

Die Bedeutung medialer Vorbilder im Laufe des Lebens

Cornelia Klein

Ausgangslage

„Ich habe oft geprobt, was ich ihm sagen würde, wenn ich die Chance dazu hätte. Ich würde ihm zuerst sagen, dass er wundervoll ist und mir so viel Freude durch seine Musik gegeben hat ... Und ich würde ihm total sagen, dass ich ihn liebe!“ Hand aufs Herz – wer würde nicht vermuten, dass diese Worte von einem 13-jährigen Teenager stammen? Immerhin ist der Starkult im öffentlichen Diskurs eng mit der Adoleszenz verbunden – nicht zuletzt durch die Berichterstattung diverser Populärmedien. Über die Verehrung von Stars – hier differenziert als *mediale* Vorbilder – im Kindes- und vor allem Erwachsenenalter ist hingegen wenig bekannt; Studien, zumindest im deutsch- bzw. englischsprachigen Raum, sind rar. Dennoch zieht sich die Vorbildbewunderung oftmals signifikant durch den gesamten Lebenslauf. Um jedoch eine Ordnung in die – primär entwicklungspsychologisch und soziologisch abgeleitete – Bedeutung von medialen Vorbildern in unterschiedlichen Lebensphasen zu bringen, gilt es zunächst, einige Begrifflichkeiten zu klären. Immerhin werden die Begriffe „Star“, „Idol“ und „Vorbild“ im öffentlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis nicht selten nahezu synonym verwendet. Hinzu kommt, dass sich die Bedeutung des Begriffs „Vorbild“ im Sprachgebrauch der letzten Jahrzehnte gewandelt hat. Galten in der Vergangenheit ausschließlich Menschen als Vorbilder, die Bedeutendes für die Menschheit geleistet haben, so kann gegenwärtig von einem breiteren Vorbild-Begriff ausgegangen werden. Dieser umfasst neben „klassischen“ Vorbildern – wie etwa unmittelbaren Bezugspersonen oder Menschen aus dem humanitären, sozialen oder politischen Umfeld – auch mediale Persönlichkeiten. Stand früher zumeist die Tat des potenziellen Vorbildes im Zentrum des (medialen) Interesses, so steuern Medien die Vorbildwerdung gegenwärtig häufig selbst, indem eigene Vorbildpersonen installiert und vermarktet werden. Dies hat ein Verschwimmen der Abgrenzung zu den Begriffen „Idol“ und „Star“ zur Folge (vgl. Klein 2012). Ein wesentlicher Unterschied liegt in

Einfluss und Bedeutung (medialer) Vorbilder wandeln sich im Laufe eines Lebens. Der folgende Artikel beschreibt die Entwicklung der Beziehung zwischen einem Individuum und dessen medialem Vorbild in unterschiedlichen Lebensphasen.

der Perspektive des Rezipienten: So werden Stars im Wesentlichen als soziales Gesamtkonstrukt verehrt, das in Abhängigkeit zum zeitweiligen soziokulturellen Kontext und der Sichtweise des Rezipienten steht und sich den jeweiligen Gegebenheiten anpassen muss (vgl. Sommer 1997, S. 114; Matz 2005, S. 67; Klein 2012). Daraus entsteht unter Umständen ein Kunstprodukt, das sich massiv von der ursprünglichen Persönlichkeit unterscheidet. Ein Star wird bewundert für Merkmale, die dem Rezipienten im Grundsatz als nicht imitierbar erscheinen (z. B. Ruhm, Schönheit); ein Idol – das oftmals zunächst als Star wahrgenommen wird – scheint gänzlich unerreichbar (vgl. Waldmann 2000, S. 2). Vorbilder werden hingegen gerade deshalb bewundert – und dies nicht notwendigerweise als Gesamtperson –, weil die von ihnen verkörperten Merkmale oft mit überschaubarem Aufwand adaptiert werden können. Somit fungiert das Vorbild nicht als Substitut für die Wünsche des Rezipienten, sondern als Transport- bzw. Hilfsmittel, um diese rascher und effektiver zu erreichen (vgl. Klein 2012). Die Perspektive des Rezipienten kann sich dahin gehend verändern, dass dieselbe Person zu unterschiedlichen Zeiten gleichermaßen als Star oder Vorbild wahrgenommen wird. Dabei besteht offenbar ein Zusammenhang zwischen der Beziehung Rezipient – Vorbild und deren Bedeutung im Lebenslauf. Somit ist zu vermuten, dass sich der Nutzen bzw. die Funktion der Vorbild-Rezeption in unterschiedlichen Lebensphasen verändert (vgl. ebd.).

