

**Benedito Dielcio Moreira**

**Die Augen des Voyeurs und die Finger des Flâneurs  
Brasilianische Jugendliche  
und ihre Rekonstruktionen der Realität durch Medien**

Dissertation  
Vorgelegt im Fachbereich 2  
Erziehungswissenschaft – Psychologie  
der Universität Siegen  
im September 2008  
Doktorväter:  
Prof. Dr. Bernard Fichtner – Universität Siegen  
Prof. Dr. Wanderley Geraldi – Unicamp - Brasilien

Benedito Dielcio Moreira  
Rua C, Casa 153  
78080-030 Cuiabá  
Mato Grosso – Brasilien

## **Danksagung**

Ich möchte mich bei allen Lehrenden der Föderalen Universität Mato Grosso – UFMT - bedanken, die mir geholfen haben, die Wirklichkeit meines Umfeldes besser zu verstehen und mir in unterschiedlichen Weisen bei diesem Studium unterstützt haben. Den gleichen Dank möchte ich an meine Promotionskollegen in Deutschland aussprechen: Eneida, Gilberto, Amaury, Anouch aus Barbados, Darina aus der Slowakei und die Mitarbeiter des INEDD – Internationale Promotion Erziehungswissenschaft – Universität Siegen – Deutschland, insbesondere an Oliver, Anna, Alice und Moritz, die mit sehr viel Geduld mir bei den täglichen Aufgaben eines ausländischen Studenten und bei der Lösung der Probleme mit Wohnung, Gesundheit, Ausbildung unserer Kinder und bei der Verständigung der deutschen Sprache geholfen haben.

Ich bedanke mich auch bei den Professoren der Universität Siegen und des INEDD, die uns Studenten aus dem Ausland mit sehr viel Aufmerksamkeit, Empathie und Begeisterung empfangen haben.

Ich schulde meinen Dank auch den vielen Freunden in Brasilien, insbesondere Newton Campolin, Nasser Fares, und unseren Freunden in Deutschland, insbesondere Nina und Ralf, Gilberto und Mirna, Vicente und Cristina, Mitta, Martin, Ingo und Luciene, Maria, Ana und Giselle, Marcelo Amaral, Markus Auditor, die mir und meiner Familie in manch schweren Angelegenheiten beigestanden haben und mit denen wir so manche fröhliche Stunde erlebt haben. Mein spezieller Dank gilt den Leitern und Leiterinnen, sowie den Lehrern und Lehrerinnen der Schulen, an denen ich meine Forschung durchführen konnte.

Mein besonderen Dank an:

- Prof. Dr. Bernd Fichtner, von der Universität Siegen und Direktor des INEDD, für die Aufnahme in Deutschland, die Orientierung und die Möglichkeiten des Lernens, die er uns eröffnet hat.
- Maria Benites, ebenfalls von der Universität Siegen und Wissenschaftliche Koordinatorin des INEDD wegen ihrer strengen Kritik, Empfindsamkeit, Freundschaft, mit der sie Doktoranden aus den Randstaaten Brasiliens geholfen hat.

- Prof. Dr. Wanderley Geraldi, von der UNICAMP, für die Orientierung, Kritik und Geduld, die er meiner Arbeit in den vielen, immer kreativen Treffen in Brasilien und in Deutschland gewidmet hat.
- Carlos Maldonado, wegen der Freundschaft, der innovativen Gespräche und der kritischen Lektüre dieses Textes.
- Prof. Dr. Roberto Monteiro, von der UFRJ wegen in Arbeitstreffen in Siegen und in Juiz de Fora, wegen der aufmerksamen Lesung und Kritik dieser Arbeit.
- Prof. Dr. Lucia Vendrusculo, wegen der Anmerkungen und Kritiken während der Treffen in Deutschland und Brasilien.
- Dr. Jochen Dietrich, wegen der Freundschaft und Unterstützung bei der Lektüre schwieriger Texte und für die Zusammenstellung einer Arbeitsgruppe von Schülern und Schülerinnen der Neunten Klasse eines Gymnasiums der Stadt Bensdorf, Deutschland.
- Max Herliger, von dem ich Methoden der qualitativen Forschung kennen lernte, wegen seine hilfreichen Teilnahme an die Erstellung grundlegender Fragen dieser Forschung und wegen der Formulierung des Fragebogens.
- Meinen Eltern, die mir immer in leichten und schwierigen Momenten beigestanden haben; meinen Brüdern, Schwestern und Nichte, insbesondere Dilma, Duda, Benilton, Binho und Thiara, wegen ihre Hingabe gegenüber meinen Kinder und wegen ihre Unterstützung für die Entwicklung dieser Studie.
- An meine Familie: Luciana – meine Ehefrau, Freundin und wunderbare Begleiterin, immer anwesend und unterstützend in jeder Phase der Arbeit an dieser Dissertation; an Alexandre, Andrea, Amy und Bibi – wunderbare Kinder und Begleiter, wegen ihres Verständnisses und ihrer Hilfen.
- An Gott, den ich in Deutschland wiedergefunden habe nach langen Jahren der Entfremdung wegen seines unendlichen Segens.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung</b>	1
Jugendliche, Erziehung und Medien: ein Problem tritt auf	4
Ziele des Forschungsvorhabens	14
Begründung und Relevanz – Methodologie und Methoden	14
<b>1. Die Moderne: Der ‘Ort’ der Erziehung und der Kommunikation</b>	22
1.1. Einführung	23
1.2. Moderne und Kommunikation	25
1.3. Die Schule: Raum für Vermittlung und Medien	35
<b>2. Heranwachsende Jugendliche: konstruierte Wirklichkeiten</b>	53
2.1. Einführung	54
2.2. Double bind der Jugend in der Moderne	57
2.2.1. Die Ambivalenzen und die zentrale Stellung der Kindheit	69
2.2.2. Die Adoleszenz	75
2.2.3 Verlängerte Jugendzeit, verlängerte Gegenwart	82
2.2.4 Zusammenfassung	87
2.3 Die Konstruktion von Welten und Wirklichkeiten	88
2.4. Die Konstrukteure von Wirklichkeiten	100
2.4.1. Der Sender	106
2.4.2. Heranwachsender Jugendliche: Rezeptionssubjekt	115
2.4.3 Die Kultur der Medien	120
2.4.4 Das Modell des Konsums	125
2.4.5 Zusammenfassung	132
<b>3. Die Taktiken: „Du willst, dass ich bleibe, doch als ich dich traf, streifte ich umher“</b>	136
3.1 Einführung	137
3.2 Der Medien-Flaneur	139
3.2.1 Mobilität	143
3.2.2 Das Zappen	144
3.2.3 Das Auge des Voyeurs	146
3.2.4 Das Interesse und der Spaß	150
3.2.5 Die Gegenrede	151
<b>4. Das Forschungsdesign</b>	161
4.1 Einführung	162
4.2. Methodologie und Methoden	162
4.2.1 Die Fallstudien	170
4.3 Die Konstruktion der vier Fallstudien	174

4.3.1 Die verlängerte Metropole	174
4.3.2 Öffentliche und Private Schulen der Sekundarstufe im Vergleich	178
4.3.3 Das Klassenzimmer	180
4.3.4 Schulen und Kaufkraft der Familien	182
4.4 Subjekte und Mitautoren der Befragung	183
4.5 Strategien der Befragung	184
4.5.1 Interviews mit Direktoren, Fachbereichsleitern und Lehren	187
4.5.2 Audio und Video als Analysehilfsmittel	188
4.5.3 Analyse mit Computerhilfe	189
4.6 Die Kontexte der Schulen	191
4.6.1 Schule 1: Steckbrief	191
4.6.2 Schule 2: Steckbrief	196
4.6.3 Schule 3: Steckbrief	201
4.6.4 Schule 4: Steckbrief	209
4.6.5 Die vier Schulen: Diskussion	215
<b>5 Vom Flaneur zu den Gegenreden: Was erzählt wurde und dessen Analyse</b>	229
5.1 Einführung	230
5.2 Die Familien der Schülerinnen und Schüler	231
5.2.1 Die Familien der Schule 1	232
5.2.2 Die Familien der Schule 2	233
5.2.3 Die Familien der Schule 3	234
5.2.4 Die Familien der Schule 4	234
5.2.5 Die Familien der Schülerinnen und Schüler: Diskussion	235
5.3 Die Subjekte der Befragung	246
5.3.1 Die Subjekte der Schule 1: Die Art zu sein und zu denken	248
5.3.2 Die Subjekte der Schule 2: Die Art zu sein und zu denken	253
5.3.3 Die Subjekte der Schule 3: Die Art zu sein und zu denken	258
5.3.4 Die Subjekte der Schule 4: Die Art zu sein und zu denken	264
5.3.5. Die Art zu sein und zu denken: Diskussion	269
5.4 Der Medienkonsument, der den Schüler bewohnt	284
5.4.1 Der Medienkonsum in der Schule 1	285
5.4.2 Der Medienkonsum in der Schule 2	294
5.4.3 Der Medienkonsum in der Schule 3	303
5.4.4 Der Medienkonsum in der Schule 4	312
5.4.5 Der Medienkonsum: Diskussion	318
5.5 Nachrichten, Gegenreden und Alterität	336

5.5.1 Nachrichten, Gegenreden und Alterität in der Schule 1	338
5.5.2 Nachrichten, Gegenreden und Alterität in der Schule 2	343
5.5.3 Nachrichten, Gegenreden und Alterität in der Schule 3	348
5.5.4 Nachrichten, Gegenreden und Alterität in der Schule 4	353
5.5.5 Nachrichten, Gegenreden und Alterität: Diskussion	356
5.6 Vom Flaneur zu den Gegenreden	367
5.6.1 Einführung	367
5.6.2 Der Medien-Flaneur	368
5.6.3 Die Erbauer von Welten	377
5.6.4. Die Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem	384
5.6.5 Die Gegenreden	397
<b>6. Schlussbetrachtungen</b>	409
<b>7 Literaturverzeichnis</b>	415
<b>8. Anhänge</b>	437
8.1 Anhang 01: Karte von Brasilien	438
8.2 Anhang 02: Jane Wreford: Die Schulen von São Paulo 2002	439
8.3 Anhang 03: Die Fragebogen	441

## Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 01: Schulbildung - Familienvorstände – Anzahl der Schüler/Innen*	237
Tabelle 02: Kaufkraft der Familien – Anzahl der Schüler/Innen*	238
Tabelle 03: Eltern mit Berufen, die einen Universitätsabschluss erfordern - Anzahl der Schüler/Innen	240
Tabelle 04: Eltern mit Berufen, die keinen Universitätsabschluss erfordern - Anzahl der Schüler/Innen	240
Tabelle 05: Eltern ohne berufliche Tätigkeiten außerhalb des Hauses – Anzahl der Schüler/Innen	241
Tabelle 06: Schule 1 – Die Idole der Schülerinnen und Schüler – Anzahl der Schüler/Innen	252
Tabelle 07: Schule 2 - Die Idole der Schülerinnen und Schüler – Anzahl der Schüler/Innen	257
Tabelle 08: Schule 3 - Die Idole der Schülerinnen und Schüler – Anzahl der Schüler/Innen	262
Tabelle 09: Schule 4 - Die Idole der Schülerinnen und Schüler – Anzahl der Schüler/Innen	268
Tabelle 10: Schule 1 – Schlafzimmer	285
Tabelle 11: Schule 1 – Medienzimmer	287
Tabelle 12: Schule 1 – Zeitungslektüre	288
Tabelle 13: Schule 1: Zeitschriftenlektüre	289
Tabelle 14: Schule 1 – Radio hören	289
Tabelle 15: Schule 1 – Radioprogrammpräferenzen	290
Tabelle 16: Schule 1 - Die 28 Schülerinnen und Fernsehen schauen	291
Tabelle 17: Schule 1 - Die 10 Schüler und Fernsehen schauen	291
Tabelle 18: Schule 1 – Fernsehprogrammpräferenzen	291
Tabelle 19: Schule 1 – Internetsurfen pro Woche	293
Tabelle 20: Schule 1 – Lektüre von Büchern	294
Tabelle 21: Schule 2 – Schlafzimmer	295
Tabelle 22: Schule 2 – Medienzimmer	296
Tabelle 23: Schule 2 – Zeitungslektüre	297
Tabelle 24: Schule 2: Zeitschriftenlektüre	297
Tabelle 25: Schule 2 – Radio hören	298
Tabelle 26: Schule 2 – Radioprogrammpräferenzen	298
Tabelle 27: Schule 2 - Die 13 Schülerinnen und Fernsehen schauen	300
Tabelle 28: Schule 2 - Die 9 Schüler und Fernsehen schauen	300
Tabelle 29: Schule 2 – Fernsehprogrammpräferenzen	300
Tabelle 30: Schule 2 – Internetsurfen pro Woche	302
Tabelle 31: Schule 2 – Lektüre von Büchern	303
Tabelle 32: Schule 3 – Schlafzimmer	303
Tabelle 33: Schule 3 – Medienzimmer	304
Tabelle 34: Schule 3 – Zeitungslektüre	305
Tabelle 35: Schule 3: Zeitschriftenlektüre	306
Tabelle 36: Schule 3 – Radio hören	307
Tabelle 37: Schule 3 – Radioprogrammpräferenzen	307
Tabelle 38: Schule 3 - Die 16 Schülerinnen und Fernsehen schauen	308
Tabelle 39: Schule 3 – Die 13 Schüler und Fernsehen schauen	308
Tabelle 40: Schule 3 – Fernsehprogrammpräferenzen	309
Tabelle 41: Schule 3 – Internetsurfen pro Woche	310
Tabelle 42: Schule 3 – Lektüre von Büchern	312
Tabelle 43: Schule 4 – Schlafzimmer	313
Tabelle 44: Schule 4 – Medienzimmer	313
Tabelle 45: Schule 4 – Zeitungslektüre	314
Tabelle 46: Schule 4: Zeitschriftenlektüre	314
Tabelle 47: Schule 4 – Radio hören	315
Tabelle 48: Schule 4 – Radioprogrammpräferenzen	315
Tabelle 49: Schule 4 – Die 9 Schülerinnen und Fernsehen schauen	316
Tabelle 50: Schule 4 - Die 12 Schüler und Fernsehen schauen	317
Tabelle 51: Schule 4 – Fernsehprogrammpräferenzen	317

Tabelle 52: Schule 4 – Internetsurfen pro Woche	318
Tabelle 53: Schule 4 – Lektüre von Büchern	319
Tabelle 54: Schüler und Schülerinnen - Zeitungslektüre	322
Tabelle 55: Weibliche Leserinnen – Zeitschriftenlektüre	325
Tabelle 56: Männliche Leser – Zeitschriftenlektüre	325
Tabelle 57: Schüler und Schülerinnen – Radio hören	327
Tabelle 58. Schülerinnen: Fernsehen schauen	330
Tabelle 59. Schüler: Fernsehen schauen	330
Tabelle 60. Schüler und Schülerinnen – Fernsehen und <i>zapping</i>	332
Tabelle 61: Schüler und Schülerinnen – Internetnutzer pro Woche	334
Tabelle 62: Lektüre von Büchern – Angegebene Bücher pro Schüler/Innen	336
Tabelle 63: Schule 1 – Die Wichtigkeit der Nachrichten und wo und mit wem informieren sie	339
Tabelle 64: Schule 1 – Wem die 38 Schüler/Innen sich am meisten über Nachrichten unterhalten	339
Tabelle 65: Schule 1 – Welche Themen die 38 Schüler/Innen unterhalten wollen	340
Tabelle 66: Schule 1 – Die zuletzt behandelten Themen	340
Tabelle 67: Schule 1 – Wann im Klassenraum diskutiert werden soll	341
Tabelle 68: Schule 1: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen	342
Tabelle 69: Schule 2 - Die Wichtigkeit der Nachrichten und wo und mit wem informieren sie	344
Tabelle 70: Schule 2 - Wem die 22 Schüler/Innen sich am meisten über Nachrichten unterhalten	344
Tabelle 71: Schule 2 - Welche Themen die 22 Schüler/Innen unterhalten wollen	345
Tabelle 72: Schule 2 - Die zuletzt behandelten Themen	346
Tabelle 73: Schule 2 - Wann im Klassenraum diskutiert werden soll	346
Tabelle 74: Schule 2 - Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen	347
Tabelle 75: Schule 3 - Die Wichtigkeit der Nachrichten und wo und mit wem informieren sie	349
Tabelle 76: Schule 3 - Wem die 29 Schüler/Innen sich am meisten über Nachrichten unterhalten	349
Tabelle 77: Schule 3 - Welche Themen die 29 Schüler/Innen unterhalten wollen	350
Tabelle 78: Schule 3 - Die zuletzt behandelten Themen	351
Tabelle 79: Schule 3 - Wann im Klassenraum diskutiert werden soll	351
Tabelle 80: Schule 3- Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen	352
Tabelle 81: Schule 4 - Die Wichtigkeit der Nachrichten und wo und mit wem informieren sie	353
Tabelle 82: Schule 4 - Wem die 21 Schüler/Innen sich am meisten über Nachrichten unterhalten	353
Tabelle 83: Schule 4 - – Welche Themen die 21 Schüler/Innen unterhalten wollen	354
Tabelle 84: Schule 4 - Die zuletzt behandelten Themen	355
Tabelle 85: Schule 4 - Wann im Klassenraum diskutiert werden soll	355
Tabelle 86: Schule 4 - Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen	356
Tabelle 87: Die Wichtigkeit der Nachrichten	356
Tabelle 88: Das Medium am wichtigsten heute	357
Tabelle 89: Das Medium wenig wichtig heute	357
Tabelle 90: Das Medium am wichtigsten in der Zukunft	358
Tabelle 91. Das Medium wenig wichtig in der Zukunft	359
Tabelle 92: Wo informieren sich die Schülerinnen über die Ereignisse in der Welt?	359
Tabelle 93: Wo informieren sich die Schüler über die Ereignisse in der Welt?	360
Tabelle 94: Wen sind die Informationsquellen der Schülerinnen	360
Tabelle 95: Wen sind die Informationsquellen der Schüler	360
Tabelle 96: Mit wem die Schülerinnen sich meistens unterhalten	361
Tabelle 97: Mit wem die Schüler sich meistens unterhalten	361
Tabelle 98: Welche Themen die Schülerinnen unterhalten	363
Tabelle 99. Welche Themen die Schüler unterhalten	364
Tabelle 100: Debatten im Klassenraum	365
Tabelle 101. Themen: Im Klassenraum debattiert	366
Tabelle 102. Wann im Klassenraum diskutiert werden soll	366
Tabelle 103. Thema: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen	367



## **Verzeichnis der Abbildungen**

Abbildung 01. Besitz von PCs und Zugang zum Internet in Wohnungen	033
Abbildung 02. Bedeutung des persönlichen Aussehen	278
Abbildung 03. Die Idole der Schülerinnen und Schüler	279

## Einführung

Mit Hilfe der Informations- und Kommunikationstechnologien, kurz der Medien werden Wirklichkeiten konstruiert und ständig bearbeitet. Diese Prozesse bewegen uns, führen unserer Vorstellungswelt Nahrung zu, liefern Bedeutungen und greifen in unsere Reflexion ein. Medien liefern Bezugsgrößen und Modelle für unsere Urteile über unseren Alltag und die Wirklichkeit der Welt. Im Verbund mit der Schule und der Familie, bilden die traditionellen Mittel der sozialen Kommunikation und die neuen Informationstechnologien Quellen des Wissens und der Sozialisierung von Jugendlichen und Kindern. Die Medienwelten werden von Instanzen aufgebaut und kontrolliert, die über die Macht verfügen, Informationen auszuwählen, zu produzieren und zu verteilen, nach technischen Kriterien, Glaubensorientierungen, Ideologien und Interessen. Damit haben wir eine endlose Menge von Informationen, die als „Spiegel“ der Wirklichkeit ausgegeben und oft auch so verstanden werden. Im Innern des Mediensystems selbst befindet sich eine Vielfalt von Ideen, die dem Fernsehzuschauer/Leser/Hörer<sup>1</sup> präzise Reflexionen abverlangen, also eine Tätigkeit, die selbst für einen erfahrenen Benutzer komplex ist. Die Unbefangenheit und Geschicklichkeit, mit der Jugendliche die Medientechnologien manipulieren, geben zu einer ersten Frage Anlass: Wären diese Jugendliche gleichfalls fähig, mit den wahrgenommenen Inhalten umzugehen, ohne Hilfe derjenigen, die in ihrem Umfeld leben?

Die Schule versteht sich traditionell als eine der Institutionen, die dem Alltag der Jugendlichen am nächsten steht. Obgleich sie nicht die einzige ist, ist sie immer noch ein Forum der Diskussion, der Reflexion und der Äußerung vieler Stimmen. Sie ist nicht nur ein Unterrichts- und Lernzentrum, sondern auch ein Raum der Vermittlung von Informationen über die Wirklichkeit. Medieninhalte sind präsent in Gesprächen der Schüler, in Beispielen der Lehrer, in Hausaufgaben; sie werden als Mittel zur Unterstützung des Lernprozesses und als Bedingung der Versetzung eingesetzt, wie im Fall der gegenwartsbezogenen Themen, die in Aufnahmeprüfungen zur Universität abgefragt werden. Diese Ubiquität der Medieninhalte in der Schule, im Schulzimmer, ist eine Herausforderung für das Schulsystem und gibt zu einer weiteren Frage Anlass: Kommt der Schule die Aufgabe zu, Jugendliche bei der Auswahl und wechselseitigen

---

<sup>1</sup> Bei der Kennzeichnung eines Lesers berücksichtige ich die drei von Lucia Santaella (2004) vorgeschlagenen Definitionen von Lesern: den „kontemplativen und meditierenden“ Leser, den stummen Bücherleser, den „sich bewegenden, fragmentarischen“ Leser der sogenannten Kommunikationsmedien, den Leser unterschiedlicher Sprachen, und den „eintauchenden, virtuellen“ Leser, einen Lesertyp, „der zwischen uns und den nichtlinearen Beziehungen durch die flüssigen Architekturen virtueller Räume navigiert“ (S. 31).

Korrelierens der in der Medienwelt verfügbar gemachten Informationen zu unterstützen?

Da die Eltern ihre Kinder nicht mehr begleiten oder zunehmend weniger begleiten können, sowohl in der Schule, die sie besuchen, als auch in ihren Medienerlebnissen, verbleibt den Schülern und Schülerinnen nur, auf den Medieninhalt selbst zurückzugreifen und auf den Einfallsreichtum und die kritischen Einstellungen der aufgeklärteren Lehrer und Mitschüler zu setzen. Dem Jugendlichen stehen kindliche und jugendliche Kontexte zur Verfügung, die sie erleben, mit denen sie interagieren und sich vernetzen. Die Folgen dieser kontinuierlichen intra- und intermedialen Bewegungen von Jugendlichen für ihre persönliche Entwicklung sind noch nicht vollständig erforscht. Jugendliche sehen die Welt nicht mehr mit den Augen vergangener Generationen, der Generation ihrer Eltern, und verhalten sich sicherlich auch anders als wir. Dieser neue Blick ist Anlass zu einer anderen Frage, die von Eliseo Verón (2004) formuliert worden ist: Wie sind Produktion und Rezeption von Mediendiskursen miteinander verbunden?

Für Régis Debray (1994) hat der Blick drei historische Altersstufen. Wir leben gegenwärtig in der „Videosphäre“<sup>2</sup>, der dritten Altersstufe, der des medienbezogenen, technologischen, simulierten Blicks. Da jedes Zeitalter seine eigene Denkart hervorbringt, konstruieren und teilen wir in dieser Altersstufe mit anderen Menschen Ereignisse visuell, so wie wir sie erneuern, indem wir sie zugleich zerstören und wiederaufbauen. Vor allem der Blick der Jugendlichen repräsentiert wesentlich dieses Zeitalter. Nach Margaret Mead (1971) befinden wir uns in der *präfigurativen* Kultur. In ihr leben wir in der Kultur der Medien und Technologien. In ihr ist das Neue nicht mehr die Kontinuität des Alten. Das Kind belehrt seine Eltern, die Gegenwart wird verlängert. Jugendliche rebellieren in der *konfigurativen* Kultur, lehnen alles und alle ab und versuchen, sich ihrer selbst und der Geschichte zu bemächtigen. Schließlich hat dieser Jugendliche, der heute am *Blade-Runner-Syndrom* leidet, Carles Feixa (2006) zufolge schon am *Tarzan-Syndrom* gelitten, am Ideal des „gutartigen Wilden“ von Rousseau und am *Peter-Pan-Syndrom* der „glücklichen Teenager“ des Konsums.

Debray hat drei Alter zum Zweck der Untersuchung einer jeden Denkweise unterschieden. Im Alltag sind sie jedoch nicht getrennt. Sie leben nebeneinander, nicht

<sup>2</sup> Für Debray (1994: 206) wäre die „Logosphäre“ das erste Alter und „würde dem Alter der Idole“ entsprechen. Es liegt zwischen der Zeit der Erfindung „der Schrift und der Erfindung der Presse“. Das zweite Alter, „Graphosphäre“ genannt, ist das „Zeitalter der Kunst“. Es fällt in den Zeitraum zwischen Presse und Farbfernsehen.

ohne Spannungen: die Welt ist nach wie vor „ein Gewirr von Traditionen, Aberglaube, Magien und Religionen und imprägniert weitgehend die Modi des Seins, Denkens, Fühlens, Handelns, Vorstellens und Fabulierens der Individuen und der Gesellschaft“ (Iann 2000). So koexistieren heute die drei von Mead benannten Kulturen und die Jugendlichen leiden nicht mehr nur an einem, sondern an den drei von Feixa genannten Syndromen. Diese drei Stadien koexistieren nicht nur, weil verschiedene Gesellschaften in verschiedenen Stadien leben, sondern weil in dieser Moderne ein Informationsfluss stattfindet, der diese Ortsverschiebungen, insbesondere bei Jugendlichen, provoziert.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die Beziehung zwischen Jugendlichen<sup>3</sup> und der Medienwelt zu untersuchen. Es geht um die Welten, die Jugendliche in dieser Beziehung sowie um ihre sozialen Interaktionen, d.h. vor allem die der Freunde, Familienangehörigen und Lehrer. Die Beziehung zwischen dem Jugendlichen und der Medienwelt ist m.E. so beschaffen, dass sie den Jugendlichen in die Erwachsenenwelt drängt, wo er dann „Präzeptor“ seiner Familie, potentieller Konsument und „Kultursymbol“ sein wird – was im Einzelnen noch zu erläutern ist. Zugleich führt ihn dies wieder in die Kindheit, die Sicherheit des Hauses, die Obhut der elterlichen Unterweisung und der kindlichen Phantasien zurück, wo er sich wieder in das Kind verwandelt, das er im Grunde nie zu sein aufgegeben hat.

Unter Beziehung zur Medienwelt verstehen wir hier sowohl den Kontakt der Jugendlichen mit allen technologischen Artefakten der Informationsübermittlung, wie auch mit dem Medieninhalten. Wir verstehen in dieser Arbeit unter technologischen Artefakten der Informationsübermittlung sowohl die alten tragbaren Medien, wie etwa die Zeitung oder das Buch, als auch die Informationstechnologien in der von Castells (2001, S. 49) definierten Bedeutung („konvergierende Menge von Technologien in Mikroelektronik, EDV - Software und Hardware -, Telekommunikation/Funkübermittlung und Optoelektronik“). Wenn wir also von Medien sprechen, von Kommunikationsmedien, Informationstechnologien, beziehen wir uns auf eine Menge elektronischer und gedruckter Medien, die über ihre Inhalte eine Wirklichkeitsvermittlungsfunktion im Alltag junger Menschen wahrnehmen: Fernsehen, Film, Video, Internet, PC, Zeitung, Zeitschrift, Buch, CDs, MP3, MP4, Mobiltelefon, Photographien, Plakate, Poster, Werbeplakate u.a. Wir heben jedoch hervor, dass der Terminusus „Kommunikationsmedien“, der traditionell benutzt wird, um Vehikel zur

---

<sup>3</sup> Das Publikum, das Gegenstand dieser Untersuchung ist, wird nachfolgend als „Heranwachsende Jugendliche“ bezeichnet.

Verbreitung journalistischer Informationen und von Unterhaltung und Zeitvertreib zu bezeichnen, hier zusammen mit den neuen Technologien mit „Medien“ bezeichnet wird. Alle Medien und Inhalte, von der Musik bis zum Bild auf dem winzigen Bildschirm eines Mobiltelefons, von der Projektionsfläche eines Kinotheaters bis zum Slogan auf einem großen Werbeplakat (*Outdoor*) bzw. vom Leitartikel einer Zeitung bis zur brasilianischen *soap opera* im Fernsehen (*Telenovela*) werden für die Konstruktion von Welten benutzt: Sie sind Kulturdiskurse.

In diesem einleitenden Text berichte ich über persönliche Erfahrungen und Reflexionen, die mich dazu gebracht haben, über das Verhältnis von Jugendlichen zu den Informationstechnologien und den Kommunikationsmedien nachzudenken. Die Begegnung von Jugendlichen, die in die verschiedenen Medien integriert sind, in der Schule neues Wissen einbringen und das Verstehen über die Intentionen des Lehrers hinaus ausweiten – macht aus dem Schulzimmer einen Raum für Ankündigungen und Antworten. Wir haben es hier mit einer Evidenz zu tun, die Citelli zufolge „das Klassenzimmer in einen Raum verwandelt, der von Botschaften, Zeichen und Codes gekreuzt wird, die sich nicht einander anpassen oder sich auf die inhaltsbezogene und enzyklopädische Tradition des formalen Schulunterrichts beschränken“ (2006, S. 7).

### **Jugendliche, Erziehung und Medien: ein Problem tritt auf**

In einer Diskussionsgruppe von jugendlichen Zeitungslesern, brasilianischen Sekundarschülern<sup>4</sup>, die 1999 während der Durchführung eines Forschungsvorhabens gegründet wurde, um darüber zu diskutieren, was die jungen Menschen über das Medium *Zeitung* denken, behauptete eine allen Teilnehmern gemeinsame Argumentationsfigur die Unfähigkeit der Kommunikationsmedien im allgemeinen und die der Zeitungen im besonderen, mit ihnen, den Jugendlichen, in einen Dialog einzutreten, die Unfähigkeit, sie zu hören. Die jungen Menschen sagten, dass die Zeitungen ihren Meinungen keine Bedeutung beilegen, selbst wenn ihr Leben, das der Jugendlichen, das Thema war: Die Zeitungen hören nur die Erwachsenen, vor allem die Eltern und die sogenannten Behörden, also vor allem die Vertreter des Staates.

---

<sup>4</sup> Das brasilianische Schulsystem ist in zwei Teile gegliedert: Grundschule und Hochschule. Zur ersten gehören das Angebot für Kindererziehung in Kinderkrippen für Kinder zwischen Null und drei Jahren, die Schulen für vier- bis fünfjährige Kinder, die Grundschule im engeren Sinn vom sechsten Lebensjahr an, die mindestens neun Jahre dauert, und die Mittelschule, die mindestens drei Jahre dauert. Nach dem Abschluss der Mittelschule, auch Sekundarschule genannt, ist der Schüler befähigt, das Studium an einer Universität zu beginnen. (Quelle: LDB – *Lei de Diretrizes Básicas da Educação* [Gesetz über die Grundrichtlinien der Erziehung])

Wenn sie jungen Menschen zuhörten, begegneten sie ihnen mit Vorurteilen.<sup>5</sup> In diesem Forschungsprojekt konnten wir tatsächlich feststellen, dass das Öffentliche, welches die Zeitungen interessiert, sich an den Universitäten und in den Gruppen mit Entscheidungsmacht befindet, unter Wissenschaftlern, Managern, Unternehmern, Freiberuflern. Lesen lernen, Interpretation und Diskussion finden zuerst im Grundschulunterricht statt. „Dort können auch potentiell die zukünftigen Leser ausgebildet werden. Trotzdem sind in dieser schulischen Welt die Zeitungen am wenigsten verbreitet...“ (Moreira 2000). Weil diese Abwesenheit der Zeitungen in der Schule heute noch viel verbreiteter ist, unternehmen die Zeitungskonglomerate weltweit Anstrengungen, um Leser auszubilden. Dies erfolgt über ein Programm namens „Newspaper in Education“.<sup>6</sup> Da ich nach wie vor davon überzeugt bin, dass die Pluralität der in einer Zeitung enthaltenen Ideen, wenn sie in der Schule diskutiert werden, dem Schüler zu einem besseren Verständnis seiner Welt verhilft, habe ich zu einem anderen Zeitpunkt die These vertreten, dass „die Diskussion des gedruckten Inhalts der Zeitungen unlegbar auf die Diskussion der Medieninhalte insgesamt verweist“ (Moreira 2005), vor allem deshalb, weil heute niemand mehr von nur einem Kommunikationsmedium *betroffen* wird.

1999 waren in Cuiabá<sup>7</sup> PCs, Internet, ja selbst Kabel- oder Satellitenfernsehen bei vielen der im vorigen Absatz genannten Gruppe noch keine vertrauten Technologien. Damals wurde diese Feststellung der Unfähigkeit der Medien, in einen Dialog mit den jungen Menschen einzutreten, von uns in einer seltsamen und engen Beziehung mit

---

<sup>5</sup> Die Reflexionen dieser Diskussionsgruppe sind in meiner Dissertation zur Erlangung des *Master*-Grads, die ich im Jahr 2000 an der Universität São Paulo eingereicht habe, enthalten („Man hat mich vergessen – sie denken nur an meine Eltern“).

<sup>6</sup> Das Programm „Newspaper in Education“ wird vom Weltzeitungsverband WAN – Word Association of Newspapers“ ([www.wan.press.org](http://www.wan.press.org)) koordiniert. In Brasilien ist das Vertretungsorgan der Zeitungen, das Mitglied der WAN ist, die *Associação Nacional de Jornais* – ANJ (Nationaler Zeitungsverband, [www.anj.org.br](http://www.anj.org.br)). Der Verband führt landesweit ein Programm durch, das „Die Zeitung in der Schule“ genannt wird und 1980 mit dem Programm „Stunde Null im Klassenzimmer“, von der Zeitung „Zero Hora“ (Stunde Null) in Porto Alegre begonnen hat. In Deutschland werden die Zeitungen vom „Bundesverband deutscher Zeitungsverleger“ – BDZV ([www.bdzv.de](http://www.bdzv.de)) vertreten. Im Jahr 1979 haben der BDZV und das IZOP („Institut zur Objektivierung von Lern- und Prüfungsverfahren“, [www.izop.de](http://www.izop.de)) eine partnerschaftliche Zusammenarbeit begonnen und ein pädagogisches Projekt unter dem Titel „Zeitung in der Schule“ aufgelegt, mit dem Ziel, in Schülern das Interesse an und die Lektüre von Zeitungen zu stimulieren.

<sup>7</sup> Cuiabá ist die Hauptstadt des Bundesstaats Mato Grosso, eines Staats aus dem Mittleren Westen Brasiliens. Sie ist 1.700 Km von São Paulo entfernt und hat ca. 580.000 Einwohner, die 21% der Bevölkerung des Bundesstaats ausmachen, wie sich der 2005 erfolgten Aktualisierung der Volkszählungsdaten von 2000 entnehmen lässt. Cuiabá befindet sich im geodätischen Mittelpunkt Südamerikas. Die Lage des Staates Mato Grosso im Mittleren Westen und die Lage der Stadt Cuiabá auf der Karte Brasiliens sind in Anhang 1 zu finden. S. auch die folgenden Adressen: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) oder [www.portalbrasil.net/estados\\_mt.htm](http://www.portalbrasil.net/estados_mt.htm).

der Grundidee des Films *Duel*<sup>8</sup> wahrgenommen. In diesem Film steuert der Fahrer eines PKWs, ein Handelsvertreter mit einem festen Termin, seinen Wagen auf einer Zweibahnstraße und sieht sich plötzlich hinter einem LKW. Ungeduldig, versucht er den LKW zu überholen, aber der Fahrer erlaubt es ihm nicht und führt absichtlich Situationen herbei, um ein Überholungsmanöver unmöglich zu machen. Als ihm die Überholung dennoch gelingt, feiert der PKW-Fahrer seinen Sieg in einer geradezu infantilen Euphorie. Das einfache Überholungsmanöver gerät aber zum Alptraum. Der Zuschauer begleitet im Laufe der Geschichte das Duell zwischen beiden Fahrern, deren Positionen sehr deutlich als die des verfolgenden LKWs und des verfolgten Pkws bezeichnet werden. Der eigentliche „Verfolger“ ist jedoch der LKW selbst. Ich beziehe mich auf den LKW, da der Fahrer kein einziges Mal identifiziert wird. Wir sehen von ihm nur den Arm und seine Stiefel. Die Allgegenwart des LKWs wächst bei fortschreitender Handlung ins Riesenhafte, besetzt die gesamte Projektionsfläche, bedrängt den PKW und wirft seinen Fahrer dem Schicksal in die Arme: unter dem ständigen Druck, weiterzufahren, kann der Fahrer des PKWs nicht halten, noch an den Straßenrand fahren oder gar die Straße verlassen. Der einzige Weg der ihm verbleibt, besteht darin, angeschoben zu werden und vor dem LKW zu fahren, solange er schneller fahren kann. Ebenso angeschoben, wie auch immer, und die Flucht nach vorne antretend schienen mir die eingangs genannten Jugendlichen in ihrem Umgang mit den Medien zu leben.

Einige Jahre danach, im Jahr 2002, wurde in einer anderen Diskussionsgruppe, dieses Mal mit Studenten der Bundesuniversität von Mato Grosso, ebenfalls in Cuiabá, der Konsum der Kommunikations- und Informationsmedien auf die Freiheit der Wahl bezogen.<sup>9</sup> Die Gruppe, Studenten des Studiengangs Sozialkommunikation, waren mit dem Internet und den neuen Kanälen der Satelliten- und Kabelfernsehens vertraut. Da es heute zahllose Kabel- oder Satellitenfernsekanäle gibt, die Fernsehapparate mit der Fernschaltung konsequenterweise billiger geworden sind und die schnellen Internetverbindungen im Kommen sind, schien die 1999 aufgekommene Vorstellung des In-die-Enge-getrieben-Seins keinen Sinn mehr zu ergeben. Schließlich konnte man mit der Fernsteuerung in den Händen leicht von einem Programm zum anderen

---

<sup>8</sup> *Encurralado* [Duell]. Titel der US-amerikanischen Originalfassung: *Duel*. Spielfilm von 1971 (Regisseur: Steven Spielberg. Hauptdarsteller: Dennis Weaver). Die portugiesische Übersetzung bedeutet, wörtlich, In die Enge getrieben.

<sup>9</sup> Diese Forschungen wurden von Studenten des Studiengangs Sozialkommunikation an der Bundesuniversität Mato Grosso (UFMT) als Bestandteil des Programms der Fächer „Methodik und Forschung in der Kommunikationswissenschaft“ durchgeführt. Ich war damals Dozent am Studiengang Sozialkommunikation und in diesem Jahr für diese beiden Fächer verantwortlich.

„zappen“. Das Spektrum der Optionen hatte sich verbreitert, was die Gruppe auf die Idee einer erweiterten Freiheit brachte. Es war nicht zu leugnen, dass das Angebot von verfügbaren Programmen und Technologien die Wahlmacht des Konsumenten gesteigert hatte. Ein Druck auf die Taste der Fernsteuerung oder der Maus erlaubte nicht nur einen leichten Wechsel des Kanals, sondern auch die Änderung des Navigationswegs. Es war sogar möglich, im Innern der Weite des Internet eine eigene Straße zu pflastern. Trotzdem haben wir uns gefragt, ob die Freiheit des „Zapping“ durch verschiedene Kanäle, besonders im Fernsehen, wirklich ein Akt der Freiheit oder nur eine neue Form des In-die-Enge-getrieben-Seins ist.

Diese Fragen schienen uns sinnvoll zu sein. Erstens deshalb, weil wir noch unter dem Einfluss der kritischen Kommunikationstheorien standen, besonders der Analysen der Frankfurter Schule und unter dem Einfluss der Vorstellung der durch die Kulturindustrie aufgezwungenen Manipulation, wie Wolf bei einer Sichtung von Texten von Adorno vermerkt:

„Die Manipulation des Publikums erfolgt im Medium des Fernsehens, aufgrund von Effekten, die sich in den latenten Ebenen der Botschaften äußern. Diese tun so, als ob sie etwas sagen, und sagen stattdessen etwas anderes; sie fingieren, frivol zu sein, obwohl sie, indem sie sich jenseits des Wissens des Publikums situieren, dessen Abhängigkeitszustand verstärken. Der Zuschauer wird durch das von ihm beobachtete Material fortwährend in den Zustand versetzt, Befehle, Vorschriften und Ächtungen entgegenzunehmen, ohne dies zu wissen.“ (Wolf 1995, S. 82 f.)

Wie sich dem untenstehendem Zitat entnehmen lässt, erklären nach Lopes (1994) zwei unterschiedliche Situationen, eine kontextuell brasilianische, die andere im Innern der Arbeiten der Frankfurter Schule vorfindlich, den Einfluss dieser Autoren auf brasilianischen Kommunikationsforscher:

„Erstens erfolgt der stärkste Einfluss der Arbeiten der Frankfurter Schule in Brasilien in den siebziger Jahren, relativ verspätet im Vergleich zur Abfassung dieser Arbeiten. Das Durchsetzungsvermögen dieser Theorie in der brasilianischen *scientific community* hängt direkt damit zusammen, dass die Frankfurter Schule einen Schlüssel zum Verständnis der in der brasilianischen Kultur durch ein diktatorisches Regime verursachten Veränderungen liefert. Die Kombination der repressiven Ideologie mit der fortschreitenden Modernisierung der Kultur prägt einerseits den Typus der sich in Brasilien durchsetzenden Kulturindustrie und erklärt andererseits, warum die Theorie der Frankfurter Schule hier *angekommen* ist.

