



Leitlinien und weiterführende Literatur für die gendersensible Gestaltung innovativer Kindermedienformate

Astrid Ebner-Zarl und Andreas Gebesmair

Institut für Medienwirtschaft

St. Pölten, Dezember 2016



Inhalt	Seite
1 Einleitung.....	3
2 Leitlinien für die gendersensible Gestaltung innovativer Kindermedienformate	5
2.1 Aspekte der gendersensiblen Gestaltung von Kindermedien	5
2.2 Aspekte der transmedialen Gestaltung von Kindermedien	10
3 Weiterführende Literatur zu den Themen: Medien, Kinder, Gender, Transmedia, ARG und Participatory Culture.....	19

1 Einleitung

Kindermedien spielen auf den nationalen und internationalen Medienmärkten eine nicht unbeträchtliche Rolle. Populäre Titel finden sich regelmäßig auf den oberen Rängen der Hit- und Bestsellerlisten wie jüngst etwa der Animationsblockbuster „Minions“ oder der vor allem unter Buben sehr beliebte Lesehit „Greg’s Tagebuch.“ Der Anteil von Produktionen für Kinder auf den Buch-, Film- und Gamesmärkten liegt deutlich über 10%.

Auffällig an diesen Produktionen ist, wie sehr sie noch in den klassischen Einzelmedien verankert sind. Zwar diffundieren viele Stoffe zum Zwecke der Mehrfachverwertung von einem Medium ins andere („Minions“ z.B. gibt es nicht nur als Film, sondern auch als Buch, als Magazin, als Handy-Game, als Audio-CD und in einer Vielzahl von Merchandising-Artikeln), stärker transmediale und partizipative Erweiterungen der Ursprungstexte finden sich aber nur selten. Während Medienanbieter am Erwachsenenmarkt verstärkt mit interaktiven Formaten experimentieren (man denke etwa an das vielbeachtete Alternate Reality Game „Lost Experience“ zur ABC-TV-Serie oder das Arte-Transmedia-Experiment „About:Kate“), sind Transmedia-Projekte für Kinder rar und dies, obwohl sie der Spiellust der Kinder entgegenkommen würden. Und noch etwas fällt auf bei näherer Betrachtung der populären Kindermedien: Sie sind relativ stark auf genderspezifisch ausdifferenzierte Märkte ausgerichtet und reproduzieren vielfach nach wie vor (wenn auch auf subtilere Weise als in vergangenen Jahrzehnten) Geschlechterstereotype. Die in Rosatönen gehaltene Produktwelt der Prinzessin Lillifee für Mädchen und martialische Ninjas in allen medialen Varianten für Buben mögen als Beispiele dienen.

Diese beiden Aspekte – das Defizit an partizipativen Formaten für Kinder und die Neigung zu geschlechterstereotypen Darstellungen – stehen im Zentrum der vorliegenden Leitlinien. Sie waren Gegenstand eines zweijährigen Forschungsprojekts an der Fachhochschule St. Pölten, das der Frage einer zeitgemäßen Gestaltung von Kindermedien gewidmet war und die Entwicklung eines gendersensiblen transmedialen Kinderformats zum Ziel hatte.¹ Ausgehend von der Frage, inwieweit Medien für Kinder Anreize schaffen können, sich sowohl mit alternativen Rollenangeboten als auch mit bislang wenig genutzten Technologien auseinanderzusetzen, entwickelte ein interdisziplinäres Team von AutorInnen, KommunikationswissenschaftlerInnen, SozialforscherInnen, MedientechnikerInnen und ExpertInnen aus dem Kinderverlagswesen Ideen für innovative Formate, die praktisch erprobt und einer theoretischen Reflexion unterzogen wurden. Transmedialen Erweiterungen traditioneller Kindermedien kam dabei eine zentrale Funktion zu: Sie bieten nicht nur die Möglichkeit, Geschichten multimedial weiterzuerzählen und auf diese Weise auch mit neuen Facetten anzureichern, sondern tragen durch ihre partizipative Ausrichtung we-

¹ Das Forschungsprojekt „Transmedia Extensions. Geschlechtssensibles Erzählen für Kinder“ wurde im Rahmen der Förderschiene femtech von der FFG unter der Projektnummer 844832 unterstützt.

sentlich zur Ermächtigung und zum Erwerb von sozialer und medialer Kompetenz der Buben und Mädchen bei.

Im Folgenden finden sich nochmals in komprimierter Form die wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen, die aus dem Forschungs- und Entwicklungsprozess hervorgegangen sind. Sie beruhen im Wesentlichen auf der Analyse bestehender Kindermedienformate aus Genderperspektive, aus der Analyse der transmedialen Gestaltung von Kindergeschichten, auf der inhaltsanalytischen Untersuchung von Kinderaufsätzen zum Thema „Mein Lieblingsfilm“, auf einer quantitativen Befragung von Kindern und nicht zuletzt auch auf den reichen Erfahrungen aus der Praxis der Formatentwicklung für Kinder.

Einen umfassenden Überblick über Ergebnisse, Publikationen und Produkte des Projekts bietet die Projektwebsite <http://traex.fhstp.ac.at>.

Die folgenden Leitlinien sind in zwei Hauptkapitel unterteilt. Der erste Teil befasst sich mit der Gestaltung von Kindermedien aus Genderperspektive. Im zweiten Teil werden Aspekte der transmedialen Gestaltung thematisiert. Die Leitlinien sind keineswegs ein erschöpfender Leitfaden für die Entwicklung von Kindermedien. Sie sollen vor allem zur Reflexion anregen und sensible Bereiche der Gestaltung von Kinderformaten bewusst machen. Diese finden sich in allen Mediengattungen – die Empfehlungen sind daher gattungsübergreifend formuliert und verstehen sich auch als Plädoyer für mehr Transmedialität in Kindermedien.

2 Leitlinien für die gendersensible Gestaltung innovativer Kindermedienformate

2.1 Aspekte der gendersensiblen Gestaltung von Kindermedien

Vermeiden Sie eine nach Geschlechtern getrennte Zielgruppenansprache, verzichten Sie auf die Zuordnungen „für Mädchen“ oder „für Buben.“

Separate Geschlechterkategorien bereiten den Boden für Stereotype und Klischees in der Zuordnung von Interessen. Insbesondere Angebote, die sich explizit an Mädchen richten, reproduzieren häufig klassische Stereotype. So gibt es auf Online-Spieleplattformen wie www.spielaffe.de eigene Mädchenkategorien, in denen ein äußerst eingeschränktes, klischeehaftes Aktivitätenspektrum zu finden ist: Die darin präsentierten Mädchenthemen erschöpfen sich im Wesentlichen in Mode, Styling, Kochen, Dekorieren, Betreuung (Babys, PatientInnen, Tiere), Shopping und Dating.. Die Kategorie „Mädchen“ erscheint zudem als separate Kategorie neben anderen Themen wie Rennen, Sport, Action, Geschick und Denken (!), die damit implizit zu Bubenthemen werden. Besser ist es, alle Themenbereiche für alle zu öffnen und ohne Voreinschränkung auf eine bestimmte Geschlechtergruppe ein breites Themenspektrum anzubieten. Die Kinder sollen selbst entscheiden, welche Angebote sie nutzen.

Vermeiden Sie bei der Gestaltung der Charaktere geschlechtsspezifische und insbesondere frauenfeindliche Klischees.

