Beziehungen in der Realität und Homosexualität allgemein. Diesbezüglich wurde eine Hauptforschungsfrage (F1) mit zwei Unterforschungsfragen (F1.1, F1.2 und F1.4) aufgestellt. Gleichfalls von Interesse war hierbei, inwiefern ein von Butlers (1990) Konzept der *Heterosexuellen Matrix* postulierter Zusammenhang zwischen Einstellungen zu und Verständnis von Gender (geschlechtsspezifischem sozialem Verhalten) und Einstellungen und Verständnis zu / von nicht-heterosexueller sexueller Orientierung (hier Homosexualität) sich bei den interviewten Kindern zeigt. Vor dem Hintergrund einer oft *subtextuellen Darstellung* und des dadurch möglicherweise verstärkten Zugriffs auf vorangegangene *Rezeptionserfahrungen* und *Gender-Schemata* wurde jeweils der Hälfte der Kinder ein Trickfilmstimulus mit weniger gender-schematischer und stärker subtextueller Darstellung und der anderen Hälfte ein Trickfilm mit größerem Zugriff auf „typischere“ Darstellungen von geschlechtsspezifischem Aussehen und romantischer Beziehung gezeigt, um zu sehen, ob sich hier Unterschiede – insbesondere bezüglich der Wahrnehmungen – der Kinder zeigen (F1.3). Ein weiteres Ziel der vorliegenden Arbeit war es, über Äußerungen der Kinder zu *Individuums-bezogenen*, *Sozialisatoren-bezogenen* und *Stimulus-bezogenen Kontexten* Erklärungsmöglichkeiten für ihre Deutungen und Bewertungen zu finden.

40 siehe *Anhang*, S. 305

Bezüglich der im Folgenden beschriebenen Muster gilt es zu beachten, dass eine Verallgemeinerbarkeit nicht nur aufgrund eines qualitativen Vorgehens und einer begrenzten Fallzahl schwer möglich, sondern auch, weil die interviewten Kinder teilweise sehr individuell wahrnehmen und bewerten und insbesondere individuell in ihren Kontexten sind – auch wenn sich Typen bezüglich ihrer Wahrnehmungs- und Bewertungsebenen bilden lassen, müssen diese zur zusammenfassenden Interpretation – insbesondere in Bezug auf ihre Kontexte – wieder „aufgebrochen“ werden. Kinder mögen zwar eine Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren als eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung wahrnehmen oder nicht wahrnehmen, jene als möglich denken oder nicht möglich denken, kognitiv tolerierend oder ablehnend und / oder affektiv Sympathie, Abneigung oder Verdrängung zeigen und sich hier Typen zuordnen lassen, allerdings sind sie in (1) ihren individuellen Selbstwahrnehmungen und -konstruktionen, Fremdwahrnehmungen und -konstruktionen Anderer, (2) in ihrer Fremdwahrnehmung und -konstruktion durch Andere, in (3) ihrer alltäglichen Mediennutzungsgewohnheiten etc. weitaus differenzierter, was ein über die Typen und Subtypen hinausgehendes Suchen nach Mustern erforderlich machte.

Im Folgenden wird die *Essenz* der Ergebnisse der vorangegangenen Analysen interpretierend auf die im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit generierten *Forschungsfragen* bezogen.

3.3.1 Kategorien der Wahrnehmung und Bewertung

3.3.1.1 Wahrnehmung

F1.1: *(Wie) Nehmen Kinder der 3. und 4. Schulklasse eine homosexuelle Beziehung zwischen zwei weiblichen Trickfilmfiguren wahr?*

Nur wenige der interviewten Kinder nehmen die Beziehung zwischen beiden Figuren als eine *homosexuelle Beziehung* wahr: 3 von 16 Kindern sagen, dass es sich bei ihnen um zwei weibliche Figuren handelt, welche ineinander verliebt sind. Für die Mehrheit von ihnen sind die Figuren *befreundet*, für 2 von ihnen sind es zwei Figuren, welche sich in einer *heterosexuellen Liebesbeziehung* befinden, und ein weiteres Kind vermutet, dass die beiden Figuren *Geschwister* sind. – Gleichgeschlechtliche Liebesbeziehungen sind für die meisten der Kinder so nicht oder wenig präsent in ihren Alltagswelten (ob in Medien oder real) und darauf aufbauenden kognitiven Schemata, dass sie die nahe Be-

ziehung zwischen beiden Figuren in beiden Stimuli A und B durchaus als eine enge Verbindung deuten (Freundschaft, Geschwister, heterosexuelle Liebesbeziehung), es scheint den meisten von ihnen allerdings eher schwer zu fallen, aus einer Kombination ihrer Wahrnehmungen und kognitiven Schemata auf eine homosexuelle Beziehung zu schließen.

Im Unterschied dazu hält ein Großteil der interviewten Kinder es durchaus für möglich bzw. denkbar, dass es sich bei den Trickfilmfiguren um zwei weibliche Figuren handelt, welche ineinander verliebt sind. Im Unterschied zur Wahrnehmung scheinen hierbei ihre Rezeptionserfahrungen eine geringere Rolle zu spielen, einige der Kinder, welche die Beziehung zwischen beiden Figuren alternativ (Freundschaft, Geschwister, heterosexuell) deuten, können sogar Beispiele in der Darstellung der Interaktionen zwischen den beiden Figuren bringen, welche sich auch als Liebe interpretieren lassen könnten.

Die meisten der interviewten Kinder wären möglicherweise „offen“ für eine Wahrnehmung von homosexuellen Beziehungen im Kinderprogramm – nur scheinen die bisherigen Erfahrungen vieler Kinder eine andere Erwartungshaltung und Interpretation zu begünstigen.

3.3.1.2 Bewertung

F1.2: *Wie bewerten Kinder der 3. und 4. Schulklasse eine homosexuelle Beziehung zwischen zwei weiblichen Trickfilmfiguren?*

Ein im Sinne einer Vielfalt und Toleranz wertschätzenden Gesellschaft sind die Analyseergebnisse zum größten Teil begrüßenswert: Die meisten Kinder bewerten eine gleichgeschlechtliche Beziehung zwischen zwei weiblichen Figuren *kognitiv tolerierend*. Allerdings äußert nur ein Kind *affektiv Sympathie*, während von jenen Kinder, welche sich *affektiv* äußern, die meisten *Abneigung* zeigen – wozu auch zwei Kinder gehören, welche zuvor *kognitiv Toleranz* zeigten. Ein weiteres Kind, welches *kognitiv* eine lesbische Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren *ablehnt*, wechselt schnell das Thema, was auf eine *affektive Verdrängung* der Auseinandersetzung mit dem Thema schließen lassen könnte. – Möglicherweise ist es – gerade auch durch Thematisierung von Vielfalt und Gleichberechtigung in Schulen – für die meisten Kinder vernünftig und „logisch“, dass auch Homosexuellen gleiche Rechte zugestanden werden, während „gefühl“ einige Kinder homosexuelle Beziehungen als „komisch“ empfinden oder das

Thema verdrängen, weil es weniger mit ihren Erfahrungswelten zusammenpasst bzw. für sie weniger „normal“ (nicht mit ihren Alltagserfahrungen und Gender-Schemata harmoniert) ist.

F1.4: *Wie bewerten Kinder homosexuelle Beziehungen zwischen Menschen im realen Leben und allgemein?*

Im Trend ähnlich wie bei den *kognitiven* und *affektiven* Bewertungen der Trickfilmfiguren durch die interviewten Kinder, zeigen auch hier die meisten Kinder *kognitiv Toleranz* gegenüber homosexuellen Menschen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein. Kinder, welche sich *affektiv* bezüglich homosexueller Beziehungen mit Menschen in der Realität und / oder Homosexualität allgemein äußern, bewerten jene ausschließlich *abweisend* oder *verdrängend*, zwei von ihnen zeigen kognitiv Toleranz gegenüber ihnen. – Mögliche Erklärungen dafür sind die gleichen wie für eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren.

3.3.1.3 Deutlichkeit der Darstellung im Trickfilmstimulus

F1.3: *Unterscheiden sich die Wahrnehmungen der interviewten Kinder je nach Deutlichkeit der Darstellung der beiden Figuren als weibliche Figuren und der Deutlichkeit der Beziehung zwischen den beiden Figuren?*

Die *Deutlichkeit der Darstellung* von Geschlecht (hier v. a. Gender / soziales Geschlecht) der beiden Figuren und auch der Darstellung der Beziehung zwischen ihnen, in welchem sich beide Trickfilmstimuli unterscheiden, spiegelt sich auch in den Deutungen und Aussagen der Kinder wider: Generell kann gesagt werden, dass eine *nicht gender-schematische Darstellung* (d. h. hier v. a. eine tradierten Vorstellungen über „typisch“ weibliches Aussehen und Geschlechterrollen nicht entsprechende) der zweiten – biologisch weiblichen – Figur in der Trickfilmepisode *Steven Universe: Die Antwort* sowie eine *stärker subtextuelle Darstellung* der Liebesbeziehung dazu geführt hat, dass wenige Kinder das Geschlecht der zweiten Figur als weiblich deuten – für die meisten von ihnen ist sie männlich – und dass keines der Kinder ihre Beziehung als eine romantische Beziehung zwischen zwei weiblichen Figuren wahrnimmt.

Im Unterschied dazu nehmen die meisten Kinder - aufgrund einer *stärker körperbetonten Darstellung* der zweiten Figur (hier v. a. Sex / biologisches Geschlecht) – beide Figuren im Trickfilm *Orbitas* als *weiblich* wahr. Nur ein Kind kann das Geschlecht

der zweiten Figur nicht deuten, was sie mit deren Alien-ähnlichem / nicht-humanoiden Aussehen begründet. Ein Rückgriff auf stärker für eine romantische Beziehung symbolische Handlungen könnte ein Grund sein, dass 3 Kinder die Beziehung zwischen beiden Protagonistinnen als Liebe wahrnehmen – während 13 von 16 Kinder sie alternativ deuten (12 Kinder als Freundschaft, 1 Kind als heterosexuelle Liebesbeziehung).

Für ein *Kinderprogramm*, welches sich als einen pädagogischen Anspruch stellt, Vielfalt menschlicher Lebensweisen zu repräsentieren und deren Wertschätzung durch Kinder zu fördern, sollte diese Lebensweisen auch so darstellen, dass ihr Zielpublikum – und nicht nur Jugendliche und Erwachsene, welche Serien wie *Steven Universe* durchaus auch schauen – diese auch wahrnehmen und entsprechend in ihr Repertoire an Rezeptionserfahrungen – und darüber möglicherweise auch ihre Auffassungen von dem, was „normal“ (weil quasi alltäglich) ist – erweitern.

3.3.1.4 Typen und Subtypen in der Heterosexuellen Matrix

Abbildung 3-1 zeigt die Typen und Subtypen in der Übersicht.