Zweitens konzentriert die elitäre Kulturkonzeption der Frankfurter Autoren ihre Befürchtungen auf das Schicksal der Formen der *hohen* Kultur in der modernen Gesellschaft und erklärt nur sie für fähig, die Gesellschaft zu verändern, da nur sie kritische Bewusstseinsformen entwickeln.“ (Lopes 1994, S. 50 f. Hervorhebung im Original)



Diese Perspektive kann man auf den Bundesstaat Mato Grosso beziehen. Tatsächlich ist die Entfernung zwischen der Hauptstadt des Bundesstaats Mato Grosso, Cuiabá, wie auch die zwischen den anderen wichtigen Städten des Bundesstaats wie Rondonópolis, Várzea Grande und Sinop, von den großen städtischen Zentren des Landes für den verspäteten Eintritt von Mato Grosso in die globalisierte Welt mitverantwortlich. Die Bundesuniversität von Mato Grosso hat z.B. ebenfalls spät – erst 1990, einen Studiengang in Sozialkommunikation mit Abschlüssen in Journalismus, Hörfunkjournalismus, Werbetechnik und Propaganda eingerichtet (Zaramella 2001)<sup>10</sup>. Hervorzuheben ist noch, dass man, unabhängig von Entfernungen und dem Umstand, an der Peripherie oder im Zentrum zu leben, damals glaubte, durch die technologische Revolution die Ungleichheiten abschaffen zu können, vor allem diejenigen, welche die peripheren Regionen kennzeichnen, wie Mattelart (1994) hervorhebt:

„Bei dieser Vision des ‘globalen Dorfs’ ereignete sich alles ausschließlich dank dem technologischen Imperativ. Da dem so war, genügte es, einen Schritt zu tun, um die Komplexität der Kulturen und Gesellschaften, in denen diese Botschaften landeten und Einfluss ausübten, abzuschaffen. Dieser Schritt wurde tatsächlich von anderen Forschern vollzogen, die in den Kampf der Ideen verstrickt waren. Indem sie sich dieser deterministischen Konzeption bemächtigten, fanden sie schließlich in ihr die Bestätigung von seit langer Zeit gebildeten Überzeugungen: Die neuen Kommunikationstechnologien bedeuteten das Ende der Ideologien, die Entstehung einer neuen Idee der gesellschaftlichen Veränderung, die endgültig die alte fixe Idee der politischen Revolutionen obsolet machte. Diese hatten ja keine Lösung für die Probleme gefunden, die, nach ihnen, die ‘Revolution der Kommunikationen’ sich schon zu lösen angeschickt hatte.“ (Mattelart 1994, S. 144)

Nun bedeutet „Revolution der Kommunikationen“ nicht gesellschaftliche Revolution. Es ist jedoch unleugbar, dass die Praxis der Freiheit und die Ausübung der Entscheidungsmacht historische Träume der Menschheit sind. Aber der Erwerb von Technologien, ihre Manipulation und ihr Konsum, die Möglichkeiten der Auswahl und die Befriedigung der Wünsche stehen der Idee der Individualisierung im Gegenzug zum Kollektiv näher als Begriffen wie Freiheit oder Entscheidungsmacht. Die Manifestation der Individualität und ihre steigende Relevanz in der Gesellschaft, vor allem nach der industriellen Revolution, ist auch in der Herausbildung und im Aufbau der städtischen Zentren von Bedeutung. Wie Norbert Elias (1987) einräumt, gibt es im Ausdruck der Individualität den natürlichen, einzigartigen, dem Individuum zugehörigen

---

<sup>10</sup> In Brasilien markieren die 60er Jahre praktisch die Einrichtung der Studiengänge für Sozialkommunikation, mit der Gründung der *Escola de Comunicações e Artes* der Universität São Paulo, neben anderen Fakultäten.

Einfluss. Elias hebt jedoch hervor, dass die individuelle Art, in der die Individualität sich ausprägt, von der Gesellschaft abhängt und somit in jeder sozialen Gruppe anders ist:

„Es hat sich bei der Untersuchung des Zivilisationsprozesses deutlich genug gezeigt, in welchem Maße die gesamte Modellierung und mit ihr auch die individuelle Gestaltung der einzelnen Menschen von dem geschichtlichen Wandel der gesellschaftlichen Standards, von der Struktur der menschlichen Beziehungen abhängt. Die Individualisierungsschübe selbst, etwa der Individualisierungsschub der Renaissance, sie sind nicht Folgen einer plötzlichen Mutation im Innern einzelner Menschen oder einer zufälligen Zeugung von besonders vielen begabten Menschen, sondern gesellschaftliche Ereignisse, etwa Folgen eines Aufbrechens älterer Verbände oder einer Veränderung in der sozialen Position des Handwerker-Künstlers, Folgen, kurz gesagt, einer spezifischen Umlagerung in der Struktur der menschlichen Beziehungen.“ (Elias 1987, S. 43).

Für Elias ist eine Person nie abgeschlossen, d.h., autonom, so dass sie nicht mehr auf die Gruppe angewiesen ist. Sie erleidet ständig und ewig Eingriffe seitens der Gruppe. „Die Geschichtlichkeit jeder Individualität, das Phänomen des Heranwachsens und Erwachsenwerdens, nimmt beim Aufschluss dessen, was ‚Gesellschaft‘ ist, eine Schlüsselstellung ein“ (Elias 1987, S. 46). Ohne die Menschen, die ihm nahe stehen, ohne seine Bezüge kann der Mensch nicht heranwachsen. Die Individualität ist also eng auf die zwischenmenschlichen Verbindungen bezogen. Und das Gesellschaftsmodell, in dem die Individuen heute heranwachsen, lässt verschiedene Interpretationen zu. Für Herbert Marcuse (1982) ist dieses System, welches das Individuum positiv bewertet, auf die Befriedigung der Bedürfnisse, den Konsum konzentriert, was diesen Ausdruck der Individualität nicht zu einer Freiheit, sondern vielmehr zu einem Modus der Herrschaft macht. Obwohl sie durch die Konstruktion eines persönlichen, konsumbezogenen Lebensstils verblendet sind, stellen sich die Individuen in diesem Prozess nicht passiv dar: „indem sie ihre Selbstidentitäten schmieden, unabhängig davon, wie lokal die spezifischen Handlungskontexte sind, tragen die Individuen zu den gesellschaftlichen Einflüssen bei, die in ihren Folgen und Implikationen global sind (und fördern sie unmittelbar).“ (Giddens 2002, S. 9).

Unabhängig vom Gewicht der verschiedenen Interpretationen der Erscheinung der Individualität kommt es hier darauf an, hinzuzufügen, dass die Wahl und Entscheidung vielmehr Grundbedingungen der personalen Entwicklung sind. Die Macht und die Fähigkeit der Wahl sind elementare Erfordernisse der Entwicklung des Einzelnen. Es gibt eine enge Beziehung zwischen der Wahlfreiheit und der kollektiven Intelligenz. Die Entwicklung der Person ist polyphon, viele Stimmen erklingen in ihr. Sie ist nicht monologisch, sondern erfolgt in gesellschaftlichen Tauschhandlungen und in der

Ergänzung von Kompetenzen: nach der Entwicklung der Schrift, nach der Entstehung des Druckereiwesens, mit dem Fortschritt der Kommunikationsmedien und neuerdings nach der Erfindung des Internet ist immer ein bemerkenswerter Sprung in der Entwicklung des Menschen festzustellen (Lévy 1993). Für Lev Vygotskij (2001a; 2002) gibt es eine Beziehung zwischen der realen Entwicklungsfähigkeit eines jeden Menschen und der Entwicklung der Gesellschaft, in welcher er lebt, nach Maßgabe der erreichbaren gesellschaftlichen und historischen Bedingungen. Menschliche Entwicklung ist für Vygotskij das Ergebnis eines Dialogs, den die Person in der Gegenwart mit sich selbst und mit der sie umgebenden Wirklichkeit führt, jedoch im Blick auf die Zukunft, die sie zu gestalten wünscht bzw. hofft (Geraldi, Fichtner, Benites 2007).

Wir verstehen also die menschliche Entwicklung nicht als etwas Statisches oder Programmierbares, sondern als etwas ständig im Wechsel Begriffenes, als etwas, was sich aus der Fähigkeit des Verstehens, Unternehmens und Transformierens ergibt, sowohl auf der Ebene des Einzelnen, der Person, als auch auf der Ebene des Kollektivs, der gesellschaftlichen Gruppe. Komplex und dynamisch, wird die Entwicklung - der Person wie der Gesamtgesellschaft - immer durch personale und soziale Aspekte gesteigert. So wie sie formuliert ist, lässt sich die Idee auch nicht akzeptieren, dass die Vielfalt der Kommunikationsmedien, der elektronischen Kanäle und des Zugangs zur virtuellen Welt Elemente der Freiheit sind, eine Art Einübung in Entscheidungsmacht darstellen. Wo die Medien diskutiert und analysiert werden, können sie einen Beitrag zur Entwicklung einer Person und ihrer sozialen Gruppe leisten. Schließlich können vielfältige Kanäle Vielfalt, unterschiedliche Meinungen, Zugang zu den verschiedenen Versionen ein und desselben Faktums bedeuten. In diesem Sinn können die Kommunikations- und Informationsmedien nicht von den Folgen her gedacht werden, die sie in der Gesellschaft zeitigen, sondern hat die Reflexion sich um das Verständnis der bei der Rezeption und dem aus dieser Beziehung hervorgehenden Genuss zu bemühen.

Mein Interesse an dieser Arbeit, für das, was im Bereich der Rezeption geschieht, für die Dekonstruktion der Botschaften, den Gebrauch der Gegenrede<sup>11</sup> als Modus des

---

<sup>1</sup> <sup>1</sup> Gegenrede ist für Mikhail Bachtin der Gegensatz zum „Wort des Sprechers“, der Ursprung des Verstehens. Bachtin (2004, S. 132) statuiert: „Jedem Behauptungswort, das zu verstehen wir uns anschicken, entspricht eine Reihe von Wörtern von uns, die eine Replik bilden. Je zahlreicher und substanzialer sie sind, desto tiefer und wirklicher ist unser Verständnis.“ Für Bachtin kann man also nicht verstehen, ohne gleichzeitig eine

Verstehens und für die Prozesse der Neuverarbeitung der in der Gesellschaft, in der Interaktion und vor allem in der schulischen Welt wahrgenommenen Informationen hat also seinen Ursprung im Gefühl des In-die-Enge-getrieben-Seins, das 1999 zum Ausdruck kam: in diesem Gefühl, von den Informationsmedien mitgerissen, gestoßen und überrollt zu werden – und später im gegensätzlichen Gefühl, das 2002 zum Ausdruck kam, von den Auswahlmöglichkeiten der Informationsmedien mitgerissen, gestoßen und überrollt zu werden. Die Informationen, welche die jungen Sekundarschüler über die Kommunikationsmedien erhalten und die Art und Weise, auf die sie mit ihnen umgehen – die Rezeption der Information, die Neubearbeitung -, und schließlich, wie sie diese Informationen teilen, wurden Gegenstand meines Interesses. Sowohl die Vorstellung des von den Medien In-die-Enge-getrieben-Seins, als ob die Medien die Herren und Führer wären, als auch die Fähigkeit, Maschinen zu manipulieren und Inhalte auszuwählen, mitten unter Hunderten von Angeboten, transportieren in diesen Prozessen ein implizites Duell über symbolische Inhalte zwischen den Sendern des Entertainment und der Information einerseits und ihren Empfängern andererseits.

Dieser symbolische Zusammenstoß zwischen Empfängern und Sendern erlaubt Versuche, die von Maschinen oder Menschen vermittelt werden. Es handelt sich um Versuche des Tuns, des Auflörens, des wiederholten Tuns und des Erlebens, die einer impliziten, verborgenen Konfrontation von etablierten ideologischen Systemen und der in jedem Alltag vorgefundenen Ideologie, in jedem der vier schulischen Kontexte, um deren Untersuchung wir uns bemüht haben, unterworfen sind.<sup>12</sup> In diesen Prozess der Wahl von Programmen und Lektüren, in die Rezeption von Informationen, die

---

Evaluierungsoperation vorzunehmen, aus welcher die Replik kommt, die uns zum Verständnis bringt. Die Möglichkeit

des Verständnisses steigt dagegen mit dem Anstieg von Wörtern, die für die Gegenrede disponiert und vorbereitet worden sind. Es sind Wörter, die nur aus dem Dialog mit anderen Menschen kommen. Sobald sie einmal rezipiert worden sind, gehören sie ein wenig allen Menschen, aber die Gegenrede gehört „der Einzigartigkeit eines jeden Subjekts“, dem Verständnis, das es erreichen konnte (Gerald 2002).

<sup>1</sup> <sup>2</sup> Die vier zitierten Kontexte, die vier untersuchten Schulen, wie auch die Ergebnisse der Forschung und die bei der Untersuchung angewandte Methode werden in einem späteren Kapitel eingehend dargestellt werden. Wir weisen noch darauf hin, dass wir den Begriff 'Kontexte erkennen' und nicht 'Kontexte finden' oder 'kennen' bzw. 'entdecken' benutzen, da sie noch nicht fix und fertig zuhanden waren und auf uns warteten. So wie wir sie finden, existieren sie äußerlich, außerhalb der Erfahrung nicht. Wenn wir einen Kontext erkennen, erkennen wir uns als Forscher in ihm, sind ein Teil von ihm. So erfolgen die Beschreibungen, die Erkenntnis und das Verstehen von Forschungskontexten nicht ohne das Zutun des Erkennenden. Sie werden in einer dialogischen Beziehung konstruiert.

Zuschreibung von Bedeutungen, die Erfahrung „symbolischer Tauschhandlungen“<sup>13</sup> mit anderen Subjekten sind zahllose und unterschiedliche Aktivitäten eingeschlossen. Die Vielfalt der Angebote von Medieninhalten, die Möglichkeiten der Wahl nicht nur aufgrund der Menge der Inhaltsangebote, sondern vor allem der Verbilligung der Technologien des Zugangs zu den verschiedenen Inhalten befinden sich somit am Konvergenzpunkt von fünf Aspekten, deren gleichzeitige Konvergenz m.E. besonders bedeutungsvoll ist: 1. Die in der Gesellschaft stattfindenden Transformationen, die sich aus dem Phänomen der Globalisierung und dem Zugang zu den neuen Technologien der Information und der „Kommunikationswelt“<sup>14</sup> ergeben; 2. das Engineering der Konstruktion von Welten, die wir im Ausgang von unserer Geschichte und unserem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext entwerfen; 3. die Allgegenwart der Kommunikationsmedien und der Informationstechnologien und der Welten, die im Ausgang von Selektionsverfahren aufgebaut werden, bei denen das ausgewählt wird, was berichtenswert oder nicht berichtenswert, unterhaltend oder nicht unterhaltend ist; 4. die Feststellung, dass die Schule nicht mehr der Bezugspunkt, der einzige und richtige Weg zum Erwerb von Wissen ist; 5. die Zeit der Adoleszenz mit ihren physischen und psychischen Veränderungen, die medialen Tätigkeiten, denen junge Menschen nachgehen und die Konfrontation in der Familie und Gesellschaft, in die sie sich als unermüdlich Strebende nach Freiheit, Autonomie und Entscheidungsmacht begeben.

Diese fünf kombinierten Elemente zeigen die Komplexität der Beziehung zwischen den Jugendlichen und den Medien. Ich halte es für angebracht, darauf hinzuweisen, dass mein Interesse an der schulischen Umwelt damit zusammenhängt, dass die Schule, wie wir sie heute kennen, noch ein privilegierter Ort von Präsenzbeziehungen ist, ein Ort für Reflexionen, Interaktionen und Tauschhandlungen. Wir leben in einer Zeit, in welcher die Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen nicht mehr ausschließlich bei der Familie liegt. Die Verpflichtung muss die Gesellschaft einbinden, da Kinder und Jugendliche sich nach den Veränderungen umsehen und ihnen gemäß vernetzen, welche die Gesamtgesellschaft ihnen aufzwingt (Arroyo 2004). Wie immer wir auch die Erziehung fassen, über die freiheitsorientierte Strömung (Freire 1978, 1979, 1996, 2002), über die kritische Pädagogik (McLaren 1997) oder über den Vorschlag des Widerstands (Apple 1989), werden wir uns pädagogischen

---

<sup>1</sup> <sup>3</sup> Die Arbeiten von Pierre Bourdieu (2002, 2004a und 2005) waren von grundlegender Bedeutung für das Verständnis der „symbolischen Tauschhandlungen“.

<sup>1</sup> <sup>4</sup> Der Begriff „Kommunikationswelt“ wurde von Armand Mattelart (1994) geprägt. Er bezeichnet gleichzeitig die von der Kommunikation weltweit erreichte Reichweite und ihre Spezifika in verschiedenen Ländern, wodurch dieser Prozess ungleich und exkludierend wird.

Konzepten gegenübersehen, die demokratische Schulen und eine demokratische Erziehung vertreten und für die Bildung junger Staatsbürger eintreten, die sich ihrer Geschichte und Kultur verpflichtet wissen. Diese Verpflichtung erfolgt nicht mehr nur in Face-to-face-Situationen, sondern wird von unterschiedlichen Technologien und Produzenten unterschiedlicher Inhalte vermittelt. Obwohl diese Wissensbestände, die Vorschläge von reflexions-, freiheits- und demokratieorientierten Schulen der Gesellschaft zur Verfügung stehen, sind Themen wie z.B. Freiheit, Reflexion und Chancengleichheit in den vier untersuchten Schulen in den Wünschen und Absichten ihrer Leiter, in den Diskursen der Lehrer und vor allem der Schüler mehr anwesend als tatsächlich als Praxis im Klassenzimmer.<sup>15</sup>

Wenn man die Allgegenwart der Medien für Sozialkommunikation und der Informationstechnologien (Castells 2001; Thompson 1998; Mattelart 1994) und die Vermittlungsfunktion, die sie unter jungen Studenten und den von ihnen geschaffenen Welten berücksichtigt, wenn man darüber hinaus auch die Selektionssysteme der Medien berücksichtigt, die entscheiden, was berichtenswert ist und was in die Rubrik Unterhaltung fällt (Traquina 1999; Alsina 1989; Tuchman 1983), und wenn man schließlich die verschiedenen Kontexte berücksichtigt, in denen die Medien und Informationen rezipiert werden, versteht man, dass es Machtbeziehungen und Beziehungen zwischen symbolischen Kräften gibt (Foucault 2002, 2004; Bourdieu

---

<sup>1</sup> <sup>5</sup> Mein Interesse an der schulischen Realität geht auch auf meine eigene Schulzeit und meine Erfahrung als Fachmann für Kommunikation und Hochschullehrer zurück. Ich habe sieben Brüder und komme aus einer strengkatholischen und unbemittelten Familie, in welcher der Schulbesuch nicht Tradition war, wie dies für die meisten Familien der Unterschicht meiner Generation gilt. Meine Brüder und ich lernten wann und wo dies möglich war. In meiner Kindheit und in der Lebensgeschichte meiner Freunde war der Schulbesuch nach dem 15. Lebensjahr mehr Ergebnis einer persönlichen Entscheidung und ergab sich viel mehr aus familienexternen Interaktionen. Die Familie war an Arbeit, Einkommen und Überleben orientiert. Die religiöse Tradition führte mich dazu, an Aktivitäten teilzunehmen, die mit den jungkatholischen Bewegungen zusammenhängen. So hat mich mein Engagement in Gruppen junger Mitglieder der katholischen Kirche in der Stadt São Paulo und die Anwesenheit von Intellektuellen in diesen Kirchen, darunter Ärzten und Journalisten, die zur sog. Basiskirchenbewegung gehörten, dazu gebracht, den Studiengang Journalismus zu belegen und absolvieren. Als Journalist hatte ich Gelegenheit, die Dynamik der Funktionsweise einer Redaktion und die Natur der Selektionsmechanismen, die deshalb eingesetzt werden, um nur einen kleinen Teil einer unendlichen Menge von Informationen zu veröffentlichen, zu verstehen. Später habe ich mich auch professionell für Öffentlichkeitsarbeit in Unternehmen und Kommunikation im Dienst der Marktforschung und Werbung interessiert. Als Hochschullehrer habe ich bei der Unterweisung von Studenten der ersten Semester der Fakultäten für Sozialkommunikation auch die Entfernung zwischen den Studenten verstehen gelernt. Sie hängt von der Qualität der Schulbildung in der Grund- und Sekundarschule ab, die ihrerseits von den Arbeitsverpflichtungen der Tages- und Abendschüler während des Schulbesuchs und vor allem von der schulischen Bildung in der Familie der Schüler bestimmt wird. Insofern bin ich mit der Schnittstelle zwischen Kommunikation und Erziehungswesen seit langer Zeit vertraut. Meine ersten Reflexionen über sie sind in meiner Dissertation zur Erlangung des Master-Grades (2000), in Zeitungsartikeln und Buchkapiteln niedergelegt, auch in der vorliegenden Arbeit.

2002, 2004a und 2005a), die sich vernetzen und im Innern einer sozialen Gruppe durchzusetzen versuchen. Letztere, wie auch die sie konstituierenden Subjekte, bilden das Rezeptionsfeld, auf dem die Kommunikation faktisch stattfindet (Sousa 1995). Die Rezipienten der verbreiteten Versionen führen einen Prozess der Dekonstruktion, Rekonstruktion und Verbreitung der neuen Versionen durch, in dem sie zeigen, wie diese Kräftekonfrontation verlaufen ist. An dieser Gleichung sind auch die Familie und die Freunde beteiligt. Die Schule wird von den Jugendlichen besucht, weil diese glauben, dass sie in ihr das wesentliche Wissen für die Interpretation ihres Augenblicks erwerben und damit ihren Zukunftshorizont entwerfen und erreichen können. Da sowohl in der Gegenwart der Jugendlichen als auch in ihren Zukunftserwartungen die Informationstechnologien der Kommunikationsmedien eine so starke Präsenz entfalten, stellt sich die Frage: mit wem teilt der Jugendliche diese Aufgabe?

### **Ziele des Forschungsvorhabens**

Ziel dieses Forschungsvorhabens ist, den Jugendlichen als Medienkonsumenten zu verstehen, desgleichen seine medienbezogenen Aktivitäten, nicht nur in den Fernsehprogrammen, die er konsumiert, oder in seiner Lektüre von Zeitungen, Zeitschriften und Leitseiten im Internet, sondern – und hier lasse ich mich von Michel de Certeau (1994) inspirieren - vor allem in Bezug auf das, was der Schüler mit den erfassten Inhalten „fabriziert“, mit wem er die von ihm konstruierten Versionen teilt und welche Rolle die Schule in diesem Prozess spielt. Spezifische Ziele sind auch die Erkenntnis der Kommunikationsmedien und der von jungen Schülern am meisten benutzten Technologien, die Messung der Zeit, die jedem Medium gewidmet wird, die Untersuchung der Präferenzen der Jugendlichen und die Einschätzung der Bedeutung der Lehrer, Freunde und Familienangehörigen in der Interaktion mit den medienvermittelten Informationen. Ich will mit dieser Untersuchung auch einen Beitrag für Pädagogen in ihrer Aktivität der Unterstützung von Schülern und für die Programmierer und Produzenten von Medieninhalten in ihrer Eigenschaft als Gesellschaftserzieher leisten. Es ist grundlegend wichtig, dem hinzuzufügen, dass das Ziel dieser Untersuchung darin besteht, einen Beitrag zu den Anstrengungen zu leisten, die von Erziehern und Kommunikationsfachleuten unternommen werden, um in der Schule die reflexive Tätigkeit der Medieninhalte zu konkretisieren, nicht nur als Form der Einbeziehung des Jugendlichen in die Informationsgesellschaft, sondern auch als Aktivität, die seine Fähigkeiten des Verständnisses der und der Annäherung an die Wirklichkeit, in der er lebt, steigert.

## **Begründung und Relevanz - Methodologie und Methoden**

Die mit Hilfe der technologischen Informationsmedien konstruierte Wirklichkeit, die vor allem im Ausgang von den von den sozialen Kommunikationsmedien übertragenen Inhalten konstruiert wird, ist von besonderer Relevanz, da die Schule von jungen Schülern und ihren Lehrern, die umfassend von Medieninhalten beeinflusst werden, besucht wird. Schüler und Lehrer transportieren in die Schule Informationen und Versionen über ihre Stadt, ihre Welt, also Informationen, die sie aus verschiedenen Quellen beziehen und in der Interaktion mit neuen Bedeutungen aufladen: heute wird niemand mehr von einem einzigen Kommunikationsmedium und auch nicht ausschließlich von den Medien in ihrer Gesamtheit „betroffen“. Der Schüler der ersten Sekundarschulklasse, der das Hauptsubjekt des vorliegenden Forschungsvorhabens ist, besucht die Schule mit persönlichen Zielen und bringt Weltbilder und Begriffe mit, die auch mit Hilfe der Informationstechnologien, der Kommunikationsmedien, der von ihm konsumierten Programme und der von ihm gesuchten Informationen konstruiert werden. In diesem Prozess leben Freunde, Familienangehörige in Koexistenz. Damit erlangen die Beziehung des Schülers zu den verschiedenen Medien und die Themen, die seine Aufmerksamkeit wecken, seine Präferenzen erkennen lassen und ihn zur Auswahl unter den verschiedenen Angeboten von Kanälen und Programmen veranlassen, eine lebenswichtige Bedeutung. Wie ich aber schon hervorgehoben habe, steht der Schüler in dieser Beziehung nicht allein; seine Freunde, Lehrer, Nachbarn und Familienmitglieder interagieren ebenfalls mit den Kommunikationsmedien und -technologien.

Im Kontext der Moderne und der Medien können die sozialen Interaktionen heute „face to face“, „vermittelt“ oder „fast vermittelt“ erfolgen (Thompson 1998). Die „Face-to-face“-Interaktion ist dialogisch, gekennzeichnet durch die physische Präsenz der Interagierenden. In ihr teilen die betroffenen Subjekte dieselbe Bezugswelt, und diese Beziehung wird über „symbolische Stichwörter“ konstruiert, die den Austausch und die Interpretation von Botschaften erlauben. Unter „vermittelter Interaktion“ versteht Thompson diejenigen Interaktionen, die durch technische Mittel erfolgen. Hier gibt es ebenfalls eine direkte Verbindung zwischen den Subjekten, weshalb diese Interaktion ebenfalls dialogischer Natur ist. Zu dieser Modalität zählt Thompson z.B. Briefe, Telefongespräche, E-Mails und „Chats“ im Internet. Es handelt sich um technikgestützte Modalitäten, in denen sich die Subjekte „in unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Kontexten aufhalten können“ (Ders. S. 79). Die „fast vermittelte Interaktion“ besitzt dagegen eine andersartige Komplexität, da sie sich auf die symbolischen Inhalte bezieht, die in der Zeit und im Raum zur Verfügung gestellt



werden, von den Massenmedien produziert und an „eine unbestimmte Zahl potentieller Empfänger“ gerichtet werden. Thompson spricht von „fast vermittelter Interaktion“, da sie für ihn nicht den „Wechselseitigkeitsgrad“ der beiden vorgenannten Modalitäten hat.

Damit erweitern wir die schon formulierten Fragen noch um folgende: leitet sich die Bedeutung, die der junge Schüler den Kommunikationsmedien und den Informationstechnologien zuschreibt, so wie auch das Verständnis, das er vom symbolischen Sinn hat, der dem Inhalt der Botschaften durch die Produktionssysteme aufgezwungen wird, von der von ihm benutzten Medientechnologie ab und davon, wie der symbolische Inhalt der Medien ihn affiziert? Hängt er von den Fragen ab, die der junge Schüler formuliert, um den erhaltenen Inhalt zu dekonstruieren, und von den Interaktionen, die er mit Freunden, Familienangehörigen und seinen Lehrern durchführt?

Es gibt eine Medienkultur, die sich durchsetzt und ihre Beziehung zur Welt vermittelt, indem sie symbolisches Material für die von ihr gebauten Welten liefert. Das Verständnis, wie diese Beziehung erfolgt, sowie wie der Jugendliche von ihr ausgehend und in seiner Interaktion mit anderen Medienakteuren, seinen Kameraden und Freunden, Familienangehörigen und Lehrern „fabriziert“, erlangt eine lebenswichtige Bedeutung für das Verständnis der Art und Weise, in der dieser Prozess den Jugendlichen und seine Umwelt betrifft.

Die vorliegende Studie ist eine Studie in der eine umfangreiche *empirische Forschung* vorgestellt wird. Sie ist zugleich Studie einer *theoretischen Forschung* – beide stehen in meiner Arbeit in einem nicht-konventionellen Verhältnis zueinander. Traditionellerweise hat eine empirische Forschung einen theoretischen Bezugsrahmen, in dem ausgehend von einer phänographischen Beschreibung eines Problems oder eines empirischen Sachverhaltes ein theoretischer Bezugsrahmen vorgestellt oder konstruiert wird, der das zu untersuchende Phänomen in systematischen Schritten in ein Forschungsobjekt verwandelt, das nun in der Perspektive dieses theoretischen Kontextes über eine bestimmte Methodologie und einen Methodenzusammenhang erforscht, untersucht, befragt wird.

Ich möchte versuchen in Anlehnung an K. Holzkamp (1983) und Y. Engeström (1987) theoretische Forschung als empirische Forschung vorzustellen und zu realisieren. An diese theoretische Forschung (Kap. 1-3) schließt sich dann die im engeren Sinn empirische Forschung in Form von Fallstudien an.

Was meint aber nun *theoretische Forschung als empirische Forschung*? In einer traditionellen und konventionellen Sicht besteht Theoriebildung *entweder* in induktiver Generalisierung von sogenannten empirischen Fakten oder in rein spekulativ-theoretischen Überlegungen. In meinen Augen ist theoretische Forschung in ihrer reifen Form weder eines von beiden noch eine Kombination dieser beiden.

K. Holzkamp unterscheidet zwischen Kategorien und speziellen Theorien. Kategorien sind grundlegende Begriffe, mit denen ein wissenschaftliches Paradigma oder eine wissenschaftliche Schule ihren Gegenstand definiert, ihre innere Struktur und ihre Grenzen. Solche Kategorien "schließen stets bestimmte methodologische Vorstellungen darüber ein, wie man wissenschaftlich vorzugehen hat, um den Gegenstand adäquat zu erfassen" (Holzkamp 1983, 27-28). Meine ausführlichen theoretischen Forschungen dieser Studie gehören in Ansätzen zu der Ebene der Konstruktion von Kategorien. Es geht mir darum, in Ansätzen Grundlagen für solche Theorien aufzuzeigen, die das *Verhältnis* der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, im Folgenden Neue Medien genannt, und Jugendlichen thematisieren können. Nach Holzkamp ist die Erstellung von Kategorien als theoretische Grundbegriffe keineswegs ein Problem von formalen Definitionen und Begriffssetzungen. Eine historische Kategorialanalyse sei ein in empirischem Material begründetes Verfahren. Der Unterschied zwischen empirischer Forschung, sei sie qualitativ oder quantitativ, und der Arbeit an den Grundlagen von Kategorien liegt nicht darin, dass die erstere "empirisch und die letztere bloß deduktiv, spekulativ sei. Beide Verfahren oder Vorgehensweisen seien empirisch" (vgl. Holzkamp 1983, 50).

Für mich ist das empirische Material in einem Fall aktual-empirischer Art. Es handelt sich um Fallstudien über den medialen Habitus, die Einstellung, den praktischen Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien von Schülern und Schülerinnen an vier unterschiedlichen Schulen in Brasilien - in dem anderen Fall ist das herangezogene Material historisch-empirischer Art. Dies heißt, es sind wissenschaftlich theoretisch Arbeiten zu Medien im Allgemeinen und zu den neuen Informations- und Kommunikationsmedien im Besonderen.

Meine theoretische Forschung, in der es in Ansätzen um Konstruktion von Kategorien bzw. ihrer Grundlagen geht, benutzt eine besondere Art von empirischen Daten. Die Qualität dieser Daten besteht typischerweise aus Präpositionen und Ergebnissen von schon durchgeführten Analysen oder allgemeiner gesagt, von bereits existierenden wissenschaftlichen Repräsentationen des Gegenstands der Forschung.

Solche Daten können dabei überwiegend *gegenständlich-historisch* oder *theoretisch-historisch* sein. *Theoretisch-historische Daten* bestehen aus Theorien oder theoretischen Aussagen in bezug auf den Gegenstand, unter dem Aspekt ihrer historischen Ursprünge und Folgen - in dieser Studie sind es Theorien, theoretische Aussagen die die historische Entwicklung des Forschungsgegenstandes vor allem in einer multidisziplinären und transdisziplinären Perspektive beschreiben. Hier wird die historische Entwicklung der Moderne als Zusammenhang von Bildung, Erziehung *und* Kommunikation thematisiert, was in Kapitel 1 (Die Moderne: Ort der Erziehung und Kommunikation) versucht wird.

Gegenständlich-historische Daten bestehen aus Sätzen und Ergebnissen, die die Entwicklung des Forschungsgegenstandes selbst beschreiben - in dieser Studie geht es um die Thematisierung des Zusammenhangs von heranwachsenden Jugendlichen und ihrer Konstruktion von Wirklichkeiten. Leitende Fragen sind hier: Was und wer sind Jugendliche als Konstrukteure von Wirklichkeiten? Welche Rolle spielen hierbei die Kultur der Medien und die Modelle des Konsums. Ein theoretische Synthese wird in dem Konzept des Medien-Flaneurs versucht, wobei gefragt wird, inwiefern diese Konzeption hilfreich ist, die Realität von brasilianischen heranwachsenden Jugendlichen zu begreifen und zu verstehen. Im Einzelnen wird dies in Kapitel 2 (Heranwachsende Jugendliche: Konstruierte Wirklichkeiten) und in Kapitel 3 (Die Taktiken) ausgeführt.

Bei jedem theoretischen Forschungsvorhaben, das sich auf der Ebene der Entwicklung der Grundlagen von möglichen Kategorien bewegt, müssen zwei methodologische Fragen implizit oder explizit beantwortet werden. Diese Fragen sind: 1. wie die Daten *ausgewählt* werden sollen; 2. wie die Daten in einen fruchtbaren Kontakt mit der eignen Forschungspraxis gebracht werden können und dabei Ansätze der Bildung von Kategorien deutlich werden.

Wie bei jedem empirischen Forschungsvorhaben so ist auch bei der theoretischen Forschung als empirischer Forschung die Auswahl von Daten entscheidend für die Glaubwürdigkeit des Ergebnisses. Man ist ständig mit zwei Gefahren konfrontiert. Die erste Gefahr besteht in einer Datenauswahl aufgrund blinden Zufalls oder Intuition ohne ausführliche Rechtfertigung. Die zweite Gefahr besteht in der Unterordnung der Datenauswahl unter bereits vorliegende Ergebnisse, d.h. die Daten werden als bloße Illustration, als Veranschaulichung für Schlussfolgerungen gebraucht, die der Forscher bereits vorher festgelegt hat.

Im Hinblick auf diese Probleme beginnt jedes Kapitel (mit Ausnahme von Kapitel 5, das ein methodologisches Postskriptum darstellt) mit einer ausführlichen Identifizierung und Beschreibung des am weitesten fortgeschrittenen Standes der Theoriebildung innerhalb ganz unterschiedlicher theoretischer Ansätze. Die Aufgabe dieser Quellen ist es, eine Vertiefung der Analyse zu erzwingen, so dass die Herkunft oder die historischen roten Fäden der grundlegenden Konzepte ausgemacht werden können. Die Ideen der *kulturhistorischen Theorie der Tätigkeit*, von Vygotskij, Leont'ev und Lurija gegründet, werden in ihren aktuellen Formen aufgenommen und untersucht. Diese Denkrichtung werde ich versuchen zu verfolgen und in einem Dialog mit anderen Richtungen weiter zu entwickeln. Hieraus ergeben sich zwei Besonderheiten der Darstellung und Verarbeitung von Daten in meiner Studie. Die erste besteht in einem extensiven Gebrauch von Zitaten aus den theoretischen Quellen, die diskutiert und untersucht werden. Die zweite Besonderheit meiner theoretischen Forschung als empirische Forschung besteht in dem Versuch einer Identifizierung und Beschreibung des am weitesten fortgeschrittenen Standes der Theoriebildung innerhalb der einzelnen Paradigmata. Mit „am meisten fortgeschritten“ beziehe ich mich auf solche Theoriebildung, die sich entweder auf sehr klare Art und Weise in der vorherrschenden Konzeption niederschlägt oder die in einem weitergehenden Anspruch tendenziell die begrifflichen und methodologischen Grenzen des dominanten Paradigmas überschreitet und auf diese Weise die Grenzen oder Beschränkungen sichtbar macht.

In der vorgelegten Studie spreche ich in einer spezifischen Weise *sowohl zu Forschern wie zu Praktikern*. Eine Theorie ist ein Instrument, das es ermöglicht, sich mit der Praxis auseinanderzusetzen. In Theorien, die in diesem Buch diskutiert werden, sind unterschiedliche intendierte Praxisbeziehungen eingebettet. Die Praxisbeziehung, die in traditionelle Theorien eingebaut ist, ist eine, die zu den akademischen empirischen Forschern spricht, die die theoretischen Kategorien verifizieren und konkretisieren sollen. In solchen traditionellen Theorien bleibt die gesellschaftliche Praxis ein entferntes Testgebiet, das oft zur Illustration und Veranschaulichung theoretischer Konzepte gebraucht bzw. missbraucht wird, oder als Gegenstand wohlwollender Empfehlungen auf der Grundlage von Forschungsergebnissen genutzt wird.

Eine Alternative besteht für mich darin, *indirekt zu den professionellen Praktikern* in dem Feld zu sprechen, mit dem es die Theorie zu tun hat, d.h. sie dazu zu bewegen, als Experimentatoren in ihren praktischen Kontexten zu handeln. Dies geschieht implizit in dem ausführlichem Kapitel 5 (Vom Flaneur zu den Gegenreden: Gespräche und Analysen)

Insgesamt gliedert sich die Darstellung meiner Forschung in fünf Teile. Der erste Teil thematisiert das Verhältnis von Kommunikation und Bildungswesen als ein wechselseitiges Verhältnis. Unter Kommunikation verstehe ich im Folgenden sowohl das System der modernen Kommunikationsmittel wie auch die Prozesse, die sie ermöglichen. Es handelt sich um eine Diskussion, deren Ziel im Nachweis besteht, dass jeder dieser beiden Bereiche gleichzeitig Erzeugnis des anderen ist. Ich bin der Meinung, dass die Schule einen Resonanzboden der Medien *par excellence* darstellt. In diesem Ambiente tauschen Schüler und Lehrer in Face-to-face-Beziehungen verschiedene Versionen der Welt aus. Die Versionen werden im Ausgang von und durch die Vermittlung von Informationstechnologien, der Kommunikationsmedien und der Kultur konstruiert.

In der Moderne hat die Kindheit eine zentrale Bedeutung, was gleichzeitig das Verständnis ihrer Entwicklung erschwert. Endet die Kindheit mit dem Beginn der Jugend? Verlängert sich die Jugend, da der Jugendliche in einer immer ausgedehnteren Gegenwart lebt? Ohne die Durchgangsriten, die in der Vergangenheit die Übergänge von der Kindheit in die Erwachsenenwelt kennzeichneten, finden Kinder, Jugendliche und junge Menschen in der Medienwelt eine wichtige Bezugsgröße für ihr Wachstum, für ihre persönliche Entwicklung und für den Erwerb von Kenntnissen. Aus diesem Grund diskutiere ich im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit das Konzept des „*doublebinds*“. In einem *doublebind* befinden sich die Jugendlichen in ihren intensiven Bewegungen in Richtung zu der Erwachsenen- und in Richtung zu der Kinderwelt. In diesem Kontext diskutiere ich die Welten, die wir als subjektive Konstruktion unserer Wirklichkeiten in unserem Alltag bauen und die von den Mediensystemen konstruierten Wirklichkeiten. Der jugendliche Rezipient ist Subjekt, ist im Besitz seines Willens und seiner Wünsche, bewegt sich aber in einer Medienkultur, deren Verführungs-, Überredungs-, Verzauberungs- und Konsumstrategien praktisch das gesamte Rezeptionsfeld besetzen.

Mit der Besetzung der Rezeption durch die bei der Sendung aufgebauten strategischen Kräfte wandelt sich der junge Empfänger in einen Erfinder von Taktiken. Aus diesem Grund befasse ich mich im dritten Teil mit den Taktiken der Konfrontation. Der Alltag ist die *Arena* (Baccega 1996) für die Zusammenstöße der unterschiedlichen Kräfte, die sich in der Medienkultur durchsetzen wollen. Um an diesem Zusammenstoß teilzunehmen, rekurriert der Jugendliche auf die in den Technologien selbst enthaltenen Werkzeuge, wie die z.B. die Fernsteuerung oder die Maus, und erzeugt in der Beziehung selbst zu den Medieninhalten mit Freunden, Familienangehörigen und

Lehrern *Gegenreden* zu Konfrontationszwecken. Nachdem er zum Voyeur der Information und Flaneur der Medientechnologien geworden ist, mobilisiert sich der Jugendliche mehr oder weniger vehement zwischen und in den Medien.

Der vierte Teil behandelt die bei diesem Forschungsvorhaben zugrundegelegte Methode. In diesem Kapitel diskutiere ich den historisch-kulturellen Zugriff, der sich wie ein roter Faden durch die ganze Arbeit zieht. Über diese methodische Dimension wird das Umfeld in seinen kulturellen und historischen Aspekten als Zulieferer der für die personale Entwicklung bestimmenden Bezugsgrößen erkannt. Das Forschungsdesign besteht aus vier Fallstudien in vier verschiedenen Schulen. Insgesamt sind es 110 Schüler und Schülerinnen, jede Gruppe in ihrer Schule, die sich an dieser Untersuchung zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten beteiligt haben: Zuerst haben sie auf einen halbstrukturierten Fragebogen geantwortet, anschließend haben sie sich an Diskussionen im Klassenzimmer beteiligt, ausgehend von selbst eingebrachten Vorschlägen. Diese Diskussionen wurden auf Video und Tonband festgehalten. Eine dritte Etappe der Untersuchung schloss in denselben Schulen eine Gruppendiskussion mit einigen Schülern und Schülerinnen ein, die auf die Umfrage geantwortet hatten und sich an den Diskussionen im Klassenzimmer beteiligt hatten. In jeder Schule wurden ebenfalls die Schulleiter, die pädagogischen Koordinatoren und Lehrer angehört. Über diese Aussagen wird jede der vier Schulen in ihrer Besonderheit charakterisiert.