Manche Kindermedien arbeiten nach wie vor mit geschlechtsspezifischen Klischees: Frauen, die des Autofahrens nicht mächtig sind, tollpatschige Männer, einseitige weibliche Interessen (Stichwort: Mode und Styling), „Damsels in Distress“ und ihre männlichen Retter etc. Diese Stereotype reproduzieren Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern und sollten grundsätzlich vermieden werden. Vor allem eine flache Charakterzeichnung endet schnell in Klischees, wie z.B. die übermäßige Modeverliebtheit der Schwester des Protagonisten als ihre einzige Eigenschaft im Film *Der kleine Medicus*. Stattdessen hilft die Konzeption von facettenreichen, tiefergehenden Charakteren eindimensionale Klischees zu vermeiden.

Auch in der grafischen Gestaltung sollten Sie sensibel gegenüber Stereotypen sein.

Die Farben Rosa und Blau werden im Kindermedienbereich mitunter immer noch zur Markierung von Geschlecht eingesetzt, wodurch auf einer sehr basalen Ebene Geschlechterunterschiede reproduziert werden. Nicht umsonst wird im Zusammenhang mit

Games für Mädchen auch von „pink software“ gesprochen. Diese farbliche Einteilung findet auf unterschiedlichen Ebenen statt und kann sehr offensichtlich sein, wenn Figuren und ihre Kleidung oder sogar das gesamte Produktdesign in Rosa oder Blau gestaltet sind. Aber auch auf subtileren Ebenen ist auf eine geschlechtsneutrale Farbgebung zu achten. Teilweise werden Kindermedien emanzipativ ausgestaltet, dann aber werden Dialoge und Schriftzüge geschlechtsspezifisch eingefärbt. Zu vermeiden sind außerdem unrealistische Körpermaße der Figuren und Sexualisierung. Im Game „Goodbye Deponia“ beispielsweise werden nahezu alle vorkommenden Frauenfiguren sexualisiert dargestellt. Damit setzen sich schon bei den Kleinsten stereotype Frauenbilder fest, die es zu vermeiden gilt.

Achten Sie auf eine ausgewogene Zahl und gleiche Relevanz von männlichen und weiblichen Charakteren.

Eine Nutzung des Angebots über Geschlechtergrenzen hinweg setzt voraus, dass Buben wie Mädchen ein entsprechendes Identifikationsangebot vorfinden. Die empirischen Analysen zeigen, dass Buben wie Mädchen Identifikationsfiguren des eigenen Geschlechts ganz klar bevorzugen. Achten Sie daher auf die Ausgewogenheit des Figurenangebots. In Kindermedien findet sich mittlerweile eine breite Palette unterschiedlicher Charaktere. Im Zentrum der Geschichten stehen keinesfalls nur männliche Hauptfiguren, sondern auch weibliche Hauptfiguren, männlich-weibliche AkteurInnenduos oder gemischte Gruppen. Die Analysen von Büchern, Filmen und Games zeigten eine beträchtliche Zahl von starken, kompetenten und mutigen weiblichen Protagonistinnen, die häufig auch stereotype Zuschreibungen hinter sich lassen. So sind weibliche Figuren in diversen untersuchten Kindermedien interessiert an und talentiert in Feldern wie Naturwissenschaften, Technik, Handwerk etc. Mitunter stehen weibliche Heldinnen auch im Zentrum der Geschichte (z.B. Rike im Film *Sputnik*, Aurora im Game *Child of Light* und Lilly im Game *Lilly Looking Through*).

Bieten Sie Buben und Mädchen starke, intelligente, humorvolle und soziale Identifikationsfiguren.

Die Analysen ergaben, dass Mädchen wie Buben starke Charaktere schätzen, womit sowohl Persönlichkeits- als auch körperliche Stärke angesprochen ist. (Mädchen erwähnen v.a. Eigenschaften, die mit Persönlichkeitsstärke zu tun haben, Buben beziehen sich v.a. auf Körperkraft, aber beide Arten von Stärke werden sowohl von Buben als auch von Mädchen genannt). Außerdem schätzen Mädchen und Buben Charaktere, die humorvoll, intelligent und kompetent sind. Bei den Mädchen kommen Eigenschaften hinzu, die mit guter Zusammenarbeit, Hilfsbereitschaft, Loyalität und Freundlichkeit zu tun haben, d.h. im alltäglichen Sprachgebrauch mit „sozialem“ Verhalten und Mitmenschlichkeit assoziiert werden.

Vergessen Sie nicht auf die Vielfalt und Menschlichkeit des Figurenangebots.

So unterschiedlich wie die Bedürfnisse der Kinder sollte auch das Angebot an Charakteren hinsichtlich Persönlichkeit, Handlungsweisen und Aussehen sein. Insofern ist es wünschenswert den kindlichen NutzerInnen mutige und ängstliche, große und kleine, dicke und dünne, aktive und passive, gesellige und schüchterne etc. Charaktere beider Geschlechtergruppen zur Identifikation anzubieten. Geschlechtersensibilität bedeutet zudem nicht, dass Über-HeldInnen geschaffen werden müssen, an deren übermenschlicher Stärke alle Widrigkeiten selbstverständlich und unbemerkt abprallen. Auch menschliche Reaktionen wie Angst oder Weinen in schwierigen Situationen sind erlaubt und machen eine Figur erst authentisch. Sie sollten aber nicht im Sinne von Stereotypen („Buben weinen nicht, Mädchen dauernd.“) auf eine Geschlechtergruppe beschränkt sein.

Reduzieren Sie Hindernisse für weibliche Identifikationsangebote.

Insbesondere bei Games, die mehrere Dutzend bis über hundert Player Characters umfassen, ist das Figurenangebot im Hinblick auf das Geschlecht oft sehr unausgewogen. Zudem findet sich in solchen Games wiederholt das Muster, dass weibliche Player Characters zwar als starke, mutige und kompetente Persönlichkeiten konzipiert sind, jedoch erst durch Spielleistungen freigeschaltet werden müssen, während einige männliche Player Characters von Anfang an verfügbar sind. Die Freischaltung weiblicher Player Characters ist auch häufig mit deutlich mehr Aufwand verbunden als die Freischaltung männlicher Player Characters. Selbst wenn das Spielprinzip vorsieht, dass Player Characters erst sukzessive freigeschaltet werden müssen, wäre eine gendersensible Gestaltung denkbar: Anstelle nur eines männlichen Ausgangs-Player Characters kann als Alternative auch ein weiblicher zur Verfügung gestellt werden, die weiteren Charaktere werden dann nach dem Reißverschlussprinzip (einmal männlich, einmal weiblich) durch Spielleistungen freigeschaltet. Dabei ist auf die Gleichwertigkeit der Charaktere und vergleichbare Bedingungen bei der Freischaltung zu achten.

Schaffen Sie Anreize für die Überschreitung von Geschlechtergrenzen.

Gerade bei Games ist es – je nach Genre – möglich den Spielenden Wahlmöglichkeiten zu eröffnen. Wahlmöglichkeiten (z.B. mit welchem Player Character wird der Level durchlaufen, wie wird eine Figur ausgestaltet, welche Aktivitäten und Themen werden gewählt) verhindern, dass NutzerInnen vorab aufgrund ihres Geschlechts in eine bestimmte Richtung gedrängt und damit eingeschränkt werden. Geht es darum Kinder zur Überschreitung von Geschlechtergrenzen anzuregen, wird es manchmal aber auch nötig sein, Wahlmöglichkeiten zu beschränken. In Games könnten beispielsweise Aktivitäten, Herausforderungen, Quests, die gesellschaftlich als „typisch weiblich“ oder „typisch männlich“ gelten, als Aufgaben für alle Spielenden integriert werden - allerdings nicht mit der Be-

zeichnung „für Mädchen“ oder „für Buben“ versehen, sondern ohne auf die Geschlechterkonnotation hinzuweisen. Um weiterzukommen, werden also Mädchen und Buben ange-regt, auch Aufgaben, die traditionell mit dem jeweils anderen Geschlecht assoziiert sind, zu bewältigen. Damit werden die Aufgaben zum natürlichen, selbstverständlichen Be-standteil des Spiels. Auf diese Weise können auch Ad Hoc-Widerstände aufgrund von Vorurteilen gegenüber gendersensiblen Zielsetzungen besser vermieden werden.