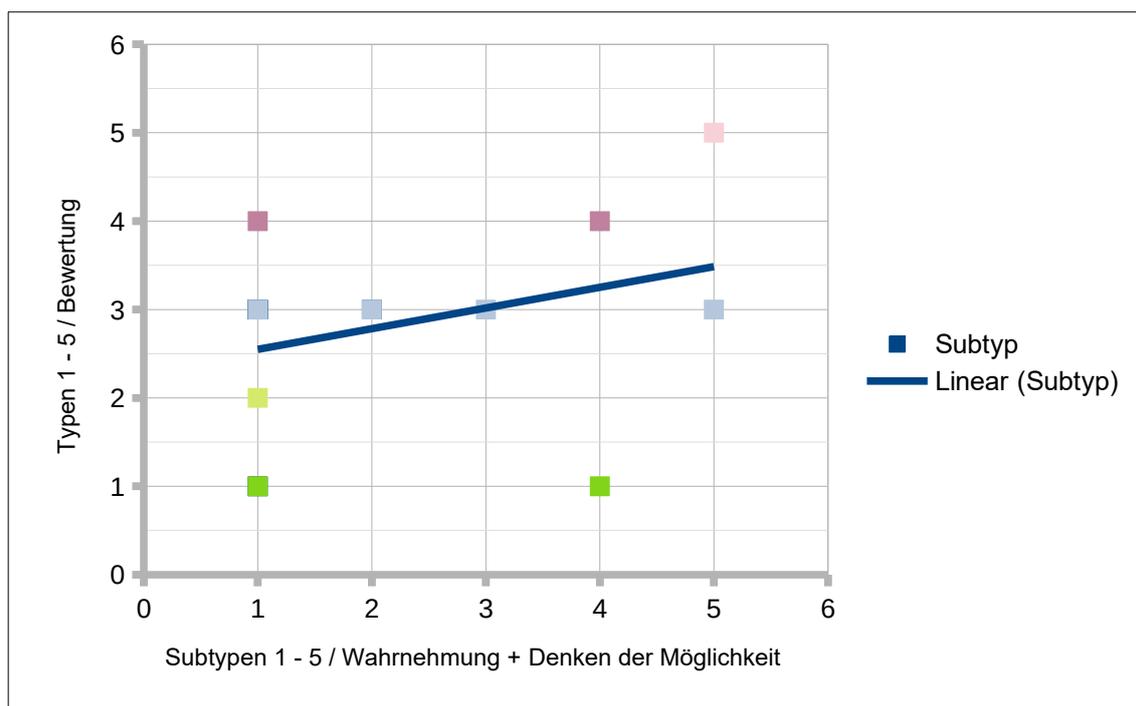


Abb. 3-1 Typen und Subtypen in der Übersicht

Der leichte Anstieg der Trendgeraden zwischen *Typ 1 (Tolerante Vielseitige mit Tendenz zum Möglichkeitsdenken)* und *Typ 5 (Abneigende mit Tendenz zu Intoleranz)* zeigt einen leichten, aber dennoch tendenziellen Anstieg in der Ziffer des Subtyps: Kinder des Typ

1 zeichnet demnach die größte Bandbreite an Wahrnehmung der beiden Trickfilmfiguren und ihrer Beziehung zueinander sowie der Denkmöglichkeit einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen beiden Figuren aus – mit Ausnahme des Subtyp 5, während es bei Kindern des Typ 5 weder Subtyp 1, noch Subtyp 2, noch Subtyp 3 gibt. Die anderen 3 Typen (2-4) zeichnen sich durch ihre jeweiligen Besonderheiten (*T2: Unschlüssige, nicht-affektive Alternativdeuter*innen*, *T3: Tolerante Abneigende*, *T4: Unschlüssige Abneigende*) aus. Insbesondere aus dem Unterschied zwischen Typ 1 und Typ 5 lässt sich ableiten, dass es bei Kindern, welche Trickfilmfiguren, homosexuelle Beziehungen zwischen zwei Menschen in der Realität und Homosexualität generell kognitiv tolerierend und affektiv Sympathie zeigend bewerten, die Wahrscheinlichkeit größer ist, dass sie das biologische Geschlecht einer weiblichen Figur, welche sich wenig „typisch“ bezüglich klassischen Rollenvorstellungen verhält / welche weniger „typisch weiblich“ aussieht, auch als weiblich deuten und ebenso eine Beziehung zwischen beiden Figuren als gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung mindestens für möglich halten – wenn nicht als eine solche deuten – als bei Kindern, welche eine homosexuelle Beziehung zwischen beiden Figuren kognitiv ablehnen und – wenn sie sich diesbezüglich äußern – auch kognitiv Abneigung zeigen. Bei allen individuellen Unterschieden könnte eine solche Tendenz auf eine gewisse empirische Gültigkeit der heterosexuellen Matrix hindeuten, welche das System der Zweigeschlechtlichkeit sowohl mit der Zuweisung bestimmter Geschlechterrollen, als auch mit Heterosexualität als gesellschaftlicher und kultureller Norm verknüpft.

3.3.2 Kontextkategorien

F2.1: Können ausgewählte *Individuums-bezogene, Sozialisatoren- und Stimulus-bezogene Kontexte der persönlichen Entwicklung* (Hinweise auf individuelle Wahrnehmung und Bewertung gegenüber ...

F2.1.1: ... einer homosexuellen Beziehung zwischen zwei weiblichen Trickfilmfiguren geben?

F2.1.2: ... einer homosexuellen Beziehung zwischen *Menschen im realen Leben und allgemein geben?*“

Für Wahrnehmungen, Möglichkeitsdenken und Bewertungen der interviewten Kinder finden sich in ihren Äußerungen über ihre Individuums-bezogene, Sozialisatoren-bezogene und Stimulus-bezogene Kontexte findet sich auf der Grundlage vorangegangener

Einzel- und komplexer Analysen eine ganze Reihe Erklärungsmöglichkeiten bzw. Mustern von gemeinsamem Auftreten, welche sich nach ihrer Stärke⁴¹ unterschieden betrachtet werden sollen.

In den Tabellen 3-19 und 3-20 finden sich *starke, mittlere, schwache* und *keine* Muster – interpretiert werden sollen hier nur *starke* und *mittlere* Zusammenhänge, weil diese eine größere Plausibilität bezüglich gefundener Muster besitzen.

3.3.2.1 Wahrnehmungen

Stärke ⁴² von Zusammenhängen (Mustern) zwischen <i>Wahrnehmung</i> und ...			
<i>stark</i>	<i>mittel</i>	<i>schwach</i>	<i>keine</i>
Individuums-bezogenen Kontexten			
Geschlecht	Wissen über Homosexualität	beide Silhouetten nicht als Junge und Mädchen unterschieden	Betonen v on Eigenschaften und / oder „Besitz“
(Nicht-)Identifikation mit dem eigenen biologischen Geschlecht	Vorbilder		(Nicht-)Konformität gegenüber - gesellschaftlichen Normen - Erwartungen ihrer Sozialisatoren
Präferenzen: - Spielsachen und Aktivitäten - Themen und mediale Genres - Charaktere und Figuren in Medien	Vorstellungen über Jungen und Mädchen		Nähe und Vertrauen gegenüber - ihren Peers
Wünsche und Ziele	Nähe und Vertrauen gegenüber Filmmedienlieblingsfigur		Erwartungen an Jungen und Mädchen
Nähe und Vertrauen gegenüber - ihren Eltern - Geschwistern			Bedürfnis nach (Nicht-)Abgrenzung gegenüber anderen Kindern
Überhöhung der Eigen-gruppe			Reflexionen über Kategorie Geschlecht
			Reflexion über Jungen und / der Mädchen als Freund*innen

41 *Stärke* wird hier nicht primär Anzahl-bezogen [quantitativ], sondern bezüglich [1] ihrer Ausnahmelogik und [2] Geltung für „positive“ und / oder „negative“ Ausprägungen für die jeweils betrachteten Kinder, bei denen sich jene Muster finden [qualitativ] als Interpretationsleistung des Autors der vorliegenden Arbeit bestimmt wird, sollte es sich [3] bei einem gefundenen Muster nur um eine Einzelperson handeln, wird jenes vermerkt und als „schwacher“ Zusammenhang interpretiert.

42 unabhängig von Fallzahl

			Religion
			Herkunft / Kultur
Sozialisatoren-bezogenen Kontexten			
Kontakterfahrungen	Merkmale und Alltags- handeln von - Filmmedienfiguren	Fremdwahrnehmung / - konstruktion durch So- zialisatoren: - Filmmedienfiguren	Merkmale und Alltags- handeln der - Eltern - Peers - Filmmedienlieblings- figuren
	Fremdwahrnehmung / - konstruktion durch So- zialisatoren: - Peers - Filmmedienlieblings- figuren		
Stimulus-bezogenen Kontexten			
		(Nicht-)Reglementie- rung der Filmmedien- nutzung durch Eltern	Vielseher - Wenigseher
			(Nicht-)Gefallen des Stimulus
			Kenntnis des Stimulus
			Verständnisprobleme beim Rezipieren des Stimulus

Tab 3-19: Muster von Zusammenhängen zwischen Wahrnehmung und Kontexten

Bezüglich der *Wahrnehmung* der Kinder zeigen sich besonders *starke Zusammenhänge* (d. h. besonders augenscheinliches gemeinsames Vorkommen) mit:

Individuums-bezogene Kontexte (starker Zusammenhang)

(1) *Geschlecht*: Auch wenn nicht für alle interviewten Kinder zutreffend, zeigt sich als Trend, dass Mädchen und nicht Jungen die Beziehung beider Trickfilmfiguren in Orbitalas als eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung deuten, und mehr Mädchen als Jungen eine solche zumindest für möglich halten. Ein Einfluss der Tatsache, dass es sich um zwei weibliche Trickfilmfiguren handelt, ist dabei nicht auszuschließen, allerdings bestätigt ein solches Ergebnis ähnliche Forschungen zur Flexibilität von Kindern bezüglich Geschlecht.

(2) Sich weniger *mit dem eigenen Geschlecht zu identifizieren* und – wie bei zwei der interviewten Kinder der Fall, sich schon einmal vorgestellt zu haben, eine Junge zu sein, um beim Fußball – auch im Profisport – mitspielen zu dürfen, kann die Gender-Schemata der Kinder bezüglich dem Wahrnehmbaren und Möglichen von Handlungen

erweitern – während, umgekehrt, eine starke Identifikation mit dem eigenen Geschlecht scheinbar gleichzeitig eine Identifikation mit dem als „typisch“ für das eigene biologische Geschlecht Geltendem und damit auch für Bezüge zwischen den beiden biologischen Geschlechtern als „typisch“ Geltendem fördert.

(3) *Präferenzen für (a) Spielsachen und Aktivitäten, (b) Themen und mediale Genres sowie (c) Charaktere und Figuren in Medien:* Kinder, in deren Alltagswelten sich mehr oder weniger stark Vielfalt und / oder Stereotype wiederfinden, scheinen eine unterschiedlich ausdifferenzierte Bandbreite von Gender-Schemata zu besitzen und unterschiedlich dafür sensibilisiert zu sein, Handlungen von Figuren zu interpretieren und auch nicht ausschließlich „typische“ Bezüge zwischen den beiden biologischen Geschlechtern wahrnehmen zu können.

(4) In *Wünschen und Zielen* (auch) von interviewten Kindern können sich ihr individuelles Selbst sowie auch Anforderungen, Erwartungen, Verhaltensweisen und / oder Reglementierungen von Sozialisatoren und Gesellschaft widerspiegeln, und damit auch ihre Wahrnehmungen und Konstruktionen von Geschlecht. Wünsche und Ziele, welche über traditionelle Rollenvorstellungen hinausgehen, scheinen auch in ihren Wahrnehmungen und Möglichkeitsdenken weiblicher Trickfilmfiguren und deren Bezügen zueinander mit einer größeren Flexibilität in Zusammenhang zu stehen, während Wünsche und Ziele, welche eher als „typisch“ für das eigene biologische Geschlecht gelten, scheinbar auch Rollenvorstellungen über das Verhalten von (weiblichen) Figuren und ihrer Bezüge zueinander begünstigen.

(5) *Nähe und Vertrauen insbesondere gegenüber (1) Eltern und (2) Geschwistern:* Das Gefühl von Geborgenheit und das Erleben alltäglicher positiver, gemeinsamer Interaktionen in ihrer unmittelbarsten sozialen Umwelt – dem eigenen Familienkreis – scheinen hierbei auch eine größere Offenheit und ein größeres Einfühlungsvermögen der Kinder im Wahrnehmen und Möglichkeitsdenken zu begünstigen, während Kinder, welche – mindestens auch – weniger Nähe und Vertrauen gegenüber ihren Eltern und / oder Geschwistern kommunizieren, möglicherweise aufgrund von Empathieverlust sich selbst weniger gut in Andere – auch Filmmedienfiguren – einfühlen können und damit Beziehungen zwischen ihnen eher nach eher „typischen“ Schemata deuten.

(6) *Überhöhen der Eigengruppe* (bezüglich der Einschätzung der Besonderheit ihres Freundeskreises im Vergleich mit anderen Freundeskreisen) führt möglicherweise zu einer Präferenz für bestimmte, unter ihren Peers stärker anzutreffende Verhaltensformen – normiert sie gewissermaßen zur Norm –, welches wiederum eine stärker normative (hier an traditionellen Rollenverteilungen orientierte) Wahrnehmung und Möglich-

keitsdenken begünstigt – während umgekehrt das implizite Wertschätzen von gemeinsamem Handeln anderer Freund*innen das Wertschätzen von Vielfalt und darüber das Wahrnehmen von Vielfalt bei Handlungen Anderer – auch der Bezüge der beiden Trickfilmfiguren zueinander fördern könnte.