Mediale Vorbilder in der frühen Kindheit

Ein neugeborenes Baby steht schon unmittelbar nach seiner Geburt im Kontakt mit Bezugspersonen aus dem nahen Umfeld, deren – uneingeschränkt als positiv erlebte – Handlungen bereits im ersten Lebensjahr imitiert werden. Sie können somit bereits als Vorbilder bezeichnet werden. Die Interaktion mit anderen Personen über die Hilfestellung bei essenziellen Lebensfunktionen hinaus ist aufgrund der egozentristischen Ausrichtung des Säuglings jedoch kaum möglich. Zwar findet eine (un-

bewusste) Auseinandersetzung mit der Umwelt (welche die Medien einschließt) bereits ab dem ersten Lebensstag statt (vgl. Theunert/Demmler 2007, S. 93), doch lässt sich diese nicht als Vorbildrezeption bezeichnen (vgl. Fuhrer u. a. 2000, S. 39). Dies ändert sich in den ersten drei Lebensjahren kaum, denn aufgrund fehlender Basiskompetenzen haben Klein(st)kinder nur einen sehr bedingten Zugang zu entsprechenden Bezugsquellen (vgl. Theunert/Lenssen/Schorb 1995, S. 50). Somit bildet das Fernsehen die Hauptbezugsquelle für Informationen über mediale Vorbilder (und soll hier exemplarisch stehen) (vgl. Anfang/Demmler/Lutz 2005). Die Auseinandersetzung mit Medienpersonen ist im Kleinkindalter nur dann möglich, wenn sie im Zusammenhang mit einem „erfahrungsorientierten Lernprozess“ steht (vgl. Rogge 1996, S. 112). Hinzu kommt die sehr begrenzte Konzentrationsspanne bei der Medienrezeption (vgl. Netzwerk Medienkompetenz des WDR 2010, S. 29 f.) und die Tatsache, dass nur kurze Sequenzen mit geringem Tempo wahrgenommen werden können. Zumeist gewinnen Medienfiguren, die durch die Verkörperung spezifischer Tugenden (z. B. Mut, Stärke, Schönheit; vgl. ebd., S. 30) oder als Retter in der Not einen Bezug zum eigenen Ich aufweisen (vgl. JFF 2010), erst im späten Krippen- bzw. frühen Kindergartenalter an Bedeutung. Da Kleinkinder Medienfiguren noch nicht als medial konstruiert, sondern vielmehr als leibhaftig anwesende Freunde bzw. Gefährten erleben, können Handlungen noch immer nicht hinterfragt, sondern lediglich ungefiltert rezipiert und als gegeben hingenommen werden (vgl. Theunert/Lenssen/Schorb 1995, S. 51 ff.). Imitationen der Vorbilder – bis etwa zum dritten Lebensjahr ausschließlich fiktive Charaktere – werden unmittelbar während oder im Anschluss an die Medienrezeption umgesetzt und beziehen sich ausschließlich auf den Moment der Umsetzung. Somit können Kleinkinder die imitierte Handlung noch nicht auf das eigene Leben beziehen. Ziel der Imitation ist lediglich der Ausgleich als defizitär erlebter Unterschiede zwischen der eigenen Person und dem medialen Vorbild. Etwa ab dem vierten Lebensjahr erfordert