Die vier Fallstudien werden im letzten Kapitel im Ausgang von vier Dimensionen vorgestellt, die allen Gruppen oder Schülerfamilien, den Forschungssubjekten, gemeinsam sind. Es sind dies die Familien der Schüler, die Schüler selbst, der Medienkonsum und die Bedeutung der Nachrichten. In jeder Dimension erfolgen eine vertikale Beschreibung der im Dialog mit den Schülern und Schülerinnen aufgetretenen inhaltlichen Aspekte und eine horizontalisierte Beschreibung, wenn die Fälle verglichen werden. Aus den Antworten der Schüler und Schülerinnen im Fragebogen, aus den Diskussionen im Klassenzimmer, in den Gruppendiskussionen, den Gesprächen mit den Schulleitern, den pädagogischen Koordinatoren und den Lehrern und aus der Analyse der Tonbandaufnahme der Diskussionen haben sich vier Kategorien herauskristallisiert, welche die Beziehung der Jugendlichen zu den Medien charakterisieren: der Medienflaneur, der Konstrukteur von Wirklichkeiten, der *Doublebind* und die *Gegenreden*. Sie werden gleich nach der Beschreibung der vier Fallstudien diskutiert.

**1. Die Moderne:  
Der 'Ort' der Erziehung und der Kommunikation**

## 1.1. Einführung

Nach dem kulturgeschichtlichen Ansatz von Vygotskij (2002, 2001a, 1993) üben die soziale Gruppe und der historische und kulturelle Kontext, in dem die zwischenmenschlichen Beziehungen sich ereignen, einen entscheidenden Einfluss auf die Förderung des Entwicklungspotentials einer Person aus<sup>1</sup>. Die Erfahrung der Erkenntnis hat eine historische, kulturelle und soziale Dimension: sie kann auf die Komplizenschaft der Gesellschaft rechnen. Zwischenmenschliche Beziehungen sind jedoch nicht nur Präsenzbeziehungen. Sie sind auch durch Informationstechnologien „vermittelt“ und durch Kommunikationsmedien „fast vermittelt“ – durch diese Medien, die mit unserer Genehmigung - die wir ihnen dann erteilen, wenn wir ihnen unsere Aufmerksamkeit schenken – sich anschicken, uns auf ihre Weise die Welt, in der wir leben, zu zeigen. Wir nehmen an den übermittelten Ereignissen nicht teil. Unsere Erfahrung unterscheidet sich von derjenigen, welche die Information hat, die uns erzählt, was geschehen ist. Zwischen dem „Erzähler“ und dem Zuschauer bzw. Hörer gibt es keine gemeinsame Erfahrung mehr. Unser Vorschlag besteht darin, die wechselseitige Abhängigkeit von Moderne und den Kommunikationsmedien zu verstehen. Diese Interdependenz ist kein Zufallsergebnis. Sie verdankt sich nicht dem Schicksal oder einer natürlichen Konsequenz der Evolution des Menschen.

Was wir Moderne nennen ist die Verflechtung der Medien mit den in modernen Gesellschaften aufgebauten Institutionen, deren Komplexität ohne die Anerkennung der Relevanz und zentralen Rolle der Medien in diesem Prozess nicht voll verständlich ist (Thompson, 1998). Die Moderne denken heißt „die regelmäßige Kontrolle sozialer Beziehungen in unbestimmten raumzeitlichen Entfernungen“ (Giddens 2002, 22) zu verstehen. Kontrolle in unbestimmter Zeit und unbestimmtem Raum lässt sich nur mit

---

<sup>1</sup> Unter den Autoren, die Vygotskij studieren, gibt es keinen Konsens bez. der Bezeichnung der ursprünglichen Fragestellung in Vygotskij Forschungen und Texten. Freitas (2002) nennt sie sozialhistorisch, Wertsch, Del Rio und Álvarez (1997) erkennen an, dass die Terminususini „kulturgeschichtlich“ und „sozialgeschichtlich“ der Tradition von Vygotskij, Leont'ev und Lurija und vielen anderen sowjetischen Psychologen näher stehen, sind jedoch der Meinung, dass „soziokulturell“ das abendländische Verständnis dieser russischen Autoren besser wiedergibt: „Das hängt mit dem Kulturverständnis der verschiedenen betroffenen Parteien zusammen“ (Wertsch, Del Rio und Alvarez 1997, 13). Für González Rey (2003, 188) bezeichnet der Terminususinus kulturgeschichtliche Schule die „dialektische Einheit von Individuum und Gesellschaft, verstanden als komplexes System, in dem jeder Aspekt im jeweils anderen enthalten ist, und dies in einer Prozesshaftigkeit, die sich wie ein roter Faden durch die gegenwärtigen Organisationsformen hindurchzieht, sowohl auf der Ebene der Gesellschaft, als auch auf der des Individuums“. Deshalb benutze ich in dieser Untersuchung den Terminususinus „kulturgeschichtlich. Er benennt die Beziehung von Individuum und Gesellschaft, ihre Komplexitäten und Bewegungen. Zur Bedeutung dieser Wörter im Denken Vygotskij s. Geraldi, Fichtner und Benites (2007)



Hilfe der verschiedenen Technologien, welche die individuellen und sozialen Kommunikationssysteme unterstützen, ausüben. Die Moderne, auf die ich mich beziehe, schreibt dem Individuum die Fähigkeit zu, sich in und zwischen unterschiedlichen Wissensbeständen zu bewegen, die den traditionellen Lehren der Familie, der Schule und der Religionen fremd sind. Dies erfordert vom Individuum die heldische Bildung: „Der Held ist das wahre Thema der *modernité*.“ (Benjamin 1975, 12). Nun gibt es nicht nur eine einzige Moderne, da diese sich auf unterschiedliche Formen an verschiedenen Orten und auch auf unterschiedliche Formen am selben Ort darstellt.

Die Moderne, mit all ihren Widersprüchen und Ungleichheiten und dem, was wir von dieser Wirklichkeit erfassen, ist eine gesellschaftliche Konstruktion und als solche abhängig von den Tauschbeziehungen, die wir mit der Gruppe, der wir angehören, durchführen, sowie von den Informationen, die wir über die verschiedenen Medien empfangen. Unser Verständnis von konstruierter Wirklichkeit beruft sich auf Peter Berger und Thomas Luckmann (2007) und auf Nelson Goodman (1995). Wir haben keinen Zugang zur Welt nur aufgrund unserer einzelnen Erfahrung des Kommens und Gehens. Wir akzeptieren<sup>2</sup> in unserem Alltag als Teil unserer Lebenserfahrung die Vermittlung der Kommunikationsmedien und der Informationstechnologien<sup>3</sup>. Mit Hilfe von vielfältigen außerhalb der Schule erworbenen Wissensbeständen tauschen die Schüler im schulischen und außerschulischen Bereich Informationen aus, die sie den verschiedenen Medien und informationstechnologisch vermittelten Erfahrungen entnommen haben. Die Schule verfügt aber auch zum internen Gebrauch über

---

<sup>2</sup> Der Terminus *akzeptanz* wird hier im Sinn von Annehmen, Genehmigen und Anerkennen verstanden. Akzeptanz im Sinne des lateinischen *acceptare* bedeutet also auch Rezeption und Aufnahme, Einverständnis und Genehmigung. Wichtig für die hiermit vorgelegte Studie ist jedoch, dass der Akt der Akzeptanz eines Fernsehprogramms, um ein Beispiel zu nennen, nicht bedeutet, dass man sich in einer passiven Situation befindet oder Gegenstand von Manipulation ist. Der Organisationstheoretiker Chester Barnard (1971) hat seine Theorie der Akzeptanz der Autorität entwickelt und sein Interesse auf den Untergeordneten und nicht auf die Autorität des Chefs konzentriert. Entgegen dem klassischen Denken, dass die Erfüllung eines Befehls als Folge der Macht des Befehlenden ansieht, aufgrund eines rigiden Systems von Rationalität und Hierarchie, bildet sich in der „Theorie der Akzeptanz“ die Autorität von unten nach oben. Ihr Fundament sind die Akzeptanz und das Einverständnis der Untergeordneten. Dieser Theorie zufolge ist dies der Fall, weil die Untergeordneten den Sinn des gegebenen Befehls verstehen. Der Befehl weicht nicht von den Unternehmenszielen ab, er stellt die Ziele und Überzeugungen der Untergeordneten nicht in Frage, und diese sind sowohl physisch als auch geistig in der Lage, ihn zu erfüllen.

<sup>3</sup> Wenn wir die Terminus *akzeptanz* „Wir akzeptieren in unserem Alltag als Teil unserer Lebenserfahrung die Vermittlung der Kommunikationsmedien und der Informationstechnologien“ benutzen, handeln wir so, weil ein Zuschauer/Leser/Hörer die Bedeutung der Medien anerkennt. Wenn jemand einer bestimmten Hörergruppe zugehört, bestimmte Websites im Internet besucht, bestimmte Zeitungen oder Zeitschriften liest, hat das damit zu tun, dass er auf irgendeine Weise den Sprechenden und den Ort, von dem aus dieser spricht, akzeptiert und dass die Inhalte ihn auf irgendeine Weise befriedigen.

Informatiklaboratorien, Fernsehgeräte, Videorecorder. Viele Lehrer greifen zu diesen technischen Geräten nicht nur, weil sie sich von ihnen Erleichterungen für den Lehr- und Lernprozess erwarten. Sie benutzen die Medieninhalte auch als Bezugspunkt ihrer Aussagen. In den Zentren des formalen Wissens sind also andere Wissensbestände eingebaut und im Umlauf. Selbst wenn sie dem schulischen Lehrmodell nicht einverleibt worden sind, sind sie ihm auch nicht fremd. Das vorliegende Kapitel erörtert auch die Schnittstelle zwischen Kommunikation/Erziehung und den brasilianischen Erfahrungen in diesem Bereich.

## 1.2. Moderne und Kommunikation

Medien und Moderne gehen Hand in Hand, bilden eine Einheit, gehen ineinander über. Anthony Giddens (2002, S. 29) hält sie für unzertrennlich: „Die Moderne ist von ihren *eigenen* Medien, den gedruckten Texten und, in der Folge, den elektronisch übermittelten Signalen nicht zu trennen“. Cooley hatte schon 1901 geschrieben<sup>4</sup>: „Wir werden nichts von der modernen Epoche verstehen können, wenn wir uns nicht deutlich machen, wie die Revolution in der Kommunikation für uns eine neue Welt geschaffen hat.“ Eine Welt, die jeden Tag, ja jede Minute erschaffen und neu erschaffen wird, und deren Verständnis das Verständnis der vielen von den Kommunikations- und Informationsmedien verbreiteten Weltsichten erfordert. Diese Vielfalt von Sichtweisen macht aus der Wirklichkeit eine notwendig kontaminationsanfällige Kreuzung vielfacher Bilder, wie in Nietzsches Prophezeiung, die Kreuzung einer wahren Welt, die sich in eine Fabel verwandelt (Vattimo 1992). Aber das Verständnis der Wirklichkeit im Ausgang von den verschiedenen Welten, die wir konstruieren, ist das Thema, mit dem wir uns später befassen. Vorher halten wir es für notwendig, in diesen „magischen Palast“<sup>5</sup> einzutreten, seine Allgegenwart zu diskutieren, diese ubiquitäre Eigenschaft der Informations- und Kommunikationsmedien bzw. ihre Fähigkeit, überall gleichzeitig und auf verschiedene Weisen zu sein. Das stellt sie in den Mittelpunkt des sozialen Interaktionssystems, nicht nur als Mittler und Verbreiter von Ideen und Instanzen, welche die Themen

---

<sup>4</sup> Cooley, C.H. Social Organization. New York 1901, 65, zitiert von MATTELART (1996, 39).

<sup>5</sup> Der Ausdruck „magischer Palast“ findet sich bei William Wilson. Wilson bezeichnet den Namen der Person, ihres Doppelgängers und eine der phantastischen Erzählungen von Edgar Allan Poe aus der Sammlung „Tales of the Grotesque and Arabesque“ (1839). Fünf Jahre hindurch wohnte William Wilson in einem Haus. Er nannte es den „magischen Palast. [...] Die Ecken nahmen kein Ende.“ Es waren so viele Türen, Zimmer, Etagen, dass William Wilson nie genau wusste, wo die Flure lagen und in welchem genau sein eigenes Zimmer liegen sollte. Er kam in dieses Haus immer über Wege, die sich änderten. Vollständige Übersetzung in: [http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/traduzidos/william\\_wilson.htm](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/traduzidos/william_wilson.htm) Letzter Zugriff: 30. November 2006

vorgeben, mit denen sich die Menschen im Alltag befassen, sondern als Erzeuger des Rohstoffs der Bedeutungen, als Erzeuger von Symbolen, deren Bedeutungen im Sinnproduktionsprozess wirksam werden.<sup>6</sup>

Das Verständnis der Bedeutung der Kommunikations- und Informationsmedien in der Herausbildung moderner Gesellschaften, ausgehend von der Erfahrung der gedruckten und elektronisch übermittelten Erfahrung, verdankt den in Westafrika von Jack Goody (1986, 1988) durchgeführten Forschungen sehr viel. Der Eingriff der von Goody sogenannten „graphischen Vernunft“ in die mündliche Sprache, mit dem Aufkommen der Schrift im Kommunikationsprozess, hat die Modi des Denkens und der Konzeption von Gesellschaft grundlegend verändert. Für Goody erweitert die Schrift die symbolische Welt und erlaubt einen Blick auf das Allgemeine. Die wachsende Vorherrschaft der Schrifttechnologie statuiert zwischen den Lehrlingen der Schrift Unterschiede sowohl in Bezug auf den Inhalt als auch auf die Form des Denkens. Die Revolution, welche die Schrift im Denken und der Kultur Altgriechenlands provoziert hat (Havelock 1996), ist sehr bedeutsam, vor allem aufgrund des Eingriffs des Alphabets in die griechische Gesellschaft und der Umstände, die es geschaffen hat, um die zwischenmenschliche und gesellschaftliche Kommunikation zu verändern.

Goody (1988, S.20) konzediert „dass die Untersuchung der Kommunikationsmedien und das Studium der intellektuellen Technologie ein wenig die Natur der Entwicklungen des menschlichen Denkens beleuchten“. Den Erforschern der sozialen Interaktion suggeriert Goody das Studium der „Evolution der Technologie des Intellekts“. Zusammen mit diesem Studium schlägt er eine Analyse der im Kommunikationsprozess verwendeten Mittel vor. Goody denkt jedoch nicht ausschließlich an die sich aus dem Gebrauch unterschiedlicher Kommunikationsmodi ergebenden Veränderungen als bedeutsame Faktoren für das Verständnis menschlichen Denkens: „ein System oder ein Kommunikationsmodus umfasst auch noch die Kontrolle dieser Technologie, die Tatsache, dass sie sich in den Händen einer politischen oder religiösen Hierarchie befindet, der Umstand, dass sie ein System von Schreibern oder des Volks ist“ (Goody 1988, S.20). Eine andere wichtige Reflexion über die Schrift wurde von Marshall McLuhan (1973, S.565) vorgetragen: „Alles weist darauf hin, dass die große Tugend der Schrift in ihrer Macht besteht, den schnellen Prozess des Denkens durch die Ruhe der Kontemplation und Analyse zu ersetzen. Die

---

<sup>6</sup> Für Vygotskij liegt der Begriff des Sinns jenseits des Begriffes der Bedeutung. Sinn ist die sich aus dem aus einem Wort resultierenden Bewusstsein ergebende Totalität. Vygotskij „sieht im Sinn etwas anderes als die Bedeutung, was, nach seinen eigenen Worten, nur einer der Sinnbereiche des Wortes ist“ (González Rey 2003, S.129).

Schrift ist die Übersetzung des Hörbaren ins Sichtbare. Sie ist großenteils die Spezialisierung des Denkens.“ McLuhan hat die von der menschlichen Intelligenz entwickelten Technologien „technologische Umgebungen“ oder „Ideenfenster“ genannt. Eigentümlich ist ihnen, dass sie die Wirklichkeit sowohl darstellen als auch entstellen.

Auf den Spuren von Goodys These, nach welcher der Kontakt zur Schrift nicht nur das Denken verändert, sondern auch die Form seines Ausdrucks, stellt Pierre Lévi (1993) die Informationstechnologien im Innern der „kognitiven Ökologien“ auf und leitet von ihnen die kulturellen Aspekte ab, welche den Modus der Wahrnehmung des Wirklichen bestimmen. Es gibt eine sehr enge Beziehung zwischen dem Gebrauch der „intellektuellen Technologien“, der kulturellen Form und der Art und Weise, in der Wissen sich manifestiert. Sie findet nach Lévi ihren Ausdruck in den Formen der Intelligenz, die nicht nur einzigartigen und erleuchteten Subjekten gehören, sondern eher aus dem Kollektiv, einer bestimmten menschlichen Gruppe, ihren Methoden und „intellektuelle Technologien“ entsteht: „Aus Individuen bestehende weltbürgerliche Kollektive, Institutionen und Techniken sind nicht nur Mittel oder Umgebungen für das Denken, sondern seine wahren *Subjekte*. Da dies so ist, bedingt die Geschichte der Technologien die des Denkens (ohne sie jedoch zu bestimmen).“ (Lévi 1993, S.19). Wir kommen so wieder zu Giddens' Gedanken, der zu Beginn dieses Kapitels dargelegt worden ist. Die Bedingung der Untrennbarkeit von Medien und Moderne verweist auf die Beziehung der wechselseitigen Abhängigkeit, die ihren Ausdruck in der vermittelten Erfahrung findet: „Die Entwicklung und Ausdehnung der modernen Institutionen hängt unmittelbar mit dem immensen Zuwachs von Erfahrung zusammen, den diese Kommunikationsformen ermöglicht haben.“ (Giddens 2002, S.29)

Obwohl sie allgegenwärtig sind, sind die Kommunikationsmedien und die Informationstechnologien nicht gleichermaßen allen Menschen zugänglich, vor allem in Brasilien, wo die sozialen Differenzen sehr ins Auge fallen. Unter Zugänglichkeitsbedingungen verstehen wir nicht nur die Möglichkeit ihres Erwerbs durch Kauf, sondern vor allem die Manipulation der Technologie und die Fähigkeit, Inhalte zu unterscheiden und zu teilen. Wir verstehen somit den Terminusus 'zugänglich' in seinem strikten Sinn von Leichtigkeit des Zugangs, Unverstelltheit, und in seinem bildhaften Sinn von Verständnis. Wir verstehen also als vitale Weisen der Bedingung von Zugänglichkeit 1. die Konsummacht, den Besitz der Technologie, hier verstanden als Fähigkeit zu ihrem Kauf oder Möglichkeit des schnellen Zugriffs auf sie, was nur bei Vorliegen persönlicher oder familiärer finanzieller Ressourcen gegeben ist, 2. die Möglichkeit des Zugangs und der Manipulation verschiedener Technologien und

Inhalte und 3. das Verständnis, das sich aus der technischen Handhabung ergibt, die ihrerseits zur Erforschung des den Händen zugänglichen technologischen Potentials und für die Erfassung der verarbeiteten und verbreiteten, sich aus den Interaktionen mit der sozialen oder virtuellen Gruppe ergebenden Information notwendig ist.

Bevor wir die obengenannten Punkte diskutieren, was Gegenstand der folgenden Kapitel sein wird, scheint es uns notwendig, um eine Dimension des Problems gründlicher zu erfassen, ein wenig weiter in der Beziehung der Komplizenschaft zwischen Moderne und Kommunikation voranzukommen. Obwohl diese Verbindung schon von verschiedenen Autoren erschöpfend erörtert worden ist (Benjamin, 1975, 1993, 1994a; Giddens 2002; Thompson, 1998), hat sie zwei Aspekte, die ich im Hinblick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit für relevant halte. Erstens zeigt uns ein kurzer Rückblick auf die Geschichte der Kommunikations- und Informationstechnologien, dass in den 30er und 40er Jahren, seit den ersten Fernsehübertragungen und dem ersten Computer die riesenhafte Ausweitung der in unserem Alltag elektronisch vermittelten Information beginnt. Das sind also etwas mehr als sieben Jahrzehnte, also kein langer Weg, wie uns die Schnelligkeit der Information und der Bruch mit Raum und Zeit glauben machen wollen, wenn wir berücksichtigen, dass zwischen 1440, als Gutenberg seine ersten Druckversuche durchführte, und 1597, als Samuel Dilbaum (Albert und Terrou 1990) in Augsburg seine erste Zeitung herausbrachte, fast 160 Jahre vergingen. Von der Augsburger Zeitung bis zum Fernsehen vergingen 340 Jahre. Aber die Technologie, die heute auf uns durchschlägt, wie z.B. Glasfaser, digitale Systeme und Satelliten, ist erst in den 80er Jahren entstanden, also vor weniger als dreißig Jahren. Deshalb, unabhängig davon, ob die Untersuchung sich auf die lange Dauer einer Technologie - dreieinhalb Jahrhunderte, nämlich die Zeit zwischen der Augsburger Zeitung und dem Fernsehen – oder auf den kurzen Zeitraum von fünfundzwanzig Jahren neuer Technologien bezieht, müssen wir feststellen, dass die Kommunikationswerkzeuge nicht alle Menschen unter gleichen Bedingungen erreicht haben. Sie haben vielmehr die Utopie der Freiheit genährt, aber der Unfreiheit Vorschub geleistet.

Der erste Aspekt der Beziehung zwischen Moderne, Kommunikationsmedien und Informationstechnologie ist also dieser Widerspruch: nicht alle Menschen haben an der Schnelligkeit der technologischen Entwicklung Anteil, weshalb die Technologien gleichzeitig geographische und zeitliche Entfernungen verkürzen und soziale, wirtschaftliche und politische Entfernungen expandieren. Margaret Mead definiert diese Situation wie folgt: „Im selben Augenblick, in dem ein Eingeborener aus Neuguinea

einen Haufen Jamswurzeln ansieht und ihn als 'Haufen' bezeichnet, da er nicht zählen kann, berechnen die Teams von Cape Kennedy die exakte Sekunde, in der eine Apollosonde ihren Kurs ändern muss, um den Mond zu umkreisen" (1971, S.21). Für sich genommen, ist dieser erste Aspekt wirklich nichts Neues. Er wird aber emblematischer, wenn wir ihm den zweiten Aspekt hinzufügen, nämlich die Feststellung, dass die Kommunikation als System, ein Thema, mit dem sich Mattelart befasst hat (1994), im Mittelpunkt des „Krieges“ steht, in der Herausbildung der Begriffe des „Fortschritts“ und der „Kultur“. Als Werkzeug zu Diensten des Krieges kann das Wissen um die beeinflussende Macht der Kommunikation z.B. zwischen den beiden großen Weltkriegen<sup>7</sup> und, in jüngster Zeit, während des Golfkrieges erkannt werden.

Als treibende Kraft des Fortschritts, d.h. als seine Grundbedingung hat die Kommunikation der Idee Vorschub geleistet, dass sie, die neuen Informationstechnologien, auch den Überfluss, die Arbeit, die Erziehung, die Ordnung und die gesellschaftliche Entwicklung zur Folge haben würden.<sup>8</sup> Als mondialisierte Kultur steht die Kommunikation im Mittelpunkt der Diskussionen über Globalisierung und den „Weltmarkt“. Die Kommunikation und ihre Bindung an die Gegenwart erfordert das Denken „von einem internationalen Standpunkt aus“, von einem „Weltraum“ (Mattelart 1994) aus – nicht jedoch von einem Raum aus, in dem die Totalität Spezifika

---

<sup>7</sup> Während des 1. Weltkriegs wurden die Kenntnisse über die Wirksamkeit der emotions-, nicht vernunftorientierten Propaganda benutzt, um Druck auf ausländische Regierungen auszuüben. 1917 verteilte General Charteris vom Department of Information in London zwei bei einem Kriegsgefangenen gefundene Photographien, nicht ohne vorher die Überschrift zu ändern. Eine Aufnahme zeigte, wie Leichen von Soldaten zu Grabe getragen wurden. Die andere enthielt „Teile toter Pferde“, die in eine Seifen- und Ölfabrik gebracht wurden. Der General verteilte die Photographie der toten Soldaten mit folgender Überschrift: „Soldatenleichen werden in eine Seifenfabrik gebracht“. Ziel der Verbreitung dieser Photographie war, die chinesischen Truppen auf die Seite der Alliierten zu bringen. Dieses Ziel wurde erreicht (s. Mattelart 1994, 59; vgl. Auch Kellner 2001, Hobsbawm 1995 und Domenach 1963).

<sup>8</sup> Die Idee des Fortschritts und der Kommunikation war in den Ländern der sog. „Dritten Welt“ am einflussreichsten. „Die Kommunikation, als Akteurin des gesellschaftlichen Wandels, stellte sich als Ausweg aus der Unterentwicklung dar und leistete damit ihren Beitrag zur *Rationalisierung* der Verhaltensweisen im Bereich der Familienplanung, der landwirtschaftlichen Methoden und der Alphabetisierung“ (Mattelart 1994, S.11. Hervorhebung des Verfassers). Bezüglich der *Modernisierung*, des *Fortschritts* und der *Kommunikation* in Lateinamerika verweist Martín-Barbero (1998) auf drei Aspekte, die in diesem Prozess von wesentlicher Bedeutung waren. Erstens haben nach den 70er Jahren die sozialen Bewegungen einen Aufschwung genommen. Die Bevölkerung hat bessere Lebensbedingungen eingefordert. Zweitens erlauben die Informationstechnologien intensive Informationsflüsse, was den Druck in Richtung offenerer Gesellschaften erzeugte. Drittens verursachte die Konsumkultur eine Revolution: „Der Impuls dieser Kultur ist in der Weltmoderne, die der beschleunigte und ambivalente Prozess der Globalisierung der Wirtschaft und der Kultur produziert“ (Martín-Barbero 1998, 56).

verbirgt. Die Symptome der „Mondialisierung der Kultur“ treten immer wieder auf und sind im Alltag erkennbar (Ortiz 1994, 2001, 2002).<sup>9</sup>

Wir haben also gleichzeitig differenzierte Potentiale für die Erzeugung, den Erwerb und die Manipulation von Informationen auf planetarischer Ebene. Eben diese Konjunktion von Faktoren macht diesen Moment so einzigartig. Autoren unterschiedlicher theoretischer Richtungen versuchen diese Realität zu verstehen. Ihre Reflexionen sind für die hier geführte Diskussion von Belang. 1. Wir leben in einer postmodernen Zeit, da das Bild dem Gegenstand, die Kopie dem Original vorgezogen wird. Gegenwärtige Gesellschaften sind durch Information miteinander verbunden. Zwischen den Menschen und der Welt liegen die technologischen Kommunikations- und Simulationsmittel, ein Prozess, der die Wirklichkeit verschönert und intensiviert, sie spektakulär macht (Debord 1997). 2. Unsere Gesellschaft ist postindustriell, da sie Wissen produziert, auf Wissen beruht, innovationsprogrammierende und –erzeugende Systeme hervorbringt. In diesem Prozess wird die Hegemonie von den Wissensverwaltern ausgeübt, von den Innovationsprogrammierern, und nicht mehr von den Eigentümern der Produktionsmittel (De Masi 2000). 3. Für Pedro Demo (1998) sind die Innovationen, obwohl sie „menschliche Errungenschaften“ darstellen, heute Erscheinungen der Schnelligkeit des „Auflösens, um zu innovieren“. Die Demontage der Gewissheiten ist notwendige Bedingung der Entstehung von Neuem. Das Wissen neigt heute jedoch „dazu, eine bloß technische Eingriffsgeschicklichkeit zu sein, und damit zur Gefräßigkeit und Korrosion. *Es kann viel innovativer als erziehend sein* (Demo 1998, S.24, Hervorgehoben des Verfassers). Und niemand lässt heute soviel Wissen mit einer solchen Schnelligkeit und Gefräßigkeit hervorsprudeln wie die Kommunikations- und Informationsmedien. Die Erzeugung von Wissen und der Genuss seiner Ergebnisse sind jedoch innerhalb derselben Gesellschaft und zwischen den verschiedenen Ländern dissonant: „einige erzeugen Innovation, andere erleiden sie. Erstere erwerben das Bewusstsein ihrer eigenen Macht und steigern diese, indem sie sie ausüben. Letztere nehmen ihre eigene Abhängigkeit wahr, was sie dazu führt, das Vertrauen zu verlieren“ (De Masi 2000, S.30).

---

<sup>9</sup> Renato Ortiz konzentriert seine Analyse auf die Konsumgesellschaft. Er hat in der „Ernährung, der Kleidung, Filmen, elektronischen Geräten, Supermärkten usw.“ die Symptome der Mondialisierung der Kultur entdeckt. Diese sind gerade wegen ihrer Nähe, ihrer Einbindung in den Alltag, unsichtbar. Anders als die Anthropologen, die sich dem Untersuchungsgegenstand nähern, um ihn zu verstehen, entfernt sich Ortiz von seinem Gegenstand, um ihn kritisch zu denken: „Ich habe dieses Buch wie ein *Eingeborener* geschrieben. Wie jemand, der wie der Leser unter dem Eindruck von mondialisierten Erlebnissen steht. Marlboro, Euro Disney, *fast food*, Hollywood, Schokolade, Flugzeuge, PCs sind die evidenten Merkmale ihrer uns einhüllenden und einlullenden Anwesenheit. Sie dringen in unser Leben ein, bedrängen oder befreien uns und gehören zur Möblierung unseres Alltags“ (Ortiz 1994, S.8; Hervorhebung im Original).

An dieser Stelle zeigt sich die Macht mit ihrer Fähigkeit zur Innovation und Inhaltskontrolle als tatsächliches Problem. Die Moderne ist nicht ein einmaliges, singuläres Phänomen: Sie manifestiert sich auf unterschiedliche Weise in jedem Land und jeder gesellschaftlichen Gruppe. Ihre Spezifika sind anders in Deutschland, in Japan, in Marokko und in Brasilien, um nur vier Beispiele zu nennen. Renato Ortiz zufolge (1994, 2002) ereignet sich die Moderne gemäß konkreten historischen Bedingungen. Die Produktion und Nutzung der Kommunikationstechnologien und ihrer Inhalte erfolgen in unterschiedlichen Momenten und unter spezifischen Umständen. Die Produktion und Zirkulation von Zeitungen ist ein wichtiges Beispiel: 1850 wurde in New York zum ersten Mal eine Rotationspresse benutzt.<sup>10</sup> 1983, also 133 Jahre später, wurde *Jornal do Dia* [Das Tageblatt]<sup>11</sup>, damals eine der drei Tageszeitungen im Bundesstaat Mato Grosso, noch mit einer traditionellen Maschine gedruckt. Dieselbe Zeitung benutzte die Lintotypie, um ihre Seiten zu setzen, zu einer Zeit, in der das Photokompositionssystem schon seit Mitte der 70er Jahre benutzt wurde. Während 2005 in Japan täglich 633,7 und in Deutschland 305,2 Zeitungsexemplare auf je 1000 Einwohner kamen, kamen in Brasilien im selben Jahr nur 45,3 Zeitungen auf 1000 Einwohner und in Marokko nur 11,2 Zeitungen auf 1000 Einwohner.<sup>12</sup> Während im Jahr 2003 allein fünf Zeitungskonzerne in Japan 41,51 Exemplare pro Tag auf den Markt brachten, kamen die großen und kleinen Zeitungsverlage in Brasilien 2005 auf nur 6,789 Tagesexemplare.<sup>13</sup> Die Ungleichheit drückt sich also nicht nur im Besitz von Maschinen aus. Bei Zeitungen beinhaltet sie auch die Zirkulation und die Lektüre. Darüber hinaus, den Grad des Verständnisses dessen, was der Leser liest.

---

<sup>10</sup> Rotationspressen sind zylinderbewehrte Maschinen, die eine schnellere Herstellung von Zeitungen ermöglichen. Die Rotationspresse, welche den gleichzeitigen Druck von zwei Seiten eines Blatts erlaubte, wurde 1865 von William Bullock erfunden. S. <http://www.imultimedia.pt/museuvirtpress/port/hist/1800/1800.html>. Letzter Zugriff am 30. November 2006.

<sup>11</sup> Zwischen 1983 und 1986 wurden die Texte dieser Zeitung noch mit manuell betriebenen Schreibmaschinen produziert. Der industrielle Zeitungsproduktionsprozess begann normalerweise um vier Uhr nachmittags, wenn das Feuilleton und der Teil „Verschiedenes“ schon geschrieben waren. Ein Bereich der Redaktion sammelte die Informationen im Laufe des Vormittags. Die Produktion war zwischen fünf und sechs Uhr am Morgen des folgenden Tages beendet. Dann begann die Distribution der täglich gedruckten Zeitungen.

<sup>12</sup> Japan, Norwegen und Finnland sind die drei Länder, die in den Jahren 2004 und 2005 die höchsten Mengen an Zeitungen pro 1000 Einwohner verzeichnet haben. Das Land, in dem die Zirkulation von Zeitungen am geringsten ist, liegt in Afrika: in den Jahren 2005 bzw. 2004 waren in Moçambique 1,5 bzw. 1,1 Zeitungen pro 1000 Einwohner im Umlauf. Die Daten wurden der Website des Weltzeitungsverbands (WAN) entnommen: <http://www.wan-press.org/>. Sie sind auch in portugiesischer Sprache zugänglich, s. <http://www.anj.org.br>. Letzter Zugriff am 30. November 2006.

<sup>13</sup> Die Daten wurden der Website des Weltzeitungsverbands (WAN) entnommen: <http://www.anj.org.br>.

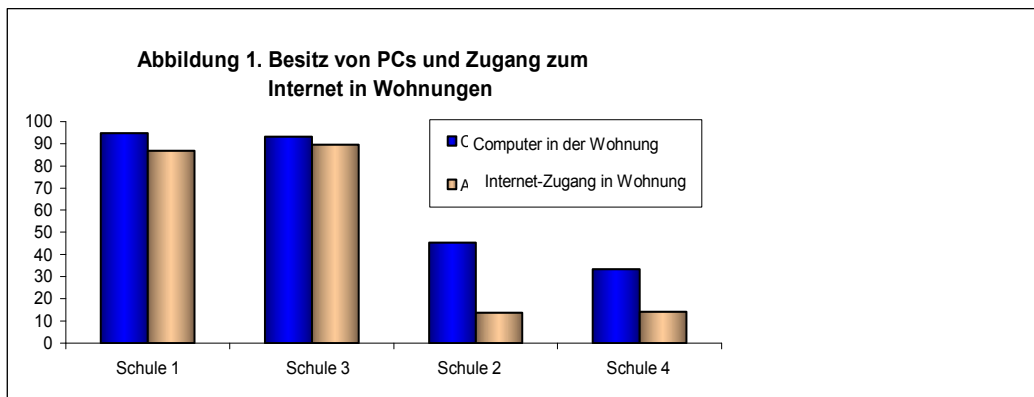


Internationale Investitionen definieren ihre jeweiligen wirtschaftlichen und marktpolitischen Interessen sehr genau in Bezug auf diese Unterschiede. "Im Lauf der 80er Jahre erfolgten ca. 80% der ausländischen Direktinvestitionen zwischen fortgeschrittenen kapitalistischen Ländern, wobei ungefähr drei Viertel der Geschäftsabschlüsse die Übernahme von oder Fusion mit schon bestehenden Firmen zum Gegenstand hatten [...]" (Chesnais, zitiert von Limoeiro-Cardoso 2000, S.104). Es handelt sich um ein Problem der internationalen Ungleichheit, da "das mundialisierte Kapital mit seiner großen und wachsenden Mobilität seine Anlage nach Kriterien entscheidet, die ganze Wirtschaftssysteme ausschließen" (Limoeiro-Cardoso 2000, S.107). Deshalb ist es heute sicher, dass die Schnelligkeit der technologischen Innovationen, ihre weltweite Produktion und Distribution z.B. die gleichzeitige Einführung technologischer Produkte gewährleisten. Wie schon gesagt wurde, bedeutet das nicht gleichzeitigen Zugang, also Erwerb, Gebrauch, Kompetenz in der Handhabung und Verständnis des Inhalts.

Sehen wir nur, zum Beispiel, dass die durch den Besitz von Technologien und die Möglichkeit des Zugriffs auf Informationen markierten Ungleichheiten sich nicht nur auf der Makro- sondern vor allem auf der Mikroebene, also in der Kleinfamilie, bemerkbar machen. Der Kontext der Moderne und der Kommunikation, in den die vier erforschten, in den folgenden Kapiteln eingehender behandelten Schulen jeweils eingebettet sind, ist eine Bezugsgröße für die Reflexion der Bedeutung dieses geschichtlichen Abschnitts, insofern er eine Erbschaft ist, welche die gegenwärtigen Generationen erhalten haben und wiederum als Erbschaft an die nächste Erwachsenengeneration, die heute jung ist und diese Schulen besucht, weitergeben wird. Fast alle Schüler, welche Privatschulen besuchen, verfügen über PCs und Internetanschluss in ihren Wohnungen. Das gilt nicht für die Schüler staatlicher Schulen.

Das Forschungsvorhaben wurde an zwei privaten und zwei staatlichen Schulen durchgeführt. Sie werden in dieser Untersuchung Schule 1, Schule 2, Schule 3 und Schule 4 genannt. An einer Privatschule, der Schule 3, in welcher der Unterricht am Vormittag erfolgt, haben 27 von 29 Schülern einen PC zuhause und 26 Schüler einen Internetanschluss. Außerdem verfügen sie noch in der Schule über Informatik- und Internetlaboratorien, fachlich qualifizierte Lehrer und pädagogische Beratung über das Internet, wie etwa die Korrektur von Aufsätzen und diverse Aufklärungsinformationen. In der Schule 1, ebenfalls einer Privatschule, in welcher der Unterricht gleichfalls am Vormittag erfolgt, verfügen von 38 Schülern, die an der Befragung teilgenommen haben, 36 über einen PC zuhause, während 33 den Zugang zum Internet zuhause

benutzen. Auch in dieser Schule gibt es Informatiklaboratorien und pädagogische Unterstützung online. Die Schüler der staatlichen Schulen, in denen der Unterricht am Abend erteilt wird, befinden sich in einem ganz anderen Kontext. So haben sich in der Schule Nr.2 22 Schüler an der Befragung beteiligt. Nur 10 haben PCs zuhause, nur 3 verfügen auch über Internetanschluss. Die Schule hat kein Informatiklabor und nur einen (analogen) Internetanschluss. In der anderen staatlichen Schule, der Schule 4, an der 21 Schüler an der Befragung teilgenommen haben, verfügen nur 7 über einen PC und nur 3 über Internetanschluss zuhause. Zum Zeitpunkt der Durchführung des Vorhabens hatte die Schule kein Informatiklabor, da die PCs gestohlen worden waren. Diese Unterschiede zwischen den Schulen und ihren jeweiligen Publikum sind in der Abbildung Nr. 1 (s. unten) veranschaulicht worden:



Die explizierten Kontexte sagen noch nichts über die Fähigkeit und Wirksamkeit des Marktes zur Überwindung dieser Ungleichheiten aus. Gleichzeitig bestätigen sie, dass die Globalisierung ein Mythos ist. Kraft dieses Glaubens an die Fähigkeiten des Markts, gleichzeitig Produkte in verschiedenen Teilen des Planeten anzubieten, drängt sich die Vorstellung eines Weltmarkts als Alternative zur Überwindung der sozialen Ungleichheit, welche die Menschheit in ihrer Geschichte begleitet, auf. Um seine Idee zu erklären, nach welcher die Gesellschaft andere Richtungen als die von den sie bildenden Individuen gewünschte einschlägt, rekurriert Norbert Elias (1987) auf das von Aristoteles benutzte Gleichnis, nach dem ein Haus eben nicht nur eine Anhäufung von Steinen ist. Ein Haus ist nicht aus dem isolierten Verständnis eines Steins zu verstehen. In einem gegebenen historischen Augenblick gibt es eine Kombination von Elementen. Sie erzeugt eine Kraft, die sich von der individuellen Kraft der Elemente unterscheidet. Und diese Potenz kann nicht anders verstanden werden, als aus der Beziehung, die sie erzeugt.

Nach der vorherigen Reflexion lassen sich die Moderne, die Informationstechnologien und die medialen Kommunikationssysteme also gleichsam als im selben Mutterleib aufgewachsen denken, in einer Kombination, die über ihre individuellen Bedeutungen hinausgeht. Jede Aktion in der Moderne bewegt die Kommunikationsökologie. Diese verwandelt sich in Bildungssysteme, die wiederum, im Verbund mit der Schule und der Familie, aber ohne deren Verpflichtungen, die Aufgabe übernehmen, Kinder und Jugendliche vor allem auf das Leben vorzubereiten. Die Reflexion über Medien und Technologien erfordert, sie nicht naiv als technologischen Fortschritt und als Ergebnisse des Zufalls oder der natürlichen Entwicklung des Wissens zu verstehen, sondern dass sie sich aus klar bestimmten marktpolitischen und finanziellen Interessen ergeben.<sup>14</sup> Wie Roger Silverstone zu bedenken gibt, erfordert die Reflexion auf Technologien und Medien die Anerkennung der Tatsache, dass, die Gegenstände der Reflexion sich „aus komplexen Projekt- und Entwicklungsprozessen ergeben, die selbst den Aktivitäten der von der Gesellschaft und der Geschichte gezwungenen und befähigten Institutionen und Individuen eingeschrieben sind“ (Silverstone 2002, S.47)

David Buckingham (2005) vertritt den Standpunkt, dass Technologien nicht ohne ihre Beziehung auf die Wirtschaft, die Verbrauchermärkte und die Verhaltensweisen ihrer Benutzer verstanden werden können. Sie produzieren Konvergenzen zwischen Informationsmedien. Die technologischen und wirtschaftlichen Aspekte individualisieren zum einen zunehmend ihren Gebrauch und verstärken zum anderen die sozial bedingte Zugangsungleichheit. Technologie wird hier nicht nur als Maschine verstanden, sondern auch als Kultur, da sie die Gründe ihrer Industrialisierung und die Antwort auf die Frage, wer sie verwendet und wie sie verwendet wird, einschließt. Technologien werden funktional, sind nicht nur Maschinen, da sie „Geschicklichkeiten und Kompetenzen, Wissen und den Wunsch, ohne die sie nicht funktionsfähig sind“, erfordern (Silverstone 2002, S.49). Nach diesem Autor werden um Maschinen und Medien herum Kulturen geschaffen. Sie zeichnen sich durch die Magie und Bezauberung aus, den die Technologien provozieren.<sup>15</sup> „Diese Überbestimmung

---

<sup>14</sup> S. hierzu den interessanten Aufsatz von Danilo Rothberg (2002), „Comunicação: capital estrangeiro, globalização e desenvolvimento“ [Kommunikation: ausländisches Kapital Globalisierung und Entwicklung]. Vf. bezieht die Ideen von François Chesnais („A Mundialização do Capital“) und die brasilianische Gesetzgebung, welche die Beteiligung von ausländischem Kapital an Zeitungen, Zeitschriften und Hörfunk- und Fernsehsendern erlaubt, aufeinander.