Sozialisatoren-bezogene Kontexte (starker Zusammenhang)

Insbesondere *Kontakterfahrungen mit homosexuellen Menschen* im *persönlichen Umfeld* der Kinder (Onkel, Eltern einer Freundin oder Freundin) und – etwas weniger – *para-soziale Rezeptionskontakte* „korrelieren“ mit dem Wahrnehmen der Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren in *Orbitas*, 1 der 3 Kinder, welche über persönliche Kontakte erzählt, deutet die Beziehung in *Steven Universe: Die Antwort* – wie alle anderen Kinder, welche diesen Stimulus rezipierten, auch – nicht als eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung. Das Vorhandensein positiver und regelmäßiger Kontakterfahrungen zeigt sich auch hier als ein möglicher Einfluss auf ihre Möglichkeitswelten.

Eher *mittlere Zusammenhänge* (d. h. aufgrund von Ausnahmen oder Einseitigkeit / für „positive“ oder „negative“ Ausprägungen) zeigen sich zwischen der *Wahrnehmung* der Kinder mit:

Individuums-bezogene Kontext (mittlere Zusammenhänge)

(1) Wissen über Homosexualität (hier die Begriffe schwul und / oder lesbisch) scheint bezüglich der Wahrnehmung einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung durch interviewte Kinder zu „korrelieren“, wenn Kinder beide oder beide Begriffe oder einen der beiden kennen und erklären können. Bezüglich des Möglichkeitsdenkens der Kinder, welche die Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren nicht als homosexuell deuteten, zeigen sich keine Muster, da die meisten der interviewten Kinder eine solche zumindest für möglich halten. Wissen könnte hier vor allem das Deuten Erkennen von symbolhaftem Handeln, welches sich als Liebe zwischen zwei Figuren interpretieren lässt, als eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung fördern. Die stärkere Subtextualität der Darstellung (von Geschlecht der zweiten Figur und Beziehung zwischen beiden Figuren) könnte im Fall der Trickfilmepisode *Steven Universe: Die Antwort* alternative Deutungen begünstigen.

(2) Vorbilder scheinen insbesondere in Zusammenhang mit der Denkmöglichkeit einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zu stehen: Kinder, welche vor allem Vorbilder nennen, die eher als „typisch“ für ihr nicht-eigenes biologisches Geschlecht gelten und / oder nicht stereotyp für eines der beiden Geschlechter sind, scheinen – ähnlich

Wünschen und Zielen – aufgrund der größeren Flexibilität ihrer Selbstwahrnehmung und -konstruktion auch nicht-traditionelle Rollenverteilungen bei den beiden Trickfilmfiguren eher für möglich zu halten (wenn auch nicht immer als solche zu deuten), als Kinder, welche eher Vorbilder nennen, die traditionellen Rollenverteilungen zwischen beiden Geschlechtern entsprechen.

(3) Vorstellungen über Jungen und Mädchen scheinen insbesondere in Zusammenhang mit dem Wahrnehmen einer gleichgeschlechtlichen Beziehung im Trickfilm Orbital zusammenzuhängen: Kinder, welche erzählen, dass beide Figuren weiblich und ineinander verliebt sind, äußern meist Vorstellungen über Jungen und Mädchen, die nicht als eher „typisch“ für deren eigenes biologisches Geschlecht gelten – während sich bei Kindern, welche die Beziehung der beiden Figuren alternativ deuten, mehr oder weniger die gesamte Bandbreite von nicht traditionellen und traditionellen Vorstellungen über Jungen und Mädchen wiederfindet. Ein Grund hierfür wäre, dass möglicherweise beim Erzählen der Vorstellungen über beide Geschlechter nicht ausschließlich ihr Denken und ihre Erfahrungen, sondern ihr sich angeeignetes Wissen über Geschlechterstereotype wiedergegeben wird, welches zu weniger „Korrelationen“ mit ihrer Wahrnehmung führen könnte.

(4) Kinder, welche Nähe und Vertrauen gegenüber ihrer Lieblingsfigur äußern, halten eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren mindestens für möglich (eine von ihnen hat deren Beziehung als eine homosexuelle gedeutet). Es könnte sich um einen Einfluss von Empathie, welche sie ihren Lieblingsfiguren und möglicherweise auch anderen Filmmedienfiguren entgegenbringen handeln, welche zu einem größeren Einfühlungsvermögen in die Handlungen der von ihnen rezipierten Trickfilmfiguren handeln. - Keines der Kinder äußerte sich über weniger Nähe und Vertrauen gegenüber seiner / ihrer Lieblingsfigur.

Sozialisatoren-bezogene Kontexte (mittlere Zusammenhänge)

(1) Merkmale und Alltagshandeln von Filmmedienfiguren, welche mindestens auch nicht stereotyp sind und / oder für deren nicht-eigenes biologisches Geschlecht eher als „typisch“ gelten, scheinen – ähnlich wie die von Kindern präferierten Figuren in Nichtfilmmedien und Filmmedien – bei einigen der interviewten Kindern gleichfalls ihre in ihren kognitiven Schemata vorhandene unterschiedlich ausdifferenzierte Bandbreite der Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und für nicht-traditionelle Bezüge auch zwischen Figuren gleichen biologischen Geschlechts zu sensibilisieren.

(2) Stärker (a) nicht für ihr eigenes biologisches Geschlecht eher als „typisch“ geltende und / oder nicht stereotype Fremdwahrnehmung und -konstruktion oder (b) stärker für ihr eigenes biologisches Geschlecht eher als „typisch“ geltende Merkmale potenziell sozialisierende Verhaltensweisen ihrer (1) Peers und (2) Filmmedienlieblingsfiguren zeigen insbesondere bezüglich (a) Denkmöglichkeit und (b) Nichtdenkmöglichkeit einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen beiden Figuren gemeinsame Muster bei interviewten Kindern. Peers und Lieblingsfiguren, welche die individuelle (weniger stark an Stereotypen für das eigene Geschlecht ausgerichtete) Entwicklung eines Kindes schätzen bzw. unterstützen können und eine größere Bandbreite an Aktivitäten nachgehen, „korrelieren“ – möglicherweise aufgrund ihrer Beiträge zu flexibleren Gender-Schemata der Kinder – eher mit der Denkmöglichkeit einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung beider Trickfilmfiguren, als Peers und Lieblingsfiguren, welche eher als „typisch“ für das eigene biologische Geschlecht der Kinder geltende Merkmale durch ihr Verhalten potenziell fördern können, hier ist die Nichtdenkmöglichkeit einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung eher weniger anzutreffen.

3.3.2.2 Bewertungen

Stärke ⁴³ von Zusammenhängen (Mustern) zwischen <i>Bewertung</i> und ...			
<i>stark</i>	<i>mittel</i>	<i>schwach</i>	<i>keine</i>
Individuums-bezogenen Kontexten			
(Nicht-)Identifikation mit dem eigenen biologischen Geschlecht	Geschlecht	beide Silhouetten nicht als Junge und Mädchen unterschieden	Betonen von Eigenschaften und / oder „Besitz
Präferenzen: - Figuren und Charaktere in Medien	Wissen		Vorstellungen über Jungen und Mädchen
Bedürfnisse nach Selbstwertgefühl und Anerkennung	Präferenzen: - Spielsachen und Aktivitäten - Themen und mediale Genres		Erwartungen an Jungen und Mädchen
Überhöhung der Eigen- gruppe	Wünsche und Ziele		Nähe und Vertrauen gegenüber - ihren Peers
	Vorbilder		(Nicht-)Konformität gegenüber - gesellschaftlichen

43 unabhängig von Fallzahl

			Normen - Erwartungen ihrer Sozialisatoren
	Nähe und Vertrauen ge- genüber - ihren Eltern - Geschwistern		Bedürfnis nach (Nicht-)Abgrenzung gegenüber anderen Kindern
	Nähe und Vertrauen ge- genüber Filmmedien- lieblingsfigur		Reflexionen über Kate- gorie Geschlecht
	Bedürfnisse nach Har- monie in der Eigen- gruppe		Reflexion über Jungen und / der Mädchen als Freund*innen
			Herkunft / Kultur
			Religion
Sozialisatoren-bezogenen Kontexten			
Kontakterfahrungen	Merkmale und Alltags- handeln von - Filmmedienfiguren	Fremdwahrnehmung / - konstruktion durch So- zialisatoren: - Eltern - Peers	Merkmale und Alltags- handeln - der Eltern - der Peers - der Filmmedienlieb- lingsfiguren
	Fremdwahrnehmung / - konstruktion durch So- zialisatoren: - Filmmedienfiguren - Filmmedienlieblings- figuren		
Stimulus-bezogenen Kontexten			
	Vielseher – Wenigerse- her		(Nicht-)Gefallen des Stimulus
			Kenntnis des Stimulus
			Verständnisprobleme beim Rezipieren des Stimulus

Tab. 3-20: Muster von Zusammenhängen zwischen Wahrnehmung und Kontexten

Bezüglich der Bewertung einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen zwei weiblichen Trickfilmfiguren zeigen sich besonders *starke Zusammenhänge* (d. h. besonders augenscheinliches gemeinsames Vorkommen) mit:

Individuums-bezogene Kontexte (starker Zusammenhang)

(1) Ähnlich der Wahrnehmung, könnte auch hier eine geringere *Identifikation* von Kindern *mit ihrem eigenen biologischen Geschlecht* das Bewerten gleichgeschlechtlichen Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren und auch in der Realität zu beeinflussen:

Interviewte Kinder, welche sich weniger strikt mit dem eigenen biologischen Geschlecht identifizieren, scheinen auch offener für eine größere Bandbreite an Bezügen zwischen Menschen und damit auch für gleichgeschlechtliche Liebesbeziehungen zu sein – umgekehrt befinden sich unter interviewten Kindern, welche sich stärker mit dem eigenen Geschlecht identifizieren tendenziell auch jene, die einer gleichgeschlechtlichen Beziehung eher ablehnend und / oder abneigend gegenüberstehen.

(2) *Präferenzen für Charaktere und Figuren in Nichtfilmmedien und Filmmedien* zeigen bei interviewten Kindern auch Zusammenhänge mit ihrer Bewertung homosexueller Beziehungen auf: Kinder, welche über Mediencharaktere und -figuren erzählen, welche eher als „typisch“ für ihr nicht-eigenes biologisches Geschlecht gelten oder nicht stereotyp für eines der beiden Geschlechter sind, scheinen eine größere Toleranz gegenüber nicht traditionellem Rollenverhalten bzw. einer größeren Vielfalt an Bezügen zwischen Menschen auch gleichen biologischen Geschlechts fördern zu können.

(3) (a) Eher erfüllte oder (b) eher nicht *Bedürfnisse nach Anerkennung und Selbstwertgefühl* treten bei einigen Kindern gemeinsam mit (a) kognitiver Toleranz und / oder affektiver Sympathie oder (b) kognitiver Ablehnung und / oder affektiver Abneigung auf. Insbesondere von / bei ihren eigenen Eltern oder Peers als respektiert, geschätzt und integriert zu sein, scheint bei ihnen über eine Stärkung der eigenen Persönlichkeit und ein größeres Wohlbefinden zu einer größeren Toleranz und / oder Empathie gegenüber anderen Menschen in ihrer Vielfalt zu führen – Ähnliches gilt umgekehrt für Aussagen über eher nicht erfüllte Bedürfnisse.

(4) *Überhöhung der Eigengruppe* (bezüglich der Einschätzung der Besonderheit ihres Freundeskreises im Vergleich mit anderen Freundeskreisen) steht bei interviewten Kindern scheinbar auch – ähnlich wie bezüglich ihrer Wahrnehmung – mit der Bewertung homosexueller Beziehungen in einem Zusammenhang. Hier könnte ebenso eine Präferenz für bestimmte Aktivitäten und Verhaltensformen innerhalb des eigenen Freundeskreises zu einer Abgrenzung von nicht unter ihren Peers anzutreffenden Verhaltensweisen (d. h. hier romantische und / oder sexualisierte Bezüge zwischen Mädchen) – während ein Nichtüberhöhen der Eigengruppe und damit ein Wertschätzen der Vielfalt möglichen Handelns zwischen Menschen auch ein Wertschätzen gleichgeschlechtlicher Beziehungen zwischen ihnen fördern könnte.

Sozialisatoren-bezogene Kontexte (starker Zusammenhang)

Insbesondere Kinder, welche über persönliche Kontakterfahrungen mit homosexuellen Menschen erzählen – etwas weniger eindeutig auch Kinder, welche über para-soziale oder unpersönliche Kontakterfahrungen berichten –, äußern sich tolerierend und – 1 Kinder auch – Sympathie zeigend gegenüber homosexuellen Beziehungen. Reale und positive reale und mediale Erfahrungen mit Homosexuellen scheinen auch bei den interviewten Kindern – vor allem – Toleranz gegenüber ihnen zu fördern.