der Aufbau einer Beziehung zu Medienfiguren eine Transferleistung, was eine deutlich bewusstere Abwägung zur Folge hat (vgl. Klein 2012). Nun treten auch Realfiguren (z. B. Protagonisten von Wissenssendungen) in den Fokus des Interesses. Dabei werden zumeist gleichgeschlechtliche Medienfiguren bevorzugt (vgl. Theunert/Gebel 2000). Mit steigendem Alter schwächt sich der kindliche Egozentrismus weiter ab (vgl. Sodian 2008, S. 437). Parallel steigt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit medialen Figuren. Dennoch bieten im Kindergarten- und Vorschulalter noch immer hauptsächlich Modelle aus dem nahen Umfeld Imitationsanlässe.

Mediale Vorbilder in der Kindheit

Etwa ab dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist die bewusste Beschäftigung mit Medienfiguren, die zunehmend als medial konstruiert verstanden werden (vgl. Rogge 1996, S. 86), grundsätzlich möglich. Zwar kann nun erstmals von *medialen Vorbildern* im eigentlichen Sinn gesprochen werden, doch sind diese noch ebenso häufig wie beliebig austauschbar. Die Fähigkeit zur generellen Unterscheidung von Fiktion und Realität hat zur Folge, dass Realfiguren Trick- und ähnlichen Figuren zumeist vorgezogen werden. Dabei kann zu Beginn der Grundschulzeit in der Regel noch nicht zwischen einem Schauspieler und der verkörperten Figur unterschieden werden (vgl. Klein 2012). Zwar werden Medienfiguren häufig noch immer als Freunde oder Fantasiegefährten erlebt, mit denen emotionale Bindungen oder parasoziale Aktivitäten verbunden sind (vgl. Neuß 2009), doch eignen sich Kinder bereits spezifische Merkmale des Vorbildes an, die zu eigenen Interessen und Bedürfnissen passen. Dabei kann ein als positiv erlebtes Ziel des Vorbildes erkannt, die Handlung zum Erreichen des Ziels jedoch noch nicht reflektiert werden (vgl. Fritsche 2003, S. 260). Durch den beginnenden Erwerb von Basiskompetenzen steigt die Anzahl derjenigen Medien, die Kinder mit medialen Vorbildern konfrontieren, erheblich. Neben dem Fernsehen und Radio(-hörspielen) besteht nun auch die Möglichkeit der aktiven Informationssuche in einfachen Büchern oder dem Internet. Inhalte werden dennoch aus einer eigenen, subjektiven Sichtweise gewählt (vgl. Theunert/Lenssen/Schorb 1995, S. 54 ff.). Noch immer werden Protagonisten bevorzugt, die sich in eindeutige Muster einordnen lassen (vgl. Theunert/Gebel 2000). Die Bewunderung gilt häufig gleichgeschlechtlichen Protagonisten, wobei Mädchen eher optische Vorzüge in den Vordergrund stellen (vgl. Moser 2006, S. 113), während Jungen eher Helden mit „Superkräften“ oder erfolgreiche Sportler bewundern (vgl. Rogge 1996, S. 113). Für beide gewinnen die Verankerung in der realen Alltagswelt und damit der Bezug zur Realität an Bedeutung. Der Interessenradius