Nutzen Sie Sequels und Transmedia, um das Figurenangebot geschlechtssensibel zu erweitern.

Nicht immer wird es möglich sein, quantitative Ausgewogenheit in einem Einzelmedium herzustellen: Manche Geschichten erfordern einen (männlichen oder weiblichen) Hauptcharakter im Zentrum, nicht bei jeder Geschichte kann eine Gruppe im Zentrum stehen. Gerade in diesem Falle bieten Fortsetzungen und insbesondere transmediale Weiterentwicklungen das Potential, eine größere Vielfalt von Charakteren in die Geschich-te zu bringen. Hierbei können vormalige Nebenfiguren ins Zentrum rücken, neue Figuren in die Geschichte eingeführt werden oder unterschiedliche Charaktere in ihrer Relevanz wechseln. Figuren haben aber auch die Möglichkeit sich weiterzuentwickeln, Eigenschaf-ten hinzuzugewinnen oder abzulegen, zu reifen, Schwächen zu überwinden und so an Tiefgang zu gewinnen. Ein Beispiel ist die Fortsetzung zum Game *Child of Light*, die in Form eines E-Books erfolgte. Während im Game die starke und mutige Heldin Aurora im Zentrum steht, setzt das E-Book einige Jahre nach den Geschehnissen des Games an und begleitet Reginald, den Sohn eines Mitstreiters von Aurora, bei seinen Abenteuern.

Vermeiden Sie Narrationen, in denen die weiblichen Figuren hinter männlichen zu-rücktreten

Die gegenläufige Entwicklung von männlichen und weiblichen Figuren ist in Geschichten oft zu beobachten: Eine vormals unsichere oder in einer Krise befindliche männliche Figur entwickelt sich zum Helden bzw. zu demjenigen, dessen mutiges Handeln ausschlaggebend für die Lösung eines Problems ist. An seiner Seite gibt es eine souveräne weibliche Figur, die zunächst eigentlich die Stärkere ist, im Verlauf des Films aber einen Schritt hinter den Helden zurücktritt – auch dann, wenn sie seine Weiterentwicklung durch ihre Stärke mit-ermöglicht hat. Finaler Held bzw. für die Lösung des Problems ausschlaggebend ist ein männlicher Charakter, die starke weibliche Figur erweist sich als nur sekundär relevant. So tritt etwa im Medienkomplex zu *Drachenzähmen leicht gemacht* Astrid sukzessive hinter Hicks zurück, was umso überraschender ist, als sich aufgrund der emanzipativen Aus-gangskonstellation (Astrid als besonders starker und kompetenter Charakter) ein gleichwertiges männlich-weibliches HeldInnenpaar geradezu aufgedrängt hätte. Als Positivbeispiel kann der Film *Ella und das große Rennen* angeführt werden, in dem eine Gruppe von Kindern im

Zentrum steht. Die gemeinsame Mission, die Rettung der vom Abriss bedrohten Dorfschule, wird durch das Zusammenwirken aller Gruppenmitglieder erfüllt, jedes der Kinder leistet wichtige Beiträge dazu.

Lassen Sie weibliche Figuren auch in romantischen oder gefährlichen Situationen souverän agieren.

In Kinderfilmen und -büchern führt nicht selten die Geschlechterbeziehung zu Brüchen in der emanzipativen Konzeption von weiblichen Charakteren: Eloquente, kompetente und selbstbewusste Mädchen werden beim Anblick eines attraktiven Buben handlungsunfähig, dieser bleibt jedoch souveräner Herr der Lage. Oder sie übernehmen die Interessen und Hobbys des von ihnen verehrten Buben, während ihm die Interessen des Mädchens gleichgültig sind. Gerade romantische Konstellationen lassen an sich emanzipative Mädchencharaktere mitunter ins Klischee abrutschen. Ähnliches gilt, wenn Gefahr droht. Das Motiv der „Damsel in Distress“, das aus Medien für Erwachsene bekannt ist und historisch eine lange Tradition hat, findet sich ebenso in aktuellen Kindermedien. In Games kommt es vor allem in klassischer Form vor, in Filmen lässt es sich in einer „Light-Variante“ beobachten: Frauen und Mädchen sind zwar als stark, mutig und kompetent konzipiert, nichtsdestotrotz müssen sie zumindest zwischendurch vom männlichen Helden aus der Gefahr errettet werden – wodurch die tradierte Konstellation auf subtile Weise wiederhergestellt wird. Bei genauerer Betrachtung von Kindermedien zeigt sich des Öfteren, dass Geschichten an der Oberfläche emanzipativ bzw. egalitär ausgestaltet sind, auf tieferliegenden Ebenen jedoch Muster von Geschlechterungleichheit und Klischees eingebracht werden.

Denken Sie daran, dass auch kleinste Änderungen eine große Wirkung hinsichtlich der gendersensiblen Darstellung der Charaktere erzielen können.

Die Betrachtung des Bonusmaterials, das auf manchen der DVDs zu den Kinofilmen vorhanden ist, zeigt die Relevanz von Schnitt und Szenenauswahl: In einigen Fällen ist es so, dass die Kürzung oder Entfernung von Szenen bei der Postproduktion Figuren aus Genderperspektive in ein anderes Licht rückt bzw. bestimmte Facetten des jeweiligen Charakters, die aus Genderperspektive Relevanz haben, im Film nicht mehr repräsentiert sind. Der Effekt kann dabei in beide Richtungen gehen: Eine Figur kann durch das Weglassen oder Kürzen einer Szene z.B. stärker oder schwächer wirken, für den Film an Wichtigkeit gewinnen oder verlieren usw. Kleinste Änderungen können eine Geschichte und ihre Charaktere in die eine wie in die andere Richtung verändern und aus Geschlechterperspektive einflussreich sein, auch wenn die Entscheidung eigentlich aus anderen konzeptionellen Gründen getroffen wurde. In einem der analysierten Kinderfilme läuft die äußerst starke und mutige Heldin der Geschichte einem Auto hinterher, in dem ein zu Unrecht verhafteter Freund sitzt, dabei stürzt die Heldin. An dieser Stelle endet die Szene.

Ursprünglich sollte im Anschluss ein männlicher Gegenspieler im Bild erscheinen, der den Kopf der auf dem Boden liegenden Heldin in den Schlamm drückt und sie bedroht, ein Freund sollte ihr daraufhin zu Hilfe kommen. Dieser Teil der Szene wurde zwar gedreht, aber nachträglich entfernt. Im Bonusmaterial erklärt der Regisseur die Hintergründe dieser Entscheidung: Die Interaktion zwischen den drei Personen hätte vom eigentlich relevanten Thema der Szene abgelenkt. Die Entfernung des Szenenteils hatte also keine genderbezogenen Motive, wirkt sich aber auch in diesem Sinne aus: Wäre er in der Geschichte belassen worden, hätte dies eine „Damsel in Distress light“-Konstellation für die Szene zur Folge gehabt.

2.2 Aspekte der transmedialen Gestaltung von Kindermedien

Nutzen Sie verschiedene Mediengattungen, um Ihre Geschichte weiterzuentwickeln.