<sup>15</sup> Hier erfolgt ein expliziter Anschluss an die Idee der Kulturindustrie. Vf. konzipiert Technologie als Kultur und rekurriert zu diesem Zweck auf das Denken von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer. Er findet den Begriff der Kulturindustrie unflexibel, aber zutreffend, da er die Medientechnologien „als Produkt einer Kulturindustrie und als Gegenstand dieser mehr oder weniger motivierten, mehr oder weniger bestimmenden, durch die Einnistung von Technologien

verleiht ihnen eine beträchtliche, um nicht zu sagen erschreckende Macht in unserer Vorstellungswelt. Unser Umgang mit ihnen ist von Sakralität imprägniert, mit Beklemmung vermittelt und wird gelegentlich von Freudenausbrüchen hingerissen. Wir sind wesentlich von ihnen abhängig” (Silverstone 2002, S.50). In diesem Zusammenfluss von wirtschaftlichen Interessen, Vertikalisierung des Zugangs, Bezauberung und Magie finden wir auch den jugendlichen Schüler: einen gefrässigen Konsumenten von Medientechnologien und medial vermittelten Inhalten.

### **1.3. Die Schule: Raum für Vermittlung und Medien**

Wie wir schon vorher festgestellt haben, sind in jeder neuen Beziehung auch neue Potentiale angelegt. In der Beziehung zur Moderne, den Medien und der Erziehung verhält sich dies nicht anders. Das Verständnis dieser Beziehung erleichtert uns das Verständnis des Neuen. Die klassische Sicht der Schule als Raum des Lernens, der Vermittlung von Wissensbeständen, als absoluter Hochburg des akkumulierten Wissens erleidet hier eine radikale Veränderung. Die gesellschaftliche Entwicklung hat heute ihre Achse im Wissen und in der Information, die auch außerhalb der Schule erzeugt werden. Dies ist die Herausforderung, vor welche das Kommunikationssystem das Erziehungs- und Bildungssystem stellt (Martín-Barbero 2000). McLuhan hat 1969 in seinem Buch „Mutation“ einen Text über die Veränderungen veröffentlicht, die im Bereich der Erziehung nach der Durchsetzung der neuen Technologien erfolgen würden. Lauro Lima (1978) hat McLuhans Gedanken über die Erziehung analysiert und systematisiert: „McLuhan ist es gelungen, von einer außerhalb des Schulsystems gelegenen Position alle Prognosen zu formulieren, welche die aufgeschlosseneren Pädagogen in Bezug auf das Zukunftsschicksal der Institution Schule vortrugen” (Lima 1978, S.5). In der Reflexion über die Schule als Institution *intra muros* schreibt McLuhan: „Der Tag wird kommen – und vielleicht ist er schon gekommen -, an dem die Kinder viel mehr – und viel schneller – im Kontakt mit der Außenwelt als zwischen den verschlossenen Wänden der Schule lernen werden (McLuhan, zitiert von Lima 1978, 8). Die durchschlagende Wirkung der Technologien und der transportablen Inhalte<sup>16</sup> auf die Gesellschaften ist kein Novum. Technologien und Inhalte durchkreuzen den Schulraum seit langer Zeit und auf unterschiedliche Weisen. So berichten etwa

---

in die Strukturen des Spätkapitalismus gekennzeichnet” kontextualisiert (Silverstone 2002, 52). Er erkennt die Kritik der Kulturindustrie an, da das Kapital, wenn es vorgibt, die Kultur zu verteidigen, genügend mächtig ist, um sie zu verraten.

<sup>16</sup> DeFleur und Ball-Rokeach (1993) analysieren in einem kurzen Abschnitt die Veränderungen, die durch die ersten transportablen Medien hervorgerufen wurden: durch Materialien, die Informationsinhalte transportieren konnten, wie etwa Baumrinde, Pergamente u.a.

Guglielmo Cavallo und Roger Chartier (1998) über die Veränderungen im Verhalten der Menschen im Lauf der Entwicklung des Lesens:

„Die Evolution des Modus der Lektüre seit dem 12. Jahrhundert erlaubt die Einführung einer Unterscheidung zwischen der scholastischen Lektüre und den vorher praktizierten Weisen des Lesens. Der Erwerb des Wissens wurde wichtiger als die geistige Dimension. Die von uns analysierte Entwicklung der Sprache ist ein zureichender Indikator der Richtung, welche die Lektüre von Texten einschlägt. Die schnellstmögliche Lehre, die so schnell wie möglich erworbene Bildung ersetzen schrittweise die vertiefte Kenntnis der Werke. Man liest jetzt diagonal. Die Meditation über die *Sacra Scriptura* macht dem oft oberflächlichen Examen anderer im Kursprogramm vorgesehener Texte Platz. Studenten lesen während des größten Teils ihrer Zeit nicht aus Vergnügen, sondern in der Absicht, die für eine zweckgebundene Bildung unverzichtbaren Elemente zu erwerben.“ (Cavallo und Chartier 1998, 139. Schrägdruck der Verfasser)

Célestin Freinet (1896-1966) ist einer der Pioniere der Diskussion über die Schnittstelle von Kommunikation und Erziehung. Als er Mitte der 20er Jahre den Vorschlag machte, Zeitungen im Klassenzimmer zuzulassen, im Interesse der Diskussion und Produktion, wollte er den Schülern ermöglichen, ihre Lebenserfahrungen zu erzählen. Die Schnittstelle ist in diesem Modell die Möglichkeit der schulischen Produktion im Verbund mit der Intentionalität der Kommunikationshandlung. 1933 erschien in England das Buch „The Training of Critical Awareness“, geschrieben vom Literaturkritiker F.R. Lewis und seinem Schüler Denys Thompson. Nach Buckingham (2005) war dieses Buch in England die erste Initiative, um Schüler und Studenten darauf aufmerksam zu machen, dass die Werte der Sprache und Literatur bewahrt werden müssten, da die Kommunikationsmedien „einen korrumpierenden Einfluss als Vermittler oberflächlicher Vergnügungen an Stelle der echten Werte der wahren Kunst und Literatur“ ausübten. Am Ende der 60er Jahre veröffentlichte Ivan Illich „Deschooling society“. In diesem Buch schreibt er den „neuen Erziehungssystemen“ aufgrund ihrer Fähigkeit der Versuchung und Manipulation die Macht zu, in das Schulsystem einzugreifen und damit Werte festzulegen und Kulturen aufzudrängen. Illich argumentiert wie folgt:

„Die Konditionierung der Massen durch die permanente Erziehung löst die technischen Probleme überhaupt nicht, aber das wird moralisch weniger erträglich als die alte Schule. Neue Erziehungssysteme sind dabei, die traditionellen Schulsysteme zu ersetzen, sowohl in reichen als auch in armen Ländern. Diese Systeme sind mächtige und wirksame Konditionierungsinstrumente, die spezialisierte Arbeitskräfte, zahme Verbraucher und resignierte Benutzer serienmäßig herstellen werden. Sie machen Erziehungsprozesse rentabel und verallgemeinern sie auf der Ebene einer ganzen Gesellschaft. Sie sind verführerisch, aber die von ihnen

ausgehende Verführung kaschiert die Zerstörung. Sie haben auch Aspekte, die auf subtile, aber unbarmherzige Weise die Grundwerte zerstören" (Illich 1976, S.7 f.).

Beide Argumentationen, die von Illich und Freinet, enthalten auch zwei Thesen, die von lebenswichtiger Relevanz für die Untersuchung der Schnittstelle zwischen Kommunikation und Erziehung sind. Bei Freinet erlauben die Medien – seinerzeit vor allem die Zeitung – die Herstellung einer Verbindung zwischen der schulischen Welt und der Wirklichkeit *extra muros*, wodurch ein aktiver Austausch von Erfahrungen stattfindet. Bei Illich oktroyieren die Medien Normen und Werte und ersetzen die Schulsysteme. Hier ist tatsächlich eine Diagnose zu finden, in der die meisten Autoren übereinstimmen: die Medien greifen in die Kultur ein, oktroyieren Werte und Verhaltensstandards. Aus dieser Diagnose ergeben sich jedoch auch auseinanderstrebende Interpretationen, wie Buckingham (2005) festgestellt hat. Er verweist auf die Sorgen von Neil Postman (1999) angesichts des steigenden Einflusses der Medien, insbesondere des Fernsehens und seiner Fähigkeit, den Kindern die Welt der Erwachsenen aufzudrängen, vor allem Themen, die in der Vergangenheit Kindern nicht zugänglich waren, wie Sex, Drogen und Gewalt. Folgt man dieser Argumentation, liegt der Schluss nahe, dass der frühreife Erwachsene, zu dem das Kind unter dem Einfluss der Medien wird, die Autorität der Erwachsenen untergräbt. Im Wachstums- und Entwicklungsprozess werden die Kinder durch die Medien verwundbar, weshalb sie geschützt werden müssen. Die zweite Argumentationslinie erkennt ebenfalls die Macht der Medien an, schreibt jedoch den Kindern und Jugendlichen die Fähigkeit zu, sich gegenüber den rezipierten Inhalten durchzusetzen und ihnen Grundkenntnisse zu entnehmen, die sie unabhängiger, klüger und folglich auch kritischer gegenüber der Autorität der Erwachsenen macht.

Die Grundvoraussetzung dieser zweiten Argumentationslinie ist, dass der Kommunikationsakt weder in der Botschaft noch im Produktionszentrum, sondern in der Rezeption verortet ist. Der Empfänger erzeugt den der Botschaft zugeschriebenen Sinn, nicht der Sender. Wahrnehmung erfolgt nicht unabhängig vom Denken. Zumindest ist dies der Schluss von Rudolf Arnheim (2002, S.39): „Das aktuelle psychologische Denken ermutigt uns also dazu, die Sicht als schöpferische Tätigkeit des menschlichen Geistes zu verstehen. Die Wahrnehmung realisiert auf der Ebene der Sinnenwelt, was im Bereich des Denkens Verständnis genannt wird.“ Arnheim sieht die Wahrnehmung aktiv. Wenn man einen Gegenstand ansieht, streckt man in seiner Richtung „einen unsichtbaren Finger“ aus, der ihn erforscht, seine Konturen abtastet, seine Verfassung untersucht. Jede Wahrnehmung, nicht nur die erste, verweist auf die

„Geburt der Intelligenz“, auf Kreativität. Eine ähnliche Perspektive findet sich bei so unterschiedlichen Autoren wie Merleau-Ponty und Lurija. In jeder Wahrnehmung eines Gegenstandes findet sich die Konstruktion von „individuellen Ideen“ dieses Gegenstandes (vgl. Merleau-Ponty 2006). Für Lurija ergeben sich Vorstellungen/Ideen, die jeder Mensch erzeugt, aus der Geschichte in ihrer intimen Beziehung zur Kultur. Die „Geburt“ dieser Ideen/Vorstellungen erfolgt in dieser Symbiose, nicht außerhalb ihrer (Lurija 1992). Wahrnehmung ist also eine aktive Haltung. Sie erfordert mentale Operationen der Suche nach Informationen, der Erzeugung von Unterscheidungen und Vergleichen (Lurija 1979).

Das kulturgeschichtliche Paradigma verfügt im Begriff der Vermittlung über eine wesentliche Kategorie für das Verständnis der einzelmenschlichen und gesellschaftlichen Entwicklung. Vermittlung ermöglicht sowohl die zwischenmenschliche Kommunikation als auch den Erziehungsprozess. Vygotskij zufolge benutzen die Menschen zur Interaktion mit Ihresgleichen Symbole und Instrumente, die historisch und kulturell etabliert sind. Und diese Vermittlung ermöglicht auch die Interaktion der Menschen mit dem Milieu, in dem sie leben. So ist die Sprache die wichtigste Vermittlungsquelle, die den Menschen mit sich selbst, mit anderen Menschen und der Welt verbindet. Die Praxis der Kommunikation gedeiht in hybriden Umwelten und wird sowohl vom Kollektiv als auch vom Individuum angeeignet. Diese Aneignung macht den Empfänger nicht zum passiven Akteur. Die empfangene Information wird vielmehr verändert, resemantisiert, entsprechend dem Denken des Empfängers und seiner gesellschaftlichen Gruppe.

Die Modi der Wahrnehmung und des Denkens liegen somit nicht außerhalb der Kultur und der Geschichte. Sie erfolgen auch nicht ausschließlich in einem Individuum, sondern werden eher sozial definiert (Vygotskij 2002). Die Wahrnehmung verändert sich, d.h. „die Art und Weise, in der sich die menschliche Wahrnehmung organisiert, die Umwelt, in der sie erfolgt, ist nicht nur von der Natur sondern auch von der Geschichte bedingt“ (Benjamin 1994a, S.169). Die geschichtlichen Veränderungen der Vermittlungsinstrumente führen uns bis zu den Technologien, welche die technischen Reproduktionen der Wirklichkeit ermöglicht haben und ermöglichen. So behauptet McLuhan (1979), dass die Kommunikationsmedien, die Medien, Verlängerungen des menschlichen Körpers sind. Die Kommunikationsmedien und die Technologien erreichen tatsächlich Welten, die den Menschen und ihren körperlichen Beschränkungen nicht zugänglich wären. Und das Problem ist nicht nur die Entfernung: die Kamera, um einen Gedanken von Walter Benjamin wieder

aufzugreifen, erfasst Einzelheiten einer Bewegung, die das menschliche Auge nicht wahrnehmen würde. Indem die Menschen historisch ihre Wahrnehmung verändern, verändern sich auch ihre „Daseins-Weisen“ (Benjamin 1994a, S.169). Somit verführen die verschiedenen Medien – vor allem die sich aus der Konvergenz von Technologien ergebenden, die in einen einzigen Interaktionsraum das Sehen und das Sich-Zeigen, das Lesen und Schreiben, das Sprechen und Hören unterbringen – und versprechen die Unabhängigkeit des Denkens, des Schaffens und des Handelns einerseits, erschrecken aber andererseits durch ihre Macht, neue Modi des Seins zu oktroyieren.

Inmitten dieser beiden allgemeinen Konzeptionen gibt es ein Element, das nicht unberücksichtigt gelassen werden kann: der „Blick“ des Fernsehzuschauers/Hörers/Lesers, der alle Flecken der Welt und die dem menschlichen Auge nicht wahrnehmbaren Bewegungen erreicht, bringt dieses Kunststück mit Hilfe der Objektiv eines Photographen oder eines Kameramanns zustande. Der Blick wird durch den Blick eines Anderen ermöglicht. Der Fernsehzuschauer/Hörer/Reader greift nicht auf die Welt allein durch seine Sinne zu: er ist von einschlägigen technischen Apparaturen und Verfahren abhängig. Er unterwirft seine Erfahrung des Sehens der Erfahrung dessen, der wirklich gesehen hat. Dieser wiederum macht sich anheischig, das zu erzählen, was er vermittels der ihm zugänglichen technischen Apparate und Symbole gesehen hat. Der Fernsehzuschauer/Hörer/Reader lernt die technologievermittelte und von vielen Blicken Anderer, die ebenfalls vermittelt sind, vermittelte Welt zu sehen. Dieser Prozess ist nicht auf eine gemeinsame Erfahrung angewiesen (Benjamin 1994a).

Zwischen dem Anwärter auf das Amt des Erzählers und dem Hörer/Fernsehzuschauer/Reader gibt es neben der technologischen Vermittlung – welche die Verwendung von technischen Geräten und Verfahren, die mit dem verwendeten Medium kompatibel sind, erfordert – eine andere wichtige Vermittlung: der Blick des Sehenden ist nicht der des Hörers, Zuschauers oder Lesers, es ist der Blick dessen, der das erzählt, was er gesehen hat. Der Erzähler entsteht in der gemeinsam geteilten Erfahrung. Für Benjamin (1994b) erzählt derjenige, der etwas gesehen hat, nicht, sondern erklärt es: „In anderen Worten: fast nichts dessen, was geschieht, steht im Dienst der Erzählung, und fast alles steht im Dienst der Mitteilung. Die Hälfte der Erzählkunst besteht darin, Erklärungen zu vermeiden“ (Benjamin 1994b, 203). Die Medien informieren und erklären, oktroyieren Fachleute, belehren. Sie sind „Verlängerungen“ der menschlichen Sinne und setzen gleichzeitig eine neue „Ordnung des Wissens“ durch, die durch die Schnelligkeit und den Wechsel gekennzeichnet ist:



durch Zustände also, die aus den Medien Informationsproduktionszentren machen, die für die Verbreitung der in der Wirklichkeit vorgefundenen „Wahrheiten“ bestimmend, aber der Machtpraxis unterworfen sind:

„Die Wahrheit ist von dieser Welt; sie wird in ihr dank den vielfältigen Zwängen produziert und produziert in ihr geregelte Machtwirkungen. Jede Gesellschaft hat ihr Wahrheitsregime, ihre ‘allgemeine Politik’ der Wahrheit: d.h. die Typen des Diskurses, die sie annimmt und als wahr funktionieren lässt; die Mechanismen und Instanzen, welche die Unterscheidung zwischen wahren und falschen Aussagen erlauben, die Art und Weise, wie die einen und die anderen mit Sanktionen belegt werden, die Techniken und Verfahren, die für die Wahrheitsfindung positiv bewertet werden, der Status derjenigen, die den Auftrag haben, zu sagen, was als wahr funktioniert“ (Foucault 2004, S.12).

An diesem Punkt unserer Reflexion interessiert uns, der foucaultschen Symbiose von Wissen und Macht ihre pädagogische Dimension zu entnehmen: indem sie informieren und unterhalten, erziehen die Medien auch. Manuel Moran (2000) zufolge stehen die Kinder unter dem starken Einfluss der Medien, besonders des Fernsehens, über die sie lernen „wie man sich informiert, einander kennenlernt – die anderen, die Welt und sich selbst -, wie man fühlt, phantasiert, sich entspannt, sieht, hört, Menschen auf dem Bildschirm *berührt*, Menschen, die einem zeigen, wie man leben soll, glücklich und unglücklich sein muss, lieben und hassen muss“ (Moran 2000, S.33). Die Kommunikationsmedien „sind das Herz des politischen und kulturellen Lebens moderner Gesellschaften“ und greifen in unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit ein (Morduchowicz 2003, Punkt 1)<sup>17</sup> Nichts ist der Erziehung fremd: „Bei jeder technologischen Erfindung schreibt die Gesellschaft den um die Erfindung herum entwickelten Kommunikationsprozessen eine pädagogische Erwartung zu“ (Braga und Calazans 2001, S.10). Für Moran erziehen die Medien, da sie vom Alltag sprechen, sie erziehen durch Unterhaltung, sie sind angenehm, besonders das Fernsehen: die Faszination erfolgt über die Verführung, die Emotion, die Ausweitung der Sinne. Braga und Calazans (2001, S.18) verweisen auf die drei wichtigsten Gründe für die pädagogische Bedeutsamkeit der heutigen Medien. Erstens sind die audiovisuellen

---

<sup>17</sup> Für Roxana Morduchowicz liegt die Bedeutung der Untersuchungen über das Verhältnis zwischen Erziehung und Medien in der Anerkennung, die der Bereich der Erziehung der Relevanz der Kommunikationsmedien im Leben junger Menschen zuteil werden lässt. Die Medien bieten nicht nur Informationen und Unterhaltung, sondern sind auch ein entscheidender Faktor im Leben von Kindern und Jugendlichen. Da das Wissen heute praktisch medialisiert ist, wird die Welt mit Hilfe der Medien aufgebaut. Über die Rezeption dieser Konstruktion rekonstruieren wir alle unsere Welt. Für Morduchowicz verändern sowohl die Kommunikationsmedien als auch die neuen Technologien unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit, die Haltung, die wir der Erkenntnis der Welt gegenüber einnehmen und das Bild, das wir uns von der Welt machen - „gerade weil die Medien selbst eine Darstellung der Welt sind“.

Medien „das sozio-historische Phänomen, das uns erlaubt hat, die Kommunikationsprozesse wahrzunehmen, zu vergegenständlichen und zu hinterfragen [...]“. Zweitens ist das erste Mal in der Geschichte der Menschheit eine Menge von Medien gleichzeitig gesamtgesellschaftlich verfügbar und produziert Bedeutungen, die (mit)teilbar sind. Drittens stehen die Medien im Mittelpunkt der Gespräche und beinhalten unterschiedliche Themen in der Konversation.

Mário Kaplun (1983, 1998) ist einer der Pioniere der Erforschung der Schnittstelle von Erziehung und Medien in Lateinamerika. Unter „pädagogischer Kommunikation“ bezeichnet er jegliche im Erziehungsprozess erfolgende Kommunikation, sei es in den Medien oder außerhalb ihrer. Jeder pädagogische Lehr- und Lernprozess setzt eine Konzeption und Praxis der Kommunikation voraus: „Das setzt die Sicht der Kommunikation nicht nur als eines bloßen medialen und technologischen Instruments voraus, sondern vorab ihr Verständnis als eine Komponente der Erziehung“ (Kaplún 1998). Da wir den Menschen nicht außerhalb seiner sozialen Beziehungen vorstellen können, können wir den Akt des Lehrens und Lernens auch nicht getrennt beobachten: die Gleichzeitigkeit von Kommunikation und Erziehung ist nicht hintergebar. Kommunikation und Erziehung begegnen einander in der historischen und kulturellen Verständigung der Menschen selbst. Wenn wir berücksichtigen, dass unser Wissen von der Welt nicht ohne den Eingriff und die aktive Teilnahme eines anderen Menschen existiert, wie Vygotskij annahm, als er das Konzept der „Zone proximaler Entwicklung“<sup>18</sup> ausarbeitete, oder wenn wir an die Idee von Paulo Freire denken, die sich durch sein Werk hindurch zieht, dass wir uns in der Welt und in einer Beziehung von Gleichheit und Tauschhandlungen erziehen und bilden, erfolgt der Dialog zwischen den Bereichen der Pädagogik und der Kommunikation weit vor der von den Theoretikern dieses Gesprächs vorgenommenen Reflexion.

Wie Mário Kaplún, ist Paulo Freire ebenfalls einer der Pioniere in der Diskussion dieser Schnittstelle. Freire hat mit seinem ganzen Werk einen Keil in das Innere des Erziehungssystems getrieben und dieses durch die Idee einer demokratischen, dialogischen, in der Bindung an die Vorstellungswelt der unteren Bevölkerungsschichten gekennzeichneten Pädagogik gesprengt. Für Paulo Freire hat die Kommunikation sowohl die Bedeutung einer Beziehung zwischen Subjekten, von

---

<sup>18</sup> Vygotskij, Zone der Proximalen Entwicklung (ZPE) einen Lernraum zwischen dem Kind und den Personen seines Umfelds: „Sie ist die Entfernung zwischen dem Niveau der realen Entwicklung, das man gewöhnlich über die unabhängige Problemlösung bestimmt, und dem Niveau der potentiellen Entwicklung, das über die Problemlösung unter Anleitung eines Erwachsenen oder in Zusammenarbeit mit fähigeren Altergenossen bestimmt wird“ (Vygotskij 2002, S.112)

Gleichheit, von Teilung, als auch die Bedeutung des autoritären Durchsetzens von Standpunkten. Das Konzept einer „Bankenpädagogik“ von Freire steht in engem Zusammenhang mit der Vertikalität autoritärer Kommunikation, entgegen der Vorstellung eines einzigartigen, individuellen, auf Gleichheit und Achtung gegründeten Wissens. Meditsch und Faraco (2003) haben das ganze Werk von Freire durchforstet und Personen befragt, die mit ihm zusammen seine Versuche der Interpretation der Medien, des Journalismus, der Kommunikation unternommen haben. Für Freire ist Kommunikation die „Begegnung von miteinander redenden Subjekten, welche die Bedeutung der Bedeutungen suchen“. Es ist die Konvergenz der Gesprächsteilnehmer im „Denkakt“. Nach Freire verwirklicht sich die Befreiung des Menschen in seiner Fähigkeit, zu reflektieren und Kritik zu üben, die sowohl in der Pädagogik als auch in der Kommunikation unverzichtbar sind.

Meditsch und Faraco (2003, S.32 f.) finden in den „Dialogen“<sup>19</sup> die Vorstellung, dass die Medien weder „gut noch schlecht sind“. Sie ergeben sich aus dem technologischen Fortschritt, der Entwicklung der Wissenschaft und der menschlichen Kreativität. Für Freire geht es um die Frage, „in wessen Dienst die Kommunikationsmedien stehen“. In der „Pädagogik der Entrüstung“ (Pedagogia da Indignação) hinterfragt Freire die Macht der Medien, die Wirksamkeit der Fernsehsprache. Er fragt sich, wie man dieser „Syntax, die Vergangenheit und Gegenwart auf eine Ebene reduziert und suggeriert, dass das noch nicht Seiende schon gemacht ist“, begegnen kann. Diese kritischen Fragen von Freire verweisen auf eine Konfrontation, die notwendig auf dem Feld der Beziehungen zwischen den Menschen und den Medieninhalten erfolgt. In dieser Beziehung zu den Medien provozieren zwei Ideen unmittelbar die Pädagogik. Zuerst etablieren sich die Medien, verändern sich, entwickeln sich und ändern ihre Inhalte nach der Raison des Marktes<sup>20</sup>: nach Gründen also, die einigen Schülern und Studierenden den Zugang zu diesen Konsumgütern erlauben und ihn anderen verbieten. Am anderen Ende des Spektrums ist das Faktum, dass der Zugang zu Technologien noch nicht das Verständnis des vermittelten Inhalts gewährleistet. Wo

---

<sup>19</sup> FREIRE, Paulo und GUIMARAES, Sergio (1985). *Sobre Educação* (Diálogos – Volume 2) Rio de Janeiro.

<sup>20</sup> Buckingham (2005, S.56) argumentiert, dass die Aktivitäten, denen Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit nachgehen, zu einer Arena der „Privatisierung und Kommerzialisierung“ geworden sind. Daraus schließt er: „Eine unvermeidliche Folge dieser Veränderung ist die ständig zunehmende Ausdifferenzierung der sozialen und medialen Welt der Kinder. Die Polarisierung zwischen Reichen und Armen wird positiv durch die Kommerzialisierung der Medien und den Rückgang des Angebots öffentlich-rechtlicher Medien verstärkt.“

die Schule nicht präsent ist, greifen die Medien in den Lernprozess ein. Aus diesem Eingriff ergeben sich nach Martín-Barbero die Veränderungen:

„Veränderungen, die, sofern sie von den technoperzeptiven Transformationen der Kommunikation nicht geradezu bestimmt werden, mit diesen zumindest stark assoziiert sind, ebenso mit der Tendenz zur Entterritorialisierung und Internationalisierung von symbolischen Welten und mit der Verschiebung der Grenzen zwischen Traditionen und Moderne, zwischen dem Lokalen und dem Globalen, zwischen der Buchkultur und der audiovisuellen Kultur.“ (Martín-Barbero 1998, S.54)

Martín-Barbero ist auch einer der einflussreichsten Denker der Beziehung zwischen Kommunikation und Erziehung in Lateinamerika. Sein Konzept des „kommunikativen Ökosystems“ erlaubt das Verständnis des Einflusses der Kommunikationsmedien auf die Kultur, vor allem des Hoheitsanspruch der audiovisuellen Sprache, der in eine völlige Umstrukturierung des bis zu diesem Zeitpunkt schriftgegründeten Wissens mündet. So entwickelt sich die Intelligenz von Kindern und Jugendlichen in der Alltagspraxis vermittels eines entscheidenden Eingriffs der Vermittlung der technologischen Medien, besonders der audiovisuellen Medien, und über die Tauschhandlungen, welche die Subjekte miteinander durchführen, wie Bruner das beschreibt:

„Die Intelligenz widerspiegelt letztlich eine Mikrokultur der Praxis: die Bezugsbücher, die jemand benutzt, die Notizen, die er normalerweise vornimmt, die Computerprogramme und die Datenbanken, deren er sich bedient, und, vielleicht am wichtigsten, das Netzwerk der Freunde, Kollegen oder Mentoren, denen man vertrauen kann, von denen man *Feedback* erhält, Hilfe, Ratschläge, und die einem manchmal sogar nur Gesellschaft leisten“ (Bruner 2001, S.128).

Und was sind für uns heute die Technologie und die Kommunikationsmedien, wenn nicht Ratgeber, Mentoren, ja einfach Gesellschafter, die Bruner (2001) denkt: unter den 110 Schülern aus vier verschiedenen Schulen, die an der diese Studie fundierenden Umfrage teilgenommen haben, sehen 50 bis zu drei Stunden pro Tag Fernsehprogramme; 26 von ihnen surfen mindestens zwei Stunden pro Tag im Internet, widmen also den Kommunikationsmedien in der Summe mehr Zeit, als sie im Klassenzimmer verbringen.

Unter allen Veränderungen, die sich nach der Durchsetzung der neuen Kommunikationstechnologien ergeben haben, gibt es eine, die m.E. stark auf den Erziehungsbereich durchschlägt, insbesondere auf die Erziehung Jugendlicher und junger Menschen: die neuen Technologien ermöglichen neue Formen der Produktion und des Konsums der Kommunikation. Diese sind in den vielfältigen und

differenzierten Gebrauchsweisen der Technologie und ihrer Fähigkeit zur Bezauberung und Verführung angesiedelt (Moran 1996). Nach Meinung dieses Autors verändern sich die Erwartungen der Menschen mit der Perfektionierung der Technologie. Eine der Folgen davon ist die Präsenz der Technologien als Hilfsmittel zum Lernen. Martín-Barbero (2000) denkt dieses Problem bis zu dem Punkt, an dem es sich in den sog. Drittweltländern befindet: die Gesellschaft ist auf unterschiedliche und differenzierte Weise am „kommunikativen Ökosystem“ beteiligt.

„Während die Kinder der besser gestellten Klassen von ihrer Wohnung aus mit dem informationellen und kommunikativen Ökosystem in Interaktion treten, werden die Kinder der unteren Klassen – die staatliche Schulen besuchen, die zum größten Teil nicht einmal minimal mit dem informatiellen Umfeld interagieren, obwohl sie die für diese Kinder die entscheidende Gelegenheit des Zugangs zu den neuen Wissensformen sein könnten – vom neuen Arbeits- und Berufsumfeld, das die technologische Kultur mit sich bringt, ausgeschlossen. Wir sehen also, dass es ein Defizit an Kommunikationsnachfrage im Erziehungsbereich gibt und der Zugang zu den neuen Kommunikationstechnologien nicht demokratisch gestaltet ist.“ (Martín-Barbero 2000, S.59).

Die historisch bekannten Instrumente der Vermittlung haben die Bereiche der Kommunikation und der Erziehung miteinander verbunden. In der Moderne ist diese Verbindung ohne das Zutun der Schule viel sichtbarer geworden. In früheren Zeiten war das Wissen in Gruppen zentralisiert: die Schule ist im Lauf ihrer Entwicklung zur Hochburg des akkumulierten Wissens geworden. Mit der Popularisierung der Medien und der steigenden Vielfalt der Kanäle und Programme findet sich das Wissen nicht mehr nur in seinen traditionellen Hochburgen, sondern fließt ungeschieden durch die zahllosen Medienkanäle. In einer Diskussion über die Darstellung der Wirklichkeit unter jüngeren Jugendlichen hat Horst Nitschack<sup>21</sup> die Idee ins Spiel gebracht, dass „es eine nicht medialisierte, d.h. nicht kodifizierte und auch nicht *semantisierte* Wirklichkeit gibt, die medialisiert werden will“. Dieser Prozess wird auf ungleiche Weisen durchlaufen. Von den Schülern, die ich befragt habe, stammen die aus den staatlichen Schulen aus den Unterschichten. Sie leben zuhause nicht mit den neuen Technologien, wie Martín-Barbero (s. oben) festgestellt hat, und haben auch in den Schulen, die sie besuchen, keinen Zugang zu ihnen. Wenn wir aber wirklich in der Wissens- und Informationsgesellschaft leben, können wir ohne Übertreibung 2600 Jahre

---

<sup>21</sup> Horst Nitschack ist Professor an der Universidad de Chile. Er war zweimal auf Einladung des INEDD an der Universität Siegen und diskutierte mit den Doktoranden über Themen wie etwa Jugendliche in den lateinamerikanischen und europäischen Literaturen und die Rolle der Gewalt in der Vorstellungswelt von Jugendlichen in peripheren Ländern. Nach diesen Treffen in Siegen habe ich die Diskussion mit Prof. Nitschack eine Zeit lang per E-Mail fortgesetzt. Das zitierte Fragment habe ich aus seinen anregenden und bereichernden Diskussionsbeiträgen transkribiert.

zurückgehen, als die Grundschulen in Athen entstanden, und verstehen, was es bedeutet, am Rande des Wissens zu sein:

„Die Kinder müssen vor allem Schwimmen und Lesen lernen; anschließend müssen die Armen sich in der Landwirtschaft oder irgendeinem Handwerk üben, während die Reichen sich mit Musik und Reiten abgeben oder der Philosophie und der Jagd nachgehen und Gymnasien besuchen müssen.“ (Zitat des griechischen Gesetzgebers Solon, zitiert von Brandão 1995, S.40)

Brandão berichtet über die Erfahrung in der Schule bzw. den *Lehrgeschäften* in Athen aus der Perspektive von drei unterschiedlichen Gruppen von Subjekten: das Sklavenkind musste nur arbeiten und besuchte nicht die Schule. Das freigeborene, jedoch plebejische Kind kam beim Studium nicht weit voran, sondern absolvierte nur die Grundschule. Das freigeborene und adlige Kind erklomm jedoch schnell andere Stufen. „Die Erziehung des freigeboeren jungen Menschen bewegt sich auf die *Theorie* zu, auf das Wissen des Adligen, das zum *Verstehen* und *Befehlen* befähigt, nicht zum *Tun*, *Heilen* oder *Erbauen*“ (Brandão 1995, S.42). In einem gewissen Sinn legt die Möglichkeit des Zugangs zu verfügbaren Informationen, aber nicht nur sie, sondern vor allem die Möglichkeit des Verstehens im Kontext selbst des Gelesenen, Gesehenen oder Gehörten die Unterschiede in einer Gesellschaft fest, die durch den Kampf um Artikulationsräume und Macht gekennzeichnet ist. In seiner Untersuchung der Kommunikation, der Globalisierung und ihrer Auswirkungen schlägt Biernatzki (2001) die Einrichtung eines Schulfachs vor, um den Kindern zu zeigen, wie man mit den Medien leben kann.

„Die Erziehung zum Umgang mit den Medien im sowieso schon vollen Lehrplan ist überall eine Herausforderung; solange wir uns ihr aber nicht stellen, werden Kinder – und die Erwachsenen, die die Kinder eines Tages sein werden – nicht vorbereitet sein, um mit einer der mächtigsten Kräfte, die ihr Leben formen, umzugehen.“ (Biernatzki 2001, S.62).

Beide Bereiche, der der Sozialkommunikation und der Erziehung, befinden sich in einem ständigen Fluss.<sup>22</sup> Ihre Entwicklung verläuft aber nicht ohne Konflikte, da ihre

---

<sup>22</sup> Mostafa und Maximo (2003) haben die von den Autoren und Forschern, die Mitglieder der zwei wichtigsten wissenschaftlichen Verbände in Brasilien (*Associação Nacional de Pesquisa em Educação* – ANPED und *Sociedade Interdisciplinar para os Estudos da Comunicação* – INTERCOM) sind, zwischen 1998 und 2001 verwendete Fachliteratur in den Bereichen Kommunikation und Erziehung ermittelt. Sie haben in den Studienzirkeln über Erziehung und Kommunikation in beiden Verbänden insgesamt 1023 Zitate aus der INTERCOM und 1049 Zitate aus den der ANPED vorgelegten Arbeiten gefunden. Die am häufigsten zitierten brasilianischen Autoren sind Ismar Soares, Adilson Citeli, Manuel Moran, Maria Aparecida Baccega, Paulo Freire, Penteadó und Pretto. Unter den am häufigsten genannten spanisch-amerikanischen Autoren befinden sich Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco, Nestór Canclini und Mário Kaplún. Alle Forscher beider Institutionen zitieren am meisten Michel

Logiken unterschiedlich sind. Für Maria Immacolata Lopes (1994) ist die Untersuchung der Kommunikationsphänomene in der industrialisierten Kultur“ der eigentlich Gegenstand der Kommunikation“ (Lopes 1994, S.12). Der Dialog mit anderen Wissensbereichen ist ein Merkmal der Kommunikation. Die Pädagogik ist ihrerseits ebenfalls Dialogpartnerin, zumal das Erziehungsphänomen nicht im sozialen Kontext isoliert ist und auch nicht aus seinen historischen Zusammenhängen herausgenommen werden kann. „Wir verstehen das Erziehungsphänomen zunehmend als in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet, der seinerseits in eine historische Wirklichkeit eingefügt ist, die einer Reihe von Bestimmungen unterliegt“ (Lüdke und André 1986, 5). Für Guillermo Orozco (1997, S.61) steht die Gesellschaft heute vor „der Herausforderung der *Relevanz* dessen, was die Schule tut, und dessen, was die Massenkommunikationsmedien den Kindern in ihrem Alltag anbieten“. Lehrer und Schüler entfernen sich immer mehr voneinander. Anders gewendet, und in der Argumentation von Margaret Guimarães (2001), versinkt der Schüler, während der Lehrers sein Fach abarbeitet, als ob dessen Inhalt die Wirklichkeit selbst wäre, in seinen eigenen Gedanken, in seiner Wirklichkeit, in der das Fach des Lehrers und selbst die Schule oft nicht enthalten sind. Orozco (1997) geht von der mexikanischen Wirklichkeit aus, die jedoch unschwer als der brasilianischen Wirklichkeit entsprechend gewertet werden kann, und argumentiert folgendermaßen:

„Wir können weiterhin die außerhalb der Schule durchgeführten Lernprozesse diskreditieren; wir können die Kommunikationsmittel als reale Lernformen der Schüler delegitimieren; wir können ihren Einfluss auf die Einbildungskraft und den Diskurs negieren, relativieren oder bagatellisieren, wir können uns anmaßen, „mächtiger“ als sie zu sein; wir können, schließlich, die Schüler und ihre Eltern dafür tadeln, dass sie so fernsehsüchtig sind und das Fernsehen verteufeln, aber dann sollte man doch auch fragen, ob dies die angebrachte Strategie ist, um den privilegierten (verlorenen?) Ort in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen in unserem Land zurückzuerobern“ (Orozco 1997, S.63).

Seit zwei Jahrzehnten ist die Suche nach einer Annäherung der Bereiche Erziehung und Kommunikation Gegenstand unaufhörlicher Anstrengungen brasilianischer Pädagogen und Kommunikationswissenschaftler.<sup>23</sup> Schon 1985 diskutierte man die

---

Foucault. Als theoretisches Fundament in der Pädagogik haben die Forscher der INTERCOM mehr die Werke von Piaget und Wallon und die Forscher der ANPED mehr die Werke von Giroux und Vygotskij benutzt. Der vollständige Text dieser empirischen Studie ist in der elektronischen Zeitschrift *Ciências da Informação* zugänglich: s. [http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_0100-1965/lnq\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0100-1965/lnq_pt/nrm_iso). Letzter Zugriff: 30. November 2006

<sup>23</sup> Zentrales Thema war 1985 auf dem *VIII Ciclo de Estudos Interdisciplinares de Comunicação*: „Kommunikation und Erziehung: sich kreuzende Wege, heute und morgen“. Wie Lima (1985) festhielt, wurden auf diesem Treffen sowohl der Stellenwert der Erziehung in den

*Departementalisierung* des Denkens an brasilianischen Universitäten, die sowohl zur Abwesenheit der Erziehungswissenschaft in den Kommunikationskursen als auch zur Abwesenheit kommunikationswissenschaftlicher Studienangebote in den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten führte (Lima 1985). Im Mai 1998 wurde in Brasilien der 1. Kongress für Kommunikation und Erziehungswissenschaften veranstaltet.<sup>24</sup> Die Diskussion kreiste um vier Unterthemen: 1. Erziehung für Kommunikation; 2. Die Anwendung von Technologien in der Erziehung; 3. Pädagogische Kommunikation im Interesse einer staatsbürgerlich-demokratischen Erziehung; 4. Die Interaktion von Kommunikation, Pädagogik und den Künsten. Einem Referat auf dieser Konferenz gelang es, die *raison d'être* der Konferenz auf den Begriff zu bringen: „die massive Präsenz der elektronischen und Kommunikationsmedien in unserem Leben macht Pädagogen auf ihre Bedeutung für die Übermittlung/Konstruktion von Wissensbeständen, Werten, Begriffen/Konzepten und Kulturen aufmerksam“ (Porto 1998). Im selben Jahr wurde ein Forschungsprojekt über diese Schnittstelle von Spezialisten in Kommunikation und Pädagogik in Lateinamerika fertiggestellt.<sup>25</sup> Ziel war, „herauszubekommen, wie sich in der gegenwärtigen Welt die transdisziplinären Räume konstituieren, die sowohl theoretisch als auch programmatisch die traditionellen Bereiche der Pädagogik und Kommunikation einander annähern“ (Soares 1998). Nach Ismar Soares war die richtungweisende Grundvoraussetzung des Vorhabens „die Evidenz, dass tiefgreifende Verwandlungen im Bereich der Wissenschaftskonstitution, vor allem in den Humanwissenschaften, erfolgen, was zu einem Abriss von Grenzen, Autonomien und Spezifikationen führte.“

---

Kommunikationskursen als auch der Stellenwert der Kommunikation in den pädagogischen Fakultäten gleichzeitig von den Professoren Marques de Melo von der *Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo* und Pedro Goergen von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Campinas (UNICAMP) hinterfragt.