der Medienrezeption über den eigenen lebensweltlichen Horizont hinaus vergrößert sich (vgl. JFF 2010). Medienfiguren werden nun endgültig als medial konstruiert erkannt und von ihren Darstellern unterschieden. Etwa ab 8 Jahren treten unmittelbar wahrnehmbare optische Eigenschaften hinter solch mittelbare wie Spannung, Action und Abenteuer zurück, die eine Verdrängung von Alltagssorgen ermöglichen bzw. eine als suboptimal erlebte Realität kompensieren können (vgl. Rogge 1996, S. 87). Vorbilder werden nunmehr bewundert, weil sie Eigenschaften besitzen, über die Kinder ebenfalls gerne verfügten und die sie als grundsätzlich erreichbar einstufen (Gantert 2002, S. 26 f.). Doch fördern auch erkennbare Schwächen die Identifikation mit dem Vorbild. Mit 7 bis 8 Jahren erkennt das Kind, dass es neben der eigenen noch andere Meinungen und Wahrnehmungen gibt und dass eine zusätzliche Ebene existiert, die weder es selbst noch die (Fernseh-)Figur zu durchbrechen vermag (vgl. Theunert/Lenssen/Schorb 1995, S. 53 ff.; Theunert 2007). Etwa mit 10 Jahren beginnen Kinder zwischen dem Dargestellten und Erlebten zu differenzieren (vgl. Rogge 1996, S. 114). Die Imitation von rezipierten Fernsehhalten verlagert sich von der unmittelbaren Umsetzung auf längere Zeiträume, da am Modell Gelerntes erst nach einiger Zeit reproduziert werden kann. Durch die Möglichkeit, Handlungsstränge gedanklich zu ergänzen, Informationen losgelöst von konkreten Beispielen weiterzudenken und Handlungsebenen miteinander zu verknüpfen, kann das medial suggerierte Bild einer Medienfigur gedanklich erweitert werden (vgl. Klein 2012). Mit der Festigung der Basiskompetenzen spielen Internet und Handy etwa ab 10 bis 12 Jahren eine größere Rolle bei der Beschaffung von Informationen über mediale Vorbilder. Auch Hobbys und der Austausch mit Gleichaltrigen können zur Aneignung von medialen Vorbildern führen.

Mediale Vorbilder in der Adoleszenz

Die Phase der Adoleszenz wird zumeist geprägt von einem quantitativen Anstieg der bewunderten Vorbildanzahl. Dabei werden mediale Vorbilder in der Regel primär als „Stars“ erlebt, wobei der aktive Bewunderungscharakter im Mittelpunkt steht – gerade im Hinblick auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Matz 2005, S. 87 ff., S. 141 ff.). Im Alter von etwa 12 bis 15 Jahren gewinnt die Vorbildperson – und deren optische Merkmale – an Bedeutung; die Tätigkeit tritt in den Hintergrund. Dies lässt sich insbesondere bei Mädchen beobachten (z. B. bei Boygroups). Die Vorbildbewunderung bietet die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht, ohne den direkten Kontakt suchen zu müssen, und kann als Vorbereitung auf eine reale Liebesbeziehung dienen; die Erprobung verschiedener Si-