Eher *mittlere Zusammenhänge* (d. h. aufgrund von Ausnahmen oder Einseitigkeit / für „positive“ oder „negative“ Ausprägungen) zeigen sich zwischen der Bewertung einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen zwei weiblichen Trickfilmfiguren mit:

Individuums-bezogene Kontexte (mittlere Zusammenhänge)

(1) Auch wenn *Geschlecht* hier – aufgrund von Ausnahmen – eine etwas weniger starke Erklärungskraft für Bewerten von homosexuellen Beziehungen (sowohl der beiden Trickfilmfiguren als auch in der Realität) besitzt, bewerten tendenziell eher Mädchen als Jungen eine gleichgeschlechtliche Liebesbeziehung kognitiv tolerierend als Mädchen und ist es 1 Mädchen, welches affektiv Sympathie gegenüber einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung zwischen beiden Figuren zeigt, während alle sonstigen affektiven Bewertungen (durch Jungen und Mädchen) Abneigung gegenüber homosexuellen Beziehungen äußern.

(2) *Wissen über Homosexualität* (hier die Begriffe *schwul* und / oder *lesbisch*) zeigt insbesondere Zusammenhänge mit kognitiven Bewertungen interviewter Kinder bezüglich lesbischer Beziehungen zwischen beiden Trickfilmfiguren. Ein solches gemeinsames „Korrelieren“ könnte dadurch erklärt werden, dass größeres Wissen über ein Thema Vorurteile abbauen hilft, nicht logisch erscheint (auf den ersten Blick) allerdings die geringere Augenscheinlichkeit eines solchen Effekts bezüglich homosexuellen Beziehungen in der Realität – letzteres ließe sich damit begründen, dass sich mehr Kinder über homosexuelle Beziehungen in der Realität und Homosexualität allgemein als gegenüber einer solchen Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren kognitiv tolerierend äußern, welches an sozialer Erwünschtheit und / oder größerer Entfernung des Themas von der eigenen Lebenswelt zu tun haben könnte, während sie die den Trickfilmstimulus kurz zuvor anschauten (also eine größere Unmittelbarkeit vorliegt).

(3) Insbesondere bezüglich kognitiver Ablehnung und affektiver Abneigung homosexueller Beziehungen (und weniger ein Zusammenhang mit kognitiver Toleranz und Sympathie) zeigen sich Muster mit bestimmten *Präferenzen* für bestimmte (1) *Spielsachen und Aktivitäten* und (2) *Themen und mediale Genres*. Jenes könnte dafür sprechen, dass Bewertungen von Homosexualität weniger stark mit als „typisch“ geltenden oder nicht als „typisch“ geltendem Alltagsverhalten und / oder Interessen zu tun haben – eine „Korrelation“ scheint sich vor allem dann zu zeigen, wenn Kinder in ihren Präferenzen in besonderem Maße traditionellen Vorstellungen über Mädchen und Jungen entsprechen.

(4) *Wünsche und Ziele* sowie (5) *Vorbilder* zeigen bei interviewten Kindern ebenso insbesondere bezüglich kognitiver Abneigung und affektiver Ablehnung homosexueller Beziehungen – und nicht Toleranz und Sympathie – Zusammenhänge, was auch hier damit zusammen hängen könnte, dass vor allem Kinder, welche in besonderem Maße auf traditionellen Rollenverteilungen basierende Wünsche, Ziele und / oder Vorbilder haben, ebenso traditionellere Bewertungen von bezüglich Beziehungen von ihnen als nicht „normal“ gewerteten Beziehungen zwischen Menschen äußern.

(5) *Nähe und Vertrauen gegenüber* ihren (1) *Eltern* und (2) *Geschwistern* zeigen bei interviewten Kindern insbesondere „Korrelationen“ mit ihrer kognitiven und affektiven Bewertung einer homosexuellen Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren: Kinder, welche über eher viel Nähe und Vertrauen gegenüber ihren Eltern und / oder Geschwistern erzählen, könnten – ähnlich wie bezüglich der Wahrnehmung – aufgrund ihnen durch in ihrem unmittelbarsten sozialen Umfeld des zu Hauses bzw. der Familie durch gefühlte Geborgenheit und positive Interaktionen mit Familienangehörigen erfahrene Prägung selbst Verständnis und Toleranz auch anderen Menschen gegenüber zu zeigen – während bei Kindern, welche eher weniger bis kein(e) Geborgenheitsgefühl und positive Interaktionen mit Familienmitgliedern äußern, Akzeptanz und Empathie von / für Vielfalt weniger stark stark ausgeprägt sein könnten. Auch hier zeigen sich Ausnahmen bei kognitiven Bewertungen homosexueller Beziehungen in der Realität und Homosexualität allgemein, welche sich evtl. auch hier auf soziale Erwünschtheit und / oder eine größere Unmittelbarkeit / Präsenz des kurz zuvor rezipierten Stimulus (und der Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren) zurückgeführt werden könnten.

(6) Aussagen der interviewten Kinder bezüglich *Nähe und Vertrauen gegenüber ihren Filmmedienlieblingsfiguren* beziehen sich ausschließlich auf diesen entgegengebrachte Nähe und Vertrauen (- und nicht ihnen nicht entgegengebrachte): Kinder, welche sich über eine gewissen kognitiven und oder affektiven Nähe gegenüber ihrer Lieb-

lingsfigur äußern, scheinen eine solche Empathie auch auf andere Filmmedienfiguren anzuwenden und dieses sich in ihren positiven Bewertungen ihnen einer Liebesbeziehung zwischen ihnen widerzuspiegeln. Positive Bewertungen bezüglich homosexuellen Beziehungen und Homosexualität allgemein könnten auch auf eine allgemein stärkere Empathie jener Kinder schließen lassen, welche sich sowohl in Nähe und Vertrauen gegenüber ihren Lieblingsfiguren, als auch in positiven Bewertungen homosexueller Beziehungen zeigt.

(7) Muster bezüglich *Bedürfnissen nach Harmonie in der Eigengruppe* von Kindern und der Bewertungen homosexueller Beziehungen zeigen sich insbesondere bei Kindern, welche über nicht erfüllte Bedürfnisse nach Harmonie in der Eigengruppe erzählen, äußern sich eher kognitiv ablehnend gegenüber einer homosexuellen Beziehung zwischen beiden Trickfilmfiguren. Ein nicht „Korrelieren“ von erfüllten Bedürfnissen nach Harmonie in der Eigengruppe könnte auch mit den in den Gruppen von Sozialisatoren, in welchen sich Kinder jeweils bewegen, unterschiedliche Normen vorherrschen, welche ein Harmoniebedürfnis erfüllen oder nicht erfüllen könnten. So gibt es durchaus auch interviewte Kinder, welche erzählen, dass ihre Eltern und oder Freund*innen lachen würden, wenn sie mit Autos spielen, ihre Haare kurz schneiden, blaue Sachen tragen oder mit Puppen spielen, sich ihre Haare lang wachsen lassen (interviewte Mädchen), ein Kleid / rosafarbene Sachen zu tragen (interviewte Jungen) und es deswegen nicht so gut wäre, dieses zu tun, sodass Verhaltensweisen zum Erfüllen der Harmoniebedürfnisse in den Eigengruppen unter Umständen ein Denken begünstigen, welches homosexuelle Beziehungen eher ablehnt als selbst eigene erlebte Harmonie sich nicht auch in einem toleranten Bezug auf Vielfalt (hier gleichgeschlechtliche Liebesbeziehungen) widerspiegeln.

Sozialisatoren-bezogene Kontexte (mittlere Zusammenhänge)

(1) Interviewte Kinder, deren Alltagswelten mindestens auch *Filmmedienfiguren* einschließen, mindestens auch über nicht stereotype – einige von ihnen auch über für ihr nicht-eigenes biologisches Geschlecht eher als „typisch“ geltende – *Merkmale und Alltagshandeln* verfügen, einschließen, scheinen tendenziell auch offener für Trickfilmfiguren und Menschen zu sein, welche sich in ihren Bezügen zueinander über traditionelle Rollenvorstellungen hinwegsetzen, und äußern tendenziell häufiger kognitiv Toleranz gegenüber einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung, homosexuellen Beziehungen in der Realität und Homosexualität allgemein – unter ihnen befindet sich allerdings auch 1 Kind, welches sich affektiv abneigend äußert.

(2) *Präferierte* (2) *Filmmedienfiguren* sowie (3) *Filmmedienlieblingsfiguren*, welche vor allem Verhaltensweisen zeigen, die eher als „typisch“ für das nicht-eigene biologische Geschlecht der Kinder geltende oder nicht-stereotype Eigenschaften potenziell fördern können, scheinen mit Bewertungen von Kindern zu „korrelieren“, die Toleranz gegenüber gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehungen der beiden Trickfilmfiguren, homosexuellen Beziehungen in der Realität und Homosexualität allgemein äußern. Auch hier könnte die Alltäglichkeit der (Rezeptions-)Erfahrungen mit Filmmedienfiguren, deren Verhalten eher nicht traditionellen Geschlechterrollen entspricht, tendenziell Einstellungen gegenüber Vielfalt in den Bezügen Anderer zu begünstigen. Zu den Ausnahmen gehören 1 Kind, welches affektiv Abneigung äußert und 2 Kinder, welche über eher als „typisch“ für ihr eigenes biologisches Geschlecht geltendes Verhalten von Filmmedienfiguren und / oder Filmmedienlieblingsfiguren erzählen, und sich kognitiv Toleranz gegenüber homosexuellen Beziehungen in der Realität und Homosexualität allgemein zeigen – auch hier könnte soziale Erwünschtheit und / oder eine geringere Unmittelbarkeit als der zuvor rezipierte Trickfilm eine Erklärungsmöglichkeit sein – durchaus aber auch eine individuelle Einstellung der Kinder, welche durch andere Einflüsse begünstigt wird.

3.4 Diskussion der Ergebnisse und Methodenreflexion

Der über den *dreistufigen Genehmigungsprozess* erschwerte Zugang zu Kindern der 3. und 4. Schulklassen sowie die Auflage des Beiseins einer / r dem jeweiligen Kind vertrauten Betreuer*in können sowohl Verallgemeinerungen von Zusammenhängen als auch die Validität der Äußerungen der interviewten Kinder beeinträchtigen: (1) Nach einer Genehmigung des *Leipziger Amtes für Jugend, Familie, Bildung und Soziales der Stadt Leipzig* konnten die *Hortleiter*innen* von 3 Leipziger Grundschulen, die *Eltern* der 16 interviewten Kindern und – nicht zuletzt – auch die *Kinder* selbst für ein Interview gewonnen werden. Damit war der Einfluss des Forschenden auf die Zusammensetzung des Sample eher gering, einige Kriterien des theoretischen Sampling (relativ gleichmäßige Verteilung von Geschlecht und Stimuli) konnten gut erfüllt werden, andere weniger (eher ungleichmäßige Verteilung von Alter, Herkunft / Kultur, Kontakterfahrungen mit Homosexuellen, Wahrnehmungen und Bewertungen homosexueller Beziehungen). Nicht zuletzt deswegen – neben der qualitativen Orientierung und geringen Fallzahl – ist bezüglich einer Übertragbarkeit der gefundenen Tendenzen auf alle Kinder der 3. und 4. Klassen in Leipzig, Sachsen oder Deutschland Vorsicht walten zu lassen.

Dass solche - durchaus plausiblen –Muster, wie die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gefundenen, existieren, zeigen die empirischen Fälle bzw. die Äußerungen der interviewten Kinder. (2) Das Beisein eines / r *Beteuer*in* als *Auflage* kann sowohl Vor-, als auch Nachteile haben: Das Durchführen eines Interviews unter Beisein einer vertrauten Person, kann Unsicherheiten des Kindes minimieren und damit seine Gesprächsbereitschaft stärken – andererseits kann der Wahrheitsgehalt der Äußerungen eines Kindes durch die Anwesenheit einer Erzieherin aus der Schule eingeschränkt werden, da es sich möglicherweise weniger frei und unkontrolliert fühlt und eher sozial erwünschte Aussagen treffen als über eigenes Erleben, Denken und Fühlen berichten könnte. Gleichwohl kann aufgrund der Anweisung der Anwesenheit einer Drittperson für die Genehmigung der Durchführung von Interviews mit Grundschulkindern deren Einfluss bei allen Kindern gewissermaßen als konstant betrachtet werden. (3) Eine weitere zu reflektierende Problematik des Genehmigungsverfahrens ist, dass sämtliche *Interviewmaterialien* vor den Interviews mit den Kindern von den *Eltern eingesehen* werden können mussten. Einerseits besteht dadurch die Gefahr, dass die Eltern in Gesprächen mit ihren Kindern vor den Interviews deren Aussagen beeinflussen, andererseits kann das Thema Homosexualität dazu führen, dass diesem kritisch eingestellte Eltern ihren Kindern nicht erlauben, an einem solchen Interview teilzunehmen, was zu verfälschten Eindrücken über die Kinder führen kann.