Medienkonvergenz, d.h. das Zusammenwachsen ehemals getrennter Kommunikationsformen und Mediengattungen im Zuge der Digitalisierung, birgt neue Chancen der cross- bzw. transmedialen Weiterentwicklung und Verwertung von Geschichten. Zwar diffundierten auch schon im vordigitalen Zeitalter Stories von einem Medium ins andere (z.B. durch die Verfilmung von literarischen Vorlagen), die Digitalisierung und das Internet bieten aber ganz neue Möglichkeiten der Mehrfachnutzung von Content. Der Wechsel zwischen Plattformen wurde sowohl für die NutzerInnen als auch für die ProduzentInnen wesentlich leichter, Content aufgrund seiner plattformneutralen Speicherung crossmedial transferierbar. Transmedia ist aber mehr als die Mehrfachverwertung von Content in verschiedenen Medienkanälen. In den Worten des US-amerikanischen Medienwissenschaftlers Henry Jenkins: „In transmedia, elements of a story are dispersed systematically across multiple media platforms, each making their own unique contribution to the whole. Each medium does what it does best – comics might provide back stories, games might allow you to explore the world, and the television series offers unfolding episodes.“ An den beiden Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur *Harry Potter* und *Drachenzähmen leicht gemacht* lässt sich der Unterschied zwischen crossmedialer Mehrfachverwertung und transmedialer Weiterentwicklung gut illustrieren. Während die Geschichte des jugendlichen Zaubers ohne starke Änderungen von der Buchvorlage in andere Medien (Hörbücher, Filme, Themenparks) übertragen wurde, nutzen die „media franchises“ von *Drachenzähmen leicht gemacht* auch die Möglichkeit der Weiterentwicklung des Stoffes in den Einzelmedien. Zugegebenermaßen ist aber die Grenze zwischen cross- und transmedialer Mehrfachverwertung nicht immer leicht zu ziehen.

Erzählen Sie nicht nur eine Geschichte, sondern bauen Sie einen Kosmos aus Mythen, Figuren, Orten und Artefakten.

Transmediales Storytelling wird zuweilen auch als Kunst des World-Making bezeichnet: An die Stelle der linearen Geschichte tritt ein Erzählkosmos, der sich erst aus der Zusammenschau verschiedener Medien erschließt. Lego ist das mit seinem Geschichtenuniversum *Ninjago*, das neben der Legowelt auch Videos, Bücher und Spiele miteinschließt, bis zu einem gewissen Grad gut gelungen. Voraussetzung dafür ist, um ein Wort des Schriftstellers und Semiotikers Umberto Eco zu bemühen, ein enzyklopädischer, d.h. das gesamte Wissen der Menschheit zusammentragender Zugang zum Erzählen, das sich des Vorrats an Mythen, Figuren und Artefakten der Weltgeschichte bedient. Die Anspielungen, Zitate und Querverweise beflügeln die Fantasie und die Neugierde der RezipientInnen gleichermaßen.

Nutzen Sie transmediale Formate um Ihre Zielgruppe zu erweitern.

Cross- und transmediale Erweiterungen bieten die Möglichkeit, RezipientInnengruppen anzusprechen, die das Medium, in der die Primärgeschichte erzählt wird, nicht nutzen. Das trifft nicht nur auf Literaturverfilmungen zu, sondern auf alle Gattungen und Medientechnologien. Dies können sich MedienproduzentInnen zunutze machen, um etwa über Geschlechtergrenzen hinweg einen Zugang zu einem transmedialen Erzählkosmos zu schaffen. So lassen sich Mädchen eher mit Büchern erreichen als Buben, während bei Buben der Zugang zu Geschichten häufiger als bei Mädchen über Computerspiele erfolgt. Für die kindlichen MediennutzerInnen wiederum eröffnet sich dadurch das Potential der Erweiterung von Medienkompetenzen (Lesekompetenzen, Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien).

Verleiten Sie Kinder durch transmediale Erweiterungen nicht zum Konsum inadäquater Inhalte.

Transmediale Erweiterungen in andere Altersgruppen bergen auch Gefahren. In vielen bestehenden Medienkomplexen ist der Versuch der Alterserweiterung nach unten zu beobachten, wenn z.B. zu einem Film für ältere Kinder auch bilddominierte Vorlesebücher oder Zeichnungen zum Punkte-Verbinden angeboten werden. In extremen Fällen ist der Ausgangspunkt des Komplexes sogar ein Medium für Erwachsene, von dem aus Angebote auch für Kinder jüngster Altersgruppen gemacht werden (Beispiel: tiptoi-Bücher oder Kindergartentaschen zu *Star Wars*). Ein Risiko dabei ist, dass Kinder über altersangepasste Einstiegsmedien und -produkte auch mit überfordernden oder ängstigenden Medieninhalten des Gesamtkosmos in Berührung kommen können. Wichtig bei der Gestaltung cross- und transmedialer Formate für Kinder ist daher immer auch eine ethische Perspektive: Wo werden Kinder durch nicht altersadäquate Inhalte überfordert? Alle Elemente eines Medi-

enkomplexes, der (auch) Kinder ansprechen soll, müssen kindgerecht für die betreffende Altersgruppe sein.

Bewerben Sie durch cross- und transmediale Erweiterungen ein Produkt durch das andere und schaffen Sie dadurch Anreize für die Erweiterung der Medienkompetenz.

Cross- und transmediale Erweiterungen dienen immer auch der Crosspromotion: Jedes Medium wirbt zugleich für das andere. Das verstärkt nicht nur die Nachfrage, es schafft auch Anreize bislang wenig genutzte Medien zu erproben und zu nutzen. Gerade transmediale Geschichten, in der jedes Medium einen eigenständigen Beitrag zum Erzählkosmos leistet, ermutigen sie zur Nutzung verschiedener Plattformen. Insofern lässt sich Transmedia auch als Instrument zur Erweiterung der Medienkompetenz einsetzen. Mädchen, die diversen Mediennutzungsstudien zufolge seltener digitale Technologien nutzen als Buben, könnten dadurch motiviert werden, sich mit computerbasierten Varianten des transmedialen Kosmos auseinanderzusetzen. Umgekehrt zeigen Buben in denselben Studien weniger Lesefreude als Mädchen und könnten so einen Anreiz gewinnen, sich den literarischen Vorlagen oder Spinoffs des Komplexes zuzuwenden.

Betrachten Sie Transmedia nicht nur als Mittel zum Zweck, sondern auch als Selbstzweck.

Transmedia ist mehr als ein Vermarktungsinstrument, das dazu dient, Content in möglichst vielen Kanälen zu verwerten, crossmedial zu bewerben und so den Absatzmarkt zu vergrößern. Transmediale Projekte können Geschichten auch inhaltlich reicher machen und die Rezeption in ästhetischer Hinsicht vertiefen. Insofern sind sie nicht bloß Mittel zum Zweck, sondern auch Selbstzweck, quasi ein integraler Bestandteil eines transmedialen Gesamtwerkes. Dies trifft insbesondere auf Gattungen zu, die für sich schon transmedial sind. So kombinieren etwa Alternate Reality Games (ARGs) immer verschiedene Mediengattungen und -technologien, um die Grenzen zwischen Fiktion und Realität aufzulösen. Durch den Einsatz einer Vielzahl von Kommunikationsmedien, Medienplattformen und Real-World-Elementen lassen sich fiktionale Figuren zum Leben erwecken. Für die RezipientInnen entstehen dadurch ganz neue Formen der Teilnahme und Immersion.

Definieren Sie klar das Verhältnis zum Primärtext.