tuationen kann relativ gefahrlos wieder revidiert werden. Jungen fokussieren sich schon früher auf die Starhandlungen (vgl. Weyrauch 1997, S. 86, S. 101 ff.). Etwa in dieser Altersspanne sehen sich Jugendliche mit körperlichen (z. B. Menarche/Ejakularche) und sozialen Veränderungen (z. B. Orientierungslosigkeit, Identitätssuche) konfrontiert, die mit dem Abkapselungsprozess von den Eltern als Bezugspersonen einhergehen. Der (Informations-)Austausch über Stars bzw. mediale Vorbilder ist ein bedeutendes Merkmal der Interaktionen innerhalb der Peergroup und bietet eine Konstante in unsicheren Zeiten (vgl. Oerter/Dreher 2008, S. 321 f.). Die Fähigkeit zum abstrakten Denken ermöglicht die (parasoziale) Interaktion mit dem medialen Vorbild, wobei Belastungen verdrängt und Handlungsmöglichkeiten erprobt werden können. Der Aufbau einer Parallelwelt ermöglicht es dem Jugendlichen, die als unangenehm und bedrohlich erlebte Situation ins Positive zu verkehren. Diese Möglichkeit wird im Besonderen auf dem Höhepunkt der Pubertät frequentiert, um anschließend wieder abzuschwächen (vgl. Weyrauch 1997, S. 103 ff.). Im Jugendalter kann die mediale Konstruktion des Vorbildes zunächst noch nicht umfänglich durchschaut werden. Daraus kann ein Zerrbild entstehen, welches das – nun als Star erlebte – mediale Vorbild idealisiert. Dennoch ist es dem Jugendlichen bereits möglich, Handlungsweisen, (Charakter-)Eigenschaften und Wertvorstellungen des Vorbildes zu reflektieren und bei positiver Bewertung für das eigene Leben zu adaptieren (vgl. Klein 2012). Wegener (2004, S. 62 ff.) zufolge werden Vorbildhandlungen bereits im Jugendalter nicht ganzheitlich übernommen, sondern „kombiniert und neu geformt“. Das Vorbild wird jedoch originär für Handlungen bewundert, die für den Jugendlichen objektiv nicht erreichbar sind. Somit ersetzt das mediale Vorbild ein nicht erreichbares Ich-Ideal (vgl. Weyrauch 1997, S. 107 ff.). Dabei wird ein eigenes Image des Vorbildes – eine Traumfigur – geschaffen und bewundert, das individuell variiert (vgl. Theunert 2006). Leerstellen bei der medialen Vermittlung können mithilfe der abstrakten Denkfähigkeit nun durch eigene Vorstellungen ergänzt werden. Eigene Wünsche und Ziele werden auf das Vorbild projiziert (vgl. Weyrauch 1997, S. 103 ff.); in der parasozialen Interaktion mit dem Vorbild gelingt die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben oft mit Leichtigkeit (vgl. Wegener 2004, S. 62 ff.). Eine Reflexion ist nicht nötig. Dabei besteht jedoch die Gefahr, dass ungünstige Muster gewählt werden, die nicht die gewünschten Ergebnisse liefern (vgl. Klein 2012). Der Starkult kann als Weiterführung der Fantasiegefährten aus Kindheitstagen verstanden werden, die ähnliche Merkmale verkörpern (Ströter-Bänder 2001, S. 111). Er schwächt sich zumeist im Alter von etwa 16 Jahren ab (vgl. Weyrauch 1997, S. 127; Marci-Boehncke/Rath 2006, S. 107; 2007, S. 61 ff.). Im Anschluss treten zuneh-

mend nicht optische Merkmale des Vorbildes in den Vordergrund. Etwa mit der Volljährigkeit sehen sich Jugendliche mit bedeutsamen Ereignissen (z. B. Führerscheinwerb, Partnerwahl, Berufsorientierung) konfrontiert (vgl. Krampen/Greve 2008, S. 665 f.). Mit dieser Perspektivverschiebung gehen einige Funktionen des medialen Vorbildes, die noch in der Adoleszenz von Bedeutung waren, verloren. Die Fähigkeit zur Intimität etwa ermöglicht nun auch die Wahl realer Partner (vgl. Krampen/Reichle 2008, S. 333 ff.), was den Rückzug in parasoziale Welten seltener werden lässt. Dennoch stellen mediale Vorbilder noch immer eine Konstante dar – gerade in verwirrenden oder belastenden Lebenssituationen. Das mediale Vorbild dient etwa ab dem jungen Erwachsenenalter primär dazu, das Selbstbild zu manifestieren und gegebenenfalls zu korrigieren (vgl. Klein 2012). Seine Bedeutung schwächt sich somit mit zunehmendem Alter nicht ab, sondern verschiebt sich lediglich.