Ähnlich wie die positive Wirkung der Anwesenheit einer Drittperson kann auch die Durchführung der Interviews in einer dem Kind *vertrauten Umgebung* – einem Zimmer im jeweiligen Schulhort – förderlich für die Gesprächsbereitschaft des Kindes sein. Neben dem *Entsprechen bzw. Einbinden altersgerechter, alltagsnaher Äußerungsformen von Grundschulkindern* (mit der *Möglichkeit von ausgleichenden Entspannungssituationen beim Zeichnen und Filmschauen*), kann auch in Anbetracht der Durchführung der Interviews in den Nachmittagsstunden nach einem zuvor stattgefundenen Unterrichtstag (und diesbezüglicher Erfahrungen des Autors der vorliegenden Arbeit beim Durchführen eines fakultativen Computerkurses in einer Leipziger Schule) – als förderlich für die Gesprächsbereitschaft der Kinder eingeordnet werden: Keines der Kinder zeigte sich überbeansprucht von den jeweils ca. *1-stündigen Interviews*. Eher *kürzere Antworten* einiger Kindern scheinen nicht mit der Länge der Interviews zusammenzuhängen (sondern sind möglicherweise charakterabhängig), da sie sich auch im Gesamtverlauf von Interviews zeigen und nicht erst in der zweiten Hälfte bzw. gegen Ende. Dem *Interviewereinfluss* einer erwachsenden fragenden Person im Vergleich zu Kindern als Antwortende bzw. Erzählende wurde – und damit dem Wirken einer hierarchischen Autorität –

wurde versucht, durch (1) Respekt gegenüber den Äußerungen der Kinder, (2) eine angenehme Gesprächsatmosphäre mit weniger wissenschaftlich geprägtem Kommunikationsstil, (2) einem Versichern zu Beginn, dass sie hier die Expert*innen sind, dass ihre Aussagen anonym bleiben (dass auch ihre Eltern nicht erfahren, was sie erzählen), zu begegnen versucht – eine gewisser Einfluss auf die Inhalte ihrer Äußerungen kann je nach ihrer Persönlichkeit nicht völlig vermieden werden.

Bezüglich der *Rezeption eines der beiden Trickfilmstimuli* wird experimentell eine „künstliche“ *Aneignungssituation* hergestellt: Das Kind kann sich den Trickfilm nicht aussuchen, Gattung, Genre, Thema und Figuren müssen nicht den Präferenzen des Kindes entsprechen, was sich auf Motivation, Rezeptionsmodus und Aufmerksamkeit des Kindes – und auch dadurch auf Wahrnehmung und Bewertung des Kindes sowie das Wirken seiner / den Rückgriff auf seine naiven Theorien von Geschlecht / kognitiven (Gender-) Schemata auswirken kann. Auch die *Auswahl von zwei Trickfilmen mit jeweils zwei weiblichen Figuren*, welche von Bedeutung sind, kann Wahrnehmungen und Bewertungen der Kinder beeinflussen: Mädchen könnten sich stärker mit beiden Figuren identifizieren, deren Handeln aufmerksamer verfolgen, aufgrund der eigenen Erfahrungen eine größere Bandbreite von sozialem Geschlecht (Gender) von weiblichen Figuren erwarten und damit auch wahrnehmen können sowie aus Solidaritätsgründen und stärkerer Empathie für weibliche Figuren sich auch positiver bezüglich einer homosexuellen Beziehung zwischen ihnen äußern. Dafür könnte der tendenzielle Unterschied zwischen interviewten Mädchen und Jungen bezüglich ihrer Wahrnehmungen und Bewertungen sprechen. Aufgrund der eher geringen Verfügbarkeit von kürzeren Trickfilmen für Kinder in deutscher Sprache, der gleichen Gattung und aus dem gleichen Genre mit unterschiedlicher Subtextualität der Darstellung von Geschlecht und gleichgeschlechtlicher Liebesbeziehung fiel die Auswahl auf beide Stimuli. Das Verwenden zweier Stimuli mit unterschiedlicher Deutlichkeit der Darstellungen von weiblichen Figuren wie auch einer gleichgeschlechtlichen Liebesbeziehung (von denen jeweils einer einem Kind gezeigt wird) zeigt sowohl positive als auch negative Einflüsse: Einerseits bestätigt sich die Vermutung, dass stärkere Subtextualität die Wahrnehmung einer homosexuellen Beziehung in der Trickfilmpisode *Steven Universe: Die Antwort* für alle interviewten Kinder verunmöglicht, während einige wenige von ihnen durchaus das Geschlecht der zweiten Figur im selben Stimulus als weiblich kategorisieren, und auch das Möglichkeitsdenken eines weiblichen Geschlechts der zweiten Figur sowie einer homosexuellen Beziehung zwischen den (jeweils) konkreten zwei Figuren scheint durch die Darstellung beeinflusst zu werden – andererseits gegen Informationen bezüglich Kontexteffekten

auf ihre Wahrnehmungen bezüglich dieser Trickfilmepisode verloren, weil keines der Kinder eine Beziehung zwischen den beiden Figuren als Liebe wahrnimmt.

Entsprechend des insbesondere bei qualitativer Forschung starken pädagogischen Anspruchs sowie auch zum Zwecke der Schaffung und Beibehaltung einer angenehmen Gesprächssituation wurde es allen Kindern *explizit freigestellt, eine Zeichnung ihrer Lieblingsfigur anzufertigen oder sich bezüglich einer Frage zu äußern*. Dies kann neben den Gefühlen des Respekts gegenüber der Persönlichkeit der Kinder und ihren Wünschen gleichzeitig auch zu einer Beschränkung des auszuwertenden Datenmaterials führen – demgegenüber steht allerdings, dass sich auf Nicht-Freiwilligkeit gründende Handlungen – neben dem Negieren des *ethischen Konsensprinzips* –, welche nicht auf die individuellen Bedürfnisse eines Kindes eingehen, die inhaltliche Qualität seiner Äußerungen und damit ihre Validität beschränken können.

Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel einer ersten Exploration von Wahrnehmungen und Bewertungen homosexueller Trickfilmfiguren durch Grundschul Kinder der 3. und 4. Schulklassen sowie deren Kontextualisierung.

Es zeigte sich, dass (1) Kinder, welche den Trickfilmstimulus mit einer deutlicheren Darstellung des weiblichen Geschlechts der beiden Figuren und einer homosexuellen Beziehung zwischen den Figuren schauten, eher das Geschlecht der zweiten Figur als weiblich deuteten und drei von ihnen auch die Beziehung als eine Liebesbeziehung deuteten und (2) Kinder, welche den Trickfilm mit einer weniger deutlichen Darstellung des weiblichen Geschlechts der zweiten Figur jenes eher als männlich und die Beziehung zwischen beiden Figuren meist als freundschaftlich wahrnahmen. Besonders relevante Kontextvariablen (1) auf der Seite des Individuums scheinen hierbei *Geschlecht* (Mädchen nehmen Geschlecht der zweiten Figur im Stimulus A häufiger als weiblich wahr als Jungen; nur Mädchen deuten die Beziehung zwischen beiden Figuren in Stimulus B als homosexuell), *Identifikation mit dem eigenen Geschlecht* (geringere Relevanz der eigenen Geschlechtsidentität bzw. eines gendertypischen Verhaltens scheint mit Wahrnehmung der zweiten Figur in Stimulus A als weiblich und der Beziehung als einer homosexuellen Beziehung in Stimulus B zu korrelieren), *Präferenzen für Spielsachen und Aktivitäten, Themen und mediale Genres sowie Charaktere und Figuren, Wünsche und Ziele* (Eine größere Bandbreite von Alltagshandeln, Interessen und / oder Wünschen und Zielen von Kindern begünstigen ein Wahrnehmen des Geschlechts der zweiten Figur in Stimulus A als weiblich sowie der Beziehung in Stimulus B als homosexuell), *Nähe und Vertrauen gegenüber Eltern und Geschwistern* sowie *Überhöhung der Eigengruppe* (geäußerte Nähe und Vertrauen gegenüber Familienmitgliedern und eine Nichtüberhöhung des eigenen Freundeskreises im Vergleich mit anderen miteinander befreundeten Kindern scheint sich förderlich auf die Wahrnehmung der zweiten Figur in Stimulus A als weiblich und einer homosexuellen Beziehung der beiden Figuren in Stimulus B auswirken) zu sein. Es scheint, dass die eigenen Erfahrungen (als „Mädchen“ mit einer größeren Bandbreite an Verhaltensweisen als in traditionell typischen Darstellungen zu finden sind) Gender-Schemata von Kindern und auch Empathie, welche sie in ihrem zu Hause erfahren und wie sie andere Gruppen von Kindern im Vergleich zum eigenen Freundeskreis betrachten, einen individuellen Einfluss auf ihre Wahrnehmungen von geschlechtsbezogenen Darstellungen in den Medien haben können. Als (1) Sozialisatoren-

bezogene Kontextvariable korrelieren insbesondere *Kontakterfahrungen mit Homosexuellen* damit, ob sie eine Beziehung zwischen beiden Figuren in Stimulus B als homosexuell deuten und / oder für möglich halten.

Bewertungen homosexueller Beziehungen, welche von den meisten der Kinder kognitiv toleriert zu werden, scheinen auf der (1) Individuums-bezogenen Ebene vor allem in Zusammenhang mit *Identifikation mit dem eigenen Geschlecht, Präferenzen für Figuren und Charaktere, Bedürfnisse nach Selbstwertgefühl und Anerkennung* sowie *Überhöhung der Eigengruppe* zu stehen. Eine geringer Relevanz der eigenen Geschlechts, Präferenzen für Medienfiguren / -charaktere, welche eine größere Bandbreite an Verhaltensweisen zeigen, ein stärkeres Integriertsein im persönlichen Umfeld bei gleichzeitiger Akzeptanz der eigenen Individualität sowie ein als gleichwertig Betrachten des eigenen Freundeskreises im Vergleich mit anderen Freundeskreisen von Kindern, scheinen kognitive Toleranz gegenüber Homosexuellen zu begünstigen. Als (2) Sozialisatoren-bezogene Kontextvariable zeigen sich auch hier vor allem *Kontakterfahrungen mit Homosexuellen* eine Korrelation mit der Bewertung von Homosexualität. Affektive noch stärker als kognitive Bewertungen der interviewten Kinder scheinen in Zusammenhang mit *Kontakterfahrungen und Wissen über Homosexualität* zu stehen, kognitive Bewertungen möglicherweise zum Teil Antworten aus sozialer Erwünschtheit, einer werteorientierten Betrachtung – im Gegensatz zum individuellen Fühlen – zu sein, während affektive Bewertungen stärker die individuellen Rezeptionserfahrungen (mit Repräsentation oder Nichtrepräsentation homosexueller Figuren und Charaktere) und Empfindungen repräsentieren.

Ein Vergleich zwischen *Typen* (Bewertung) und *Subtypen* (Wahrnehmung und Möglichkeitsdenken) zeigt einen tendenziellen Unterschied zwischen Kindern, welche Bandbreite an Kindern unterschiedlicher Deutungen bei jenen Kindern, welche eine homosexuelle Beziehung tolerieren, als bei jenen Kindern, welche eine homosexuelle Beziehung nicht tolerieren und / oder affektiv sich abneigend oder verdrängend äußern. Jenes lässt sich als ein Hinweis auf eine gewisse Gültigkeit der Annahme von Butlers Konzept (1990) der *heterosexuellen Matrix* hin: Traditionelle Vorstellungen über Geschlecht hängen zusammen mit Denken über Homosexualität.

Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass Alltagswelten von Kindern, welche ihnen ein breiteres Angebot an Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen zeigen sowie soziale Umwelten, welche ihnen ein solches individuell auch ermöglichen, sich förderlich auf Gender-Schemata von Kindern sowie ihre Toleranz gegenüber homosexuellen Menschen auswirken. Mediale Angebote im Kinderprogramm

sollten Informationen weniger subtextuell darstellen, damit sie von Kindern auch so verstanden werden können, wie sie von den Programmachern intendiert sind.

Ihrem Charakter als eine erste Exploration des Themengebietes entsprechend, wurde durch die Interviews mit den Kindern Datenmaterial gesammelt, welches offen für weitere Betrachtungen sein kann: So könnten in einer anschließenden Studie noch stärker die individuelle Zusammenhänge bei den interviewten Kindern auf der Ebene der Einzelpersonen – und nicht, wie im Rahmen dieser Studie, auf der Themenebene – betrachtet werden – aufgrund des Datenumfangs und der begrenzten Seitenzahl wurde auf vertiefende Einzelfallanalysen verzichtet, es könnten sich daraus aber weitere individuelle Muster ergeben, welche aus einer stärker akkumulierenden Perspektive der vorliegenden Arbeit nicht möglich sind. Interessant wären auch Vergleiche zwischen Kindern homosexueller und heterosexueller Eltern – die Möglichkeit eines Interviews mit einem Kind aus einem anderen Bundesland und über Internet wurde aufgrund dieser Besonderheiten von Ort und Interviewsituation nicht durchgeführt. Außerdem wäre auch eine Auswahl von Stimuli interessant, welche nicht nur weibliche, sondern auch männliche, homosexuelle Figuren darstellen – was aufgrund der verfügbaren deutschsprachigen Trickfilme nicht möglich war.

Aus der vorliegenden Arbeit ergeben sich Hypothesen, welche in weiterführenden Studien untersucht werden könnten:

H1: *Affektive geäußerte Antipathie* gegenüber Homosexualität tritt mittlerweile häufiger auf als *kognitiv geäußerte Intoleranz*, und jenes kann dem Unterschied zwischen *traditioneller* und *moderner Homophobie* zugerechnet werden.

Während nach Küpper, Klocke & Hoffmann (2017) traditionelle Homophobie als „offene Abwertung homosexueller Menschen praktiziert“ – beispielsweise „Befürwortung ungleicher Rechte“, „Abwertung [...] als unmoralisch oder unnatürlich“ – wird (S. 46f.), geschieht Abwertung bei moderner Homophobie „subtiler“, Homosexuelle werden stereotypisiert, ihre Diskriminierung wird verneint, ihre „Sichtbarkeit in der Öffentlichkeit“ wird „negativ bewertet“ bzw. ruft „Unmut“ hervor (S. 47f.).

H2: *Positive Kontakterfahrungen* mit homosexuellen Menschen und oder Medienpersonae können *Wahrnehmungen einer homosexuellen Beziehung* und *Bewertungen von homosexuellen Personen* begünstigen.

Im Rahmen einer empirischen Experimentalstudie könnten an einen gemeinsamen Nachmittag mit homosexuellen Menschen wiederum zwei Stimuli mit unterschiedlicher subtextueller Darstellungsweise gezeigt und anschließend die Kinder gebeten werden, das von ihnen Gesehene Nachzuerzählen.

Quellenverzeichnis

- About, Frances E. (2008): The Development of Prejudice in Childhood and Adolescence. In John F. Dovidio, Peter Glick, & Laurie A. Rudman (Hrsg.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport* (S. 310-326). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): The danger of the single story. Rede bei TED-Talk, 07.2009 (URL: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=en, aufgerufen am 20.03.2020).
- Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Aina, Olaiya E., & Cameron, Petronella A. (2011): Why Does Gender Matter? Counteracting Stereotypes with Young Children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11-20.
- Allport, Gordon W. (1954 / 1979): *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2008). *Diskriminierung im Alltag: Wahrnehmung von Diskriminierung und Antidiskriminierungspolitik in unserer Gesellschaft*. Berlin: Druckvogt.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004): An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin Journal*, 130(1), 80-114.
- Athenstaedt, Ursula & Alfermann, Dorothee (2011): *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baacke, Dieter (1999). *Die 6- bis 12-jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters*. Weinheim: Beltz.
- Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. *medien + erziehung*, 43(1), 7-12.
- Bachelard, Gaston (1975): *Poetik des Raumes*. Frankfurt: Fischer.
- Bandura, Albert (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bartsch, Anne, Mares, Marie-Louise, Scherr, Sebastian, Kloß, Andrea, Keppler, Johanna, & Posthumus, Lone (2016): *More Than Shoot-Em-Up and Torture Porn: Reflecti-*

- ve Appropriation and Meaning-Making of Violent Media Content. *Journal of Communication*, 66(5), 741-765.
- Bartos, Sebastian E., Berger, Israel, & Hegarty, Peter (2014): Interventions to Reduce Sexual Prejudice: A Study-Space Analysis and Meta-Analytic Review. *Journal of Sex Research*, 51(4), 363-82.
- Bayer, Brigitte (2017): Kinder – Medien – Freizeit. Basisdaten kindlichen Alltags. *Vortrag Kinderwelten Fachtagung 2017* (URL: <https://www.ip.de/loadfile.cfm?file=M9P%2EHPH%5B%23I%3A2%3DHG%5DC%26EYY%40J1WG%5FJ%2DTH%22%3CEP6%3AD%3D%28AI%29N6A9IP6RO%5E%5B9%3A8%25%25%26%5B%0A%2B7%2A%22%5DNIZ%2A%25P%2A%2FFZ%40%20%0A&type=application%2Fpdf>, aufgerufen am 13.03.2020).
- Becker, Manfred (2006): Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Managements. In M. Becker, & A. Seidel (Hrsg.), *Diversity Management* (S. 3–48). München: C. H. Beck.
- Beer, Raphael, & Billingmayer, Uwe (2008): Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Beelmann, Andreas, Heinemann, Kim Sarah, & Saur, Michael (2009): Interventionen zur Prävention von Vorurteilen und Diskriminierung. In A. Beelmann, & K. J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 435-461). Cham: Springer.
- Bem, Sandra Lipsitz (1981): Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88 (4), 354-364.
- Bem, Sandra L. (1983): Gender schema theory and its implications for child development: raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 8(4), 598–616.
- Bem, Sandra L., & Lenny, E. (1976): Sex typing and the avoidance of cross-sex behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(1), 48-54.
- Benkert, Karl Maria (1869): *Silhouetten und Reliquien*. Wien: Robert & Markgraf.

- Bigler, Rebecca S., & Liben, Lynn S. (2007): Developmental Intergroup Theory: Explaining and Reducing Children's Social Stereotyping and Prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166.
- Brown, Tracy (2016): Rebecca Sugar on finding that „Steven Universe feeling“ and the future of the verse. *Los Angeles Times*, 16.05.2016 (URL: <https://www.latimes.com/entertainment/herocomplex/la-et-hc-steven-universe-rebecca-sugar-20160512-snap-story.html>, aufgerufen am 13.03.2020).
- Calzo, Jerel P., & L. Monique Ward (2009): Media Exposure and Viewers' Attitudes Toward Homosexuality: Evidence for Mainstreaming or Resonance? *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 53(2), 280-299.
- Bissell, Kim, & Parrott, Scott (2013): Prejudice: The Role of the Media in the Development of Social Bias. *Journalism & Communication Monographs*, 15(4), 219-270.
- Tuckey, M. R., & Brewer, N. (2003a). How schemas affect eyewitness memory over repeated retrieval attempts. *Applied Cognitive Psychology*, 17(7), 785-800.
- Tuckey, M. R., & Brewer, N. (2003b). The influence of schemas, stimulus ambiguity, and interview schedule on eyewitness memory over time. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 9(2), 101-118.
- Brosius, Hans-Bernd, Haas, Alexander, & Koschel, Friederike (2012): Methoden der empirischen Sozialforschung. Eine Einführung. Berlin: Springer.
- Bruhm, Steven, & Hurley, Natasha (Hrsg.) (2004): Curiouser: On The Queerness Of Children. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bulger (2009): The Princess of Power: Socializing Our Daughters Through TV, Toys, and Tradition. *The Lion and the Unicorn*, 12(2), 178-192.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999): Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), S. 676-713.
- Butler, Judith (1990): Gender Trouble. London: Routledge.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993): Bodies That Matter: On the Discursive Limits of „Sex“. London: Routledge.

- Butler, Matilda, & Paisley, William (1980): *Women and the Mass Media. Sourcebook for Research and Action.* New York, NY: Human Sciences Press.
- De Caroli, Maria E., & Sagone, Elisabetta (2007): Toys, sociocognitive traits, and occupations: Italian children's endorsement of gender stereotypes. *Psychological Reports* 100(3), 1298-1311.
- Chartschlaa, Sarah A. (2004): *External Influences on Children's Socialization to Gender Roles. Senior Honors Thesis,* Liberty University Lynchburg.
- Schwarcz, Joseph, & Schwarcz, Chava (1991) *The Picture Book Comes of Age: Looking at Childhood Through the Art of Illustration.* Chicago: ALA Editions.
- Clark, Alison (2017): *Listening to Young Children. A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach.* London: Jessica Kingsley Publishers.
- Craig, Stephen C., Martinez, Michael D., Kane, James G., & Gainous, Jason (2005): Core Values, Value Conflict, and Citizens' Ambivalence about Gay Rights. *Political Research Quarterly*, 58(1), 5-17.
- Certeau, Michel de (1984): *The Practice of Everyday Life.* Berkeley: University of California Press.
- Charlton, Michael, & Neumann-Braun, Klaus (1992): *Medienkindheit Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung.* Weinheim: Beltz.
- Cullen, Fin, & Sandy, Laura (2009): Lesbian Cinderella and other stories: telling tales and researching sexualities equalities in primary school. *Sex Education: Sexuality, Society, and Learning*, 9(2), 141-154.
- Dawson, Juno (2017a): *The Gender Games: The Problem with Men and Women, from Someone Who Has Been Both.* London, Two Roads.
- Dawson, Juno (2017b): *How Does It Define Us? And Other Big Questions for Kids.* London: Wayland.
- DePalma, R., & Jennett, M. (2010): Homophobia, transphobia and culture: Deconstructing heteronormativity in English primary schools. *Intercultural Education*, 21(1), 15–26.

- Dolgoff, Stephanie (2011): Could Your Child Be Gay??. *risk(within)reason*, 29.01.2019 (URL: <http://www.risk-within-reason.com/2011/10/21/could-your-child-be-gay>, aufgerufen am 13.03.2020).
- Doty, Alexander (1993): *Making Things Perfectly Queer: Interpreting Mass Culture*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Durkin, Kevin (1985): *Television, sex roles, and children: a developmental social psychological account*. Philadelphia: Open University Press.
- Eisenstock, Barbara (1979): Television as a source of career awareness for children: Effects of sex and sex role preferences. *Unpublished doctoral dissertation*, Annenberg School of Communications, University of Southern California.
- Eisenstock, Barbara (1984): Sex-role differences in children's identification with counterstereotypical televised portrayals. *Sex Roles: A Journal of Research*, 10, 417-430.
- Evelyn, Mabokela Sedibu (2015): The Viewers' Perception On The Protrayal Of Gays And Lesbians In Selected Television Programmes. *Master Thesis*, School of Languages and Communication Studies, University of Limpopo.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008); Sozialisation und Geschlecht. Gefälligkeitsübersetzung: Socialization and gender. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper, *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 240-253). Weinheim: Beltz.
- Feierabend, Sabine, Plankenhorn, Theresa, & Rathgeb, Thomas (2017): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Filipp, Sigrun-Heide (1979): Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung: Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 129-152). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fleischer, Sandra, & Grebe, Claudia (2014): Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger, *Handbuch Kinder und Medien* (S. 153-162). Berlin: Springer.
- Foucaults, Michel (1990): *The History of Sexuality. Volume 1: An Introduction*. London: Vintage Books.