Sieht man von Transmediaprojekten ab, in denen alle Medien gleichberechtigt nebeneinander stehen, beziehen sich die meisten transmedialen Erweiterungen auf einen Primärtext. Grundsätzlich können transmediale Projekte vor, nach und parallel zur Veröffentlichung des Primärtextes durchgeführt werden. Letzteres trifft zum Beispiel auf die vielen so genannten „Second-Screen“-Formate zu, bei denen parallel zu einer Fernsehsendung

oder -serie Möglichkeiten geboten werden, über einen zweiten „Screen“ (etwa ein Tablet oder ein Smartphone) das Fernsehangebot durch Zusatzfeatures, partizipative und kollaborative Elemente zu begleiten und dadurch auch das Seherlebnis zu vertiefen. Üblicherweise sind transmediale Projekte als Sequels konzipiert, manchmal dienen sie aber auch dazu die Zeit zwischen zwei Staffeln einer Serie zu überbrücken oder auch die Premiere eines Kinofilms vorzubereiten und zu promoten. Vor allem Alternate Reality Games erfüllen zuweilen diese Funktion, wenngleich auch hier meist auf einen bekannten Geschichten- bzw. Figurenfundus zurückgegriffen wird. Jedenfalls muss die Art und Weise, wie die Elemente eines transmedialen Medienkomplexes miteinander und zu einem Primärtext verbunden werden, gut durchdacht und vorher getestet werden: Gibt es „Basiselemente“, mit denen die NutzerInnen vertraut sein müssen, damit die transmediale Geschichte funktioniert? Muss man z.B. vor dem Spielen eines Games den zugehörigen Roman gelesen haben, weil dieser für das Verständnis der Storyline unverzichtbare Informationen enthält, oder kann man auch direkt mit dem Game in die Geschichte einsteigen? Welche Medien-elemente erfordern Vorwissen, um rezipiert und genutzt werden zu können? Wie können erforderliche Informationen über Charaktere, Rahmenhandlung usw. für die NutzerInnen zur Verfügung gestellt werden?

Setzen Sie mit transmedialen Projekten auch pädagogische oder gesellschaftspolitische Anliegen um.

Neben den kommerziellen und ästhetischen Vorteilen bergen transmediale Projekte auch reichlich Potenzial, pädagogische oder gesellschaftspolitische Anliegen umzusetzen. So hat etwa eine Forschungsgruppe des Annenberg Innovation Lab an der University of Southern California in dem Projekt *T is for Transmedia* die Möglichkeiten von Transmedia im pädagogischen Kontext ausgelotet (Herr-Stephenson et al. 2013). Die Palette reicht dabei von der kreativen Aneignung kommerzieller Medientexte durch handwerkliche Tätigkeiten über die professionelle, theatralische Ausarbeitung von Kindertexten bis hin zu komplexen Technologien, die Kindern das kollaborative Bearbeiten von Content ermöglichen. Erfahrungen wurden auch schon mit Alternate Reality Games im schulischen Kontext gemacht (siehe dazu auch die Bibliografie im Anhang und das ARG „Ein Schwein für einen Tag“ auf der Projektwebsite <http://traex.fhstp.ac.at>). Transmediale Projekte bieten dabei zahlreiche Vorteile. Sie appellieren an den kindlichen Spielsinn und erhöhen dadurch die Bereitschaft zur Teilnahme und zum Lernen; sie verschaffen durch partizipative Elemente das Gefühl der Selbstwirksamkeit; sie tragen zur Medienkompetenz bei und sie fördern durch die kollaborative Ausrichtung die soziale Kompetenz.

Definieren Sie für alle cross- und transmedialen Erweiterungen die Zielgruppe.

Auch wenn cross- und transmediale Formate zur Erweiterung der Zielgruppen dienen können, muss für jedes Projekt genau definiert werden, welche Zielgruppe erreicht wer-

den soll. Gerade Kinder und Jugendliche müssen sehr fokussiert angesprochen werden, da kleine Altersunterschiede mit großen Unterschieden in den kognitiven, motorischen und sozialen Fähigkeiten und den Präferenzen einhergehen. Dementsprechend müssen die Projekte gestaltet sein, sowohl was die Technologien als auch den Inhalt anlangt. In diesem Zusammenhang sei auch auf die Problematik des Einstiegs in Transmediaprojekte hingewiesen. Im Unterschied zum Kauf eines Medienprodukts, der durch entsprechende verkaufsfördernde Kommunikationsmaßnahmen angekurbelt wird, erfordern Transmediaprojekte ein höheres Maß an Engagement und dadurch auch an Aktivierung. In Alternate Reality Games versucht man durch so genannte „rabbit holes“, die als mehr oder weniger versteckte Hinweise in der jeweiligen Zielgruppe gestreut werden, die Neugierde zu wecken. Eine wichtige Rolle spielen hierbei sicherlich Zielgruppen, die als natürliche Gruppen konstituiert sind, d.h. Schulklassen, Hortgruppen, Sportvereine, Pfadfindergruppen etc. Diese lassen sich leichter für transmediale Formate und Spiele gewinnen als die diffuse Masse der Medienrezipienten.

Beachten Sie auf allen Ebenen der Formatentwicklung die unterschiedlichen kognitiven, motorischen und sozialen Fähigkeiten der Zielgruppen.

Zu hohe kognitive, technische oder körperliche Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen führen zu Frustration und in weiterer Folge zum Verzicht auf die Teilnahme an transmedialen Projekten. Dies trifft vor allem auf Formate zu, die starke partizipative Elemente bzw. Games-Bestandteile beinhalten. Sind die Aufgaben und Rätsel (in Computerspielen spricht man von so genannten „quests“) für die Kinder in der Altersgruppe geeignet? Ist die Storyline verständlich und nicht zu komplex? Können die Kinder die erforderlichen Technologien (VR-Brillen, Tablets, Smartphones, Steuerungen, Anwendungen etc.) fehlerfrei verwenden und bedienen? Dazu kommt natürlich auch die Frage, ob Inhalte der moralischen Entwicklung der Spielenden entsprechen. Obwohl heutzutage oft schon die Kleinsten mit brutalen und hochsexualisierten Inhalten konfrontiert sind, können Kinder durch bestimmte nicht altersadäquate Inhalte auch verstört werden. Daraus folgt, dass transmediale Formate ausreichend in einem geschützten Rahmen getestet werden müssen. Außerdem empfiehlt sich die Einbindung von PädagogInnen oder EntwicklungspsychologInnen in einem frühen Stadium der Produktion bzw. eine Prüfung aus kinderschutzrechtlicher Sicht. Testruns von Alternate Reality Games könnten z.B. mit LehrerInnen, die einen direkten Bezug zur Zielgruppe haben, durchgeführt werden.

Sorgen Sie für Partizipation auf Augenhöhe.