<sup>24</sup> Informationen über diesen Kongress sind in <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/congress.html> (Letzter Zugriff: 30.November 2006) zu finden.

<sup>25</sup> Zwischen 1997 und 1998 hat die Forschungsstelle Kommunikation und Erziehung der *Escola de Comunicações e Artes da Universidade de Sao Paulo* unter Benutzung einer Datenbank mit den Namen von Forschern und Fachleuten in Kommunikation und Erziehung in Lateinamerika 178 Fachleute angehört. Den Antworten lässt sich entnehmen, dass unter den Vorläufern der Analyse dieser Beziehung folgende Denker im Mittelpunkt stehen: Burrhus Skinner (1904-1990), der für eine gewissen mechanistische Sicht der Dinge verantwortlich ist und nach dessen Meinung die Informationstechnologien seit den 50er Jahren oder auch schon früher für den Unterricht konzipiert und in ihm verwendet worden sind. Celestin Freinet (1896-1966) und Paulo Freire (1925-1997) „sind als Begründer von kreativen Perspektiven der Untersuchung der wechselseitigen Beziehungen zwischen Kommunikation und Erziehung anerkannt“. Die Studie hat auch den Einfluss des Denkens von Jesús Martín-Barbero auf die Vermittlungen mit der Kultur und die in Lateinamerika pionierhafte Untersuchung der Schnittstelle von Kommunikation und Erziehung durch Mário Kaplún (1924-1998) hervorgehoben. Für nähere Informationen über dieses Forschungsprojekt vgl. <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/046.pdf>. Letzter Zugriff: 30.November 2006



Aus dieser Untersuchung ging die „*Educommunication*“ [Educomunicação] hervor. Wie Soares jedoch hervorhebt, ist *educommunication* nicht eine neue Disziplin, „sondern wird als Einleitung eines neuen querschnittsmäßigen Diskursparadigmas, das aus fachübergreifenden Konzepten und neuen analytischen Kategorien besteht, verstanden“; d.h. „der neue, naturgemäß relationale Bereich strukturiert sich aufgrund seiner relationalen Natur auf prozessartige, mediale, fachübergreifende und interdiskursive Weise und wird in der Praxis der sozialen Akteure auch über konkrete Bereiche des gesellschaftlichen Eingriffs erlebt“ (Soares 1998).

Vier der in von Soares koordinierten Studie vorgefundenen Fragerichtungen waren: 1. „Erziehung zur Kommunikation“ („*Media Education or Media Literacy*“), einer Disziplin, welche die Beziehung zwischen Sendern und Empfängern untersucht und im Schulbereich die „Ausbildung von den Medien gegenüber autonomen und kritischen Empfängern“ anstrebt; 2. „Technologische Vermittlung in der Erziehung“, einer Disziplin, in welcher die Diskussion die vielfältigen Gebrauchsweisen von Technologien im Erziehungsbereich, wobei Soares hervorhebt, dass der Hörfunk und das Fernsehen im erziehungswissenschaftlichen Bereich wegen ihrer Marktorientierung auf Widerstand gestoßen sind, jedoch zu bedenken gibt, dass die Ankunft des PCs in der Schule diese Situation verändert, da der PC „in sich selbst die Produktionsmittel enthält, die der kleine und große Kulturproduzent – Schüler und Lehrer – für ihre tägliche Arbeit benötigen“; 3. „Kommunikationsmanagement“, einer Disziplin, welche die *kommunikativen Ökosysteme* plant, durchführt und evaluiert, also einer praktischen Aktion an den verschiedenen Schnittstellen von Kommunikation und Erziehung („Sie ist die pragmatische Komponente des von der wissenschaftstheoretischen Reflexion explizierten Prozesses.“); 4. Wissenschaftstheoretische Reflexion, einer Disziplin, welche die Beziehungen zwischen Kommunikation und Erziehung als „neu aufkommendes Kulturphänomen“ erörtert, was besagt, dass hierzu „sowohl ein dem Verständnis und der Legitimation des neuen Bereichs zugewandtes Forschungsvorhaben als auch alle Forschungsvorhaben über jede der die vorliegende Zwischenbeziehung konstituierenden Disziplinen gehören“ (Soares 1998; 2002).

Die Reflexionen von Buckingham (2005, S.95) über die in der Medienforschung zu berücksichtigenden Elemente ähneln den Ergebnissen der obengenannten Forschung. Für Buckingham hat die Medienforschung folgende Elemente zu berücksichtigen: 1. die für die Produktion und Distribution der Inhalte verwendeten Technologien, 2. die beruflichen Praktiken der Medieninhaltsproduzenten, 3. die Medienindustrien (wie vermarkten sie ihre Produkte, wie organisieren sie sich finanziell?) und 4. die

operationalen Abkommen zwischen den Unternehmen, wie etwa der Verkauf desselben Produkts über verschiedene Kanäle, 5. die die medialen Prozesse regelnden Systeme, 6. die Zirkulation und Distribution der Medienprodukte, die Kontrollmechanismen und die Eroberung der Hörer und 7. den Zugang und die Partizipation der Hörer, die Kriterien zur Bestimmung der Hörerschaft und der Exklusion.

Achim Barsch und Hans Erlinger (2002, S.20) argumentieren ebenfalls zugunsten einer Medienpädagogik. Sie fragen provokativ, was wir denn ohne die Medien wissen könnten. Unter Rekurs auf Dieter Baacke (1999) behaupten sie, dass die Kindheit heute eine „Medienkindheit“ ist und das Kinderzimmer gleichzeitig ein „Medienzimmer“ ist. Für diese Autoren sind die Medien die Begleiter der Kinder und Jugendlichen.<sup>26</sup> Aus diesem Grund erfordert die Rezeption der Medien auch die Begleitung von Erwachsenen und die gemeinsame Reflexion mit ihnen, so wie die Erlernung der Lesefähigkeit auch die Anwesenheit eines Erwachsenen erfordert. Kinder und Jugendliche sind heute tatsächlich in die Kultur der Technologien und der Medien eingetaucht. Vor allem die Jugendlichen sind vollständig der Medienwelt angepasst, wie Baacke erörtert:

„Medienkonsum ist konstitutives Element ihres Alltags geworden. Die Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken bestimmt ihre Zukunft. Am vernetzten Terminusal werden sie in virtuellen Lernumgebungen lernen, Berufliches erledigen, Bestellung aufgeben, Kommunikationen abwickeln, sich unterhalten und informieren lassen. Die Vermittlung von Politik und Kultur, von Öffentlichkeit und Privatheit geht heute über die Medien.“ (Baacke 2003, S.257)

Barsch und Erlinger (2002, S.24) schlagen drei Umgangsformen mit den Medien vor: „Medien als Informationswerkzeuge gebrauchen lernen; Medien interaktiv erschließen und nutzen lernen; Medien als kulturelles Forum einschätzen lernen“. An portugiesischen Schulen sind praktisch sechs Modalitäten der Schnittstelle von Medien und Erziehung vorherrschend: „Kino in der Schule, Erziehungstechnologien, Aktualität und Erziehung zum staatsbürgerlich-demokratischen Verhalten, Untersuchung der Kommunikation und der Medien und Erziehung durch die Medien im eigentlichen Wortsinn“ (Pinto 2003).

---

<sup>26</sup> Die gleiche Umfrage, die unter Schülern der vier erforschten brasilianischen Schulen durchgeführt worden ist, wurde ebenfalls unter Schülern der 9. Klasse eines Gymnasiums in der Stadt Bendorf in Deutschland durchgeführt. Die 30 befragten Schüler haben alle in ihrer Wohnung PCs mit Internetanschluss. Alle Schüler dieser Klasse haben Schlafzimmer für sich allein, müssen ihre Zimmer also nicht mit Geschwistern oder anderen Verwandten teilen. Die meisten haben fast alle Mediengeräte in ihren Zimmern: nur sechs Schüler gaben an, dass sie keinen Fernsehapparat im Zimmer haben. Alle haben Hörfunkempfänger, CD-Player und PCs. Nur neun Schüler haben keinen direkten Internetanschluss in ihrem Zimmer.

Alle hier genannten und mit dieser Schnittstelle befassten Autoren erkennen die Bedeutung der Diskussionen über die Medieninhalte als die Erkenntnis und das Bewusstsein von *citizenship* fördernde Triebfedern an. Es handelt sich jedoch um eine Praxis, die im schulischen Alltag noch nicht präsent ist. Zumindest für die Schüler der vier von uns erforschten Institutionen gehören sowohl die Schule als auch ihre Lehrer zu den Alternativen, über welche die Schüler verfügen, um über die Medieninhalte zu sprechen, wenn dies auf der Tagesordnung steht. Die Unterrichtsräume und die Lehrer sind jedoch die Räume bzw. die Personen, die sie am wenigsten zu diesem Zweck aufsuchen. Die Analyse Manuel Pintos (2003) von dieser Situation in Portugal scheint auch auf die brasilianische Wirklichkeit zuzutreffen. Pinto behauptet, dass in stark von Diktaturen geprägten Ländern wie Brasilien und Portugal die Diskussionspraxis noch nicht im schulischen Alltag verbreitet ist. Für ihn gibt es in den Schulen eine gewisse Schwierigkeit, die Kommunikationsmedien als Produzenten symbolischer Güter zu assimilieren. Die Medien werden entweder als Geschäft verstanden, also als Markt- und Handelsfragen zugehörig, oder nur als Instrumente, als Technologien, die als Hilfswerkzeuge des Lernens zu verwenden sind.

Morduchowicz (2003)<sup>27</sup> präsentiert eine Synthese der Untersuchungen der Schnittstelle von Erziehung und Kommunikation und verweist auf vier in diesen Untersuchungen vorherrschenden Ansätze: der erste Ansatz konzentriert sich auf die manipulierenden Auswirkungen der Medien, insbesondere des Fernsehens, auf die Kinder. Die Forschungen verweisen etwa auf Themen wie Sex und Gewalt, die von den Medien behandelt werden, und auf die bei den Hörern verursachten Wirkungen, die anhand der Verhaltensweisen von Jugendlichen und Kinder erfasst werden. Der zweite Ansatz befasst sich mit der Wahl der Schule und der Mediengeschmäcker der Jugendlichen. Untersuchungen dieser Art versuchen den Kulturkonsum junger Menschen zu verstehen und werden von folgenden Fragen angeleitet: was lesen junge Menschen, was sehen und hören sie. Im Ausgang von der Kommunikationssoziologie schlägt dieser Ansatz einen „reflexiven *approach*“ an die Beziehung zwischen jungen Menschen und den Kommunikationsmedien vor. Der dritte Ansatz konzentriert sich auf die Botschaften, Codes und Konventionen. Er konzentriert sich auf die verwendete Buchstabentype, auf das ausgewählte Bild, ist also semiologisch, untersucht die Sprache der Medien und die Funktion der Vorstellungen, die sie beim Aufbau von Sinngehalten übermitteln. Der vierte Ansatz bemüht sich um die Suche nach dem

---

<sup>27</sup> Text verfügbar in <http://www.rieoei.org/rie32a02.htm>. Letzter Zugriff am 30. November 2006.

Verständnis der Medien „und der sozialen Beziehungen in einem spezifischen historischen und politischen Kontext“. Er fragt also danach, wie die Medien in die sozialen Beziehungen eingreifen, diese verfestigen oder umstürzen.

Die hier mit Sekundarschülern durchgeführte Studie ist nicht eigentlich an der Erhellung der Beziehung zwischen der Schule und den Inhalten der Kommunikationsmedien und der Informationstechnologien, sondern vielmehr an der Klärung der Beziehung zwischen Schülern einerseits und Medien und Technologien andererseits interessiert, also an den Vorgängen bei der Wahl der Sender und der Inhalte, auch an den Reflexionen, die sie über das, was sie gesehen, gelesen oder gehört haben, anstellen, und an der Bedeutung, die sie der Familie, den Freunden und der Schule beim Austausch von Medieninhalten zuschreiben. Wir stimmen insbesondere Moran und Silverstone zu, wenn sie die Verzauberung, welche die Medien hervorrufen, unterstreichen, also sowohl bestimmte Inhalte der Kommunikationsmedien als auch den Umgang mit den damit verbundenen Technologien. Wie schon vorher dargelegt worden ist, sind die Technologien keine Zufallsentdeckungen, auch nicht bloße technische Apparaturen, sondern Ergebnisse von historisch-kulturellen Kontexten. Sie unterliegen wirtschaftlichen und politischen Interessen und werden auf unterschiedliche Weise benutzt, mit unterschiedlichen Zugangsweisen, was uns also auf verschiedene Facetten dieser Erfahrungen verweist.

Jede mediale Erfahrung hat eine pädagogische Dimension (Nolda 2002), vor allem da, wie diese Autorin bezeugt, zwei aktuelle Phänomene anerkanntermaßen ins Bewusstsein rücken, den Theorien zufolge, deren Gegenstand moderne Gesellschaften sind: Wissen und Lernen als lebenswichtige Bestandteile von Gesellschaften und die Allgegenwart der Kommunikationsmedien und der Informationstechnologien im Alltag der Menschen, in den Arbeitsbeziehungen, in der Politik und der Kultur. Die pädagogische Dimension stellt sich vor, sie will gewissermaßen, dass wir die Medien in ihren verschiedenen Interpretationen verstehen: „Medien als selbstverständliche Teile der natürlichen Realität oder – nach konstruktivistischer Auffassung – als unwillkürliche Produzenten von Realität fordern pädagogische Beobachtungen und Argumentationen heraus“ (Nolda 2002, S.37).

Die pädagogische Dimension wird unseres Erachtens wichtiger, wenn wir den hier behandelten Aspekten mindestens zwei andere gleichermaßen wichtige hinzufügen, die im nachfolgenden Kapitel behandelt werden sollen: 1. Die weltweite Ausbreitung der grenzüberschreitend vermarkteten Medienkultur und 2. der Umstand, dass das

Jugendalter, also die Zeit der Erziehung und Ausbildung junger Menschen in modernen Gesellschaften sich nicht nur verlängert, sondern von den zukünftigen Erwachsenen ihre Einbindung in die Welt des Wissens und der Technologie verlangt. Diese Einfügung in die technologische Welt ist eine Aufgabe, der sich die Jugendlichen und deutlich sichtbarer Freude widmen, als ob ihnen die Technologien auf den Leib geschnitten worden wären:

„Vor fünf Jahren wussten wir schon, dass die Kinder die Computertechnologie leichter als die Erwachsenen lernen. Was wir jetzt feststellen ist, dass sie in ihr nicht einmal unterwiesen werden müssen. Es ist so, als ob die Kinder jahrhundertlang darauf gewartet hätten, dass jemand ihre Muttersprache erfände“ (Lanier 1998).

Die Relevanz der Beziehung der Jugendlichen mit den Medientechnologien liegt aber nicht nur in der Analyse des technischen Gebrauchs, eines Aspekts, dem ich in dieser Arbeit keine Aufmerksamkeit schenke. Es kommt darauf an, zu diskutieren, was in der Beziehung zwischen jungen Menschen und Medieninhalten, die sie provozieren, und der Teilnahme ihres Freundeskreises, ihrer Familie und der Schule an diesem Prozess überhaupt „fabriziert“ wird. Da diese Beziehungen in unterschiedlichen historischen und kulturellen Kontexten entsteht und vor allem durch die Medienkultur vermittelt wird, gehe ich davon aus, dass die Gespräche der Jugendlichen nicht ohne Konfrontationen ablaufen, wie in den folgenden Kapiteln dargelegt werden soll.

**2. Heranwachsende Jugendliche:  
konstruierte Wirklichkeiten**

## 2.1. Einführung

Anfang des vergangenen Jahrhunderts, angesichts der wachsenden Spielzeugfabrikation, nahm Benjamin (2002) den Vorstoß des Kapitalismus auf die Kinder vorweg. Heute nehmen die neue Informations- und Unterhaltungstechnologien die Welt der Kinder und Jugendlichen vollkommen ein, und zwar nicht nur in instrumenteller, nützlicher Hinsicht. Sie tun es besonders hinsichtlich der Schaffung symbolischer Welten: „Die symbolisch vermittelte Wirklichkeit ist derart zum Bestandteil der *Wirklichkeit aus erster Hand* geworden, dass sie nicht zu dieser hinzukommt, sondern genuiner Bestandteil von ihr geworden ist“ (Baacke, 2003, S.257). Einige Folgen der Einführung von Medientechnologien in unseren Alltag sind bereits in unzähligen Untersuchungen dokumentiert worden, wie zum Beispiel die nach dem Audiovisuellen und der Computertechnik aufgekommenen neuen Formen des Verstehens (Babin und Kouloumdjian, 1989). Heute drängen die Kinder den Erwachsenen ihre Wünsche auf, vor allem was den Konsum angeht; zugleich, aber, als Kinder sind sie weiterhin von den Stimmen ihrer Eltern und anderer Stellvertreter abhängig.

Das portugiesische Wort für Kindheit, „*infância*“, stammt vom lateinischen Ausdruck *infantia*<sup>28</sup>: der Zustand dessen, der nicht spricht, der keine Stimme hat. „Unfähigkeit zu reden. Stummheit“ (ABH Ferreira, 1986, S. 475). Eine offene Frage ist die zeitliche Abgrenzung der Kindheit. Nach der UN-Konvention über die Rechte des Kindes, aus dem Jahr 1989, ist Kind jede Person im Alter bis zu 18 Jahren. In Brasilien, nach dem Statut des Kindes und Heranwachsenden (ECA), das von der verfassungsgebende Nationalversammlung des Jahres 1988 verabschiedet und 1990 reglementiert wurde, ist Kind jede Person bis zum 12. Lebensjahr. Zwischen dem 12. und dem 18. Jahr ist sie eine heranwachsende Person. Im Jahr 1974, veranstaltete die

<sup>28</sup> Kohan (2003, S.15) erörtert den Sinn des Wortes *infantia*: „*Infans* wird aus dem Privativpräfix *in* und *fari*, ‚sprechen‘ gebildet, wovon seinen Sinn ‚derjenige, der nicht spricht‘, ‚unfähig zu sprechen‘. Der ursprüngliche Sinn ist so stark ausgeprägt, dass Lukrez noch das davon abgeleiteten Substantiv *infantia* im Sinne von ‚Unfähigkeit zu sprechen‘ verwendet. Aber bald werden *infans* — substantiviert — und *infantia* im Sinne von ‚Infant‘, ‚Kind‘ bzw. ‚Kindheit‘ benutzt. Aus diesem Sinn entstehen dann, in der kaiserlichen Zeit, verschiedene abgeleitete und zusammengesetzte Terminusinuse, wie etwa *infantilis*, ‚kindlich‘, und *infanticidium*, ‚Kindermord‘. Quintilian (I, 1, 18) legt das Alter, bis zu welchem das Kind für nicht sprachfähig gehalten wurde, um das siebte Lebensjahr fest und darum kann *infans* auch das normalerweise mit *puer* bezeichnete Kind bedeuten. In Wahrheit sind Verwendungen von *infans* für Menschen wenigstens bis zum 15. Lebensalter bezeugt, woraus sich ergibt, dass *infans* nicht exklusiv das kleine Kind bezeichnet, das noch nicht seine Sprachfähigkeit erlangt hat, sondern das vielmehr die gemeint sind, die aufgrund ihrer Mündigkeit noch nicht als Zeugen vor Gericht zugelassen werden: *infans* wäre so ‚der, der sich nicht seiner Sprache als Zeuge bedienen kann‘. Das Wort *infantes* bezeichnete sodann auch viele andere Klassen von Randexistenzen, die keine öffentliche Aktivitäten ausüben konnten, wie etwa die Geisteskranken“.

Weltgesundheitsorganisation (WGO) eine Tagung über Schwangerschaft und Schwangerschaftsabbruch im Jugendalter und legte das heranwachsende Alter zwischen dem 10. und dem 20. Lebensjahr fest – mit dem Vorbehalt, dass es sich nicht um eine zwingende Begrenzung handele (Reis und Zione 1993).

In Brasilien wie in Deutschland gibt es eine gewisse „Ungenauigkeit“ im Gebrauch der Begriffe für „Jugendliche“ und „Heranwachsende“: sie werden entweder unterschieden oder überlappen sie sich (Für Brasilien siehe: M. V. Freitas 2005). Auf jeden Fall ergänzen sie sich gegenseitig. Ein 14jähriger Mensch befindet sich sicher im heranwachsenden Alter: es handelt sich um einen als Erwachsenen lebenden Jugendlichen, der noch nicht das Kindesalter verlassen hat, denn er ist zwar schon fähig, seine Konsumwünsche zu bestimmen und seinen zukünftigen Beruf zu wählen, aber ist andererseits noch abhängig hinsichtlich etwa der Ernährung und der Ausbildung. Die Vorstellung eines Jugendlichen-Erwachsenen im Kindesalter ist in logischer Hinsicht so widersprüchlich, wie sie angesichts der konkreten Umstände wahr ist.

Noch unentschieden ist die Diskussion über die Grenze, welche die Kindheit und Adoleszenz und die Jugend vom Beginn des Erwachsenenalters trennt, in der Soziologie, der Psychologie und der Pädagogik. Ich stimme Patrícia Gouveia (2000), Alan Prout (2002) und Rocheblave-Spenlé (1995) zu: Kindheit, Jugend und heranwachsendes Alter sind soziale Konstruktionen und daher abhängig von sozialen Kontexten, sowie von kulturgeschichtlichen Kontexten im Sinne von Lurija (1992), Vygotskij (1996, 2001a, 2002), Alexis Leont'ev (2004) und Ana Bock (2004). In meinem Forschungsprojekt nahmen heranwachsende Jugendlichen und Schüler im Alter zwischen 14 und 16 Jahren teil. Schon an diesem Punkt ist die Bemerkung angebracht, dass das Leben eines Menschen, der sich im gerade besprochenen Alter befindet, durch einen dramatischen Übergang gekennzeichnet ist: von der Kindheit zur Welt der Erwachsener und umgekehrt, Wegstrecken die er heute zugleich mit Hilfe der Informationstechnologien und der Kommunikationsmittel zurücklegt.

In unserer Gegenwart sind all diese periodischen Kontexte wesentlich vermittelt durch die Informations- und Kommunikationstechnologien. Es ist allerdings zu betonen, wie schon im ersten Kapitel geschehen, dass nicht alle Menschen Zugang zu diesen Technologien haben, und nicht alle über die nötige Ausbildung verfügen, um die Medieninhalte zu begreifen, was in schroffem Gegensatz zu der Allgegenwärtigkeit der Ausbildung zur Handhabung und Benutzung der technologischen Maschinen steht. Die



Beziehung der heranwachsenden Jugendlichen zu den Kommunikationsmitteln und Informationstechnologien angemessen zu begreifen ist eine Herausforderung, die der modernen Gesellschaft aufgegeben ist.<sup>29</sup>

Nach einer Thematisierung der Perioden von Kindheit, Heranwachsenden und Jugend, werden in diesem Kapitel die „soziale Konstruktion der Wirklichkeit“ und die von den Menschen unternommene Konstruktion von Welten, sowie die Beteiligung der Medien und der Technologien an diesem Prozess erörtert. Die heutigen heranwachsenden Jugendlichen begegnen einem Mediensystem, das journalistische Information in fast allen von ihnen aufgesuchten Medienströmen einbringt. Die Nachricht, wie sie heutzutage produziert wird, ist ein urbanes Produkt, das auf alle zugleich zugeschnitten ist unabhängig vom Bildungsniveau der Menschen oder vom Entwicklungsgrad eines Landes (Medina 1988). Genau so wie die vom Markt angebotenen Technologien den Mythos der sozialen Gleichheit nähren, speist wiederum die Ware Nachricht, sobald sie auf den Markt abgesetzt wird, den Mythos der Nachricht als Spiegel der Wirklichkeit. Wir erkennen in diesem Kapitel die Bedeutung der kulturellen Studien und der Wiederentdeckung des Rezeptionssubjekts als Brennpunkt der Forschung im Bereich der Kommunikation an, ohne indessen die von den Medien ausgeübten Macht zu vernachlässigen. So führt Martín-Barbero dazu folgendes aus:

„Ich möchte also deutlich machen, dass eine neue Ortsbestimmung des Forschungsobjekts Kommunikation jenseits der Medien auf keinen Fall zur Folge hat, dass man die von den Medien in der heutigen kulturellen Konfiguration der Welt eingenommene Stellung, noch ihre Stellung in der ökonomischen und politischen Konfiguration unserer Gesellschaften aus den Augen verliert; es bedeutet vielmehr, Verständnis dafür zu haben, dass in unseren lateinamerikanischen Gesellschaften die alltäglichen Kommunikationserfahrungen das, was die Medien selbst machen und worauf sie Einfluss nehmen, auf eine neue Basis stellen“ (Martín-Barbero 1995b, S. 64).

Die Kommunikationsmittel sind entscheidend für die Machtkonfiguration der Wirklichkeit. Die Produzenten von Informations- und Unterhaltungsinhalten verfügen über ihre eigenen informativen Ausstrahlungskanäle: Fernseh- und Rundfunksender, Zeitungen und Internetseiten. Zusammen mit den internationalen

---

<sup>29</sup> Ein von der UNO im Oktober 2003 veröffentlichten Bericht über die Weltbevölkerung zeigt die Existenz von 1,2 Milliarden Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 29 Jahren an: das sind 20% der Gesamtbevölkerung der Welt. Von diesen 1,2 Milliarden Jugendlichen leben 87% in peripheren Ländern. Dies bedeutet, dass die jugendliche Bevölkerung der Welt, besonders die 87% in peripheren Ländern lebenden, ungleiche Zugangschancen zu den Technologien hat, die wenigstens nach der Logik des Marktes allen zur Verfügung stehen. Daten zugänglich in [www.onu.org](http://www.onu.org) oder [www.unfpa.org](http://www.unfpa.org).

Nachrichtenagenturen, sind auch sie Lieferanten der von den Telefonunternehmen angebotenen Informationen und zugleich die Netzanschlüsse kontrollierenden Internetlieferanten. Die Konnektoren, wie sie Castells (2001) genannt hat, filtern, wählen aus, entscheiden was als Nachricht gesendet werden darf und was Unterhaltung ist. Im Namen der notorischen Werbung um Zuhörerschaft, in der Regel durch Meinungsumfragen genau bestimmt, produzieren die Konnektoren Informationen und wählen zugleich aus was gesendet werden darf. Dieses Kapitel geht darüber hinaus noch auf die Beobachtung ein, dass wir die Technologien und die in verschiedenen Sender angebotenen Informationen akzeptieren, weil wir sie für relevant halten: diese Relevanz hängt eng mit unserem alltäglichen Leben zusammen. Nach Bachtin (2003, 2004) wird diese Relevanz stets in dialogischen Deutungen wahrgenommen und erzeugt.

Aus dem Dialog mit der Information folgt notwendigerweise eine Dekonstruktion der empfangenen Erkenntnis und die sofortige Rekonstruktion einer neuen Version. Wenn man außerdem bedenkt, dass die Kommunikationsmittel und die neuen Informationstechnologien eine entscheidende Rolle bei der Produktion und der Übertragung von Informationen spielen und dass mit diesem Prozess immer eine bestimmte Version der Wirklichkeit herausgegeben wird, dann entsteht aus dem Kontakt mit der Information immer eine neue Ausgabe, eine neue Version, die mit der sozialen Gruppe geteilt wird. Während die Sendezentren sich technischer Mittel, professioneller Kompetenzen, Spezialisten und kommunikativer Strategien bedienen, um ihre Leser/Zuschauer/Hörer in ihren Häusern, in ihrem Alltag, anzusprechen, verwenden die letzten manche Taktiken, die der Kontrolle der Informationsproduzenten entgehen, um die verschiedenen Inhalte in ihren alltäglichen Beziehungen zu den Medien zu begreifen. Im nächsten Kapitel, werden wir auf die Taktiken zu sprechen kommen, besonders auf die von den Jugendlichen entwickelten, um diesen Zusammenstoß auf dem Medienfeld weniger ungleich zu gestalten.

## **2.2 Doublebind der Jugend in der Moderne**

Im modernen Medien- und Technologiezeitalter leben die Jugendlichen in gewöhnlichen und zugleich ungewöhnlichen Kontexten. Gewöhnliche, weil sie über informatisierte Wege, Fernsehsender, Musikstile, kurz, über Symbole gehen, die von den Medienindustrien geschaffen und ihren vorstrukturierten Verbindungen<sup>30</sup> verteilt

---

<sup>30</sup> Es besteht ein zunehmendes Abhängigkeitsverhältnis zwischen Finanzkapital und Hochtechnologie, das heißt, der Gewinn und die Aneignung von Marktanteilen hängen direkt von Information und Technologie ab. Um global zu sein, muss das Kapital im elektronischen

werden. Außerordentliche, weil sich bei jeder Verbindung unterschiedliche Welten eröffnen, denen die heranwachsenden Jugendlichen singuläre Bedeutungen zumessen. Die Medien zeigen Wege aller Art an: transversale, gegensätzliche, zweideutige. Es besteht keine Geradlinigkeit, weil es nicht nur ein Medium gibt: ganz im Gegenteil, es sind viele Medien vorhanden. Das Zusammenleben inmitten von Zwei- und Doppeldeutigkeiten ist jedoch nichts Neues in der Geschichte der Kindheit und der Jugend (Ariès, 1981; Heywood 2004; Prout 2002).

Die am wenigsten gelöste Zweideutigkeit mit der sich der Jugendliche konfrontiert sieht und deren Überwindung ihm nicht leicht fällt ist vielleicht seine eigene Dualität: er ist noch zu sehr ein Kind, um als Erwachsener behandelt zu werden, und schon zu erwachsen, um als Kind behandelt zu werden. Der heranwachsende Jugendliche ist zugleich jemand, der seine Kindheit hinter sich lässt, um die Welt der Erwachsenen zu erreichen, und jemand, der seine Kindheit noch nicht ganz verlassen hat. Es handelt sich hier um ein sehr aktuelles Paradoxon, denn, nach Kramers (1998) Analyse, besteht einerseits ein Kontext, der die soziale Existenz verkindlicht und das Moment des Eintritts in das erwachsene Alter aufschiebt und der Jugendliche so in seiner Stimmlosigkeit belässt; andererseits, ist ein Prozess in Gang gekommen, der die Kindheit als Erwachsensein ansieht, das heißt, sie mit Fragen konfrontiert, die Erwachsenen eigen sind, ohne die Kinder als solche anzuerkennen: die Kindheit wird also bestätigt und verlängert und zugleich verneint.

In Bezug auf die vier für diese Studie befragten Schulen, wird in den Reden der Schüler und Direktoren die Hin-und-her-Bewegung zwischen erwachsenen Alter und Kindheit festgestellt. Im fünften Kapitel, wird das wiederholte Vorkommen dieses Themas in der Umfrage erörtert. In diesem Hin-und-Her-Prozess ist der Jugendliche das Seil des *Tauziehens*<sup>31</sup>. Jede Episode des Tauziehens legt die Gegenüberstellung zweier Kräfte an den Tag: mit einer Hand hält sich der Jugendliche fest an seine Kindheit mit allen von dieser Etappe des Lebens gebotenen Attribute und mit der

---

Netz sein, und so kommen an die Stelle vom Kapitalisten mit Fleisch und Blut eine Menge von gesichtslosen Kapitalisten bestehend aus *Finanzströmen* (Castells, 2001). Für diesen Autor „gewinnt die Macht der Ströme den Vorrang gegenüber den Strömen der Macht“. Ein Netz besteht aus „einer Menge zusammenhängender Knoten. Der Knoten ist der Punkt, an dem sich eine Kurve überschneidet“ (Castells, 200, S.497-498): Kokainmarkt, Aktienbörse, Ministerräte usw. Das Netz ist eine offene Struktur, die so viele Knoten aufnehmen kann, wie sich Punkten in ihr kommunizieren können. Konnektoren sind Machtstellen aufgrund ihrer Fähigkeit, Ströme zu kommandieren.

<sup>31</sup> Beim Tauziehen, das olympische Sportart zwischen 1900 und 1920 gewesen ist, stellen sich zwei Mannschaften an je einem Ende eines Taus auf und ziehen bis eine von ihnen eine Mittellinie übertritt.

anderen Hand versucht er, alle erreichbaren erwachsenen Möglichkeiten an sich zu ziehen. Seine Existenz ist durch eine Reihe Konfrontationen dieser Art gekennzeichnet. Während er einerseits nach der erwachsenen Seite hin jetzt seine Freundin mit ins Schlafzimmer nimmt – was früher Privileg der Erwachsenen und Verheirateten war –, vertieft er sich andererseits in seine *Kinderwelt* und nimmt etwa „Teddybären“ und das Kokon<sup>32</sup> der Eltern mit nach außen.

Die brasilianischen Autoren Antonio Houaiss und Aurélio Buarque bestimmen der Jugendliche als jemand, der in der Phase der Jugend lebt – also in der zwischen Kindheit und Erwachsenenalter gelegenen Lebensetappe – (Houaiss 2001) oder als der im jugendlichen Alter lebender junger Mann (ABH, Aurélio 1986). Trotz dieser Einfachheit, stellt die Bestimmung von Anfang und Ende der Jugendzeit eine Herausforderung an die Humanwissenschaften dar. So wie die Produktion von Erkenntnis einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit, „die Auswahl einer wenn auch provisorischen Definition des Forschungsobjektes“ erfordert, verlangt die Abgrenzung der Jugendzeit gleichzeitig Flexibilität (Sposito 2002, S.8). Die Jugendzeit ist ein „Minenfeld“ – so die Definition von Zinnecker: „Die Züge der Jugend werden zunehmend undeutlicher und ihr Wirklichkeitsgehalt immer fraglicher. Es handelt sich dabei um einen ersten epistemischen Zugriff, der problematisch geworden ist und alle Reden über Jugend in der Moderne betrifft“ (2006, Einleitung).

Als geschichtliche und kulturelle Individuen konstruieren die heranwachsenden Jugendlichen „singuläre unterschiedliche Jugenden“ (*juventudes singulares*), die sich in verschiedenen sozialen Kontexten und in unterschiedlichen Formen ausdrücken und verwirklichen. Novaes (2003) ist der Meinung, dass die Rede von der sozial konstruierten Jugend zu einem „Gemeinplatz“ geworden ist. Nach dieser Vorstellung gäbe es nicht eine Jugend, sondern viele Jugenden. Während einerseits für einige Brasilianer die Jugendzeit durch den frühzeitigen Eintritt in den Arbeitsmarkt verkürzt wird, zieht sie sich für andere in die Länge vor allem wegen der Schwierigkeiten des

---

<sup>32</sup> Das Leben in dieser Welt, besonders in der Welt der Moderne, bringt Unsicherheiten und Gefahren mit sich. Jede Person ist von Umständen umgeben (Giddens 2002, S.120 verwendet das deutsche Wort *Umwelt* – im Sinne von Goffman –, um seine Vorstellung von umgebende Umstände auszudrücken), die den Konflikt, die Konfrontation, unvermeidlich machen. „Der schützende Kokon ist *die Vertrauenshülle, die es möglich macht, eine begehbare Umwelt zu unterhalten*. Dieses Vertrauenssubstrat ist Bedingung und Ergebnis der routinierten Natur einer Welt *ohne Vorfälle* – ein Universum realer und möglicher Ereignisse, die die Aktivitäten und Projekte des Individuums umgeben (...)“ (Giddens 2002, S.122). Giddens fügt noch hinzu (2002, S.155): „Das schützende Kokon hängt immer mehr von der Kohärenz der eigenen Routinen ab, welche in ein reflexives Projekt des Selbst eingeordnet werden“. (Hervorhebung im Original)

Zugangs zu einer Anstellung. Die Antworten auf die Frage „wer ist jugendlich?“ „spiegeln Disputen auf dem politischen und ökonomischen Feld und auch zwischen Generationen wider“ (Novaes 2003, S.121). Nach Novaes leben die Jugendlichen, selbst wenn sie sich in gleichem Alter befinden, „singuläre unterschiedliche Jugenden“ (juventudes singulares). In einer der vier befragten Schulen begegnete ich zum Beispiel einer Schülerin, die bereits alle Rollen spielte, die in den modernen Gesellschaften von einer erwachsenen Frau erwarten werden: Ehefrau, Mutter und Arbeiterin.

Angesichts dieser „singulären unterschiedlichen Jugenden“ (juventudes singulares) wird es zu einer doppelten Herausforderung, den heranwachsenden Jugendlichen in seiner Beziehung zu den Medien, zu den Informationstechnologien und zu den Kommunikationsmitteln wahrzunehmen. Medien und Jugend sind quasi analog: während die Jugend Fröhlichkeit, Leidenschaft und Lebhaftigkeit ausstrahlt und die Dinge der Welt so zu ergreifen begehrt, als ob die Welt morgen enden würde, eignen sich die Medien dieser Prädikate an und handeln als Mitautoren und „Ausstrahler“ dieser Vorstellung. In der Moderne, geht der Wunsch, so lange wie möglich den Status eines Jugendlichen beizubehalten, in den Wunsch über, immer als Jugendlicher zu erscheinen. „Das aufgeschobene Altern verwandelt der Jugendliche von Zukunftsverheißung in Kulturmodell der Gegenwart“ (Peralva1997). So ist Jugend nicht mehr nur ein Attribut eines Menschen, der als Jugendliche in einem bestimmten sozialen Status lebt: sie ist auch ein von der Kultur angenommener Wert. Die Jugendzeit ist nicht mehr eine biologische Frage, sondern eine „symbolische Bestimmung“ (Melucci 1997). In diesem Sinne, wird die Jugend<sup>33</sup>, nach Zinnecker (2006) Ansicht<sup>34</sup>, nicht nur von den Medien, sondern auch von der Forschung konfiguriert und rekonfiguriert:

---

<sup>33</sup> Nietzsche (2005) situiert das Dilemma der Jugend in ihrer eigenen Inkonsequenz: „Das Zornige und Ehrfürchtige, das der Jugend eignet, scheint sich keine Ruhe zu geben, bevor es nicht Menschen und Dinge so zurecht gefälscht hat, dass es sich an ihnen auslassen kann: - Jugend ist an sich schon etwas Fälschendes und Betrügerisches. Später, wenn die junge Seele, durch lauter Enttäuschungen gemartert, sich endlich argwöhnisch gegen sich selbst zurück wendet, immer noch heiß und wild, auch in ihrem Argwohn und Gewissensbisse: wie zürnt sie sich nunmehr, wie zerreißt sie sich ungeduldig, wie nimmt sie Rache für ihre lange Selbst-Verblendung, wie als ob sie eine willkürliche Blindheit gewesen sei! In diesem Übergange bestraft man sich selber, durch Misstrauen gegen sein Gefühl; man foltert seine Begeisterung durch den Zweifel, ja man fühlt schon das gute Gewissen als eine Gefahr, gleichsam als Selbst-Verschleierung und Ermüdung der feineren Redlichkeit; und vor Allem, man nimmt Partei, grundsätzlich Partei gegen ‚die Jugend‘. – Ein Jahrzehnt später: und man begreift, dass auch dies Alles noch - Jugend war!“ (Nietzsche, §31).

<sup>34</sup> Zinnecker (2006) bezieht sich in diesem Text auf die 40 Jahren Forschung über die Jugend, die in Deutschland im Jahr 2003 gefeiert worden sind. Siehe auch Mansel, Griese und Scherr (2003).

Die Kommunikationsmittel und die Forschung über die Jugend bestätigen uns allgemein eine zerbrechlich gewordenen Wirklichkeit der Jugend über die wir keinerlei Gewissheit mehr haben. Sie helfen uns dabei, weiterhin an die Wirklichkeit, an die Existenz einer Wirklichkeit zu glauben, die Jugend heißt.“ (Zinnecker 2006, t. 3.8.)

In dieser Perspektive nehme ich in meiner Forschung Jugendliche wahr als historisch unter dem Druck eines *Doublebinds*, d.h. zweier Kraftfelder stehend: er erreicht nicht das, was er sein möchte, hört aber auf das zu sein, was er war. Er ist schon das, was er sein möchte, obwohl er noch das ist, was er war. Die Jugend ist ein Schlachtfeld im Sinne von Zinnecker (2006), auf dem die älteren Generationen Experten und Nicht-Experten damit beauftragen, dem Jugendlichen in seinem Übergangsfeld behilflich zu sein. In diesem Sinne stellen sich Familie, Schule und vor allem die Medien vor den Jugendlichen hin und ziehen ihn entweder in Richtung Kindheit oder in Richtung erwachsene Welt hin. In dieser Beziehung zeigt sich deutlich der *Doublebind*. „Die „Doublebind-Theorie“ war für mich ein gutes Beispiel dafür, wie man analoge Themen denken kann, und wenigstens in dieser Hinsicht verdient der gesamte Sachverhalt, überdacht zu werden“ (Bateson, 1991, S. 301). Der heranwachsende Jugendliche und seine Beziehung zu den Medien wird hier aus dem Gesichtspunkt des *Doublebinds* behandelt, und zwar im Anschluss an eine Forschung, die Canevacci (2001) angestellt hat, um die visuelle Kommunikation zu erörtern. Diesen *Doublebind* verstehe ich hier aber nicht als Symptom einer Schizophrenie der Gesellschaft<sup>35</sup>.

Bateson zählt sechs Kriterien auf, unter denen eine *Doublebind*- Beziehung untersucht werden kann. M. E. können diese Kriterien vom Gesichtspunkt der Beziehung der heranwachsenden Jugendlichen zu den Medien und Medienakteuren bedacht werden: 1. Diese Beziehung involviert zwei oder mehr Personen; 2. Es handelt sich um eine sich wiederholende Erfahrung, die eine gewohnheitsmäßige Erwartung aufkommen lässt; 3. Der Lernkontext zeigt auf die Motivation, einer Strafe zu entgehen und nicht darauf, eine Belohnung zu erhalten; 4. Es bestehen Konflikte zwischen den nicht verbalen, sekundären Kommunikationszeichen und den verbalen, primären Kommunikationen, die prohibitiv und repressiv sind; 5. Die Versprechen der Aufnahme,

---

<sup>35</sup> Wie gesagt, es wird in dieser Arbeit nicht beabsichtigt, das *Doublebind* Theorie in eine soziale Schizophrenie einmünden zu lassen. Ich verwende diese Theorie, eher um ein Phänomen zu bezeichnen und zu untersuchen, das sich aus gegensätzlichen Beziehungen ergibt. Allerdings, aufgrund der vorgenommenen Untersuchung, bin ich damit einverstanden, dass die Lage des heranwachsenden Jugendlichen so, wie sie sich heute darstellt, Indizien der so beschriebenen *Doublebind* an den Tag legt, unterschreibe aber nicht diese Vorstellung hinsichtlich der pathologischen Wirkungen dieser Beziehung, die nach Bateson folgende Verhaltensweisen impliziert: das paranoide, das hebefrenische und das katatonische Verhalten.

der Liebe und dergleichen implizieren ein Verbot, aus dieser Art Beziehung auszusteigen; 6. Es ist nicht nötig, die Gesamtheit der Kriterien zur Wahrnehmung der *Doublebind* zu beachten (Bateson, 1991, S. 237).