- Friedrich, Lynette K., & Stein, Aletha H. (1975): Prosocial television and young children: The effects of verbal labeling and role playing on learning and behavior. *Child Development*, 46(1), 27–38.
- Früh, Werner (2004): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. Stuttgart: UTB.
- Früh, Werner (1991): Medienwirkungen: Das Dynamisch-Transaktionale Modell: Theorie und Empirische Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuoss, Kirk (1994): A Portrait of the Adolescent as a Young Gay: The Politics of Male Homosexuality in Young Adult Fiction. In R. J. Ringer (Hrsg.), *Queer Words, Queer Images: Communication and the Construction of Homosexuality* (S. 159-174). New York: New York University Press,
- Genetics of Sexual Behaviour: What We Found And Limitations. Genetics of Sexual Behavior (URL: <https://geneticsexbehavior.info/what-we-found/>, aufgerufen am 13.03.2020).
- Garbarino, James (1995): Growing up in a socially toxic environment: Life for children and families in the 1990s. In G. B. Melton (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 42. The individual, the family, and social good: Personal fulfillment in times of change* (S. 1–20). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Gleich, Uli (1997): Parasocial Interaction with People on the Screen. In Winterhoff-Spurk, Peter, & van der Voort, Tom H. A. (Hrsg.), *New Horizons in Media Psychology* (S. 35-55). Wiesbaden: Springer.
- Gerbner, George, & Gross, Larry (1976): Living with Television: The Violence Profile. *Journal of Communication*, 26(2), 173-199.
- Gerbner, George, Gross, Larry, Morgan, Michael, & Signorielli, Nancy (1980): The „Mainstreaming“ of America: Violence. *Journal of Communication*, 30(3), 10–29.
- Gerbner, George, Gross, Larry, Morgan, Michael, Signorielli, Nancy, & und Shanahan, James (2002): Growing up with television: Cultivation processes. In J. Bryant & D. Zillmann (Hrsg.), *LEA's communication series. Media effects: Advances in theory and research* (S. 43–67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Goble, Priscilla, Martin, Carol Lynn, Hanish, Laura D., & Fabes, Richard A. (2012): Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles: A Journal of Research*, 67(7-8), 435-451.
- Götz, Maya (2003): Identität mit Seifenblasen? Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen. In C. Winter, Carsten, T. Thomas, & A. Hepp, *Medienidentitäten - Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur* (S. 264-281). Köln: Herbert von Harlem.
- Götz, Maya (Hrsg.) (2013): Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen. München: kopaed.
- Götz, Maya (2014): TV-Hero(in)es of Boys and Girls. Reception Studies of Favorite Characters. Frankfurt: Peter Lang.
- Götz, Maya, & Lemish, Dafna (2012): Gender Representations in Children's Television Worldwide: A Comparative Study of 24 Countries. In M. Götz, & D. Lemish (Hrsg.), *Sexy Girls, Heroes and Funny Losers. Gender Representation in Children's TV around the World* (S. 9-48). München: Peter Lang.
- Götz, Maya, Winter, Reinhard, & Neubauer, Gunter (2013): Sich wiederfinden, definieren und erleben. Fernsehfiguren und die handlungsleitenden Themen von Mädchen und Jungen. In M. Götz (Hrsg.), *Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen* (S. 187-217). München: kopaed.
- Graber, Doris A. (2010): *Media Power in Politics*. Washington, DC: CQ Press.
- Greenberg, B. S. (1988): Some uncommon television images and the drench hypothesis. In S. Oskamp (Hrsg.), *Applied Social Psychology Annual: Television as a social issue*, 8, Newbury Park, CA: Sage.
- Grüger, Heinz-Hermann, & Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2010): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gutmair, Ulrich (2018): Israelische Sängerin Netta. Den ESC der Likes schon gewonnen. *taz online*, 08.05.2018 (URL: <https://taz.de/Israelische-Saengerin-Netta!/5501399/> aufgerufen am 15.03.2020).
- Habermas, Jürgen (1973a): „A postscript to Knowledge and Human Interests“. *Philosophy of the Social Sciences*, 3(1), 157-189.

- Habermas, Jürgen (1973b): Legitimation Crisis. London: Heinemann.
- Hanish, Laura, Martin, Carol Lynn, Miller, Cindy, Fabes, Richard, DeLay, Dawn, & Updegraff, Kimberly (2016): Social harmony in schools: A framework for understanding peer experiences and their effects. In K. R. Wentzel, & G. B. Ramani (Hrsg.), *Handbook of Social Influences in School Contexts* (S. 48-62). London: Routledge.
- Hall, Stuart (1980): Cultural studies: two paradigms. *Culture and Society*, 2(1), 57-72.
- Aubrey, J. S., & Harrison, K. (2004). The gender-role content of children's television programs and its links to their gender-related perceptions. *Media Psychology*, 6, 111–146.
- Helferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden: Springer.
- Herek, Gregory M. (1988): Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*, 25(4), 451–477.
- Herek, Gregory M. (1990): The context of anti-gay violence. Notes on cultural and psychological heterosexism. *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 316–333.
- Herek, Gregory M. (1991): Stigma, Prejudice, and Violence Against Lesbians and Gay Men. In J. C. Gonsiorek, & J. D. Weinrich (Hrsg.), *Homosexuality - Research Implications for Public Policy* (S. 60-80). Newbury Park, CA: Sage.
- Herek, Gregory M. (1999). AIDS and stigma. *American Behavioral Scientist*, 42(7), 1106–1116.
- Herek, Gregory M. (2000): The Psychology of Sexual Prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), S. 19-22.
- Hoffner, Cynthia (1996): Children's wishful identification and parasocial interaction with favorite television characters. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40, 389–402.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Horton, Donald, & Wohl, R. Richard (1956): Mass communication and para-social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 19, 215–229.
- Hust, Stacey J. T., & Brown, Jane D., & L'Engle, Kelly Ladin (2008): Boys Will Be Boys and Girls Better Be Prepared: An Analysis of the Rare Sexual Health Messages in Young Adolescents' Media. *Mass Communication and Society*, 11(1), 3-23.

- Hust, Stacey & Brown, Jane D. (2008): Gender, Media Use, and Effects. In S. L. Calvert, & B. J. Wilson (Hrsg.), *The Handbook of Children, Media, and Development* (S. 98-120). Oxford: Blackwell Publishing.
- Huston, A. C., Donnerstein, E., Fairchild, H., Feshbach, N. D., Katz, P. A., Murray, J. P. Rubinstein, E. A., Wilcox, B. L., & Zuckerman, D. (1992): *Big World, Small Screen: The Role of Television in American Society*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In E. M. Hetherington (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development, Vol. 4* (S. 387–467). New York: Wiley.
- Infratest dimap (2013): ARD-DeutschlandTREND März 2013. Eine Studie im Auftrag der tages Themen (URL: http://www.infratest-dimap.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/dt1303_bericht.pdf, aufgerufen am 14.03.2020).
- Ipsos MORI (2018): Britain lags behind Canada and the U.S. in new Inclusiveness Index (URL: <https://www.ipsos.com/ipsos-mori/en-uk/britain-lags-behind-canada-and-us-new-inclusiveness-index>, aufgerufen am 14.03.2020),
- Kay, Jackie (2019): *Chiaroscuro*. London: Bush Theatre.
- Johnson, Catherine (2002): *Histories of telefantasy: the representation of the fantastic and the aesthetics of television. PhD thesis*, University of Warwick.
- Johnson, M. P. (2006a): Conflict and control: Gender symmetry and asymmetry in domestic violence. *Violence Against Women*, 12(11), 1–16.
- Johnson, Tyler (2012): Equality, Morality, and the Impact of Media Framing: Explaining Opposition to Same-Sex Marriage and Civil Unions. *Politics & Policy*, 40(6). 1053-1080.
- Kanders, Jessica (2011): *Reading queer subtexts in children's literature. Master Thesis*, Eastern Michigan University.
- Karberg, Sascha (2019): Homosexualität lässt sich nicht aus Genen lesen. *Der Tagesspiegel*, 29.08-2019 (URL: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/erbgut-studie-mit-fast-500-000-menschen-homosexualitaet-laesst-sich-nicht-aus-den-genen-lesen/24957540.html>, aufgerufen am 14.03.2020).

- Klocke, Ulrich (2012): Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kohlberg, Lawrence A, (1966): A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In E.C Maccoby (Hrsg.), *The development of sex differences* (S. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kohlberg, Lawrence (1996): Die Psychologie der Moraleentwicklung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Krell, Gertraude (2003): Die Ordnung der „Humanressourcen“ als Ordnung der Geschlechter. In R. Weiskopf (Hrsg.), *Menschenregierungskünste. Anwendungen poststrukturalistischer Analyse auf Management und Organisation* (S. 63-90). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kromrey, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. Stuttgart: UTB.
- Krotz, Friedrich, & Hasebrink, Uwe (2002): Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen für die Informationsgesellschaft und ihre Bedingungen in Japan und Deutschland. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krotz, Friedrich; Hasebrink, Uwe, Lindemann, Thomas, Reimann, Fernando, & Rischkau Eva: Neue und alte Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Teilergebnisse einer europäischen Studie. Hamburg: Hans-Bredow-Institut.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- Küpper, Beate, Klocke, Ulrich & Hoffmann, Lena-Carlotta (2017): Einstellungen gegenüber lesbischen, schwulen und bisexuellen Menschen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage. Baden-Baden: Nomos.
- Küpper, Beate & Zick, Andreas (2015): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. URL: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/214192/gruppenbezogene-menschenfeindlichkeit> (Letzter Aufruf: 14.03.2020).

- Levebvre, Henri (2006): Die Produktion des Raums. In J. Dünne, & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 330-342). Frankfurt: Suhrkamp.
- Leichter, Hope Jensen, Ahmed, Durre, Barrios, Leonico, Bryce, Jennifer, Larsen, Eric & Laura, Moe (1985): Family contexts of television. *Educational Technology Research and Development*, 33, 26-40.
- Leipold, B. & Greve, W. (2008): Sozialisation, Selbstbild und Identität. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 398-409). Weinheim: Beltz.
- Liben, Lynn S. & Bigler, Rebecca S. (2002): The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. Monographs of the Society for Research in *Child Development*, 67(2), S. vii-147.
- Liebert, Robert M., & Sprafkin, Joyce (1988): *The early window: Effects of television on children and youth*. 1988. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Loeffler, Juliane (2019): In Sachsen gab es 1600 Übergriffe gegen LGBT*s, zeigt eine erste landesweite Studie. *BuzzFeed.News*, 11.06.2019 (URL: <https://www.buzzfeed.com/de/julianeloeffler/sachsen-1600-uebergrieffe-gegen-lsbttiq-zeigt-studie>, aufgerufen am 26.06.2019).
- Lohmeier, Christine (2016): Zur Rolle der Cultural Studies in der deutschsprachigen Kommunikationswissenschaft. In S. Averbek-Lietz, & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch Nicht-standardisierte Verfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 109-124). Wiesbaden: Springer.
- Loosen, Wiebke (2016): Das Leitfadeninterview - eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz, & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch Nicht-standardisierte Verfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139-155). Wiesbaden: Springer.
- Lorch, Elizabeth, P., Anderson, Daniel R., & Levin, Stephen R. (1979): The relationship of visual attention to children's comprehension of television. *Child Development*, 50(3), 722-727.
- Lotmann, Jurij (1993): *Die Struktur literarischer Texte*. München.
- Lull, James (1990 / 1980): The Social Uses of Television. In J. Lull (Hrsg.), *Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Television's Audiences* (S. 197-209). London: Routledge.

- Lünenborg, Margreth & Maier, Tanja (2013): Gender Media Studies. Eine Einführung. Stuttgart: UTB.
- Lukesch, Helmut (1994): Sozialisation durch Massenmedien. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 553-582). Göttingen: Hogrefe.
- Martin, Carol Lynn (2012): Cognitive Theories of Gender Development. In Thomas Eckes & Hans M. Trautner (Hrsg.), *The Developmental Social Psychology of Gender*. New York, NJ: Psychology Press, S. 91-122,
- Martin, Carol Lynn, & Fabes, Richard, A. (2001): The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology*, 37(3), S. 431-446.
- Martin, Carol Lynn, Cook, Rachel E., & Andrews, Naomi C. Z. (2017): Reviving Androgyny: A Modern Day Perspective on Flexibility of Gender Identity and Behavior. *Sex Roles*, 76(9-10), S. 592-603.
- Martin, Carol Lynn, & Halverson, Charles F. (1981): A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52(4), 1119-1134.
- Martin, Carol Lynn & Halverson, Charles, F. (1987): The roles of cognition in sex role acquisition. In D. B. Carter (Hrsg.), *Current conceptions of sex roles and sex typing: Theory and research* (W. 123–137). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Martin, Carol Lynn, & Ruble, Diane N. (2010): Patterns of Gender Development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381.
- Martin, Carol Lynn & Ruble, Diane (2004): Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.
- Martin, Carol Lynn, Ruble, Diane & Skrzybalo, Joel (2002): Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903-933.
- Bösl, Silvia, Buchholz, Shauna, Elßner, Maria, Madelmond, Jennifer, Melzer, Gudrun, Schmidt, Christian, Weis Michael, & Zeilinger, Ursula (2019): Die Welt entdecken: Medien gehören dazu. Stuttgart: Landesmedienzentrum Baden-Württemberg.