Eines der zentralsten Elemente transmedialer Projekte ist das hohe Maß an Partizipation, das sie ermöglichen. Der technische Fortschritt, die damit einhergehenden sinkenden Kosten für technische Geräte und ihre leichtere Bedienbarkeit haben insgesamt die Möglichkeiten der Teilhabe erhöht. Kinder sind heute in der Lage mit ihren Smartphones textliche und audiovisuelle Inhalte auf einem Niveau herzustellen, das vor wenigen Jahren

noch undenkbar war. Social Media ermöglichen zudem die massenhafte Verbreitung und Kollaboration über große räumliche Distanzen hinweg. Damit hat sich insgesamt das Verhältnis von Medienproduktion und Medienrezeption verändert. In dem als „participatory culture“ bezeichneten Zeitalter kann jeder und jede mit einfachsten Mitteln in die Rolle des Produzenten bzw. der Produzentin schlüpfen. Dies machen sich auch viele kommerzielle AnbieterInnen zunutze und ermöglichen den RezipientInnen auf unterschiedliche Weise an den Produkten und der Produktion teilzuhaben, sei es durch die Freigabe von Content zur Weiterbearbeitung z.B. in der Form der fan fiction, sei es durch Second-Screen-Anwendungen und Mitbestimmungsmöglichkeiten bei Serien und Live-Events oder durch die Integration von nutzergenerierten Inhalten (User Generated Content). Viele dieser Versuche scheitern aber. Nicht nur ist die Bereitschaft zur Partizipation bei einem an passiven Medienkonsum gewöhnten Publikum gering. Viele Projekte und Formate leiden auch an einem gewissen Paternalismus: Die Formen der Partizipation sind beschränkt, stark reguliert und nur in dem von den ProduzentInnen vorgegebenen Rahmen möglich. Ein Gefühl der Selbstermächtigung und der Gruppensolidarität entsteht aber erst dann, wenn auch die Rahmenbedingungen und Regeln selbst zum Gegenstand der Mitbestimmung gemacht werden können. Das weiß man von den großen Open-Source-Projekten, von Wikipedia, von den erfolgreichen UserInnen-Plattformen der Online-Zeitschriften und vielen anderen partizipativen Projekten. Darauf ist auch bei der Entwicklung von Transmediaformaten für Kinder zu achten, denen das Gefühl vermittelt werden muss, dass sie wirklich mitgestalten können, ernst genommen werden und ihre Teilhabe einen Unterschied macht, d.h. eine Wirkung erzielt. Mit einem Wort: Die „terms of participation“ müssen transparent und fair sein. Gleichzeitig soll aber auch zur Kenntnis genommen werden, dass es Situationen gibt, in denen passives Konsumieren einfach bevorzugt wird und auch völlig legitim ist.

Ermöglichen Sie Kollaboration. Denken Sie aber auch an die Grenzen der Kollaboration.

Viele Transmediaprojekte zielen nicht nur auf Partizipation ab, sondern laden auch zur Kollaboration ein. Sie machen sich die Vorteile kollektiver Intelligenz (oder auch Schwarmintelligenz genannt) zunutze: „Niemand weiß alles, jeder weiß etwas.“ (Pierre Lévy) So können komplexe Geschichten oft nur gemeinsam entschlüsselt werden oder Rätsel in Alternate Reality Games nur im Kollektiv gelöst werden. So sehr die Förderung der Zusammenarbeit in Transmediaformaten für Kinder auch zu unterstützen ist, es darf nicht übersehen werden, dass kollaborative Prozesse immer auch von komplexen sozialen Dynamiken begleitet sind, die schwer zu antizipieren und zu kontrollieren sind. Daher bedarf es auch bei Formaten mit starken kollaborativen Elementen in der Regel einer intensiven Betreuung, sei es durch anwesende oder auch medial eingreifende SpielleiterInnen. Zudem soll dem Bedürfnis nach individueller Teilnahme und eigenständiger Bestimmung des Produktions-, Spiel- oder Teilhabetempos Rechnung getragen werden. Viele Kinder

schätzen auch die Möglichkeit einer ungestörten, individuellen und dadurch aber oft konzentrierteren Partizipationsform.

Rechnen Sie damit, dass Transmediaformate ein Eigenleben haben.

Bei transmedialen Formaten sind noch viel schwerer als bei traditionellen Medienformaten Ausmaß und Art der Rezeption vorhersagbar. Und im Unterschied zu letzteren können Transmediaprojekte auch eine unvorhersehbare Eigendynamik entwickeln, da die aktiv Teilnehmenden einen starken Einfluss auf den Verlauf nehmen, der Geschichte gegen die Intention der ProduzentInnen eine andere Richtung geben oder sich einfach gelangweilt oder verstört zurückziehen können. Diese Gefahr besteht bei allen Formaten, die sich durch ein hohes Maß an Interaktion auszeichnen, viele Live-Elemente beinhalten und bei denen der zeitliche Verlauf von großer Bedeutung ist, wie eben bei Alternate Reality Games. Bei Transmediaprojekten sollte man daher auch immer mit einem gewissen Kontrollverlust rechnen. Andererseits kommt, gerade wenn man es mit Kindern zu tun hat, der Spielleitung eine wichtige Rolle zu. Diese muss auch lenkend eingreifen, helfen, wenn die Spielenden vor unüberwindbaren Barrieren stehen oder sich verlaufen, schlichten, wo Konflikte auftreten, und motivieren, falls die Lust an der Teilnahme schwindet. In manchen Fällen wird es auch notwendig sein, vor Beginn eines gemeinsamen Projekts Spielregeln zu vereinbaren.

Sorgen Sie unter den Teilnehmenden immer für die Gewissheit: This is a game.

Transmediale Formate und insbesondere ARGs zeichnen sich dadurch aus, dass sie Fiktionales durch die Verlängerung und Transformation in das wirkliche Leben als Realität erscheinen lassen. Fiktionale Figuren aus Büchern und Filmen werden zum Leben erweckt, indem man mit ihnen über Facebook in Kontakt treten kann, in Geschichten erwähnte Einrichtungen haben plötzlich einen Webauftritt und Fabelwesen hinterlassen Spuren (Artefakte) im richtigen Leben. Dadurch wird das Erleben intensiver, die Immersion in die Geschichte stärker. Die Produzentin und Kulturwissenschaftlerin Jane McGonigal hat dafür die schöne, paradoxe Formel für Alternate Reality Games geprägt: This Is Not A Game (T.I.N.A.G.). Nichtsdestotrotz muss, und das gilt natürlich in besonderer Weise für Kinder, die Fiktionalität einer transmedialen Erweiterung den Spielenden, so sehr sie sich auch auf eine Geschichte einlassen, immer voll bewusst sein. Es muss für alle unmissverständlich einsehbar sein, dass es sich um ein Spiel bzw. um Fiktion handelt. Wird die Fiktion als Realität ausgegeben, so kann dies im Augenblick der Enthüllung des Fiktionalen zu großer Verärgerung, bei Kindern auch zu Verstörung führen. Es kann ein Gefühl der Beschämung (etwas nicht erkannt zu haben), der Verunsicherung (Was stimmt denn jetzt?) und der Wut (Ihr habt uns belogen!) hervorrufen. Darüber hinaus kann diese Situation auch zu einem großen Vertrauensverlust führen, wenn z.B. teilhabende Päd-

gogInnen eingeweiht waren. Das Wissen um die Fiktionalität der transmedialen Erweiterung tut der Immersion, wenn das Format gut gemacht ist, jedenfalls keinen Abbruch.

Rechnen Sie mit Konflikten im Entwicklungsteam und stellen Sie ausreichend Ressourcen für die Kommunikation und Mediation zur Verfügung.

Transmediaprojekte erfordern mehr als traditionelle Medienprojekte intensive Zusammenarbeit über Gattungs- und Disziplinengrenzen hinweg. Während in klassischen Produktionszusammenhängen in der Buch-, Musik-, Film- und Gamesbranche Produktionshierarchien und -routinen gut etabliert sind, bedarf es bei transmedialen Projekten der Abstimmung zwischen recht unterschiedlichen Produktionsmilieus. AutorInnen, Verlage, Filmleute, Hard- und SoftwareingenieurInnen, GrafikerInnen, GamesentwicklerInnen, SounddesignerInnen, PädagogInnen, WissenschaftlerInnen, Programmchefs, Marketingabteilungen und eine Handvoll anderer Stakeholder mit ihren je eigenen Ansprüchen und Interessen gilt es unter einen Hut zu bekommen. Dazu kommt das partizipierende Publikum, das den Projekten immer auch eine neue Wendung geben kann. Nun kennt man die Problematik durchaus aus der Film- und Fernsehproduktion. Die gattungs- und plattformübergreifende Logik von Transmedia stellt aber die Leitung von transmedialen Projekten vor nochmals neue Herausforderungen, weil Expertise aus sehr verschiedenen Bereichen erforderlich ist und sehr unterschiedliche Interessen versöhnt werden müssen. Transmediale Projekte sind hochgradig konfliktanfällig und bedürfen daher einer sehr behutsamen und abstimmungsintensiven Leitung. Eine große Herausforderung ist auch der Ausgleich von urheberrechtlichen Ansprüchen. Da sehr viele AkteurInnen zum (niemals ganz abgeschlossenen) Gesamtwerk beitragen und selbst den NutzerInnen eine partizipative Aneignung eingeräumt werden muss, stößt man schnell an die Grenzen der für bestimmte Genres und Nutzungsformen definierten urheberrechtlichen Regelungen.