Mediale Vorbilder im Erwachsenenalter

Über die Vorbildbewunderung im Erwachsenenalter gibt es nur wenige gesicherte Studien. Im Wesentlichen lässt sich die These, dass über die Pubertät hinaus überhaupt mediale Vorbilder eine Rolle spielen, durch (oft populäre) Umfragen bestätigen. Da die kognitive und biologische Entwicklung in diesem Stadium weitgehend abgeschlossen ist, gewinnen offenkundig soziologisch basierte Entwicklungsaufgaben an Bedeutung – etwa die Festigung der sozialen Stellung. Ist die Rolle der eigenen Person (nahezu) geklärt, kann die Beziehung zum medialen Vorbild neu hinterfragt werden. Ergebnis ist (zumeist) die endgültige Feststellung, dass die Beziehung zwischen Vorbild und Individuum fiktiver Natur ist und somit keinerlei tatsächliche Verbindung besteht. Trotz dieser Erkenntnis wird die Vorbildbewunderung oftmals fortgesetzt bzw. sogar neu aufgenommen. Der Fokus liegt im Erwachsenenalter nun originär auf der Entwicklung einer Strategie, um Charaktereigenschaften, Handlungsweisen und Wertvorstellungen des Vorbildes zu filtern, zu reflektieren und gegebenenfalls zu imitieren. Dabei handelt es sich um Eigenschaften, die aus Sicht des Individuums adaptierbar für das eigene Leben erscheinen. Antriebskraft ist noch immer die Reflexion und Adaption als positiv erlebter Eigenschaften zur grundsätzlichen Verbesserung der eigenen Lebens- oder einer konkreten Krisensituation. Die Fähigkeit, umfänglich und bewusst auf eine solche Strategie zurückzugreifen, lässt sich als „mediale Vorbildkompetenz“ bezeichnen (vgl. ebd.). Mit zunehmender Erlangung der Kompetenz im Umgang mit dem Vorbild nähern sich beide Seiten gewissermaßen an und erreichen somit mehr und mehr eine gleichberechtigte Stellung. Das Vorbild dient im Sinne dieser nunmehr realistischen Einschätzung nicht (mehr) als Substitut für

fehlende Realbeziehungen, sondern als Quelle für Hilfestellungen bei der eigenen, realen Lebensbewältigung. Umgekehrt ist dem erwachsenen Vorbildrezipienten die eigene Bedeutung für das mediale Vorbild bewusst, da er (zusammen mit anderen Rezipienten) durch seine Gunst dem Vorbild ein angenehmes Leben sichert.

Im Laufe des Lebens wandelt sich die Beziehung des Fans zum (medialen) Vorbild also von einer gleichgestellten, aber unreflektierten Perspektive (Freund/Gefährte) über eine quasi untergeordnete, nur teilweise reflektierte und unzureichend eingeordnete Perspektive (Star) hin zur vollständigen Reflexion der Vorbildhandlungen und deren Bezug auf das eigene Leben (vgl. ebd., S. 318).

Das Zitat vom Anfang stammt übrigens von einem 52-jährigen Bruce Springsteen-Fan aus dem Mittleren Westen der USA ...

Zu Ihren eigenen Vorbildern äußert sich die Autorin im FSF-Blog: <http://blog.fsf.de/author/klein>

Literatur:

Anfang, G./Demmler, K./Lutz, K. (Hrsg.):

Mit Kamera, Maus und Mikro. Medienarbeit mit Kindern. München 2005

Fritsche, B.:

Pop-Fans. Studie einer Mädchenkultur. Opladen 2003

Fuhrer, U./Marx, A./Holländer, A./Möbers, J.:

Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In: W. Greve (Hrsg.): *Psychologie des Selbst.* Weinheim 2000

Gantert, G.:

Männliche Vorbilder in der pädagogischen Arbeit. Dresden 2002. Abrufbar unter: http://www.tu-dresden.de/phfis/gif/projekt/pdf/gregor_gantert/ (letzter Zugriff: 17.07.2010)

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis:

Zappen – Klicken – Surfen. Familien leben mit Medien. München 2010. Abrufbar unter: www.zappen-klicken-surfen.de (letzter Zugriff: 29.04.2010)

Klein, C.:

Mediale Vorbildkompetenz. Eine Studie am Beispiel der Fans von Bruce Springsteen. Weinheim 2012

Krampen, G./Greve, W.:

Kapitel 19. Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne. In: R. Oerter/L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim/Basel 2008 (6. Aufl.)