Paul Watzlawick, Janet Beavin und Don Jackson (2004, S. 191-195) erörtern die Elemente, die das Wesen *eines Doublebind* ausmachen. Erstens beschränkt sich eine psychologische oder physische Abhängigkeitsrelation nicht auf die Beziehung zwischen zwei oder mehreren Personen, besonders im Universum der Familie. Sie bezieht sich vielmehr auch auf andere Felder, wie „Krankheit; materielle Abhängigkeit; Gefangenschaft; Freundschaft; Liebe; Treue zu einem bestimmten Glauben; auf eine Sache oder Ideologie; auf von Regeln oder sozialen Traditionen beeinflussten Kontexte; und auf die psychotherapeutischen Situation“. Der zweite Punkt, der nach diesen Autoren eine *Doublebind*- Beziehung charakterisiert, befindet sich in Kontexten paradoxer Botschaftsstrukturierung, das heißt, im selben Augenblick, in dem eine Behauptung aufgestellt wird, „wird etwas über diese Behauptung selbst ausgesagt“, so dass „beide Behauptungen sich gegenseitig ausschließen“. Als drittes wesentliches Element einer *Doublebind* führen Watzlawick, Beavin und Jackson aus, dass eine derartige Situation, wie sie unter dem zweiten Punkt beschrieben worden ist, den Empfänger daran hindert, „den von dieser Botschaft aufgestellten Bezugsrahmen zu verlassen, sei es durch die Metakommunikation (das Kommentar) über sie, sei es dadurch, dass er sich zurückzieht“. Also, die Wahrnehmung des Widerspruchs führt zu einem Zustand der Schuldzuweisung und der Ausdruck dieses Widerspruchs zu ihrer Ritualisierung<sup>36</sup>. In der Terminologie der hier unternommenen Untersuchung, konfrontieren sich viele Medieninhalte mit unserer Wahrnehmung der Wirklichkeit: die Bestätigung des Erwachsenenstatus bedeutet für den Jugendlichen, zum Beispiel, dessen Verneinung in der Praxis. Das gleiche geschieht mit der Vorstellung der

---

<sup>36</sup> Für Watzlawick, Beavin und Jackson (2004, S. 191-195) entsteht ein Problem nur wenn der *Doublebind* beständig wird, wenn sich also eine *gewohnheitsmäßige Erwartung* einstellt. Für die Autoren ist dieser Gedanke von Bedeutung im Blick auf die Welt des Kindes, denn für das Kind geschieht das, was mit ihr geschieht, auch in der Welt. Die Autoren behaupten, dass der *Doublebind* „keine Schizophrenie *verursacht*“. Diese kann diagnostiziert werden, wenn man ein Muster nimmt und sich auf ein Individuum beschränkt. Die Autoren schreiten dann zu dem, was sie *Schizophrenie als spezifisches Kommunikationsmuster* nennen. Sie erklären dann den Charakter der *Doublebind* Schizophrenie folgendermaßen: „Immer wenn ein *Doublebind* beständig, möglicherweise chronisch wird, wird er sich in eine gewohnheitsmäßige und autonome Erwartung in Bezug auf die Natur der menschlichen Beziehungen und der Welt im Allgemeinen verwandeln, eine Erwartung, die keiner nachträglichen Bemühung bedarf“. Außerdem läuft das Paradoxon eines beständigen *Doublebind* „auf ein Kommunikationsmuster hinaus, das sich selbst verewigt. Das Verhalten des notorisch verstörten Kommunikators erfüllt die klinischen Kriterien der Schizophrenie, wenn diese einzeln untersucht werden“. (Hervorhebungen im Original.)

Kindheit. Nach Watzlawick, Beavin und Jackson (2004) richtet sich die Welt nicht nach der Logik und ist ständig *Doublebind* ausgesetzt.

Die Elemente, welche die Doppelbindungsbeziehung der Jugendlichen zu den Medien ausmachen, kommen deutlicher zum Vorschein, wenn man bedenkt, dass sich die Jugendlichen mit Moderatoren, Sängern und Schauspielern derart identifizieren, dass diese Beziehung auch die Beziehung zu ihrer sozialen Gruppe vermittelt. Gesprächsthemen und Interaktionen in der sozialen Gruppe wiederholen sich und der Medienagent wird so sehr mit seinen Denkmustern und -weisen zugegen sein wie die soziale Gruppe mit ihren Interaktionen da ist. Auf dieser Weise, besteht der Lernprozess nicht notwendigerweise in der Belohnung dafür, dass man das weiß, was alle wissen, sondern aus der Ahnung von dem, was geschehen kann, wenn man nicht weiß, was alle wissen, das heißt, der Lernprozess besteht in der davon resultierenden Bestrafung. In diesem System gefangen, sowohl identifiziert der Jugendliche die Signale des Widerspruchs zwischen dem, was gezeigt wird, und der Art und Weise, wie sich sein Leben abspielt, als auch lässt er sich auf Versprechen der Aufmerksamkeit und Zuneigung für den Fall ein, dass er dem Modell die Treue hält. Die in den Reklamen enthaltenen Versprechen der Zuneigung und sozialen Anerkennung sind die klarsten und nahesten Beispiele dieses Modells.

Im Anschluss an einem von Eliseo Verón (2004) untersuchten Modell des Paradoxons, der in der Vater-Sohn-Beziehung besteht, ist es bei der gleichen von ihm strukturierten Konfiguration einer Doppelbindung und unter meiner interpretativen Verantwortung möglich, die Beziehung der heranwachsenden Jugendliche zu den Medien zu formulieren: die Medientechnologien samt ihrer – überredenden, informativen und unterhaltenden – Inhalte als etwas Positives zu betrachten, weil sie dem Bedürfnis der Aktualisierung und der Erlangung neuer Erkenntnisse entgegen kommen, heißt sie zugleich als etwas Negatives zu betrachten, weil sie zu einer vorzeitigen Abhängigkeit führen; die Medien und ihre Inhalte nicht zu beachten „impliziert Unabhängigkeit, die an sich gut ist“ (Verón 2004, S. 21), bedeutet aber andererseits die Grundregel brechen, die das Bedürfnis nach Aktualisierung und Sozialisation bestimmt. So, sich mit Hilfe der Medien aktualisieren und sozialisieren, wovon man unter den aktuellen Umständen der Ubiquität derselben nicht entgehen kann, bedeutet sowohl die Unabhängigkeit fördern als auch der Abhängigkeit widerstehen. Die heranwachsenden Jugendlichen der vier befragten Schulen erleben dieses Paradoxon auf ihrer Art und Weise: nach dem historischen und kulturellen Kontext, in dem sie leben, nach den geerbten Veranlagungen, nach dem von ihnen besuchten Schulmodell, nach der Art und Weise



ihrer Beziehung zu den Medienagenten und des Austausches in ihren jeweiligen sozialen Gruppen.

Neil Postman (1999) hat über das „Verschwinden der Kindheit“ am Ende der siebziger und am Anfang der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts geschrieben. Mehr als ein Jahrzehnt später, bei der neuen Ausgabe seines Buches, schrieb er, dass er gern die in seinem ursprünglichen Buch vertretenen Ansichten revidieren würde, denn nichts würde ihm mehr Freude bereiten, als feststellen zu können, dass die Tendenzen des „Verschwindens der Kindheit“ sich umgekehrt haben. Seine Revision ergab jedoch nichts Neues: „Was damals geschah, geschieht weiterhin. Und noch schlimmer“ (Postman 1999, S. 8). Aber Postman unternimmt doch eine Korrektur: „die nordamerikanische Kultur steht der Vorstellung der Kindheit feindlich gegenüber. Es ist aber tröstlich und sogar ermutigend sich zu denken, dass die Kinder es nicht sind“ (Postman 1999, S. 9). Der Autor argumentiert also, dass die „Erhaltung der Kindheit“ eher eine „moralischen Kraft“ der Kinder selbst ist, die darauf bestehen, sie nicht zu verlieren. Während er Argumente vorträgt, die den Prozess des „Verschwindens der Kindheit“ beweisen, behauptet Postman (1999, S. 140) zugleich etwa, dass die Fernsehprogramme eine Bescheinigung des „Aufkommens des verkindlichten ‚Erwachsenen‘“ sind. Ich halte diese Bemerkungen Postmans für angebracht, weil meine Forschung klar gezeigt hat, dass in seiner Beziehung zum Medienuniversum der heranwachsende Jugendliche auf das abzielt, was die Erwachsenen für vergnüglich und angenehm halten, aber ihm verheimlichen oder untersagen wollen, und sich mit dem Vorwand des Rechts auf Kindheit vor dem drückt, was der Erwachsene selbst als eine der Fatalitäten der Erwachsenenwelt verwirft: die tägliche Mühe ums Überleben, die Wirtschaft und die Politik.

Solches gesellschaftliche Verhalten ist schon breit unter den Rubriken Hedonismus, ungezügelter Konsumismus, Entfremdung untersucht worden. Was mich dazu veranlasst, die Frage der Doppelbindung im Kontext des Jugend- und heranwachsenden Alters zu erörtern sind die paradoxen Kommunikationen, die gegenwärtig in den Reden der Moderne anwesend sind und gegen die m. E. die Jugendlichen einen sehr intensiven alltäglichen Kampf führen. Das ständige Strömen der Jugendlichen in Richtung „Adultisierung“ und von dieser in Richtung „Infantilisierung“, wie es Postman ausdrückt, ist sowohl ein klares Indiz der bestehenden Doppelbindung als auch ein intrinsischer Akt der Befreiung. Es war also möglich, sowohl das Haftmodell der Doppelbindung als auch die von den heranwachsenden Jugendlichen unternommenen Befreiungstaktiken zu identifizieren.

Ein hilfreiches Beispiel zugunsten dieser Argumentation ist leicht auszumachen in jenen Gegenden, in denen die sozialen Unterschiede die Umwelt des heranwachsenden Jugendlichen mitbestimmen. Der Jugendliche, der über wenig oder keine Kaufkraft verfügt, konsumiert über die Medien alle kapitalistischen Symbole, die den ökonomisch Begünstigten gemeinsam sind, wie etwa Einkommens- und Konsumgelegenheiten, Zugang zu einer öffentlichen und berühmten Universität, Berufserfolg, u. a.: er konsumiert sie symbolisch, aber ist nicht imstande, sie im konkreten Erleben zu materialisieren.

Aber bevor dieser Reflexionsweg eingeschlagen wird, halte ich es für angebracht, einige mit dem Jugend- und heranwachsenden Alter zusammenhängenden Fragen wieder aufzunehmen. Im Allgemeinen versteht sich als Jugendlicher jemand im Alter zwischen 15 und 29 Jahren. Allerdings, den Jugendlichen nur aufgrund der chronologischen Periode zu definieren entspricht nicht mehr der von der Jugend heute repräsentierten Komplexität: „Die heutige Diskussion über die Jugend wird von einer Pluralität und Vieldeutigkeit der Begriffe, Bilder und Kontexte geleitet“ (Alvim und Gouveia 2000, S. 9). Die Charakterisierung der Jugend aufgrund der Alters kann gut die physischen und psychologischen Wandlungen erklären, die die Menschen in dieser Phase des Lebens durchmachen, aber dennoch „ist die Art und Weise sehr verschieden, wie die jeweilige Gesellschaft in ihrer ganz bestimmten historischen Epoche und jede Gruppe in der jeweiligen Gesellschaft mit diesem Moment umgehen und ihn darstellen werden“ (Dayrell 2003, S. 42). Nach Helena Abramo (2005b) war in Brasilien bis zu den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Begriff der Jugend auf die Schuljugend der Mittelklasse eingeschränkt. Dies war der dem jugendlichen Zustand zugeschriebene Sinn. Danach hat sich die Debatte auf die Jugend als Gegenkultur konzentriert und in der Folge sind die heranwachsenden Jugendlichen als Risikogruppe angesehen worden. Erst in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts begann man in Bezug auf die Jugend über die Vorstellungen der mittelschichtigen Schul- und Risikogruppe hinaus zu denken: es ging allmählich auf, dass das Risiko, dem der heranwachsende Jugendliche ausgesetzt war, nicht mit dem 18 Lebensjahr aufhörte. Ein Beispiel dieser Sinnwandlung kann in folgender Reflexion von Miguel Abad beobachtet werden:

„Im Vergleich dazu, erfuhren die vorhergehenden Jugendgenerationen, trotz der angeborenen und gemeinsamen Elementen des biologischen Vitalismus, diese Lebensetappe als eine abgetrotzte Vorzahlung der *besten Dinge des Lebens*, die den Erwachsenen vorbehalten waren, und zwar besonders auf der ökonomischen, politischen und sexuellen Ebenen. Die Jugend war eher eine Periode der Entbehrungen mit geringer Autonomie und unter dem Druck der

sozialen Konventionen; es war eine harte Lernetappe der *Dinge des Lebens*, die man durchmachen musste, um *ausreichende Erfahrung* zu erwerben, und zwar fast immer in einer mühsamen und beschwerlichen Art und Weise, bevor man zum erwachsenen Leben gelangte.“ (Abad, 2003, S. 25)

Obwohl der Altersaspekt einen bedeutsamen Bezug ausmacht, versteht die Gesellschaft die Jugend allgemein als eine Periode der Vorbereitung auf das erwachsene Leben, als eine notwendige Einübungszeit, damit der Mensch in den Augen seiner Familie, des Arbeitsmarktes und des Staates als Erwachsener gelten kann. In dieser Periode „definieren und bilden die Menschen die Rollen aus, die sie in der demnächst beginnenden Zukunft – im erwachsenen Leben – spielen werden“ (Amancio und Neves, 2003, S. 647). In Brasilien greifen unzählbare Institutionen und Autoren zu dem Altersausschnitt zwischen dem 15. und 25. Lebensjahr zurück, um die Jugend zu behandeln, aber alle lassen stets Vorsicht walten und *relativieren* diese Periode angesichts der sozialen Unterschiede des Landes und der unterschiedlichen Lebenswege der Subjekte (Sposito 2002; Abramo 2005). Nach Erickson (1978), ist die Jugend eine Art von der Gesellschaft eingeführtes Moratorium. Nach Abads (2006) Verständnis, ist es eine Periode, in dem das soziale Alter zwischen dem, was war, und dem, was noch nicht ist, liegt. Hier ist Ericksons Moratorium impliziert, denn obwohl der Jugendliche aufhört, Kind zu sein, ist er noch nicht fähig, die Verantwortlichkeiten eines Erwachsenen zu übernehmen. Der Jugendliche ist ausbildenden und regelnden Obhutstrukturen unterworfen, wie etwa der Schule, der Familie, den Kinderschutzgesetzen. Dies bedeutet, dass die Dimension des Jugendlichseins in enger Beziehung mit jenen Institutionen der Gesellschaft steht, die eben dazu organisiert worden sind, um diesen Übergang des Jugendlichen zu erleichtern und dafür zu sorgen, dass die damit angedeutete Leere gefüllt wird.

Diese Leere zwischen der Kindheit und dem Anfang der erwachsenen Welt scheint nicht zum Lebensweg des Individuums, sondern der ihn betreuenden Institutionen zu gehören: es ist ein Übergang, eine Leerstelle, eine Folge von Hindernissen, die die Jugendlichen zu überwinden haben, kurz, eine von der Gesellschaft den Jugendlichen gewährten Lernfrist. Die Hindernisse dieser Phase stellen notwendige Überholungen dar, womit sich der Jugendliche der Welt der Mächte, des Besitzes und der Verantwortlichkeiten der Erwachsenen würdig zeigt. Es ist wie wenn das Individuum bei seiner Geburt eine Verlängerung seiner Eltern wäre und sich von dieser Bindung im Allgemeinen ab dem 12. oder 13. Lebensjahr zu lösen sucht; dieser Versuch hat aber keinen festgesetzten Endpunkt, denn er hängt von den Gesetzen eines Landes, von der Kultur eines Volkes und von den bestehenden sozialökonomischen Verhältnissen

ab. Die verschiedenen Etappen der Jugend, von der Kindheit bis zum Eintritt in die Erwachsenenwelt, beschreiten die das heranwachsende Alter, auch Anfang der Jugendzeit genannt, kennzeichnende Konflikte und die physischen und psychologischen Wandlungen, welche die Jugendliche von der Kindheit distanzieren und allmählich die *Abtrennung* von den Eltern fördern.

So war in der Vergangenheit der Status eines Jugendlichen auf seine Übergangserfahrungen zum Erwachsenenleben beschränkt, wobei besonders für die wohlhabenden Schichten die Jugendzeit eine entscheidende Etappe auf dem Weg von der Kindheit zur Erwachsenenreife war. Aber nach Abad (2003), hat sich dieser Prozess schon geändert. Der Autor zählt einige Aspekte auf, die zur *Entinstitutionalisierung* der Jugend beitragen: 1. Die Krise der traditionellen Familie lässt neue Formen der familiären Organisation aufkommen und verschiebt die bestehenden Grenzen der *Autorität der Eltern* und *des Gehorsams der Kinder*. 2. Das Ende der „Illusion der sozialen Mobilität und des sozialen Aufstiegs“, die bis dahin auf der Ausbildung und dem Glauben an den Schulabschluss als Bedingung der Berufsausübung ruhte. 3. Die aufgekommene Konzeption des Subjekts erlaubt, die Jugendlichen als aktive soziale Agenten zu sehen, die sich für spezifische Gesetze, Gesetzesreformen und Arbeitsverträge einsetzen. 4. Die Globalisierung löste, was die neuen Generationen angeht, die an Nation und Land gebundene Identität als Kulturraum auf. Abad fügt weitere drei zu beobachtende Faktoren hinzu. 1. Mit dem frühzeitigeren Beginnen des heranwachsenden Alters hat sich die Kindheit verkürzt. Dass die Jugend jetzt bis zum 30. Lebensjahr vordringt hat dazu geführt, dass eine Anzahl der Bevölkerung sehr unpräzise, „aber symbolisch sehr machtvoll“ (Abad, 2003, S. 23-24) als jugendlich angesehen wird. 2. Die Kultur der Arbeitsanstellung ist relativiert worden, was zu verschiedenen Übergangsformen von der Familie zur Schule und zur Arbeit führt. 3. Der starke Einfluss der Medien lässt eine Jugendkultur „mit fast universalen, heterogenen und unbeständigen Charakteristiken“ entstehen, die sich der Kultur der Jugendschutzinstitutionen entgegenstellt.

Angesichts dieser neuen sozialen Konfiguration ist die Jugend also zu einem spezifischen Moment im Leben der Menschen geworden, auf den die Bezeichnung Übergang keine Anwendung mehr findet. Dayrell (2003) ist der Meinung, dass die unterschiedlichen Lebenswege der Jugendlichen und der vielfältige unter ihnen stattfindende soziale Austausch unterschiedliche Weisen des Jugendlichseins anzeigen: „Es ist eben in diesem Sinne, dass wir die Vorstellung der Jugenden – im Plural – betonen, gerade um die Vielfalt der bestehenden Weisen des Jugendlichseins

herauszustellen. Dieses Verständnis von Jugend macht es erforderlich, diese Vorstellung mit der des sozialen Subjekts zu verbinden" (Dayrell 2003, S. 42). In der Tat, die Jugend bloß als Übergang ansehen heißt den Jugendlichen als vorübergehendes, transitorisches, auf seinen zukünftigen Status als Erwachsener und Subjekt ausgerichteten Wesen zu betrachten. In diesem Sinne ist der Jugendliche ein Quasi-Subjekt, ein Objekt dessen, der ihn effektiver unterwirft. Im Gegensatz dazu, beansprucht ein von Geschichte und Kultur geformtes jugendliches Subjekt, dass seine Stimme im dialogischen Verhältnis zum Anderen gehört wird.

Ich stimme den vielen Autoren zu, für die das Leben ein Kreis vieler, nur von sozial und historisch konstituierten Subjekten erreichbaren, Durchfahrten oder Übergänge ist. Diese Überlegung erlaubt es mir, die Vorstellung des Jugendlichen als jemand, der von den Medien modelliert werden muss, zu beseitigen. Da es sich um ein soziales Subjekt handelt und angesichts der Einzigartigkeit des von ihm durchgemachten Momentes, ist sein aktuelles Universum als Keim von Gewissheiten und Ungewissheiten, Konstruktionen und Dekonstruktionen anzuerkennen. Diese ereignen sich in einem ständigen Kampf gegen die Stereotype, mit denen sich der heranwachsende Jugendliche alltäglich konfrontiert. In den Augen eines Kindes ist der Jugendliche ein Held, jemand der alles kann; in den Augen des Erwachsenen ist der Jugendliche ein Rebell, Schwärmer, Utopist und Träumer. Die 110 Jugendlichen jedoch, mit denen ich zu tun hatte, unter ihnen aber besonders diejenigen, mit denen ich tiefere Gespräche führen konnte, sehen sich selbst nur als Subjekte an, die eine Zukunft anvisieren und sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln verfolgen. So macht ihr Stand als Subjekte sie nicht immun gegen die Symptome der Doppelbindung, zeigt aber ihre Widerstandsfähigkeit an.

Wir stehen also nicht mehr vor einer Jugend, die sich zwischen dem Kindsein und dem Erwachsenensein befindet und eine von Institutionen überwachte und geleitete Übergangsphase durchmacht mit dem Ziel, aus den Jugendlichen von heute verantwortliche Erwachsene von morgen zu machen. Diese neue Konfiguration erschwerte in der Tat sowohl die begriffliche Bestimmung der Jugend als auch die Festlegung eines Abschlusses für die Jugendzeit. Nach Schäfers (2001) haben weder die Alltagssprache noch die spezialisierten Sprachen der Soziologie, der Psychologie oder der Pädagogik nur einen Begriff der Jugend. In der soziologischen Perspektive kann die Jugend in der heutigen Gesellschaft etwa so verstanden werden: „Jugend ist eine Altersphase im Lebenszyklus eines jeden Individuums, die mit Einsetzen der Pubertät um das 13. Lebensjahr beginnt“ (Schäfers 2001, S. 17). Für diesen Autor folgt

die Jugend als Altersphase außerdem direkt der Kindheit: „Jugend ist die Altersgruppe der etwa 13. bis etwa 25. Jährigen, die in soziologischer Hinsicht deshalb besonders hervorgehoben werden kann, weil sie typische, als ‚jugendlich‘ bezeichnete Verhaltensweisen und Einstellungen besitzt“ (Schäfers 2001, S. 17).

Für Schäfers ist es schwierig, Anfang und Ende der Jugendzeit festzulegen, denn sie ist nicht nur eine biologische, sondern auch eine soziale und kulturelle Phase des Lebens, in der die entscheidende Voraussetzung um Autonomie und Unabhängigkeit in der Gesellschaft zu erlangen die Fähigkeit zu verhandeln ist. Es besteht also eine Kontinuität zwischen Jugend und Kindheit, wobei Kind im Sinne von Benjamin (1993, 1994, 1995, 2002) verstanden wird, und zwar als ein auf der Suche nach Vollendung befindliches Wesen, was es auch lebenslanglich sein wird. Es handelt sich hier also um Fragen, die nicht einfach in Zeitbegriffen gefasst werden können. Wir gehen also zu den Vorstellungen der zentralen Stellung und der Verlängerung der Kindheit in der gegenwärtigen Gesellschaft über, und zwar als Kernfragen, um die Art und Weise zu verstehen, wie das Medienuniversum zur Dehnung und Erweiterung der Doppelbindung beiträgt. Die Komplexität der von der Moderne erzeugten Doppelbindung hält die Kindheit im gleichen Raum gefangen, in dem sich die Unabhängigkeit und die fixe Idee des Erwachsenwerdens aufhalten. Damit kann das Angebot des Ewig-Kindseins, das paradox zu der Neigung des Kindes selbst steht und in der Idee der unbestimmten Verlängerung der Jugend enthalten ist, nur vom Erwachsenen angenommen werden und durch den Konsum von typisch jugendlichen Objekten und Idealvorstellungen erreicht werden.

### **2.2.1 Die Ambivalenzen und die zentrale Stellung der Kindheit**

Die Kindheit nimmt in der Moderne eine zentrale Stellung ein. Sie kommt nicht zum Abschluss wenn das heranwachsende Alter beginnt oder wenn das Kind zum Jugendlichen heranwächst: sie zieht sich fristlos hin. Die Dauer der Kindheit kann so bestimmt werden, dass sie bis zu dem Zeitpunkt reicht, in dem ein Mensch die Verantwortlichkeiten eines Erwachsenen übernimmt: sie beginnt also mit der Geburt und endet, wenn das Kind die Erwachsenenwelt betritt, obwohl, wie gesagt, die genauere chronologische Bestimmung dieses Momentes sicher eine gigantische, wenn nicht schier unmöglich zu erfüllende Aufgabe darstellt. Die aktuelle Vorstellung des Kindes als jemand der Licht nötig hat sowohl um seinen Weg zu finden als auch um zu gehen ist nicht auf natürliche Weise sozusagen simultan mit den Menschengruppierungen entstanden. Dieser Gedanke, der tief in den modernen Gesellschaften wurzelt, und zwar sowohl aufgrund des Altersmaßstabes als auch vor

allem der Abhängigkeit vom Erwachsenen, stellt „das Kind unabhängig von seinen historischen und kulturellen Verhältnissen in einer Position der Unterwerfung, wobei es als unreif und abhängig, bedürftig und unvollständig, als aufzukeimenden Samen betrachtet und behandelt wird“ (Quinteiro 2005, S. 1). Nach Quinteiro ist dies widersinnig, denn die Kinder verlangen, als Subjekte begriffen zu werden, das heißt, „als Akteure im eigentlichen Sinn und nicht einfach als im Werden begriffene Wesen. Die Kinder sind zugleich Produkte und Akteure der sozialen Prozesse“ (Sirota 2001, S. 19). Allerdings hat sich der Gedanke, Kinder und Jugendliche als Subjekte, Kindheit und Jugend als spezifische Kulturen zu begreifen, erst in jüngster Zeit in der Diskussion durchgesetzt.

Im späten Mittelalter hat sich anfänglich die Wahrnehmung ausgebildet, dass ein Kind jemand ist, der einer besonderen Zuwendung, einer spezifischen Bildung, einer seinem Alter angemessenen Schulung bedarf. Bis zum 13. Jahrhundert gab es die Vorstellung eines Schulalters nicht, da es bis dahin noch keine altersbedingten Schulbildung gegeben hatte: beim Erreichen des 11. Lebensjahres wurden die Jungen für den Militärdienst und die Mädchen für die Ehe vorbereitet (Ariès, 1981). Die ersten, die Natur und Stellung des Kindes in der Gesellschaft hinterfragt haben, seien nach C. John Sommerville die Puritaner in England oder nach Okenfuss die Russen im Verlauf des 16. und 17. Jahrhunderts gewesen (Heywood 2004, S. 36). Im 18. Jahrhundert hat Jean-Jacques Rousseau die Vorstellung der Kindheit neu formuliert. Nach Heywood, haben die noch im Mittelalter ausgelösten Änderungen „in Richtung einer pluralistischen urbanen Gesellschaft“ zur Verlängerung der „Kindheit und des heranwachsenden Alters“ beigetragen. Und er argumentiert wie folgt: „Die Mittelklassen sei es in Italien im 12. Jahrhundert, sei es in England während der Industrierevolution sahen die Notwendigkeit einer breiten Ausbildung und einer gewissen Absonderung der Jugendlichen von der Erwachsenenwelt ein“ (Heywood 2004, S. 45).

Im 17. Jahrhundert beginnt die Reflexion über die Kindheit auf die Felder der Psychologie und der Moral überzugehen, und zwar in dem Sinne, dass die Kindheit angesichts ihres unvollkommenen Zustandes lernbedürftig ist. Der von kirchlichen wie intellektuellen Kreisen ausgeübte Druck stellte das Kind in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sowohl im Bereich der Familie als auch im religiösen und erzieherischen Verständnis (Ariès, 1981). Das Fortschreiten der Reflexion über die Kindheit und über die Lernnotwendigkeit sowie die konkreten Lebensumstände führen dazu, dass die Kinder sowohl früher in die Schule gehen als auch früher aus ihr

gerissen werden, wie die brasilianische Erfahrung zeigt. In Brasilien kann ein Kind heute schon ab dem 4. Lebensjahr in die erste Etappe des Bildungssystems eintreten. Die Dauer seines Aufenthaltes in der Schule hängt jedoch weniger von den im Land geltenden Gesetzen als von seinen konkreten Lebensumständen ab<sup>37</sup>.

Nach Philippe Ariès (1981), bilden sich die Vorstellungen von Kindheit und Familie erst ab den 15. und 16. Jahrhunderten aus. Sicher gab es vorher schon Familien. Was es aber nach diesem Autor noch nicht gegeben hat ist der Begriff der Familie wie wir ihn heute kennen, und zwar, in seinem privaten, intimen Sinn. Zu dieser Zeit mischten sich die sozialen mit den familiären Beziehungen. In der kulturellen Geschichte der Kindheit begegnet man viel Doppelsinn und Zweideutigkeit in Bezug auf die Kindheit (Heywood 2004). Die erste von Heywood erörterte Ambivalenz betrifft den bei der Kindheit vorherrschenden Charakter der „Unreinheit/Unschuld“. Zum Aufkommen dieses Zweifels bei der Formulierung der Vorstellung der Kindheit trug das Denken des Hl. Augustins (354-430 n. Chr.) in seinen *Konfessionen*<sup>38</sup> entscheidend bei. Da der Mensch in Erbsünde geboren wird, ist auch ein Kind sogar schon im Augenblick der Geburt ein sündiger Mensch. Deswegen ist es zugleich unrein und unschuldig, und diese Zweideutigkeit wird in vielen Kulturen auch die Heranwachsenden und die Jugendlichen begleiten<sup>39</sup>. Die zweite Ambivalenz wird von Heywood „das Angeborene und das Erworbene“ genannt. Im Mittelalter ist man zur Ansicht gelangt, dass die Kinder ihren Eltern vertrauen und könnten so in einer Weise erzogen werden, die ihre Beschützer für ideal hielten. „Die Erzieher identifizierten die Kindheit als die Lebensperiode, in der die Menschen eher lernbereit und aufnahmefähiger sind, und so betonten sie die große Bedeutung der guten Beispiele damit die Jugendliche sie

---

<sup>37</sup> In einer von der UNESCO in 45 Ländern mit Schuldurchfallquote über 10% durchgeführten Studie erscheint Brasilien an 21. Stelle. Diese aufgrund von Daten des Jahres 2002 erstellte Studie zeigt in Bezug auf Brasilien, dass 20,6% der in der ersten bis vierten Klasse der Grundschule immatrikulierten Schülern das Jahr wiederholen mussten. Die Informationen stehen auf der Internetseite der UNESCO zur Verfügung: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao/efa2006/Teachers%20Report%20EN%20FINAL%20WEB1.pdf>. (Letzter Zugriff: 30. November 2006) Im Jahr 2002 haben 2,8 Millionen Schüler die Grundschule abgeschlossen und 2,8 Millionen verließen die Schule ohne diese Etappe abzuschließen. 1,9 Millionen Schüler schlossen die drei Jahre der Mittelstufe ab, während 1,1 Millionen es nicht schafften. Daten des Brasilianischen Institutes für Geographie und Statistik (IBGE) zeigen, dass Ende der 1990er Jahren nur zwei von je fünf Schülern im Alter zwischen 15 und 18 Jahren die Grundschule abgeschlossen haben.

<sup>38</sup> Der 51. Psalm, 5. Vers lautet: „Siehe, in Schuld bin ich geboren und in Sünde hat mich meine Mutter empfangen“. Heywood (2004) legt dar, dass dieser Psalm den Hl. Augustin zu der Folgerung veranlasst habe, „dass die Befleckung mit der Sünde durch den Zeugungsakt von einer Generation zur nächsten übertragen worden ist“ (Heywood 2004, S. 50).

<sup>39</sup> Im allgemeinen Sprachgebrauch, sagt man zu oder von einem Jugendlichen, um ihn angesichts einer fehlerhaften Handlung zu entschuldigen, er sei ja schließlich noch ein unschuldiges Kind, oder, um ihn zu beschuldigen, er sei ja doch kein Kind mehr!



folgten“ (Heywood 2004, S. 52). In Wahrheit handelte es sich um eine Aufwertung jener Elemente, die durch Erziehung erworben werden konnten.

Heywood (2004) nennt die dritte Ambivalenz „Unabhängigkeit/Abhängigkeit“. In den 16. und 17. Jahrhunderten sind die Kinder und die Heranwachsende vom Zusammenleben mit den Erwachsenen abgesondert worden, womit sie zwar viel unabhängiger vom Familienhaus wurden, aber zugleich vom ihrem infantilen Zustand abhängig blieben. Zuletzt, die vierte Ambivalenz ist für Heywood die des „Alters/Geschlechts“. Wenn das Mittelalter „Kind“ sagte, meinte es Jungen, die eine interessantere Existenz hatten; diese Vorstellung ist im 18. Jahrhundert von der romantischen Bewegung umgestoßen worden, und zwar dadurch, dass sie den Mädchen Platz in der Literatur gewährte. Nach Heywood wurde die kulturelle Konzeption der Kindheit sowohl von der klassischen Antike als auch vom Christentum, vom Humanismus wie von den Barbaren beeinflusst. Und schließt folgendermaßen: „So hätte das Baby aus Shakespeares ‚Sieben Alter des Menschen‘, das jammert und in den Armen seiner Amme erbricht, sowohl ein augustinischer Sünder, willig jeden um es herum zu unterjochen, oder ein romantischer, noch nicht von der Zivilisation verdorbener Unschuldiger sein können“ (Heywood 2004, S. 57).

Die Stellung der Kindheit in den Sozialwissenschaften kann zunächst anhand Margaret Meads Arbeiten über Kultur ausgemacht werden. Ihre Vorstellung von Kultur hat sich vom evolutionistischen Denken unterschieden, was eine Änderung der Stellung des Kindes erforderlich machte (Quinteiro 2005). Obwohl die Kindheit in den Sozialwissenschaften einen herausragenden Platz einnimmt und im Mittelpunkt vieler theoretischen Reflexionen, besonders der Soziologie des Kindes, steht, ist ihre Stellung in ihnen ungewiss, wie Behnken und Zinnecker aufweisen:

„Die gegenwärtige Forschungslandschaft zur Kindheit als sozialer und kultureller Institution der Moderne und als Teil eines unablässigen Modernisierungsprozesses ist durch einen paradoxen Tatbestand geprägt. Während das Thema in den medienöffentlichen Diskursen außerhalb der Wissenschaft fest etabliert ist, erscheint die Modernisierung von Kindheit innerhalb der Sozial- und Kulturwissenschaften eigentümlich ortslos. Keine der Disziplinen fühlt sich recht zuständig, und auch disziplinübergreifend hat eine solche Kindheitsforschung keinen dauerhaften Platz gefunden. Eine Folge ist ein Überhang an praktischen Anweisung zum Umgang mit, an moralisch-normativen Erwägungen über und ein Übermaß an kulturkritisch wertenden Stellungnahmen zur Modernisierung von Kindheit“ (Behnken und Zinnecker 2003, S. 132).

Für Behnken und Zinnecker entstehen mit einer Tendenz der „Mystifizierung der Kindheit“, zugleich auch pessimistische Gedanken in bezug auf die Zukunft. Die Autoren nennen als Beispiel die These des Endes der Kindheit von Postman (1999), in der dieser Autor sowohl die Information als auch die Form ihrer Übertretung als Grenzziehung zwischen der Welt des Kindes und der Erwachsenenwelt hinstellt. Prout (2002) gibt zu, dass Thesen wie die von Postman die Notwendigkeit anzeigen, die Kindheit einer erneuten Diskussion zu unterziehen, da die alten Vorstellungen offensichtlich nicht mehr ausreichen, um sie zu erklären. Prout meint, es sei notwendig, die Interdisziplinarität der Studien über die Kindheit zu verstärken. „Das Feld ist schon erheblich interdisziplinär dank der Beiträge von Bereichen wie die Soziologie, Humangeographie, Anthropologie, Geschichte unter anderen“ (Prout 2002, S. 11). Prout hebt drei Dichotomien hervor, welche die Studien der Soziologie des Kindes begleiten<sup>40</sup>: „die Kinder als Akteure *versus* die Kindheit als soziale Struktur; Kindheit als soziale Konstruktion *versus* Kindheit als natürliches Phänomen und Kindheit als Sein *versus* Kindheit als im Werden begriffenes Sein“.

Um diese Dualismen zu überwinden, schlägt Prout vor, außer dem oben genannten der Komplexität der Kindheit entsprechenden interdisziplinären Denken, neue Ansätze zur Betrachtung dieser Lebensetappe zu entwickeln. Eine dieser Ansätze ist der *Hybridismus*. Diese Perspektive erlaubt es, die Heterogenität der sozialen Interaktionen wahrzunehmen. Und noch mehr. Diese Betrachtung versucht zu

---

<sup>40</sup> Montandon (2001) bietet einen Forschungsbericht der in englischer Sprache veröffentlichten Arbeiten über das Thema Kindheit. Autoren wie zum Beispiel Denzin (DENZIN, N. K. *Childhood socialization*. San Francisco: Jossey-Bass, 1977), Jenks (JENKS, C. Introduction: constituting the child. In: JENKS, C. (Ed.). *The Sociology of childhood: essential readings*. Brookfield, VT: Gregg Revivals, 1982. S. 9-24) sowie Prout und James (JAMES, A., PROUT, A., (Eds.). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990, und JAMES, A; PROUT, A. Hierarchy, boundary, and agency: toward a theoretical perspective on childhood. *Sociological Studies of Children*, v. 7, S. 77-100, 1995) operieren mit der Vorstellung von Kindheit als soziale Konstruktion. Für Denzin werden die Kinder, obwohl sie politischen Subjekte sind, von Spezialisten: Psychologen, Pädagogen, Richter, Anthropologen usw. vertreten, die im Interesse der Kinder reden, handeln und Gesetze erlassen. Jenks vertritt die Meinung, dass die Kindheit nicht natürlich gegeben, sondern in einer spezifischen Kulturwelt gestaltet wird. James und Prout sprechen von einer Rekonstruktion der Kindheit, die folgende Paradigmen verlangen: „1. Kindheit ist eine soziale Konstruktion. 2. Die Kindheit ist eine Variable, die nicht gänzlich von anderen Variablen wie etwa soziale Klasse, Geschlecht oder ethnische Zugehörigkeit isoliert werden kann. 3. Die sozialen Beziehungen der Kinder und ihre Kulturen müssen eigens untersucht werden. 4. Die Kinder sind Akteure bei der Konstruktion ihres sozialen Lebens und des Lebens jener um sie herum und müssen auch so behandelt werden. 5. Die ethnographischen Methoden sind besonders tauglich zur Erforschung der Kindheit. 6. Die Kindheit ist ein Phänomen, in dem die von Giddens herausgestellte ‚doppelte Hermeneutik‘ der Sozialwissenschaften vorkommt, und zwar, ein neues Paradigma für die Erforschung der Kindheit ankündigen heißt sich in einen Rekonstruktionsprozess des Kindes und der Gesellschaft zu engagieren“ (Prout/James, 1990, S. 8-9, *apud* Montandon, 2001, S. 51).

erkennen, „wie viele verschiedenen Versionen von Kindern oder Erwachsenen aus dieser komplexen Interaktion, des Netzbetriebes und Orchestrierung der unterschiedlichen natürlichen, diskursiven, kollektiven und hybriden Stoffe“ resultieren (Prout 2002, S. 5 u. 12). Die Kindheit befindet sich auch innerhalb von *Netzen und Vermittlungen*. In diesem Denken geht es darum, die Koexistenz von verschiedenen Akteuren und Technologien in ständigem Anschließungs- und Trennungsprozess. Prout selbst gibt zu, dass diese Betrachtungsweise eine Annäherung an die Begriffe des „Netzakteurs“ von Latour<sup>41</sup> und des „Rhizoms“ vom Deleuze und Guatari darstellt: „Hinter jedem Akteur, sei es ein Kind, sei es der Staat oder ein Organ der sozialen Kommunikation, steht immer ein komplexes, mehr oder weniger solides Netz von Personen und Dingen“ (Prout 2002, S. 13). Von „mehr oder weniger soliden“ Netzen reden impliziert die Annahme, dass die Netze auch schwächer oder stärker werden können: „Mit anderen Wörtern: wir können neue Kindheitsmodelle haben, immer wenn sich neue Gruppen von Netzverbindungen konstituieren, wie zum Beispiel die zwischen den Kindern und der Technologien etwa des Fernsehens oder des Internets“ (Prout 2002, S. 13).

Prout ist der Ansicht, dass die *Mobilität* eine weitere Quelle zum Verständnis der Kindheit ist. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass sowohl Leute wie auch Informationen oder Produkte sich zunehmend unabhängig von jeder Kontrolle bewegen. Die Beweglichkeit vom Globalen zum Lokalen, die Laufbahn über Verbindungen, so wie sie von Castells gedacht worden ist, oder selbst das „Kommen und Gehen“ der Personen, die die familiären Banden knüpfen, dies alles betrifft die Kindheit. Einen relevante Einfluss auf die Kindheit wird vom „Fluss der Produkte, Informationen, Werte und Bilder ausgeübt, mit denen die Kinder alltäglich interagieren“ (Prout 2002, S. 15). Die *Mobilität* achten heißt das Augenmerk auf die Flüsse richten, welche die Kindheit durchströmen. Personen, Institutionen und Objekte durchqueren und beeinflussen die Kindheit. Es sind zum Beispiel Schulen, Medien, Computer, Lehrer, Freunde, Spielzeuge. Prout (2002, S. 16) sagt: „Die hybriden Akteure, Personen und Sachen, die sich innerhalb und zwischen verschiedenen Kontexten bewegen, übernehmen alle eine Rolle in der Konstruktion dieser aufkommenden Kindheit. Diese Identifizierung dieser Bewegungen erlaubt eine bessere Wahrnehmung derselben“.