Auch mit kleinem Budget lassen sich Transmediaprojekte realisieren. Dennoch sollten Sie einige spezielle Budgetposten berücksichtigen.

Transmediale Formate sind zwar komplexer als traditionelle Formate, sie lassen sich aber dennoch mit kleinen, ja kleinsten Budgets realisieren. So hat zum Beispiel Angela Covert (2009) zusammen mit SchülerInnen ein anspruchsvolles low budget ARG realisiert. Durch die leichte Zugänglichkeit von Produktions- und Distributionstechnologien (das Smartphone als Kamera, das Internet als Kommunikations- und Distributionsplattform) kann mit einfachen Mitteln schon eine große Wirkung erzeugt werden. Die Integration avancierterer Technologien und professioneller Produktionsformen kann aber Transmediaprojekte auch schnell teuer machen. Insbesondere Kosten für die Programmierung von Apps und digitalen Plattformen sind zusätzlich zu den Kosten der traditionellen Produktion einzukalkulieren. Besondere Bedeutung kommt auch der mediengattungsübergreifenden Projektleitung und der Betreuung von Interaktionen mit den RezipientInnen (z.B. in Form von Pupp-

masters bei Alternate Reality Games) zu. Dies sind bislang wenig bedachte Budgetposten, die in der Kalkulation Berücksichtigung finden müssen.

3 Weiterführende Literatur zu den Themen: Kinder und Medien, Gender, Transmedia, ARGs und Participatory Culture

Alper, Meryl und Becky Herr-Stephenson. „Transmediale Welten. Transmediales Spielen, Geschichtenerzählen und Lernen verstehen.“ TELEVISION 26, Nr. 1 (2013): 45–46.

Alper, Meryl und Rebecca Herr-Stephenson. „Transmedia Play: Literacy Across Media.“ Journal of Media Literacy Education 5, Nr. 2 (2013): 366–69.

Anonym. „Designing An Educational Alternate Reality Game.“
http://www.academia.edu/258188/Designing_An_Educational_Alternate_Reality_Game.

ARGNet: Alternate Reality Gaming Network. <http://www.argn.com/>

Aviles, Chris. „Secret Agent Students: How to Bring an Alternate Reality Game to Your Classroom.“ o. J. <https://www.edsurge.com/n/2014-10-16-secret-agent-students-how-to-bring-an-alternate-reality-game-to-your-classroom>.

Besley, Tina. „DIGITIZED YOUTH: CONSTRUCTING IDENTITIES IN THE CREATIVE KNOWLEDGE ECONOMY.“ Annals of Spiru Haret University, Journalism Studies 12, Nr. 1 (2011): 9–22.

Bonsignore, Elizabeth, Derek Hansen, Kari Kraus, Amanda Visconti, June Ahn und Allison Druin. „Playing for Real: Designing Alternate Reality Games for Teenagers in Learning Contexts.“ In Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children, 237–246. IDC '13. New York, NY, USA: ACM, 2013.

Bruns, Axel. Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Prodsusage. Peter Lang, 2008.

Burgess, Jean, und Joshua Green. YouTube. Online Video and Participatory Culture. Digital Media and Society. Polity Press, 2009.

Calhoun, Alex. „The Smithsonian and MIT Help Your Kids Get “Vanished”“, 23. März 2011.
http://www.argn.com/2011/03/the_smithsonian_and_mit_helps_your_kids_get_vanished/.

Chess, Shira, und Paul Booth. „Lessons down a rabbit hole: Alternate reality gaming in the classroom.“ New Media Society 16, Nr. 6 (2014): 1002– 1017.

Clarke, Michael. Transmedia Television: New Trends in Network Serial Production. Bloomsbury Academic, 2013.

Clover, Darlene. „Successes and challenges of feminist arts-based participatory methodologies with homeless/street-involved women in Victoria.“ Action Research 9, Nr. 1 (März 2011): 12–26.

- Colvert, Angela. „Peer Puppeteers: Alternate Reality Gaming in Primary School Settings“, 2009. <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/09287.19018.pdf>.
- Connolly, Thomas M., Mark Stansfield und Thomas Hainey. „An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation.“ *Computers & Education* 57 (2011): 1389–1415.
- Delwiche, Aaron und Jennifer Jacobs Henderson. *The Participatory Cultures Handbook*. Routledge, 2012.
- Dena, Christy. „Emerging Participatory Culture Practices Player-Created Tiers in Alternate Reality Games.“ *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 14, Nr. 1 (2008): 41–57.
- Detering, Stephanie, Kleedörfer, Daniela und Matthias Petzold: „Handynutzung im Grundschulalter. Eine empirische Pilotstudie.“ *merz. Medien + erziehung*, Jg. 50, Heft 2 (2006), 43-49.
- Donahoo, Daniel. „Alternate Reality Gaming for Kids“, 22. September 2011. <http://archive.wired.com/geekdad/2011/09/alternate-reality-gaming-for-kids/>.
- Donahoo, Daniel. „Transedu: Alternate Reality Games in Education“, 22. Juli 2013. <http://www.nmc.org/news/transedu-alternate-reality-gaming-education>.
- Evans, Elizabeth. *Transmedia Television*. Routledge, 2011.
- Feierabend, Sabine und Klingler, Walter: *Kinder und Medien: „Ergebnisse der KIM-Studie 2008.“* *Media Perspektiven* 8 (2009), 398-412.
- Feil, Christine, Decker, Regina und Gieger, Christoph. *Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 2004.
- Gauntlett, David. *Making is Connecting. The Social Meaning of Creativity, from DIY and Knitting to YouTube and Web 2.0*. Polity Press, 2011.
- Gauntlett, David. *Media, Gender and Identity: An introduction*. Routledge, 2008.
- Gleich, Uli: „Nutzung und Funktionen neuer Medien bei Kindern und Jugendlichen.“ *Media Perspektiven* 10/2007, 529-534.
- Gouveia, P. „Narrative paradox and the design of alternate reality games (ARGs) and blogs.“ In *Games Innovations Conference, 2009. ICE-GIC 2009. International IEEE Consumer Electronics Society's*, 231–38, 2009.
- Hansen, Derek, Elizabeth Bonsignore, Marc Ruppel, Amanda Visconti und Kari Kraus. „Designing Reusable Alternate Reality Games.“ In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1529–1538. CHI '13. New York, NY, USA: ACM, 2013.

Herr-Stephenson, Becky, Meryl Alper, Erin Reilly and Henry Jenkins. T is for Transmedia. Los Angeles and New York: USC Annenberg Innovation Lab, 2013.

Hoffmann, Dagmar, Mikos, Lothar: Mediensozialisationstheorien. Wiesbaden: VS Verlag, 2010.

Hust, Stacey J.T., Brown, Jane D. "Gender, Media Use, and Effects." In: Calvert, Sandra L. und Barbara J. Wilson, (Hg.innen): The Handbook of Children, Media, and Development. Chichester: John Wiley & Sons, 2011.