Krampen, G./Reichle, B.:

Kapitel 9. Entwicklungsaufgaben. In: R. Oerter/L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim/Basel 2008 (6. Aufl.)

Marci-Boehncke, G./Rath, M.:

Jugend – Werte – Medien. Der Diskurs. Weinheim/Basel 2006

Marci-Boehncke, G./Rath, M.:

Jugend – Werte – Medien. Die Studie. Weinheim/Basel 2007

Matz, C.:

Vorbilder in den Medien. Ihre Folgen und Wirkungen für Heranwachsende. Frankfurt am Main 2005

Moser, H.:

Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden 2006

Netzwerk Medienkompetenz des WDR (Hrsg.):

Radio- und Fernsehprojekte für den Kindergarten. Die Medienwelt erkunden mit der Bärenbude (WDR 5) und der Sendung mit dem Elefanten (WDR-Fernsehen und Kika). Arbeitspaket mit Materialien für Erzieherinnen und Erzieher. Köln 2010

Neuß, N. (Hrsg.):

Unsichtbare Freunde: Warum Kinder Phantasiegefährten erfinden. Berlin 2009

Oerter, R./Dreher, E.:

Kapitel 8. Jugendalter. In: R. Oerter/L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim/Basel 2008 (6. Aufl.)

Rogge, J.-U.:

Umgang mit dem Fernsehen. Ein Arbeitsbuch für Erzieherinnen, Lehrer und Eltern. Neuwied 1996

Sodian, B.:

Kapitel 12. Entwicklung des Denkens. In: R. Oerter/L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie.* Weinheim/Basel 2008 (6. Aufl.)

Sommer, C.M.:

Stars als Mittel der Identitätskonstruktion. Überlegungen zum Phänomen des Star-Kults aus sozialpsychologischer Sicht. In: W. Faulstich/H. Korte (Hrsg.): *Der Star. Geschichte, Rezeption, Bedeutung.* München 1997, S. 114; S. 117

Ströter-Bänder, J.:

„Ein Wesen, mit dem ich in der Wiege gesessen ...“ – Die unsichtbaren Begleiter in Volksglauben, Märchen, Religion und Esoterik. In: N. Neuß (Hrsg.): *Phantasiegefährten. Warum Kinder unsichtbare Freunde erfinden.* Psychologie, Ursachen, Umgang. Weinheim/Basel 2001, S. 91 – 112

Theunert, H.:

Bilderwelten im Kopf. Interdisziplinäre Zugänge. München 2006

Theunert, H. (Hrsg.):

Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München 2007

Theunert, H./Demmler, K.:

Medien entdecken und erproben. In: H. Theunert (Hrsg.): *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren.* München 2007

Theunert, H./Gebel, C. (Hrsg.):

Lehrstücke fürs Leben in Fortsetzung. Serienrezeption zwischen Kindheit und Jugend. München 2000

Theunert, H./Lennsen, M./Schorb, B.:

„Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder. München 1995

Waldmann, K.:

Stars, Idole, Vorbilder. Was weiß die Jugendforschung? Hamburg 2000. Abrufbar unter: http://www.step21.de/fileadmin/content-media/projekte/vorbilder_des_alltags/PAEDA-GOGIK_Stars__Idole__Vorbilder.pdf (letzter Zugriff: 19.11.2009)

Wegener, C.:

Medienpersonen als Sozialisationsagenten – Zum Umgang Jugendlicher mit medialen Bezugspersonen. Wiesbaden 2004

Weyrauch, J.:

Boygroups. Das Teenie-FANomen der 90er. Berlin 1997

Dr. Cornelia Klein studierte Diplom-Pädagogik mit dem Schwerpunkt „Medienpädagogik“ und promovierte über die „mediale Vorbildkompetenz“. Sie arbeitet als Lektorin und Redakteurin bei einem pädagogischen Fachverlag.