- Mayring, Pilipp P. (1999): Zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Analyse. In D. Bolscho, & G. Michelsen (Hrsg.), *Methoden der Umweltbildungsforschung* (S. 13-25). Opladen: Leske + Budrich.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- McArthur, Leslie Zebrowitz & Eisen, Susan V. (1976): Television and Sex-Role Stereotyping. *Journal of Applied Social Psychology*, 6(4), 329-351.
- Ebert, Lena, Karg, Ulrike, Klingler, Walter, & Rathgeb, Thomas (2012): FIM-Studie 2011. Familien, Interaktion und Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Medien. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Medrich, Elliott A., Roizen, Judith A., Rubin, Victor, & Buckley, Stewart (1982). *The Serious Business of Growing Up: A Study of Children's Lives Outside School*. Berkeley: University of California Press.
- Kennelly, Ivy, Merz, Sabine N., Lorber, Judith (2001): What is Gender? *American Sociological Review*, 66(4), 598-605.
- Miller, Cindy Faith (2016): Theories of Gender Development. In N. Naples, R. C. Hoogland, M. Wickramasinghe, & W. C. A. Wong (Hrsg.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Nelson, Thomas E., Clawson, Rosalee A. & Oxley, Zoey M. (1997): Media Framing of A Civil Liberties Conflict and Its Effect on Tolerance. *American Political Science Association*, 91(3), 567-583.
- Neumann-Braun, Klaus (2005): Strukturanalytische Rezeptionsforschung. In Lothar Mikos & Claudia Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK (utb), S. 58 – 66.
- Neuß, Norbert (2001): Unsichtbare Freunde. Warum Kinder Fantasiegefährten erfinden. Weinheim. Berlin: Cornelsen.
- Neuß, Norbert (2013): Kinderzeichnungen in der medienpädagogischen Forschung. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 247-258). Wiesbaden: Springer.

- Nodelman, Perry (2010): Words Claimed: Picturebook Narratives and the Project of Children's Literature. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (Hrsg.), *New Directions in Picturebook Research* (S. 29-44). New York: Routledge.
- Oerter, Ralf, & Montada, Leo (2002): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Oppliger, Patrice A. (2007). Effects of gender stereotyping on socialization. In R.W. Preiss, B.M. Gayle, N. Burrell, M. Allen, & J. Bryant (Hrsg.), *Mass media effects research: Advances through meta-analysis* (S. 199–214). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- vom Orde, Heike, & Durner, Alexandra (2018): Grunddaten Kinder und Medien. *Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen* (URL: https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Grunddaten_Kinder_u_Medien.pdf, aufgerufen am 14.03.2010).
- Penny, Laurie (2019): Stories from a Small Island, *Patreon*, 25. 01. 2019 (URL: <https://www.patreon.com/posts/24211903>, aufgerufen am 14.03.2020).
- Perse, Elizabeth M., & Rubin, Rebecca (1989): Attribution in Social and Parasocial Relationships. *Communication Research*, 16(1), 59-77.
- Petersen, Dörte (1996): Konzentriert auf die Jüngsten und auf Gewalt. Elterliche Reglementierungen des Zeichentrickkonsums. In H. Theunert & B. Schorb (Hrsg.), *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder* (S. 45-56). München: Nomos.
- Petersen, L.-E., & Dietz, J. (2005): Prejudice and Enforcement of workforce homogeneity as explanations for employment discrimination. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 144-159.
- Pettigrew, Thomas F., & Tropp, Linda R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, S. 751-783.
- Pettigrew, Thomas F., Tropp, Linda R., Wagner, Ulrich, & Christ, Oliver (2011): Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, S. 271-280.
- Piagets, J. (1936): *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Przyborski, Aglaja, & Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Reinders, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Rendtorff, Barbara (2011): *Bildung der Geschlechter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rich, Adrienne (1987). *Blood, bread, and poetry. Selected prose, 1979–1985*. London: Virago Press.
- Rinnerthaler, Peter (2015): Geschlechtsspezifische Räume im zeitgenössischen Bilderbuch. In P. Josting, C. Roeder, & U. Dettmar (Hrsg.), *Immer Trouble mit Gender?: Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung)* (S. 181-193). München: kopaed.
- Robinson, J. P. (1972): Television's impact on everyday life: Some cross-national evidence. In E. Rubinstein, G. Comstock, & J. Murray (Hrsg.), *Television and social behavior*, Vol. 4 (S. 410-31). Washington, DC: Government Printing Office.
- Robinson, Kerry H., & Jones-Diaz, Criss (2005): The heterosexualization of gender: Butler's performativity and „heterosexual matrix“. In K. H. Robinson, & C. Jones-Diaz (Hrsg.), *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice* (S. 139-146.). London: Open University Press.
- Rose, Jacqueline (1984): The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction. In S. Heath, C. MacCabe, & D. Riley (Hrsg.), *The Language, Discourse, Society Reader* (S. 62-72). London: Palgrave Macmillan.
- Röser, Jutta. (2016): Nichtstandardisierte Methoden in der Medienrezeptionsforschung. In S. Averbek-Lietz, & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nichtstandardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 481-497). Wiesbaden: Springer.
- Ruble, Diane N., & Martin, Carol Lynn (1998). Gender development. In W. Damon, & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (S. 933–1016). Hoboken, NJ: Wiley.
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2006): Can one TV show make a difference? Will & Grace and the Parasocial Contact Hypothesis. *Journal of Homosexuality*, 51(4), 15-37.
- Schlote, Elke, & Götz, Maya (2010): Was ist Diversität / Diversity? *Television*, 23(2), 8.

- Seels, Barbara, Fullerton, Karen, Berry, Louis & Horn, Laura J. (2004): Research on Learning from Television. In D. H. Jonassen (Hrsg.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (S. 249-334). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shanahan, James, & Morgan, Michael (1999): Television and its Viewers. Cultivation Theory and Research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegler, Robert S. (2001): Das Denken von Kindern. Oldenbourg: De Gruyter.
- Simon, D., Craig, K. D., Gosselin, F., Belin, P., & Rainville, P. (2008): Recognition and discrimination of prototypical dynamic expressions of pain and emotions. *Journal of the International Association for the Study of Pain*, 135(1-2), 55-64.
- Schmelcher, Antje (2014): Unter dem Deckmantel der Vielfalt. *FAZ*, 14.10.2014 (URL: <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/experten-warnen-vor-zu-frueher-aufklaerung-von-kindern-13203307.html>, aufgerufen am 26.06.2019).
- Scholl, Armin (2009): Die Befragung. Stuttgart: UTB.
- Schorb, Bernd (1996): Zeichentrick, das Angebot des Fernsehens für Kinder. Stand der Forschung und die Untersuchung: Kinder und Cartoons. In H. Theunert, & B. Schorb (Hrsg.): *Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder* (S. 9-26). München: Verlag Reinhard Fischer.
- Schorb, Bernd (2013): Identität und Medien. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 171-180). Berlin: Springer.
- Signorella, Margaret L., & Liben, Lynn S. (1985). Assessing children's gender-stereotyped attitudes. *Psychological Documents*, 15(7), Ms. No. 2685.
- Signorella, M. L., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (1993): Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 13(2), 147-183.
- Singer, Jerome (1973): The child's world of make-believe; experimental studies of imaginative play. New York: Academic Press.
- Spinner, Lauren, Cameron, Lindsey, & Calgero, Rachel (2018): Peer Toy Play as a Gateway to Children's Gender Flexibility: The Effect of (Counter)Stereotypic Portrayals of Peers in Children's Magazines. *Sex Roles*, 79, 314-328.

- Sprafkin, J. N., & Liebert, R. M. (1978): Sex-typing and children's television preferences. In G. Tuchman, A. K. Daniels, & J. Benet (Hrsg.), *Home and hearth: Images of women in the mass media*. New York: Oxford University Press.
- Steffens, Melanie C., & Wagner, Christof (2004): Attitudes toward lesbians, gay men, bisexual women, and bisexual men in Germany. *The Journal of Sex Research*, 41(2), 137-149.
- Sternglanz, S. H., & Serbin, L. A. (1974): Sex role stereotyping in children's television programs. *Developmental Psychology*, 10(5), 710-715.
- Sugiyama, Michelle Scalise (2001): Narrative Theory and Fiction: Why Evolution Matters. *Philosophy and Literature*, 25(2), 233-250.
- Teney, Céline, & Subramanian, S. V. (2010): Attitudes Toward Homosexuals Among Youth in Multiethnic Brussels. *Cross Cultural Research*, 44(2), 151-173.
- Theunert, Helga (2011): Jugend zwischen medialer Informationsflut und Informationsproduktion. In H. Theunert, & U. Wagner (Hrsg.), *Alles auf dem Schirm? Jugendliche in vernetzten Informationswelten. Interdisziplinäre Diskurse, Bd. 6* (S. 69-86). München: kopaed.
- Theunert, Helga (2014): Das Kind als Forschungsobjekt. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 211-224). Berlin: Springer.
- Theunert, Helga, Lenssen, Margit, & Schorb, Bernd (1995) „Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder. München: kopaed.
- Theunert, Helga, & Schorb, Bernd (Hrsg.) (1996): Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder. München: Verlag Reinhard Fischer.
- Theunert, Helga, & Wagner, Ulrike (Hrsg.) (2002): Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. München: Verlag Reinhard Fischer.
- Tobin, Joseph, Hsueh, Yeh, & Karasawa, Mayumi (2009): *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Trommsdorff, Gisela (2008): Kultur und Sozialisation. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.) *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 229-239). Weinheim: Beltz.

- Tropp, Linda, & Wright, Stephen (2001): Ingroup Identification as the Inclusion of Ingroup in the Self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 585-600.
- Ulrich, Karl-Heinz (1867): Congress of German Jurists, first gay rights protest, *Rede gehalten im Münchener Odeon-Theater*, 29.08.1867 (URL: <https://speakola.com/ideas/karl-heinrich-ulrichs-gay-rights-protest-german-council-of-jurists-1867> aufgerufen am 15.03.2020).
- Vollbrecht, Ralf (2014): Mediensozialisation. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 115-124). Wiesbaden: Springer.
- Vollbrecht, Ralf & Wegener, Claudia (Hrsg.) (2010): Einführung. In R. Vollbrecht, & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 9-16). Wiesbaden: Springer.
- Wagner, Ulrike (2014): Heranwachsen mit Medien. Qualitative Methoden in der Forschung zu Kindern und Medien. In S. Aeverbeck-Lietz, & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch Nicht-standardisierte Verfahren in der Kommunikationswissenschaft* (S. 559-572.). Wiesbaden: Springer.
- Weber, Max (1988): Gesammelte Aufsätze zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Stuttgart: UTB.
- Wegener, Claudia (Hrsg.) (2008): Medien, Aneignung und Identität. „Stars“ im Alltag jugendlicher Fans. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Williams, J. A. (1964): Interviewer-respondent interaction: A study of bias in the information interview. *Sociometry*, 27(3), 338-352.
- Winkler, Erin N. (2009): Children are Not Colorblind. How Young Children Learn Race. *Pace*, 3(3), 1-8.
- Wirth, Doris, & Niederleithner, Katrin (2017): Benny Blu - Toleranz: Miteinander statt gegeneinander. Regensburg: Kinderleicht Wissen Verlag.
- Wittig, Monique (1989 / 1992): On the social contract. In M. Wittig (Hrsg.), *The straight mind and other essays* (S. 33-45). Boston, MA: Beacon Press.
- Woolfolk, Anita, & Schönplflug, Ute (2014): Pädagogische Psychologie. Hallbergmoos: Pearson Studium.
- Zollo (1999): Wise up to teens. Insight into marketing and advertising to teenagers. Ithaca, NY: New Strategist Publications.

Anhang

siehe Band II

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Zuhilfenahme der im Quellen- und Literaturverzeichnis genannten Werke angefertigt wurde. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Kenneth Plasa', written in a cursive style.

Leipzig, den 22. März 2020

Kenneth Plasa