Jenkins, Henry: Complete Freedom of Movement: Video Games as Gendered Play Spaces. In: The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology. Cambridge/Massachusetts/London: The MIT Press, 2006a, 330-363

Jenkins, Henry: Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. New York: NYU Press, 2006b.

Jenkins, Henry: Transmedia 202: Further Reflections. Confessions of an AcaFan. http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html, 2011

Jöckel, Sven, Andreas Will und Florian Schwarzer. „Participatory Media Culture and Digital Online Distribution—Reconfiguring the Value Chain in the Computer Game Industry.“ International Journal on Media Management 10, Nr. 3 (2008).

Keifer-Boyd, Karen. Arts-based Research as Social Justice Activism: Insight, Inquiry, Imagination, Embodiment, Relationality. International Review of Qualitative Research. 2011 University of California Press.

Keuneke, Susanne. „'Ich sehe was, was du nicht siehst.' Verbale Erfassung kindlicher Geschlechts(-re-)konstruktionen zu Bilderbuchangeboten.“ In Paus-Haase, Ingrid und Bernd Schorb (Hg.Innen): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung, München: KoPäd Verlag, 2000.

Kim, Jeffrey Y., Jonathan P. Allen und Elan Lee. „Alternate Reality Gaming.“ Communications of the ACM 51, Nr. 2 (Februar 2008): 36–42.

Kim, Jeffrey, Elan Lee, Timothy Thomas und Caroline Dombrowski. „Storytelling in New Media: The Case of Alternate Reality Games, 2001–2009.“ First Monday 14, Nr. 6 (17. Mai 2009). <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2484>.

Kreiss, Daniel, Megan Finn und Fred Turner. „The limits of peer production: Some reminders from Max Weber for the network society.“ New Media & Society 13, Nr. 2 (März 2011): 243–59.

Kritzenberger, Huberta. „Reality Games als didaktische Szenarien für immersive Lernprozesse.“ In Digitale Lernwelt - Serious games : Einsatz in der beruflichen Weiterbildung, herausgegeben von Maren Helm und Fabienne Theis, 85–96. W. Bertelsmann Verlag, 2011.

Kuchenbuch, Katharina und Simon Erk. Medien im Alltag Sechs- bis 13-Jähriger: Trends, Zielgruppen und Tagesablauf. Media Perspektiven 9 (2004), 441-452.

Lippe, Barbara. Japan: "Games for, by and about Girls." In: Zauchner, Sabine, Siebenhandl, Karin und Michael Wagner (Hg.Innen): Gender in E-Learning and Educational Games. A Reader, Innsbruck: StudienVerlag, 2007, 223-241

Löwgren, Jonas und Bo Reimer. Collaborative Media: Production, Consumption, and Design Interventions. The Mit Press, 2013.

Malterud, Kirsti. „Qualitative Research: Standards, Challenges and Guidelines“, Qualitative Research Series, 358 (2001): 483–88.

May, Tim und Beth Perry. Social Research and Reflexivity. SAGE Publications Ltd, 2011.

McGonigal, Jane: Alternate Reality Gaming,
<http://www.avantgame.com/McGonigal%20ARG%20MacArthur%20Foundation%20NOV%202004.pdf>, 2004.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2010. Kinder+Medien, Computer+Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13Jähriger,
<http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>, (2011)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet . Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger in Deutschland, http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf, (2013)

Montola, Markus. „A Ludological View on the Pervasive Mixed-Reality Game Research Paradigm.“ Personal and Ubiquitous Computing 15, Nr. 1 (Januar 2011): 3–12.

Montola, Markus. Pervasive Games: Theory and Design. Amsterdam ; Boston: Elsevier Science & Technology, 2009.

Mou, Yi/Peng, Wei. Gender and racial stereotypes in popular video games,
<https://www.msu.edu/~pengwei/Mou%20Peng.pdf>, 2009

Nissen, Ursula. Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Raumeignung, Weinheim/München: Juventa, 1997.

O'Connor, Kim. „Playing With the Truth: When Alternate Reality Gets Real“, 24. Oktober 2013. <http://www.psmag.com/education/alternate-reality-becomes-well-reality-68870/>.

Paus-Hasebrink, Ingrid. Die Helden und Heldinnen von heute. Mediale Vorbilder von Kindern und Jugendlichen im Zeichen von Konvergenz und Crossmedialität. Vortrag auf der Internationalen Pädagogischen Werktagung Salzburg 2013, 2013.

Petridis, P., I. Dunwell, S. Arnab, S. Scarle, A. Qureshi, S. De Freitas, A. Protopsaltis und K. Star. „Building Social Communities around Alternate Reality Games.“ In 2011 Third International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES), 76–83, 2011.

Pratten, Robert. Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners. London: CreateSpace, 2011.

Pumhösel, Alois. „Selbstwertung per Webkultur - Über Identität nachdenken: Ein Projekt der FH St.Pölten will eine junge, kreative Community aufbauen.“ Der Standard. 14. Mai 2014.

Ramusch, Daniela. Transmedia Storytelling in US-amerikanischen Unterhaltungsproduktionen. Alternate Reality Games als Vermarktungsinstrument. Masterarbeit FH St. Pölten, 2012.

Rendtdorff, Barbara. Kindheit, Jugend und Geschlecht, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, 2003.

Ritzer, George und Nathan Jurgenson. „Production, Consumption, Prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital ‘prosumer’.“ Journal of Consumer Culture (Sonderausgabe zu Participatory Culture) 10, Nr. 1 (März 2010).

Schäfer, Mirko Tobias. Bastard Culture! How User Participation Transforms Cultural Production. Mediamatters. Amsterdam University Press, 2014.

Serious Games Berlin. <http://www.seriousgames-berlin.de/>.

Süss, Daniel. Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion, (2006), <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-142892>.

Tapscott, Don und Anthony Williams. Wikinomics. Atlantic Books, 2008.

Tobias, Evan S. „Toward Convergence: Adapting Music Education to Contemporary Society and Participatory Culture.“ Music Educators Journal 99, Nr. 4 (2013): 29–36.

Trepte, Sabine und Reinecke, Leonard. Gender und Games - Medienpsychologische Gender-Forschung am Beispiel Video- und Computerspiele. In: Steins, Gisela (Hg.in): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung, Wiesbaden: VS Verlag, 2010, S. 229-248.

Troltenier, Imke. „Spielen, Lernen, Spaß haben – Gender-faire Computerspiele unterhalten auf kluge Art.“ Themendienst 01 (2009): 18–20.

Veroff, Susie. „Participatory Art Research: Transcending Barriers and Creating Knowledge and Connection With Young Inuit Adults.“ American Behavioral Scientist 45, Nr. 8 (April 2002): 1273–87.

Vollbrecht, Ralf und Claudia Wegener (Hg.Innen). Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag, 2010.

Weston, Matt. „Puffin Launch Young Bond Alternate Reality Game: ‚The Shadow War‘“, 11. August 2008. <http://commanderbond.net/5372/puffin-launch-young-bond-alternate-reality-game-the-shadow-war.html>.

Whitton, Nicola. „ALTERNATE REALITY GAMES FOR DEVELOPING STUDENT AUTONOMY AND PEER LEARNING.“ In Learners in the Co-creation of Knowledge Proceedings of the LICK 2008 Symposium, 32pp, 2008.

Williamson, Lauren. „The Alternate-Reality Games That Teach Kids The Cause And Effect Of Their Circumstances“, 8. Oktober 2014.

<http://www.fastcompany.com/3036787/healthware/the-alternate-reality-games-that-teach-kids-the-cause-and-effect-of-their-circums>.