---

<sup>41</sup> Bezugnahme auf B. Latours Buch *We Have Never Been Modern* (Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf, 1993).

Mit den bisherigen Erörterungen versuchten wir die Untersuchungen über die Kindheit sicherzustellen, und zwar in Bezug auf ihren Zustand der Verwundbarkeit angesichts der Flüsse, die sie zu kontrollieren beabsichtigen. Zu diesen Flüssen gehören die Medieninhalte, die Fürsprecher der die Kindheit kontrollierenden „Autoritäten“ und selbst dafür verantwortlich sind, sie zu reglementieren und davon zu befreien. Eben in dieser Dimension der Kindheit mit ihren Zweideutigkeiten und Inkonsequenzen begegnen wir dem heranwachsenden Jugendlichen. Befindet er sich im Alter zwischen dem 14. und dem 16. Lebensjahr, wie es der Fall der an dieser Befragung teilnehmenden heranwachsenden Jugendlichen ist, eignet ihm zugleich einen weiteren, ihm nächsten Abschnitt zu erörternden Zustand: er ist ein Adoleszent.

### 2.2.2 Die Adoleszenz

Irgendwann im Verlauf der Kindheit stellt sich die Adoleszenz ein<sup>42</sup>. Wie lässt sich die Adoleszenz zeitlich abgrenzen? Nach Melucci (1997) ist Adoleszenz die Zeit, in der man die Kindheit hinter sich lässt, in der man also konkrete Schritte in Richtung Erwachsenenleben tut. Mit ihr beginnt die Jugendzeit. In der Adoleszenz wird die Beziehung zum Zeitfaktor bewusst und ruft wichtige emotionale Sinngestaltungen hervor: „Eine Analyse in der zeitlichen Perspektive hält die Zeit für einen Horizont, angesichts dessen das Individuum seine Optionen und sein Verhalten ordnet und damit einen Komplex von Bezugspunkten für seine Handlungen erstellt“ (Melucci 1997, S. 8). In früheren Gesellschaften, so Meluccis Argument, hing die Zukunft von dem Adoleszenten fremden Faktoren ab: Kriege, Epidemien, unter anderen. Seine Zukunft war von der Wiege her mehr oder weniger bestimmt: von der Geschichte der Familie, vom sozialen Kontext, vom kulturellen Erbe her. In der Moderne begreift der Adoleszent jedoch den ihn umgebenden Zustand der Ungewissheit und folgert daraus außerdem, dass die

---

<sup>42</sup> Der Terminus *adulescentia* „Adoleszenz“ stammt vom lateinischen Wort *adulescens*, das aus dem Verb *adolescere* im Sinne von „wachsen“ gebildet wurde. In der lateinischen Sprache bezeichnet Adoleszenz einen Übergang im Unterschied zu dem von einem Kind oder einem Greis dargestellten fertigen Zustand oder zu einem vom Begriff Erwachsene angegebenen Resultat des Wachstumsprozesses. Rocheblave-Spenlé (1995) legt dar, dass die Definition des Terminus *adulescentia* „Adoleszenz“ eine scheinbar zweitrangige Frage in den verschiedenen Sprachen darstellt, ist es aber nicht. Sie sagt, dass die Wörterbücher der französischen Sprache eine kleine Uneinigkeit hinsichtlich des Anfangs der Adoleszenz aufweisen, und zwar sagen einige Autoren, dass sie mit der Pubertät beginnt, während andere sie auf die Zeit der sexuellen Reife verlegen. Die Autorin behauptet, dass im lateinischen Vokabular der Terminus *adulescentia* sehr bedeutsam ist, denn das Verb *adulescentior, ire* bedeutet „sich als Mann benehmen“ und das Verb *adulescenturio, ire* „den Charakter eines Jugendlichen annehmen“ (Rocheblave-Spenlé 1995, S. 14-15). Im Portugiesischen, bezeichnet das Wörterbuch von ABH Ferreira (1986) die Adoleszenz als die zwischen dem 14. und dem 25. Lebensjahr, also zwischen Pubertät und Virilität gelegene Etappe. Für die Lateiner ist Adoleszenz der Übergang zum Erwachsenenalter, während Pubertät die sexuelle Wandlung, besonders die des Mannes, bezeichnet: vom Lateinischen *pubes* stammend bedeutet Pubertät „(Scham-)Haare“, Virilität (Rocheblave-Spenlé 1995, S. 14-15).

Zukunft mehr von seinem persönlichen Eingreifen und weniger von den für ihn vorgezeichneten Wegen abhängig ist (Melucci 1997).

Eine offene, ungewisse Zukunft schafft Raum für „Selbstverwirklichung, Widerstand gegen jede von außen kommenden Bestimmung der Lebensprojekte und den Wunsch nach einer gewissen Variabilität und Reversibilität der getroffenen Wahl“ (Melucci 1997, S. 9). Nach diesem Autor, ereignet sich hier eine Vorstellung von Adoleszenz als außerhalb der Altersbegrenzung gelegene Periode, der einer „stabilen Verpflichtung fehlt und eine Art nomadischer Annäherung an Zeit, Raum und Kultur eignet“. Hier sind etwa Lebensstile und Musikgenres für den Autor zeitbedingte Identifikationen, innerhalb derer sich die Heranwachsenden wiedererkennen. Es handelt sich dennoch um einer Anerkennung, ohne die es außerhalb einer ganz bestimmten Zeit und eines ganz bestimmten Raumes so nicht möglich wäre, wenn nicht gewisse Aneignungen von der Volkskultur her gemacht würden. So, angesichts der von den heranwachsenden Jugendlichen geknüpften Beziehung zu den Technologien und Medieninhalten innerhalb der Technologie- und Medienwelt, ist die persönliche Wahl auch die Wahl der Medien, die sobald getroffen zu einer persönlichen Wahl wird.

Zwischen dem 13. und dem 18. Lebensjahr befinden sich die Menschen in einem ganz besonderen Moment ihres Lebens. Diese Periode enthält Elemente, welche die den Individuen gemeinsamen Charakteristiken stärker hervortreten lassen (Baacke, 2003). Baacke ist der Ansicht, dass die Phase der Pubertät<sup>43</sup> ein Wachstum in Richtung Erwachsenenwelt erlaubt und hat dabei besonders die psychologischen und

---

<sup>43</sup> Rocheblave-Spenlé (1995) unterteilt die Pubertät in drei Perioden: 1. Die vorpubertäre oder puberale Periode, in der die sekundären Geschlechtsmerkmale aufkommen, wie zum Beispiel die Schamhaare, Wachstumsschübe, die Ausbildung der Brüste bei den Mädchen und das Anwachsen der Hoden und des Penis bei den Jungen. 2. Die zweite, pubertäre Periode findet statt, wenn das Wachstum aufhört und die Mädchen ihre erste Menstruation und die Jungen ihre ersten Samenergüsse haben und ihre Stimme sich zu ändern beginnt. 3. In der dritten, der nachpubertären Periode, haben die Sexualdrüsen und die Geschlechtsorgane von Jungen und Mädchen ihre volle Entwicklung erreicht und sind voll funktionsfähig. Die Autorin gibt zu, dass es angesichts der Variationen sehr schwer fällt, das genaue Alter der Pubertät anzugeben, meint aber auch, dass dies nicht entscheidend ist. Worauf es wirklich ankommt sind die verschiedenen Wandlungen, die dabei stattfinden. Sie führt aus, dass die beiden Geschlechter zugeschriebenen Wandlungen allgemein bekannt sind: die Mädchen sind frühreifer und kleiner als die Jungen. Sie wachsen aber physiologisch und psychologisch mehr als die Jungen in den ersten drei Jahren der Adoleszenz; ihr Wachstum hört dann nach der Pubertät auf, während die Jungen weiter wachsen. Sie bemerkt allerdings auch, dass ökonomische und kulturelle Faktoren die physiologische Entwicklung beeinflussen können. In einigen Gesellschaften stellt sich die Pubertät früher ein als in anderen. Als Beispiel nennt die Autorin die Unterernährung infolge prekärer ökonomischer Verhältnisse einer bestimmten sozialen Gruppe, die die biologische Entwicklung überhaupt verlangsamen und beeinträchtigen kann.

biologischen Wandlungen im Blick. Abhängig von dieser Erfahrung ist die allmähliche Distanzierung vom Elternhaus. Baacke sagt:

„Es handelt sich dabei um eine längere und differenzierte Phase mit zeitlich offenen Grenzen. Das heißt, dass weder die physiologischen Entwicklungsschübe noch die mit ihnen korrelierenden psychischen und sozialen Entwicklungen punktuell angebbar beginnen oder abschließen.“ (Baacke, 2003, S. 41.)

So ist die Periode zwischen dem 13. und dem 18. Lebensjahr lediglich ein Grenzstein, aber noch nicht die eigentliche Grenze. Die Adoleszenzperiode als zeitlicher Ausschnitt aus dem Leben eines Menschen scheint eher eine künstliche Abtrennung darzustellen, denn das wirkliche Leben ist durch Kontinuität gekennzeichnet (Rocheblave-Spenlé 1995). Nach Ansicht dieser Autorin, während die Adoleszenz in der Vergangenheit eine Art Durchgang zum Erwachsenenleben war, bildet sie heute eine autonome soziale Gruppe, die „bei der kommerziellen Ausbeutung zum Vorschein kommt“, die um Jugendliche und Heranwachsende orchestriert wird. Diese Autorin meint weiterhin, dass sowohl eine vorzeitigen Pubertät als auch eine Ausdehnung ihrer Dauer mit der Verlängerung der Schulzeit „und dem späteren Eintritt in das Berufsleben“ (Rocheblave-Spenlé 1995, S. 12). Von den 110 Schülern im Alter zwischen 14 und 16 Jahren, die an der Umfrage teilgenommen haben, sind 43 als Arbeiter tätig: sie gehen abends in die Schule, um tagsüber arbeiten zu können. Allerdings waren zur Zeit der Befragung 29 von ihnen arbeitslos. Für diese Gruppe gibt es die ausschließliche Option des Schulbesuchs nicht. Umstandshalber ohne Arbeit, denken sie nicht daran, ihr Berufsleben auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Sie suchen den abendlichen Schulbesuch dazu noch als Möglichkeit des sozialen Aufstiegs, eine Möglichkeit, die sich besonders für die große Mehrheit der die öffentlichen Abendschulen besuchenden Schüler schon vor der Aufnahmeprüfung zum Studium erschöpft hat.

Für Rocheblave-Spenlé stellen die Lebensphasen konstituierenden Konzepte die Stadien als aufeinanderfolgende Perioden dar. Nicht alles funktioniert jedoch wie es die Konzepte bestimmen. Die Psychoanalytiker sind der Ansicht, dass diese progressive Entwicklung sich mit den sie hindernden Umständen stoßen und damit Krisen, Unordnungsmomente erzeugen, die ein neues Gleichgewicht erwarten: „Diese Krise kann in der dialektischen Form vorgetragen werden: die These wäre so die Behauptung des physischen und moralischen Wachstums, die Antithese wäre der Gegensatz des Individuums zu diesem Wachstum und die Synthese die Lösung der Krise im Erlangen einer Einigung zwischen dem Subjekt und seiner Entwicklung“

(Rocheblave-Spenlé 1995, S. 18). Hinsichtlich der tief verwurzelten Idee, dass die Adoleszenz eine Krisenperiode, ein *undankbares Alter* sei, die auch von den Heranwachsenden und ihren Eltern und Erziehern so wahrgenommen werde, bemerkt Rocheblave-Spenlé (1995), dass dieses Alter nicht immer von Krisen befallen wird, was viel mit der jeweiligen Zivilisation und den sozialen Klassen zu tun hat. Nach der Autorin, kann es durchaus ein „Konfliktfeld geben, das zu einer Krise mit allen möglichen Intensitätsgraden führen kann oder auch nicht“ (Rocheblave-Spenlé 1995, S. 18).

Nach Bocks (2004) Untersuchung, setzen die Psychologiebücher die Adoleszenz am Ende der Kindheit und vor dem Beginn des Erwachsenenalters an, und zwar als eine natürliche Konsequenz der Entwicklung und somit als allen Individuen gemeinsame Phase, die alle Menschen obligatorisch durchmachen müssen und sollen als Bedingung, um zum Erwachsenenalter zu gelangen. Allerdings verläuft es nicht immer auf diese Weise. Es ist ein Konsens in der Gesellschaft darüber vorhanden, dass die Adoleszenz ein zu erwartendes Moment ist: „Mit den ersten Körperhaaren, dem plötzlichen Aufwachsen und der Entwicklung der sexuellen Charakteristiken entstehen zugleich die Rebellionen, die Unzufriedenheiten, die Allmacht, die Krisen der Generationen, letztlich alles was die Psychologie mit großer Sorgfalt aufgezeichnet und Adoleszenz genannt hat“ (Bock, 2004, S. 33).

Rocheblave-Spenlé (1995) bemerkt, dass viele Autoren das Alter zwischen dem 12. und dem 16. Lebensjahr – oder einige Psychoanalytiker das zwischen dem 11. und dem 14. Lebensjahr – als die „negative Phase“ der Adoleszenz, die Periode des Gegensatzes und des Ungleichgewichts, hinstellen. Auf diese Phase folgt dann die jugendliche Periode der persönlichen Behauptung, die sich bis zum reifen Alter hinzieht: sie beginne mit dem 16. und ende mit dem 21. Lebensjahr. Die Autorin bemerkt das für die Römer die Adoleszenz erst mit dem 31. Lebensjahr geendet habe, da man von einem 21 Jährigen Individuum ihrer Ansicht nach nicht sagen könne, das er alle nötigen Voraussetzungen zum Erwachsenenleben erfüllt. Bock (2004) meint, dass von einem sozial-historischen Ansatz her die eigentliche Frage nicht „Was ist Adoleszenz?“, sondern „Wie konstituiert sich historisch gesehen ein Adoleszent?“ lauten muss. Wird Adoleszenz als soziale Konstruktion, als sozialer Sachverhalt aufgefasst, präsentiert sie sich also nicht als natürliche Konsequenz des menschlichen Wachstums, sondern als eine vielgestaltige Möglichkeit, da die kulturellen Aneignungen sich immer in vielfältigen Formen geschehen.

Obwohl Stanley Hall nicht der erste gewesen ist, der die Etappe der Pubertät im Verlauf des menschlichen Lebens differenziert hat, war es sein im Jahr 1904 veröffentlichtes Buch *Adoleszenz*, das diesen Begriff popularisiert hat (Heywood 2004). Nach Hall ist diese Periode durch Spannung, Widerspruch und Wildheit gekennzeichnet. Heywood legt dar, dass für Hall diese Phase sich vom 14. bis zum 25. Lebensjahr erstreckte und durch „widersprüchliche Impulse in Richtung Enthusiasmus oder Lethargie, Euphorie oder Melancholie, Egoismus oder Altruismus und so weiter, die er selbst in diesem Alter wahrnahm“ gekennzeichnet sei (Heywood 2004, S. 43). Nach Bock (2004) fördern solche Überlegungen gerade die Ansicht, dass Adoleszenz eine natürliche, allen Menschen gemeinsame Übergangsphase sei. Bock legt dar, dass vier von ihm untersuchte Bücher, die als Orientierungshilfe für Eltern und Lehrer konzipiert sind, die Adoleszenz etwa als eine zur Natur des Menschen gehörende Artausstattung hinstellen, was dem kulturhistorischen Denken direkt widerspricht. Die Adoleszenz ist eine soziale Konstruktion insofern das beim Adoleszent physisch feststellbare Phänomen eine gewisse Interpretation erfahren kann. Es handelt sich dabei um einen vom Menschen konstruierten und interpretierten Moment seines Lebens. Die Autorin ist der Meinung, dass die von dieser Entwicklung am Körper des Adoleszenten hinterlassenen Zeichen nicht ausreichen, um aus der Adoleszenz einfach einen natürlichen Prozess zu machen. Ein von der Autorin genanntes Beispiel ist das Wachsen der Brüste bei den Mädchen und das Anschwellen der Muskeln bei den Jungen, Körperwandlungen die während der Adoleszenz vorstatten gehen. Während in der Vergangenheit Brüste so viel wie Kinder und Stillen und Muskeln so viel wie kriegsfähige Jugendliche bedeuteten, sind sie heute synonyme Begriffe für Sinnlichkeit, Sexualität, Männlichkeit und Weiblichkeit. Solche Attribute werden von den Medien, vor allem von der Werbung, konstruiert und verbreitet<sup>44</sup>.

Nach Rocheblave-Spenlé (1995) besteht ein enger Zusammenhang zwischen Pubertät und Adoleszenz, da sich die Terminusini verwechseln lassen. Die Pubertät wandelt nicht nur den Körper, sondern auch die Einstellung des Individuums zu seinem Körper, so wie die von der Umwelt dem Individuum aufgezwungen Verhaltensänderungen „sekundär die Vorstellungen, die es von sich macht“ beeinflussen (Rocheblave-Spenlé

---

<sup>44</sup> Einer der preisgekröntesten Werbungspielfilme in Brasilien, von W Brasil für die Unterwäscheindustrie Valisère gedreht, trägt den Titel „Mein erster BH“. In ihm spielt sich folgende Szene ab: eine adoleszente Schülerin kommt zu Hause an und findet ein Geschenk auf ihrem Bett, öffnet es und es ist ein BH. Auf der Stelle zieht sie ihre Bluse aus und probiert ihn. Bevor die Adolozeszentin ihren ersten BH anzog war sie ein Mädchen. Jetzt aber mit dem die Linien ihrer Brüste betonenden BH wird sie sofort zu einer Frau, und so wird sie auch von den Männern außer Haus angesehen. Das Slogan dieses Werbespots ist: „Den ersten Valisère vergisst man nie“.



1995, S. 23). Diese Analyse zeigt, dass die Adoleszenz ein Prozess ist, der unterschiedliche Gestalten in verschiedenen Gesellschaften und Epochen annimmt. „In den tribalen oder in historisch von der westlichen Gesellschaft differenzierten Gruppen kommt diese lange Periode, die die kindlichen Aktivitäten von der vollen Integration des Subjekts in die produktive und reproduktive Gruppe trennt, nicht vor“ (Fiori 1981, S 11-12). Fiori behauptet, dass es in den tribalen Gruppen keinen Grund für den verspäteten Eintritt der Jugendliche in die Welt der Erwachsenen gebe, sodass die Individuen im Alter zwischen 13 und 15 Jahren in der Regel schon zeugungs- und arbeitsfähig sind.

Die Adoleszenz ist die Zeit, in der die Heranwachsenden wählen müssen. Für Vygotskij (1996) kommt es entscheidend auf die getroffenen Wahl an: „Die Frage der Interessen im Übergangsalter ist der Schlüssel, um die psychologische Entwicklung des Adoleszenten zu begreifen“ (Vygotskij 1996, S 11). Nach diesem Autor ermöglicht die Ausbildung der Begriffe in der Adoleszenz das Eintreten des Adoleszenten „in seine innere Wirklichkeit, in die Welt seiner eigenen Erlebnissen. Das Wort ist nicht nur das Mittel, um die anderen zu verstehen, sondern auch das Mittel um sich selber zu verstehen“ (Vygotskij 1996, S 71). Die Wörter erlauben dem Adoleszenten, seine eigenen Erlebnisse wahrzunehmen. Vygotskij (1996) meint, dass der Begriff, insofern er erkannt und verstanden wird, den Denkgehalt des Adoleszenten modifiziert.

„Zunächst offenbart das Begriffsdenken die tiefen Zusammenhänge, die der Wirklichkeit zugrunde liegen, erlaubt es, die sie regierenden Gesetze zu erkennen und die wahrgenommene Welt mit Hilfe eines logischen Beziehungsnetzes zu ordnen. Die Sprache ist ein mächtiges Mittel, um die Phänomene zu analysieren und zu ordnen, um die Wirklichkeit zu regeln und zu verallgemeinern. Das Wort, als Träger des Begriffes, ist nach der zutreffenden Meinung eines Autors die wahre Theorie des Objektes auf das es sich bezieht; in diesem Fall dient das Allgemeine als Gesetz für das Partikuläre“ (Vygotskij 1996, S. 71).

Ein charakteristisches Merkmal der Persönlichkeit in der Adoleszenz ist die Trennung der objektiven und der subjektiven Momente. In der Adoleszenz beginnt nach Vygotskij (1996) sich beim Adoleszenten die Wahrnehmung von dem herauszubilden, was die Welt ihm bietet, was er glaubt erreichen zu können und was er idealisiert oder phantasiert:

„Wir haben nachgewiesen, dass dank der sexuellen Reife sich dem Adoleszenten eine neue und komplexe Welt eröffnet, eine Welt voller neuen Anreize, Ziele, Motive und Interessen, neuer Kräfte, die seinem Verhalten eine neue Ausrichtung geben. Die neuen Triebkräfte drängen das Denken des Adoleszenten nach vorne, stellen ihn vor neue Aufgaben. Wir haben des Öfteren festgestellt, wie diese neuen Aufgaben die zentrale und leitende

Funktion der ganzen psychischen Entwicklung – nämlich die Bildung von Begriffen – fördern und wie auf deren Grund eine Reihe von neuen psychischen Funktionen entsteht, wie sich auf dieser neuen Basis die Wahrnehmung, das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit und die praktische Aktivität des Adoleszenten umstrukturieren und vor allem wie sie sich zu einer neuen Struktur zusammenschließen, wie sich allmählich die Grundlagen der höheren Synthesen der Persönlichkeit, der Weltanschauung, befestigen“ (Vygotskij 1996, S 223).

Da die Adoleszenz als kultureller Tatbestand gesellschaftlich motiviert und in einer bestimmten Kultur eingebettet ist, wird sie sich auch in unterschiedlichen Formen je nach der Gesellschaft manifestieren (Rocheblave-Spenlé 1995). Dies bedeutet, dass die Adoleszenz in der Moderne eher als kulturelles Verhalten und nicht so sehr als zur Reife führende, biologische Konsequenz betrachtet werden muss. Die Adoleszenz also von der Perspektive der Medienbezugspunkte her denken, die in Spielfilmen, Schlagern, Fernsehserien, Werbung verbreitet werden, heißt diesen Elementen den angemessenen Stellenwert einräumen bei der Charakterisierung nicht nur der Art und Weise wie sich die Adoleszenz im Menschen manifestiert, sondern auch und vor allem des Verständnisses, das wir von ihr haben. Rocheblave-Spenlé unterzieht den Begriff „Reife“ einer kritischen Revision, weil er leicht dazu führen kann, jemand als reif zu betrachten, nur weil er in die „aktiven Belegschaften der Gesellschaft“ integriert worden ist. Die Autorin zieht es vor, das in fast allen Gesellschaften angenommene Phänomen der menschlichen Entwicklung zu behandeln, und zwar in seinen vier Etappen: Säugling, Kind, Erwachsener und Alter. Sie erklärt, dass in einer derartig komplexen Gesellschaft wie der westlichen verschiedene Vorstellungen von der Reifeperiode vorhanden sind.

Pubertät und Adoleszenz bekommen Sinn wenn sie sozial interpretiert werden (Reis und Zione, 1983). Mit anderen Worten, die kulturelle Entwicklung des Verhaltens und die aus ihr folgende Interpretation hängen eng mit der historischen und sozialen Entwicklung zusammen (Vygotskij 1996). Der aktuelle Entwicklungsstand, die Maschinen und die von ihnen erzeugten Bilder und Töne provozieren den heranwachsenden Jugendlichen dazu, die ihm gesetzten Grenzen zu überschreiten. Wenn er dies tut, wird er bestraft, weil er es getan hat; wenn er es nicht tut, wird er bestraft, weil er es nicht einmal versucht hat. Diesbezüglich gehören Zwangsvorstellungen schon zur Routine, die zu Extremverhalten wie etwa der Anorexie und der Bulimie ausarten können. Zwangsvorstellungen bezogen auf Ästhetik, Schönheit und Körperkult zusammenhängende Fälle, die von den Medien verbreitet werden.

Außer den Umständen der Zweideutigkeiten und Verwundbarkeiten, denen die Kindheit ausgesetzt ist, ist zum Zweck dieser Reflexion auch in Betracht zu ziehen, dass die biologischen Wandlungen in der Adoleszenz zu kulturellen Ikonen werden, derer sich die Medienindustrie aneignet und sie ebenfalls in Bezugspunkten zur Verlängerung der Jugendzeit verwandelt. Die Adoleszenz ist dabei, sich historisch und kulturell unter der Vormundschaft der Informationstechnologien und der Medieninhalte zu konstituieren. Bei dieser Erörterung kommen drei Aspekte auf, mit denen die zitierten Autoren einverstanden sind: 1. Die Adoleszenz bringt Änderungen des Körpers mit sich; 2. sie vollzieht sich sozusagen auf der Reise, das heißt, sie manifestiert sich im Individuum durch psychologische und soziale Bewegungen und 3. trägt die Merkmale von Stellungnahmen und Verhaltensweisen. Die verschiedenen Verständnisse ihres Lebens, die Wahrnehmung ihres Zustandes als Adoleszenten, die von ihnen idealisierte Zukunft, alles wird von den Heranwachsenden gemäß sozialer, stark von den Medienmodellen genährten Bestimmungen konstruiert.

### **2.2.3 Verlängerte Jugendzeit, verlängerte Gegenwart**

Es besteht ein gewisser Konsens hinsichtlich des Anfangs der Jugendzeit, aber nicht hinsichtlich ihres Endes. Die Adoleszenz würde den Beginn der Jugend markieren, während ihr Ende, das Eintreten in das Erwachsenenleben, im Vergleich zu früheren Generationen heute später stattfinden würde. Die Periode der Jugend wird verlängert: es ließe sich eine Verlängerung der Schulzeit und eine längere Aufenthaltszeit der Menschen in ihren Herkunftsfamilien feststellen; Marilia Sposito (1996, S. 98) diesbezügliche Analyse lautet: „Das heißt, dass bestimmte Merkmale, die das Erwachsenenleben konstituieren, aufgeschoben werden, wie etwa die definitive Einbeziehung in den Arbeitsmarkt, die heute angesichts der strukturellen Arbeitslosigkeit nach einer Periode der Vorbereitung im Ausbildungssystem nicht mehr gewährleistet ist, oder etwa die Familiengründung und Kinderzeugung“. In Anlehnung an Rama (1990)<sup>45</sup> vertritt die Autorin die Ansicht, dass die Definition der Jugend „historisiert und unter dem relationalen Gesichtspunkt behandelt“ werden muss (Sposito 1996, S. 98). Das heißt: die Ausdehnung der Jugendzeit hängt eng mit dem erschwerten Eintritt in den Arbeitsmarkt, mit der Forderung einer besseren Berufsqualifikation und also mit den historischen und kulturellen Bedingungen zusammen. Damit erlaubt es die Bestimmung der Jugend aufgrund der in einer bestimmten Gruppe unterhaltenen Beziehungen, „die untere und die obere Altersgrenze zu flexibilisieren, denn man ist Jugendliche immer hinsichtlich einer ganz

---

<sup>45</sup> RAMA, German. Final do Século: desafios da educação na América Latina. São Paulo: Clacso/Reduc/Cortez, 1990.

besonderen Beziehung zu der Erwachsenenwelt und zu dem kindlichen Universum, von dem man sich zu distanzieren versucht“ (Sposito 1996, S. 98).

Ein 14, 15 oder 16 Jähriger, wie so vielen unter denen, die an dieser Studie teilgenommen haben, sollte eigentlich eine offene Zeit vor sich haben; wenn er allerdings aus einer armen Familie stammt, hat er notgedrungen schon Aufgaben eines Erwachsenen auf sich genommen, um am Lebensunterhalt seiner Familie mitzuhelfen. Beispielsweise: Jugendliche der ärmeren Klassen, die die Abendschule besuchen, sind Schüler und Arbeiter zugleich. Viele, fast alle sind heute arbeitslos. Die ärmeren Bevölkerungsklassen haben heute eine Fülle an freier Zeit, die dennoch verschleudert wird, wie aus dem folgenden Zitat hervorgeht:

„Es ist nicht eine von seiner Familie oder seinesgleichen sozial legitimierte und geschätzte Zeit, sondern eine Zeit der Angst und der Ohnmacht, die Zeit der sozialen Brandmarkung, eine in Richtung Marginalisierung und Ausgrenzung drängende Zeit, die an einer Straßenecke vor den Augen der Agenten der sozialen Säuberung<sup>46</sup> *verbummelt* wird“ (Abad, 2003, S. 26).

Am anderen Ende des Spektrums, verlängern die ökonomisch besser situierten Jugendlichen soweit sie können ihren Aufenthalt in der Jugendzeit, und zwar sowohl weil sie einer solchen sozialen Klasse angehören, als auch zum Zweck ihrer Ausbildung und Qualifikation für den Arbeitsmarkt:

„Für diese bedeuten die Qualifikationsjahre nicht so sehr die Gewissheit der Einbeziehung in den Arbeitsmarkt, sondern eher die Einbildung einer Hoffnung, die die Ungewissheiten der immer größer werdenden Bresche zwischen Kapital und Arbeit mildern und ein Alter ohne größeren einkommensproduktiven Anforderungen unter dem Schutz der Ausbildungsinstitutionen verlängern kann“ (Abad, 2003, S. 26-27).

Diese offene und ausgedehnte Zeit, sei sie der Ausbildung oder Spezialisierung oder dem Warten auf eine Anstellung gewidmet, ist eine Zeit, die den Gebrauch der Kommunikationsmittel und der Informationstechnologien aufwertet und potenziert. Für den Adolescent ist die Zeit sowohl eine *Möglichkeit* als auch eine *Begrenzung* (Melucci 1997). In dieser Hinsicht, je gewandter, je schneller und agiler er ist, desto mehr Anteile der gegenwärtigen Zeit ist er imstande auszuprobieren. Kraft dieser Mobilität und der Fähigkeit, sich auf das Neue einzustellen, wird dem heutigen Jugendlichen ein nomadischer, untreuer Charakter zugeschrieben: die Verpflichtungen mit

---

<sup>46</sup> Die „Agenten der sozialen Säuberung“ sind zweierlei: einerseits die legalen, institutionalisierten, durch die Polizei vertretenen Organe, andererseits aber auch die Ausrottungsgruppen, an deren etwa auf der Candelária, in Rio de Janeiro, im Juli 1993 verübten Verbrechen die Brasilianer sich noch gut erinnern.

„Menschen, Institutionen und Konsum“ sind wechselhaft, flüchtig (Melucci 1997). Zur Konkretisierung dieser Gewandtheit sind die Kommunikationsmittel und die Informationstechnologien entscheidend. Hand in Hand mit diesen kommen die Zurückgezogenheit und das private, einsamer Konsum (Bango, 2003). Von dieser Warte aus wird dann die Welt betrachtet, wird mit den Komödien, komischen Szenen („videocassetadas“<sup>47</sup>) und Witzen die Erfahrung des Lachens gemacht, wird mit den Bildern der Kriegsversehrten das Weinen erlebt, mit den Charakterdarstellern in Seifenoperen und Spielfilmen geheult.

Der Jugendliche verbirgt Lachen und Weinen im privaten und einsamen Konsum der Informationen und Technologien. In dieser Beziehung finden sowohl Erlebnisse – in der von Benjamin (2002, 1994) diesem Begriff verliehenen Bedeutung, um ihn vom Begriff der Erfahrung zu unterscheiden – als auch Sinngebung und -konstruktion statt. Mit Hilfe der Informationen und der technologischen Mittel werden im Leben und im Kollektiven Erfahrungen – im von Larrosa (2007) vorgeschlagenen Sinne von „das, was berührt, betrifft“ – artikuliert:

„Erfahrung ist immer Erfahrung von jemandem, subjektiv, Erfahrung *hic et nunc*, kontextgebunden, endlich, vorläufig, sinnlich, sterblich, von Fleisch und Blut, wie das Leben selbst. Erfahrung hat auch etwas Opakes, etwas von der Dunkelheit und Verwirrung des Lebens, von seiner Unordnung und Entschlusslosigkeit“ (Larrosa 2007, S. 260).

Der heranwachsende Jugendliche schließt sich in der Realzeit an die Welt an. Simultan mit dem Schauen der Fernsehserie oder der Tagesschau oder eines Videoclips unterhält er sich mit den Freunden des wirklichen Lebens oder macht ein Spiel mit seinen virtuellen Freunden aus irgendeinem Ort der Welt. Sehen können was sich in mehreren Teilen der Welt simultan abspielt „führt zu einem Bewusstsein des *Jetzt*, das die Distanz zwischen der Entstehung der Fakten und ihrer Rezeption aufhebt, und so ein sehr starkes Gefühl der Kontingenz aufkommen lässt: alles kann augenblicklich geschehen“ (Bango, 2003, S. 37). So liegt die Relevanz der Technologien und der Kommunikation auch in ihrer Fähigkeit, verschiedene Kontexte und verschiedene Interessen, sich vermengende und in den Alltag eindringende symbolische Universen zusammenzubringen; damit werden, nach Herschmanns (2003) Ansicht, die Grenzen zwischen dem Alltag und der *Fernwirklichkeit* sehr durchlässig:

<sup>47</sup> Fernsehprogramm, das zur Belustigung der Zuschauer Amateurvideofilme von Menschen und Tieren in komischen und oft grotesken Vorfällen zeigt. [Anmerkung des Übers.: Die Bezeichnung „videocassetada“ ist ein Wortspiel aus folgenden Elementen: *videocassete* (= Videokassette) und *cacetada* (= Knüppelschlag, Schlag), also, wörtlich „Videokassettenschlag“.

„Nach und nach nehmen wir wahr, wie sehr unsere Wirklichkeit strukturmäßig und grundsätzlich in ihrer Konstitution wie in ihrer Dynamik von der Medienproduktion abhängig ist. Die Medien werden hier zu einer lebendigen Umgebung, in der wir träumen und kollektiv handeln, in der wir unsere Wirklichkeit konstruieren und rekonstruieren“ (Herschmann 2003, S. 144).

Der private und einsame Umgang des Jugendlichen mit den Informationstechnologien und Kommunikationsmitteln ermöglicht ihm den Zugang zu einem Wissen, das nicht über jene für seine Ausbildung verantwortlichen Erwachsenen, vor allem Eltern und Lehrer, geht. Vor der Einführung der Schulzeit in der heutigen Form lernten die Kinder im Zusammenleben mit den Erwachsenen. Die Familien waren nicht verantwortlich für das Wissen der Kinder. Sie kontrollierten nicht die Kenntnisse, die ihre Kinder erwerben sollten. Das Lernen war Folge des Umgangs der Kinder mit den Erwachsenen aufgrund des Zusammenlebens mit diesen (Ariès, 1981). Mit der Einführung der Schulzeit beginnt das Wissen von der Familie, vom Staat, von den die Kindheit betreuenden Institutionen kontrolliert zu werden. Heute beabsichtigen die Kontrolleure der Informationsströme (Castells 2001), die an den Konnexionen der großen Kommunikationsnetze sitzen, die Kontrolle über das Wissen zu übernehmen. Diese Stromkontrolleure haben aber harte Arbeit, um die Jugendlichen zu beaufsichtigen und zu kontrollieren, da ihre Mobilität und der unstete Charakter ihrer Beziehungen ihnen Fluchtwege bieten. Sowohl die Bemühung der Stromkontrolleure wie auch die Fluchtwege der Jugendlichen werden weiter unten behandelt. An dieser Stelle ist es wichtig noch einmal zu betonen, dass die Kontexte, in denen sich die heranwachsenden Jugendliche befinden, in denen sie mit Ihresgleichen, mit den sozialen Gruppen und auch mit dem Medienuniversum zusammenleben, sowohl sie durch das Hinausschieben des Erwachsenenalters infantilisiert, als auch ihnen vorher den Erwachsenen vorbehalten Sachverhalte zur Verfügung stellt.

Die Verlängerung der Jugend und ihre gleichzeitige Verneinung lässt sich besser verstehen, wenn die tägliche Konfrontation des brasilianischen Jugendlichen in seinen konkreten Existenzbedingungen mit der urbanen Gewalt in Betracht gezogen wird: zwischen 1994 und 2004 wuchs die Zahl der ermordeten Jugendlichen zu 48.374 an im Vergleich zu den 32.603 Fällen des vorherigen Jahrzehnts; die hauptsächlichen Todesursachen waren Feuerwaffen und Verkehrsunfälle<sup>48</sup>. Sowohl in der Geschichte

---

<sup>48</sup> Brasilien ist weltweit an dritter Stelle hinsichtlich der Zahl der Morde an Jugendliche zwischen dem 15. und dem 24. Lebensjahr. Von den genannten 48.374 Morden, geschahen 76% in Folge von Feuerwaffengebrauch. In Folge von Transportunfällen, vor allem von Verkehrsunfällen, starben 8.010 Jugendliche. Der *Mapa da Violência 2006: os jovens do Brasil [Karte der Gewalt 2006: die brasilianischen Jugendliche]* wurde im Februar

als auch in der Literatur finden wir die verschiedenen Formeln, mit denen die Beziehungen zwischen den Jugendlichen und der Gewalt gehandhabt werden. Noch am Anfang des 20. Jahrhunderts zeigten zwei weit voneinander entfernten Regionen, zwei sehr verschiedenen Kulturen, Lateinamerika und Deutschland, gemeinsame Charakteristika in ihren literarischen Werken auf: die Heranwachsenden werden als Hauptdarsteller, als Helden, präsentiert und die Texte erheben den Anspruch auf Realismus (Nitschack 2007). Die von Nitschack analysierten und verglichenen literarischen Texte, beispielsweise die von Hermann Hesse, Ernst Jünger und Ernst Gläser, in Deutschland, Mário de Andrade, Carlos Fuentes und Jorge Amado in Lateinamerika, haben als Basisstruktur die von den Jugendlichen unternommene Konfrontation mit der Welt. Der Übergang von der Kindheit zur Erwachsenenwelt wird als dramatischer Vorfall, nicht ohne Gefahr für die Jugendlichen gezeichnet<sup>49</sup>. Die Erfahrungen werden immer bis zur äußersten Grenze geführt, eine Grenze, die im wirklichen Leben der brasilianischen Jugendlichen das Paradoxon des Todes beinhaltet, wie Novaes zeigt:

„Es stimmt, dass die Rede von der Jugend – so in der Literatur wie in der Geschichte – immer auch von Risiken, Übertretungen, Abenteuern, Bedürfnis nach Nervenkitzeln, Gewalt usw. reden heißt. Allerdings werden in der historischen Perspektive die Grenzen getestet eben weil der Jugendliche in biologischer Hinsicht sich noch ferner vom Tod befindet. Diese Generation – die eine größere Lebenserwartung hat – ist jedoch die, die am meisten vom Tod spricht. In dieser Hinsicht ist es doch ein Paradoxon: die gleiche Jugend, für die sich im Vergleich zu früheren Generationen die Zeit des Jugendlichseins ausdehnt, spürt zugleich stärker ihre Verwundbarkeit durch den Tod“ (Novaes 2003, S. 139).

Wir begreifen die Mobilität, den ständigen Umlauf der Jugendlichen als ein Testen ihrer Grenzen: der Jugendliche vernichtet das Bekannte, um sich zu rekonstruieren, um das Neue empfangen zu können (Melucci 1997). Das Gleiche geschieht in der virtuellen Welt, in der Beziehung zur Medien: in ihren schnellen und virtuellen Beziehungen können die Jugendlichen den Anderen mit einem Mausklick verschwinden lassen. Bei dem anderen oder bei der anderen (kurz) zusammen sein heißt noch lange nicht, mit

---

2006 von der Organisation der Iberoamerikanischen Staaten (OEI) veröffentlicht. Dieser Arbeit wurde von

Julio Jacobo Waiselfisz organisiert und ist Folge einer im Jahr 1998 vom selben Forscher veröffentlichten Bestandsaufnahme: WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência: os jovens do Brasil*. Unesco/Instituto Ayrton Senna, Garamond, 1998. Ein *Exekutives Resümee* dieser Daten kann auf folgender Internetseite eingesehen werden: <http://www.oei.org.br/mapa2006.pdf> Letzter Zugriff: 30. November 2006

<sup>49</sup> Über Jugend und Gewalt in Brasilien vgl. WASELFISZ, Júlio Jacobo. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez Editora, 1998; CARLSSON, Ulla, FEILITZEN, Cecilia von (Hg.). *A criança e a violência na Mídia*. São Paulo: Cortez Editora, 1999; MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala galera: juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ihm oder mit ihr ein Verhältnis zu haben, es bedeutet noch keine Verpflichtung. Die Existenz des Anderen überwinden und zugleich daraus das Nötige holen, um einen neuen Anderen zu suchen, sind aber keine Erfahrungen, die ohne Leiden oder Glück, Freude oder Schmerz gemacht werden können. Dieser heute von den Jugendlichen unternommene, einsame und selbständige Weg illustriert mit Sicherheit die Bahn der Fortführer und Fortpflanzer von Erbkapitalien im Sinne von Bourdieu. Aber nicht nur. Als Subjekte sind die Jugendlichen auch dabei, eine neue Gehweise zu konstruieren, die sich von der ihrer Eltern erheblich unterscheidet. Ich stimme Sposito (1996) zu in ihrer Behauptung, dass der Jugendliche auf der Suche nach Selbsterkenntnis und nach Anerkennung seiner selbst als Subjekt ist. Als soziale Subjekte bauen die Jugendlichen eine ihnen entsprechende Art und Weise des Jugendlichseins auf, sie konstruieren also ihre Jugenden (Dayrell 2003). Ebenfalls stimme ich Marcos Freitas (2006, S. 9) zu, wenn er sagt: „die Erforschung der 'Zeit des Jugendlichseins' verleiht der Forschung der 'Zeit des Kindseins und umgekehrt' eine besondere Verständlichkeit“.

#### **2.2.4 Zusammenfassung**

Ein 14 bis 16 jähriger Mensch ist ein Jugendlicher, Adolescent, und auch ein Subjekt. Das heißt dennoch nicht, ihn als Herr der Welt aufzufassen, als ob alles um ihn herum einzig dazu da wäre, die passive Rolle des seinem Willen untergeordneten Objektes zu spielen. Im Gegenteil, sich als Subjekt durchsetzen ist sein Epos. Für den Markt beispielsweise ist der heranwachsende Jugendliche eine Konsumeinheit, ein gegenwärtiger Konsument, zwar noch ohne die persönliche Fähigkeit, für seinen eigenen Unterhalt zu sorgen, aber mit guten Möglichkeiten, seine Eltern in Geisel seiner Wünsche zu verwandeln. Das ist aber nicht alles: der heranwachsende Jugendliche ist ein potentieller, zukünftiger Konsument, das heißt, man bietet ihm heute etwas an, was zukünftig, wenn es gut ankommt, zu einem angewöhnten Konsum wird. Auf den heranwachsenden Jugendlichen, auf seine Jugend, werfen die Kontrolleure der Werbungströme alle ihre überredenden Beleuchtungen. Diese Jugend ist für den Markt ein so lebenswichtiger Wert, dass der Jugendlichen, nach Abad (2003, S. 7), sich als Mitglied einer „Jugend, die sich selbst zu einem Konsumware macht“ betrachtet. Die Verheißung der Fülle durch Konsum ist Wirklichkeit für jene, die bezahlen können: ein Attribut, das der Mehrheit der jugendlichen Bevölkerung, besonders in Brasilien, vorenthalten wird.

Kurzum, der heranwachsende Jugendliche ist ein Subjekt: er möchte sich Gehör verschaffen, ist aber von Stellvertretern und Sprechern umgeben. Der



heranwachsende Jugendliche verkörpert zwar das überschwängliche Prinzip der Jugend, aber das Mediensystem macht sich dieses Bild zu Eigen und verwandelt es in eine Symbolware, die der Jugendliche selbst konsumieren muss, um als solcher erscheinen zu können. Schließlich will jemand im Alter zwischen 14 und 16 Jahren so sehr Kind wie Erwachsener sein, ein Zwiespalt, der den heranwachsenden Jugendlichen mehr oder weniger bedrückt. Die Schüler und Schülerinnen der vier befragten Schulen, unabhängig von den sozialökonomischen Verhältnissen ihrer Familien, leben in Kontexten, die ständig Konfrontationen von ihnen verlangen. Diese Aussagen sind so sehr in ihren Erfahrungen als Jugendliche und Heranwachsende enthalten, wie sie in den Medieninhalten vorkommen. So dauern die Ambivalenzen und Zweideutigkeiten der Kindheit in der Jugend fort: sie bilden den günstigen Nährboden für die Entwicklung eines *Doublebind*.

Andererseits, aus einer dialektischen Perspektive, charakterisiert die Konfrontation das Verhältnis zwischen den heranwachsenden Jugendlichen und den Medien. In den Aufnahmeerfahrungen der Medieninhalte durch die heranwachsenden Jugendlichen gibt es stets Konfrontationen zwischen diesen und den Kontrolleuren der Informationsströme. Jede Seite greift auf ihrer Art und Weise nach den ihr zur Verfügung stehenden Waffen. Die Kontexte der Konfrontation mit den Medien können zwar mehr oder weniger ungünstig für die heranwachsenden Jugendlichen ausfallen, aber dies ist m. E. ein Sachverhalt, der weniger von den Medien als von der Gesamtlage, die den Alltag der heranwachsenden Jugendlichen umgibt. In den nächsten Abschnitten werden folgende Fragen erörtert: Wie konstruieren die Medien die Wirklichkeiten, die sie verbreiten? Mit welchen Attributen nehmen die heranwachsenden Jugendlichen die Konfrontation auf?

### **2.3 Die Konstruktion von Welten und Wirklichkeiten**

Der heranwachsenden Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren sieht sich alltäglich mit paradoxen Kontexten konfrontiert. Er konstruiert seine Weltanschauung mit Hilfe jener, die ihn durchs Leben begleiten: Medienakteure, Freunde, Familie, Lehrer und Klassenkollegen, viele von denen auch Sprecher ihrer Lebenslage sind. Der heranwachsende Jugendliche und alle um ihn herum konstruieren ebenfalls ihre Weltanschauungen mit Hilfe jener, die alle zusammen umgeben: die Medien. Die Medieninformationssysteme spielen eine lebenswichtige Rolle in den von uns im Alltag errichteten Wirklichkeiten. Certeau (1994, S. 289) nimmt das Wirkliche als jenes an, „das an jedem Ort den Bezug auf ein anderes glaubhaft erscheinen lässt“. Die vielfältigen „Berichte“, die den Anspruch erheben, Teil der Wirklichkeit zu sein,

vervielfältigen sich in „Zitaten“ und „Rezitationen“ mit dem Ziel, den Glauben an das Wirkliche auf das Sichtbare zu gründen (Certeau 1994). Man nimmt als gesichertes Wirkliches das an, was man als Wirklichkeit (aner)kennt. Das Reale wird im alltäglichen Leben nicht in Frage gestellt, es sei denn jemand sieht sich vor einem Problem gestellt, das ihn zu überdenken zwingt, was er für richtig hielt (Berger und Luckmann, 2007). Berger und Luckmann beschreiben die Wirklichkeit als „Qualität von Phänomenen [...], die ungeachtet unseres Willens vorhanden sind – wir können sie ver- aber nicht wegwünschen. „Wissen“ definieren wir als die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben“ (Berger und Luckmann 2007, S. 1)

Berger und Luckmann argumentieren außerdem, dass es nicht nur eine Wirklichkeit, sondern vielfältige Wirklichkeiten gibt und dass alle diese von und in der Interpretation experimentierten, konstruierten Wirklichkeiten die Lebenswelt konstituieren. Aber unter diesen Wirklichkeiten gibt es eine, die entscheidend ist: „Das ist die Wirklichkeit der Alltagswelt. Ihre Vorrangstellung berechtigt dazu, sie als die oberste Wirklichkeit zu bezeichnen“ (Berger und Luckmann 2007, S. 24). Die Wirklichkeit des Alltags gründet auf der Wirklichkeit des Lebens in der Welt: „Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt. Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt“ (Schütz und Luckmann 1975, S. 23). Wirklichkeit des Alltags ist für Berger und Luckmann (2007) die unmittelbare Wirklichkeit. In körperlicher Hinsicht stemmt sie sich fest auf das Hier, in zeitlicher Hinsicht fest auf das Jetzt. Die alltägliche Wirklichkeit umfasst aber auch nicht aktuelle Phänomene: „Das heißt, ich erlebe die Alltagswelt in verschiedenen Graden von Nähe und Ferne, räumlich wie zeitlich“ (Berger und Luckmann 2007, S. 25). Die Wirklichkeit ist also die Wirklichkeit des alltäglichen Lebens, die gegenwärtige Zeit, die gelebte Zeit, was keinen Nachweis bedarf, um als wahr angenommen zu werden, denn die eigentliche Anwesenheit des Individuums im Alltag liefert schon den Beweis eben dieser Wirklichkeit (Berger und Luckmann, 2007).

Die Reflexion über unsere Zeit gleicht der Erfahrung eines Kindes, wenn es zum ersten Mal das Meer zu sehen bekommt, erstaunt vor der Schönheit und Uferlosigkeit des Neuen (Galeano 1995): „Vater, hilf mir beim Schauen“<sup>50</sup>. Die Wirklichkeit vor Augen gestellt bekommen und sie anzuschauen, dann daraus einen diese Wirklichkeit deutenden Gedanken oder eine sie übersetzende Erkenntnis zu entnehmen ist eine

---

<sup>50</sup> Eduardo Galeano (1995, S. 15) erzählt folgendes: um seinem Sohn die Bedeutung der Kunst zu erklären, stellte der Vater ihm das Meer vor. Mit dem Unvorstellbaren konfrontiert, stotterte der Sohn: „Vater, hilf mir beim Schauen“.

ungemein komplexe Aufgabe, die sich nicht ohne die Hilfe anderer Blicke erfüllen lässt: diese Abhilfe wird den heranwachsenden Jugendlichen meistens vom Mediensystem angeboten. Durch das Mediensystem wird ein Blick zur ewigen Gegenwart. „Das Vergnügen, das wir aus der Darstellung der Gegenwart gewinnen, hängt nicht nur von der Schönheit ab, mit der sie ausgestattet ist, sondern auch von der ihr wesentlichen Qualität der Gegenwärtigkeit“ (Baudelaire, 1996, S. 8). Die gegenwärtige Zeit ist eine wesentliche Qualität des Medienuniversums. Mit ihrer ganzen Größe, Faszination und Verzauberung konstruieren die Medien in jedem Augenblick singuläre Gegenwartszustände. Diese Zustände sind so verschieden wie jener, die aus ihnen Nutzen ziehen. Die symbolisch konstruierte Gegenwart wird nach der Weise jener, die sie interpretieren, und gemäß der historischen, sozialen und kulturellen Bedingungen der entsprechenden sozialen Gruppierung modifiziert und aktualisiert. Und dies geschieht vor allem unter den heranwachsenden Jugendlichen.

Für die materialistische Auffassung der Geschichte werden alle innerhalb einer sozialen Gruppierung geknüpften Beziehungen von den Produktionsverhältnissen und diese ihrerseits von den Produktivkräften bestimmt. Nach diesem marxistischen Grundgedanken kommt die Beendigung eines Konflikts, das Erreichen eines Ergebnisses, nicht naturgemäß zustande, sondern ist Folge der Potenz der in diesem Prozess beteiligten Kräfte. Nachdem der Mensch es gelernt hat, Werkzeuge herzustellen und die Natur zu bändigen, hat das Klima nicht mehr seine Haut verändert, sondern nur noch seine Kleidung, wie Plekhanov (1980) schreibt:

„Die *körperliche* Veränderung des Menschen hört auf (oder wird belanglos) und wird von seiner *technischen Evolution* abgelöst; und die technische Evolution ist die Evolution der Produktivkräfte; die Evolution der Produktivkräfte aber übt entscheidenden Einfluss auf die *Gruppierung* der Menschen, auf den Stand ihrer Kultur“ (Plekhanov, 1980, S. 34).

Nach dieser Analyse von Plekhanov gab die Beherrschung eines Teiles der Materie dem Menschen die technische Voraussetzung, um andere Stoffen zu meistern. Nach diesem Gedankengang lassen sich die historische Bewegung der Menschen und der von ihnen erreichte Fortschritt nicht lediglich anhand der Beschreibung der Art und Weise, wie alles geschehen ist, begreifen; es muss auch gesagt werden, warum sie so und nicht anders stattgefunden haben. Zumal, wie Benjamin (1994) sagt, die „Barbarei“ auch in der Übertragung der Kultur, in der Geschichte der Sieger, enthalten ist. So hängen die von den Menschen selbst geschaffenen sozialen Verhältnisse von den in ihnen enthaltenen Kräften, und nicht vom individuellen Willen ab: „Kein großer Mann

kann der Gesellschaft Verhältnisse aufzwingen, die nicht mehr oder noch nicht dem Stand der genannten Kräfte entsprechen“ (Plekhanov 1980, S. 111). In diesem Sinne, wird hier das Argument vertreten, dass sich die Kontexte, in denen sich die heranwachsenden Jugendlichen mit den Medieninhalten konfrontieren, aufgrund der sie konstituierenden Kräfte herausbilden und differenzieren.

Auf diese Weise werden das „historische Element“ und die Kultur als entscheidende Bestandteile dieser Kräfteanordnung anerkannt. Sowohl die Werkzeuge zum Eingriff in die Natur als auch die Beherrschung des eigenen Verhaltens sind Folgen der Interaktion und der Kommunikation: „Die Sprache trägt in sich die verallgemeinerten Begriffe als Aufbewahrungsort der menschlichen Kultur“ (Lurija 1992, S. 49). Ist die Gegenwart in diesem Sinne den sie konstituierenden und in sie eingreifenden Kräften ergeben, ruft diese Tatsache einfach wach, was jederzeit als Bestandteil ihrer Komposition anzusehen ist: die Korrelation der Kräfte, die Zeit und der Ort. Da es Leben weder außerhalb der Geschichte noch der Zeit noch eines Ortes noch einer sozialen Gruppe noch einer Kultur gibt, wurden diese ebenfalls geschaffen, um die Wirklichkeit zu enthalten.

Die das Verhalten leitende Wirklichkeit ist wesentlich eine äußere (Vygotskij 2002, 2001a, 1993, 1996). Es geschieht eine Verschmelzung des historischen Elements mit der Kultur. Im Verlauf der Entwicklung eines Menschen werden Zeichen aufgenommen, die sich in mentale Vorstellungen der Wirklichkeit verwandeln. „Es sind innere Zeichen des Äußeren“. Durch die Operationalisierung dieses Systems greift der Mensch in die Welt ein und baut seine Welt auf. Die Vermittlungen durch Zeichen finden statt in den Beziehungen, die die Menschen mit der natürlichen und sozialen Welt und auch mit und unter ihnen selbst knüpfen: es handelt sich um sozial geschmiedete Beziehungen, denn die Menschen interagieren aufgrund eines Zeichenbestandes, eines symbolischen Systems, das den Subjekten eben zu ihrer Interaktion zur Verfügung steht. Das symbolische Interaktionssystem entsteht innerhalb der Kultur und wird in ihr konstituiert (Tomasello 2002). Eine zwischenmenschliche, äußere Beziehung macht einen inneren, „innerpersönlichen“ Prozess erforderlich (Vygotskij 2002). Es geschieht also zwar eine Aktion der äußeren Wirklichkeit auf das Individuum, „aber der Sinn dieser Wirklichkeit hängt von seinen Bedürfnissen, seiner Ideologie, seinen Bestrebungen ab, die sich im Verlauf seiner eigenen historischen Entwicklung herausgebildet haben“ (González Rey 2003, S. 94).

Die orientierende Kraft der Außenwelt schreibt dem symbolischen Mediensystem den Charakter eines Hüters zu, über den wir sowohl Zugang zur Welt haben als auch auf sie einwirken. Die Frage ist also welchen Sinn die heranwachsenden Jugendlichen dem geben, was sie von den Medieninhalten sehen, hören und lesen. Das Denken ist durch Zeichen konstituiert und diese tauchen bei der Interaktion auf (Bachtin 2004). Es bildet sich aus den sich sozial abwickelnden und etablierenden Operationen heraus, wie folgende Stelle von Smolka es ausdrückt:

„Die Art und Weise wie sie (Vygotskij und Bachtin) das semiotische Material in der mentalen Funktionsweise interpretieren legt es uns nahe, dass die psychologische Dimension weder von der Sinnggebung noch vom Diskurs getrennt werden kann. Die psychologische Wirklichkeit, die grundsätzlich sozialer Natur ist, ist notwendigerweise durch Zeichen vermittelt/konstituiert“ (Smolka 2000, S. 185).

So bildet sich das Denken aus den äußeren Kräften heraus, die in dem den Alltag konfigurierende Prozess enthalten sind: es konzentriert sich also in der Sprache, im Erkenntnis und in den Objekten. Die erworbenen Kenntnisse monopolisieren und leiten das Gedächtnis und orientieren die Wahrnehmung (Leont'ev, 2004). So ergänzen sich im Vorstellungsprozess das Denken, die Sprache und das Vorstellungsvermögen in einer Symbiose, die zur Auffassung dessen führt, was dann Wirklichkeit genannt wird. Es besteht einen Zusammenhang zwischen Wirklichkeit und Sprache. Die aristotelische Tradition besagt, dass eine Sache wirklich ist, wenn es Bezug auf das Wirkliche nimmt, das heißt, es müsste ihren Sinn von der Wirklichkeit beziehen. Nach diesem Gedanken müsste die ontologisch gegebene Wirklichkeit objektiv zu begreifen sein, das heißt, sie wäre einfach fertig da, um erfasst zu werden. Allerdings wenn ein persönlicher Bestand zur Interpretation der Wirklichkeit verwendet wird, beginnt sofort ein direktes Eingreifen in sie, wie Adorno (1990) darlegt:

„Die Deutung der vorgefundenen Wirklichkeit und ihre Aufhebung sind aufeinander bezogen. Nicht zwar wird im Begriff die Wirklichkeit aufgehoben; aber aus der Konstruktion der Figur des Wirklichen folgt allemal prompt die Forderung nach ihrer realen Veränderung. Die verändernde Geste des Rätselspiels – nicht die bloße Lösung als solche gibt das Bild der Lösungen ab, über welche die materialistische Praxis einzig verfügt. Dies Verhältnis hat der Materialismus mit einem Namen benannt, der philosophisch beglaubigt ist: Dialektik.“ (Adorno, 1990)

Die heranwachsenden Jugendlichen der vier in diesen Studien berücksichtigten Schulen befinden sich in unterschiedlichen sozialen Situationen, sie haben unterschiedliche *Habitus* geerbt und leben in sozial und auch historisch unterschiedlichen Kontexten. Nach Schütz (2003) haben die Interpretationen, die sie

den verschiedenen sie umgebenden Welten geben, ihren Bezugspunkt in Erfahrungsbeständen, die von ihren Vorfahren und von ihnen selbst angesammelt und von denen, die um sie herum leben, vermittelt worden sind. Es ist das „griffbereite Wissen“ (Schütz 2003, S. 198). In dieser Hinsicht bilden wir unsere Urteile aufgrund der Komplexität und Singularität unserer Erfahrungen, unseres erworbenen Wissens und unserer Interaktionen. Konstituiert sich der Mensch in der Interaktion mit anderen Menschen unter der Vermittlung der Kultur und dem Einfluss von Ideologien, Glauben und Stereotypen, ergibt sich also, dass die 110 von uns befragten Schüler und Schülerinnen viele verschiedene Weltkonstruktionen repräsentieren.

Die von den heranwachsenden Jugendlichen konstruierten Welten entstehen nicht aus dem Nichts. Nach Husserls (2006, 1992) und Schützes (2003) Phänomenologie werden die verschiedenen Verstehensweisen vor einem gegenwärtigen Horizont gezeichnet, auf einer bestimmten Vergangenheit gegründet und in die Zukunft projiziert. Bei der Ausbildung der Denkweisen besteht eine Abhängigkeit sowohl von der Geschichte wie auch von der Kultur: denn eben die Sinngewebungen orientieren die Handlungen. Andererseits – und hier stütze ich mich auf die Analyse, die Capalbo (1998, S. 54) von Schützes Phänomenologie macht – sind die heranwachsenden Jugendlichen, und nicht nur sie, in einem „System von Beziehungen“ verwickelt, das ihre Interessen und Projekte fesselt. Diese sind nicht isoliert, sondern in einem „System von Interessen“ eingespannt. Und in eben diesem „System von Interessen“ spielen die Medien eine hervorragende Rolle: sowohl indem sie ihre eigenen Welten konstruieren, als auch indem sie das symbolische Material zur Konstruktion der gewünschten Welten liefern. So heißt es in dieser von Schröder gemachten Interpretation der Gedanken Schützes: „So ist einzig meine kognitive Haltung und nicht die Ortsveränderung entscheidend für das Experimentieren in und durch verschiedene(n) Wirklichkeiten. Der Mensch kann mehr als nur eine Wirklichkeit gleichzeitig experimentieren. Das Beispiel par excellence wären die immer zahlreicher werdenden virtuellen Welten“ (Schröder 2005, S. 9).

In der Tat ist es so, dass der heranwachsende Jugendliche nicht nur verschiedene Wirklichkeiten experimentiert, sondern auch mit ihnen, mit den Symbolen und der Sprache, verschiedene Welten konstruiert. Auf der Grundlage der Bezugspunkte, die nicht dem Objekt angehören, auf den Bezug genommen wird, sondern den Systemen, innerhalb derer die Beschreibung stattfindet, bestehen unterschiedliche Weltkonstruktionen, unterschiedliche Versionen der Welt (Goodman 1995). Für Goodman steht die Existenz vieler Versionen außer Zweifel. Worauf es ankommt ist,

„dass die vielen verschiedenen Versionen der Welt voneinander autonome Bedeutungen und Interessen ohne jede Forderung nach Anspruch auf Reduzierbarkeit auf eine gemeinsame Basis haben“ (Goodman 1995, S. 41). Das Bestehen einer einzigen Version oder die Reduktion auf eine einzige Version liefe auf eine einzige Wahrheit über die Welt hinaus: „Exklusive und vollständige Reduzierbarkeit auf die Physik oder jede andere Version verlangen heißt auf fast alle andere Versionen verzichten“ (Goodman 1995, S. 42). Die unterschiedlichen Versionen derselben Sache deuten darauf hin, dass dieselbe Sache nicht wirklich die Selbe ist, denn die Wirklichkeit existiert nicht unabhängig von den von ihr gezeichneten Versionen.

Goodmans (1995) zentrales Anliegen ist nicht herausfinden wie die einzelnen Welten aus den übrigen wahrgenommenen Welten hergestellt werden, sondern die zwischen den verschiedenen Welten bestehenden Beziehungen aufdecken. So fällt etwa ein symbolisches System nicht einfach vom „Sternhimmel“: es ist eine Folge der historisch konstituierten „soziokommunikativen“ Interaktionen (Tomasello 2003, S. 131); keine Welt wird aus dem Nichts konstruiert. Die von uns konstruierte Welt wird von den uns zur Verfügung stehenden Welten abgeleitet. Aus diesen Welten beziehen wir die Welt, die wir aufbauen (Goodman 1995). Dies ist der Grund, warum der menschliche Geist begreift, schafft und erfindet wenn er mit Symbolen – mit welchen auch immer – umgeht. Dieser Gedanke hat, wie Goodman selbst sagt, einen pluralistischen und relativistischen Charakter, der zu Zweideutigkeiten führen kann. Gegen ihn nimmt Bruner Stellung:

„Denn trotz ihrer metaphysischen Zweideutigkeit ist Goodmans Behauptung, dass wir Welten mit Hilfe symbolischer Systeme konstruieren, indem wir in einer *gegebenen*, für richtig gehaltenen *Welt* handeln, von einem kognitiven Gesichtspunkt her vielleicht richtiger als er selber bereit ist zuzugeben, wenn er auf einer halb spöttischen Weise sagt, dass sich der Unterschied zwischen *Version* und *Welt* vor einer gründlicheren Prüfung auflöst“ (Bruner 1997, S. 106).

Die heranwachsenden Jugendlichen konstruieren und rekonstruieren Welten aufgrund ihrer Beziehungen mit der Medienwelt. Unabhängig von der Beschaffenheit der privaten Welt jedes Einzelnen, kommt es in dieser Untersuchung darauf an, den Leitfaden dieses Prozesses zu begreifen. Im Rahmen der Beziehungen der heranwachsenden Jugendlichen mit den Medien und den Informationstechnologien werden, ausgehend von Versionen, die andere Subjekte geschaffen haben, täglich Welten konstruiert und rekonstruiert, ohne dass dies von den Schulen oder den Familien wahrgenommen wird. Um eine moralistische Kritik an dem persuasiven und

verführerischen Charakter der Kommunikationsmittel und an seine Wirkungen auf die Jugendlichen, sowie an die angebliche Unterlassung von Erziehern und Eltern zu vermeiden, ist in Anschluss an Benjamin (1994) nicht etwa nach der Ähnlichkeit zwischen der in den Medienprogrammen enthaltenen und der in der Wirklichkeit der Jugendlichen festgestellten Gewalt, sondern nach den diese Ähnlichkeiten erzeugenden Prozessen zu fragen. Mit einer uferlosen Menge von Informationen konfrontiert wählt der heranwachsende Jugendliche die aus, die nach seiner Meinung einen Bezug zu der von ihm bewohnten Welt haben. Nach Goodman ist es eine alltägliche und von den Psychologielaboratorien weitgehend bestätigte Erfahrung, „dass wir das finden, was wir bereit sind zu finden“ (Goodman 1995, S. 52), und das sei, nach Ansicht dieses Autors, sowohl das, was man sucht als auch das, was den „Erwartungen zuwider läuft“.

Goodmans Schaffung von Welten, die nach ihm nicht die einzigen noch genau bestimmbare noch zwingende Welten sind, geschieht durch *Zusammensetzung* und *Zerlegung*, durch *Betonung*, durch die Verwendung von *Ordnungssystemen*, durch *Abschaffung*, *Ergänzung* und *Entstellung*. Mit Hilfe dieser intellektuellen Kombinationswerkzeuge werden die Wahrheiten im Rahmen der Welt, in der sie gezeugt worden sind, aufgestellt: „Und selbst von dem, was wir wahrnehmen und erinnern, beseitigen wir als illusorisch oder belanglos das, was sich nicht in die Architektonik der Welt, an der wir gerade bauen, einfügen lässt“ (Goodman 1995, S. 52). Für Bruner (2001) liegt die Gültigkeit dieser Denkweise, dass es nämlich nicht nur eine Welt, sondern unzählige anhand von symbolischen Mitteln konstruierte Welten gibt, in der Radikalität ihrer Reflexion. Sie führe dazu, „sowohl die von der Fiktion geschaffene als auch jene von der Wissenschaft geschaffene Wirklichkeiten“ zu akzeptieren (Bruner 2001, S. 111).

Als Lippmann (1970, S. 151) die Stereotypie in der Massenkommunikation behandelt, macht er folgende provozierende Behauptung: „In de meisten Fällen sehen wir nicht erst hin, um dann zu definieren, sondern definieren erst, um dann hinzusehen“. So scheint also vernünftig und sachgemäß zu sein, anzunehmen, dass die Mediensysteme als Produzenten und Kontrolleure von symbolischen Universen sehr wohl ihre Welten konstruieren und sie über die ihnen zur Verfügung stehenden Kanäle verbreiten werden, sowie auch anzunehmen ist, dass der heranwachsende Jugendliche (wie jeder Mensch) etwas schon Ausgearbeitetes sehr wohl zerlegen und neu zusammensetzen, entstellen und ergänzen, betonen und ordnen oder sogar aus



der Welt schaffen wird. Vor allem wird er dies alles aber von jenen symbolischen Universen aus tun, die er in den von ihm aufgesuchten Medienumgebungen vorfindet.

Die Wirklichkeit wird also durch die Sprache im Rahmen der Interaktion konstruiert. Die heranwachsenden Jugendlichen knüpfen ihre Beziehungen zu Objekten oder Individuen anhand der Sprache. „Auf diese Weise markiert Sprache das Koordinatensystem meines Lebens in der Gesellschaft und füllt sie mit sinnhaltigen Objekten“ (Berger und Luckmann 2007, S. 24-25). Die Sprache ermöglicht als symbolisches System die Bildung des Realen und die Schaffung von Begriffen, um dieses Reale zu deuten. Die Beziehung, die das Individuum mit den Welten unterhält, wird durch die Sprache vermittelt: „Die Sprache ist vor allem ein Mittel der sozialen Kommunikation, der Aussage und des Verständnisses“ (Vygotskij 2001, S. 11). Die Sprache ermöglicht dem Menschen, die Wirklichkeit seines alltäglichen Lebens zu begreifen. Über die Sprache erreicht man sowohl sich selbst als die Anderen: „Vor allem anderen ist die Alltagswelt Leben mit und mittels der Sprache, die ich mit den Mitmenschen gemein habe. Das Verständnis des Phänomens Sprache ist also entscheidend für das Verständnis der Wirklichkeit der Alltagswelt“ (Berger und Luckmann 2007, S.39).

Das Nachdenken über die von den Jugendlichen aufgrund der von ihnen geknüpften Beziehung zum Medienuniversum unternommenen Sinnkonstruktionen kann nicht übersehen, dass die Auffassung der Wirklichkeit im Anschluss an einer Ordnung der Dinge geschieht, die schon vor ihrer Auffassung da ist. „Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch eine Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ich auf der Bühne erschien“ (Berger und Luckmann 2007, S. 24). Um dieser Ordnung Sinn und Bedeutung zu geben braucht das Individuum „die Sprache, die im alltäglichen Leben gebraucht wird“ (Berger und Luckmann 2007, S. 24). Die heranwachsenden Jugendlichen, mit denen ich mich unterhalten habe, sprechen von den Medienapparaten als „mein Radio“, „mein Computer“, „mein Fernseher“. Die Rundfunk- oder Fernsehprogramme oder auch die Internetseiten haben in ihrer Sprechweise „mein Gesicht“. Der Medieninhalt ist eigentlich der Alltag. Über diese Vermittlung fließen auch die Beziehungen, anhand derer Erkenntnisse und Stereotype konstruiert werden und durch die ein Bündel von Interessen, Glauben, Begriffen und Vorbegriffen verbreitet und geflochten wird. Die technologischen Mittel samt ihrer Inhalte gehören zum Alltag und bewirken, dass er heterogener wird. So, wie sie uns zu unzähligen Möglichkeiten führen, reißen sie uns von ihnen weg:

„Ein Grundmerkmal des alltäglichen Lebens – und der es leitenden Denkweisen – ist die Heterogenität: wir stellen dem Leben Anforderungen, die extrem voneinander verschieden sind und alle eine sofortige Antwort verlangen, so dass es nicht mehr möglich scheint, sich auf irgendeiner Antwort ganz zu konzentrieren“ (Moisés, Geraldi und Collares 2002, S. 103).

Der ausschlaggebende Punkt für die Annahme, dass der heranwachsende Jugendliche – und nicht nur er – seine Wirklichkeit mit Hilfe der technologischen Mittel konstruiert, ist in der Tatsache zu sehen, dass Wirklichkeit sowohl das ist, was man als wirklich annimmt, wie auch die Analyse, die man von ihr macht. Die Kohärenz bei der Interpretation lässt die Wirklichkeit als sinnvoll erscheinen. Diese Kohärenz manifestiert sich in der Anordnung der Zeitungstexte, der Inhalte von Zeitschriften und Nachrichtenseiten im Internet, in den Bildern, die dem Gesagten Wahrhaftigkeit verleihen, die die Gewissheit vermitteln, dass man genau das sieht, was die Anderen auch gesehen haben. Dieser Prozess lässt die Beziehung des Menschen zu seinem Alltag als etwas Selbstverständliches erscheinen, da der Alltag auf der Grundlage der gemeinsamen Fragen, die man mit anderen Individuen teilen kann, konstruiert wird (Berger und Luckmann 2007).

Der Alltag der Jugendlichen, in dem die Medien einen bedeutenden Raum einnehmen, ist die gegenwärtige Zeit und die Bestätigung der Existenz des Jugendlichen in ihm. Der Alltag ist der Ort zum „Nicht-Überleben oder Überleben, Nur-Überleben oder In-Fülle-Leben. Es ist im Alltag, wo man genießt oder leidet. Hier und jetzt“ (Lefebvre 1991, S. 27). Obwohl das *Hier* und das *Jetzt* die alltägliche Wirklichkeit bestimmen, ist dies nicht die einzig mögliche Wirklichkeit: die des alltäglichen Lebens ist einfach nur die nähere Wirklichkeit. Wie oben schon bemerkt wurde, gibt es noch andere Wirklichkeiten, die zeitlich und räumlich verschieden, doch auch im täglichen Leben anwesend sind (Berger und Luckmann 2007). Es ist heute so, dass die Moderne mit ihren Technologien und Kommunikationen dem *Hier* und dem *Jetzt* Wirklichkeiten nahe bringt, die einst ferner lagen. So verbindet sich der Alltag mit der Moderne: „Diese beide Seiten bedeuten sich gegenseitig. Je nach Ansatzpunkt und Verlauf der sie entdeckenden Analyse ist jeder von beiden je in der Rolle des Signifikant bzw. des Signifikats anzutreffen“ (Lefebvre 1991, S. 31).

Was ist aber Alltag? Es ist das persönliche Leben selbst, sagt Heller (2000), in dem das Individuum die Dinge der Welt assimiliert, das heißt, er assimiliert dabei im Grunde die sozialen Beziehungen. So werden die für die Alltäglichkeit lebenswichtigen Elemente von Institutionen wie Familie, Schule, Freundeskreis, dem Staat als regulierender Macht und den Medien als Produzenten und Reproduzenten dessen,

was für die Wahrheit des Alltags gehalten wird. Für Berger und Luckmann (2007) erzeugt der Alltag Kenntnisse, um den Alltag selbst zu meistern, und wird so Teil des Bestandes, dessen sich das Individuum bei seinen Interaktionen bedient. Dieser Prozess wiederholt und reproduziert sich solange der genannte Bestand sowohl Informationen enthält, die gut für das Individuum sind, als auch solche, die nicht gut für ihn sind, so dass er sie annehmen oder verwerfen kann. In diesem Sinne, als einflussreicher Teil des Alltags und als Kristallisationsagenten des Machtkampfes im Rahmen des symbolischen Universums, erzeugen die Medien sowohl das, was als gut wie auch das, was als entbehrlich angesehen wird.

Es verhält sich aber so, dass in der Lage des heranwachsenden Jugendlichen die rapide konstruierten Wirklichkeiten, wie es nun die von den Medien angebotenen sind, die gleiche Geschwindigkeit und Kompetenz bei der Auswahl verlangen. Angesichts nicht nur der Geschwindigkeit, sondern vor allem der großen Menge der angebotenen Inhalte, erfordert somit das alltägliche In-Beziehung-Setzen von Text und Kontext Glaube und Vertrauen: „Glaube und Vertrauen spielen im alltäglichen Leben eine viel wichtigere Rolle als in den anderen Lebenssphären“ (Heller 2000, S. 33). Die Autorin vertritt die Ansicht, „dass diese beide Gefühle ‚mehr Raum einnehmen‘ in der Alltäglichkeit, dass ihre vermittelnde Funktion in einer größeren Zahl von Situationen nötig wird“ (Heller 2000, S. 33). Angesichts der Unmöglichkeit das, was einen im Alltag umgibt, zu kontrollieren und beherrschen, taucht das Vertrauen als der Mechanismus auf, der die Interaktion mit den Mediensystemen möglich macht: „das Vertrauen ist das Mittel der Interaktion mit abstrakten Systemen, die das alltägliche Leben seines traditionellen Inhaltes entleeren und zugleich globalisierenden Einflüssen herstellen. Das Vertrauen erzeugt jenen ‚Glaubenssprung‘, den der praktische Einsatz verlangt“ (Giddens 2002, S. 11).

Zum Zweck dieser Untersuchung, ist es geboten, die Aufmerksamkeit auf den Prozess zu richten, dessen Ergebnis die Zuwendung der heranwachsenden Jugendlichen zu den sie interessierenden technologischen Mitteln und Medieninhalten ist. In unserer sich um Informationsströme drehenden Medien- und Technologiegesellschaft sind die Medienanstalten die Informationsströme produzierenden, verbreitenden und kontrollierenden Strukturen. Wir wenden uns an diese Strukturen, weil sie als vertrauenswürdig gelten, weil wir auf die Wahrhaftigkeit der uns von ihnen angebotenen Welten vertrauen. Durch den Stempel der Zuhörerschaft wird diesen Medienanstalten also die Vollmacht übertragen, die Welt in unserem Namen zu betrachten. Da es uns unmöglich ist, alles, was um uns herum los ist, mitzubekommen

und mitzumachen, entstehen Hilfskräfte in unserem Alltag mit dem Ziel, uns bei dieser Aufgabe zu unterstützen. Die Informationsmittel und die Anschlusskontrolleure sind solche Hilfskräfte. Die Medien üben die Mittlerfunktion zwischen den Fakten und den Kenntnissen, die man über die Fakten haben möchte, aus. Dies ist möglich, weil sie mit glaubhaften Reden zum Verständnis der Wirklichkeit auf den Plan treten, wie Thompsons Überlegung zeigt: „Die Medien haben zwar unser Verständnis der Vergangenheit geändert, aber auch das geschaffen, was wir ‚vermittelte Weltlichkeit‘ bezeichnen können: unser Verständnis der Welt wird zunehmend durch die Vermittlung von symbolischen Kräften geformt, und zwar außerhalb der Reichweite unserer persönlichen Erfahrung und außerhalb unseres Ortes in ihr“ (Thompson 1998, S. 38).

Die Komplexität der modernen Gesellschaften und der Informationssysteme mit ihrer wachsenden Abhängigkeit sowohl von der Information als auch von den Technologien bei der Produktion von Symbolen macht ein Verständnis von Kultur als *Kommunikationssystem* erforderlich: „Sie ist nicht mehr der statische Aufbewahrungsort von Gewohnheiten und Sitten noch eine Sammlung von Objekten und Traditionen, sondern das eigentliche Element, durch das sich das soziale Leben vollzieht – die Symbolisierung“ (Velho 1999, S. 105). Die Informationsproduzenten durch die Vermittlung eines symbolischen Systems, das in der Kultur eingebettet ist und sich in den journalistischen, werblichen und unterhaltenden Aktivitäten widerspiegelt, erblicken demnach eine gegebene Wirklichkeit, einen gegebenen Fakt, und strukturieren daraufhin ihre Botschaft – diese Etappe wird durch operativ-technischen Kriterien vermittelt und den technologischen Apparaten angepasst. Danach steht die Information in verschiedenen Kanälen zur Verfügung und der Empfänger hat Zugang zu ihr durch die Vermittlung einer Maschine sowie der Kultur mit ihrem symbolischen Bestand.

...

Am Anfang dieses Kapitels wurde dargestellt, dass die Entwicklung des heranwachsenden Jugendlichen von einer Doppelbindung gekennzeichnet ist: er ist ein Passant in ständiger Bewegung von der Kindheit zur Erwachsenenwelt. Die Anerkennung des symbolischen Wertes der Jugend und ihre Verlängerung auf dem konkreten Lebensplan konstituieren entscheidende Elemente der zeitlichen Ausdehnung der Gegenwart, die Kraft der Medientechnologien möglich wird. Zwei Gedanken bereichern nun diese Denkweise: erstens der Gedanke, dass die Wirklichkeit sozial konstruiert wird, und zweitens die Idee, dass jeder Mensch in seiner Alltäglichkeit Welten konstruiert, und zwar im Anschluss an historisch und kulturell schon gegebenen Welten. Aufgrund des Vertrauens, das wir den uns umgebenden

Institutionen, besonders den Medien, schenken, begreifen wir die verschiedenen Welten, die uns vorgestellt werden. Bei diesen Welten ansetzend, bekommen die heranwachsenden Jugendlichen ihre Jugend schon industriell bearbeitet und verwirklichen sich dadurch als Jugendliche.

Im Prozess der Konstruktion von Wirklichkeiten, der von den Kommunikationsmitteln mit Hilfe der neuen Technologien unternommen wird, identifiziert Rodrigo (1989) ein dialektisches Verhältnis zwischen drei Arten von Wirklichkeiten. Die erste Art ist die Wirklichkeit des Alltags, ein Zustand, der weder der Diskussion noch der Nachprüfung bedarf, um in ihrer Wahrhaftigkeit angenommen zu werden. Die zweite Art ist die symbolische Wirklichkeit, die mit Unterstützung der technologischen Apparate und durch Eingreifen der Kommunikationsmittel konstruiert wird und so vielfältig sein kann wie die sie schaffenden Individuen. Die dritte Wirklichkeit hat einen subjektiven Charakter und folgt aus den beiden ersten: „Das heißt, die objektive Welt und die symbolischen Vorstellungen haben sich in der subjektiven sozialen Wirklichkeit verschmolzen“ (Rodrigo 1989, S. 32). Die nächsten Abschnitte erörtern die von den Informationsproduzenten unternommene Konstruktion von Welten und das vom Empfänger vollzogene Unterfangen, diese Welten zu zerlegen und neu, seiner Alltäglichkeit gemäß, zu rekonstruieren.

#### **2.4 Die Konstrukteure von Wirklichkeiten**

Warum wird eine bestimmte Technologie entwickelt und vermarktet? Warum wird eine Entscheidung getroffen, sei es im Rahmen eines Unternehmens, sei es auf privater oder auf öffentlicher Ebene, in der Politik? Oder warum wird eine gewisse Information von den traditionellen Kommunikationsmitteln oder von den neuen Medien verbreitet? Der Grund dafür ist nicht immanent, liegt nie in der Sache selbst. Im Gegenteil, er ergibt sich aus einem komplexen Prozess, der normative Vorgehen, technische Gutachten, Glauben, Machtverhältnisse, allerlei Interessen und ein Wissensbestand impliziert. Dieses vorhandene und sich ständig wandelnde Szenario, das durch die Gegenüberstellung verschiedener – politischer, ökonomischer, kultureller, religiöser – Kräfte und durch die Eroberung von Räumen zur Machtetablierung charakterisiert ist, konstituiert die vom Mediensystem in seinen täglichen Aktivitäten herausgegebene Wirklichkeit. Dieses soziale Gewebe aus Sinnen, das täglich und kollektiv gewoben wird, kann nicht anhand des prosaischen Bildes einer „redeira“ [Herstellerin von Hängematten] aus dem Nordosten Brasiliens verstanden werden, die einsam, geduldig und resigniert ihre Hängematte webt und dabei die Fäden derart kreuzt, dass daraus ein symmetrisch und schön aussehendes Produkt resultiert. Hinter der gegebenen

Wirklichkeit steht eine Geschichte und eine Kultur, die kollektiv geschmiedet worden sind. Viele Leitfäden der Lesungen, die wir von der alltäglichen Wirklichkeit machen, werden in den Sendezentren selbst aufgrund von den technischen Kriterien, Glauben, Werten und Interessen der Produzenten zusammengenäht. Diese Fäden werden dann von den Empfängern aufgrund von den ihr Verständnis leitenden Bezugspunkten in ihren Teilen zerlegt („entnäht“) und sofort im Deutungsakt selbst wieder zusammengenäht, und zwar ebenfalls gemäß ihres Glaubens, ihrer Erwartungen, Werte und Interessen.

Die Kommunikationsmittel und alle Technologien zur Erzeugung, Aufbewahrung und Übertragung von Informationen, die heutzutage der Gesellschaft zur Verfügung stehen, wie etwa Mobiltelefone, digitale Fotoapparate usw., sind noch lange nicht kraft ihrer bloßen Existenz Träger des Fortschritts und der sozialen Entwicklung, wie auch immer sie verstanden werden: sei es als technologische Maschinen, die den Komfort steigern, die physische Belastung vermindern, und die Sinnesorgane erweitern<sup>51</sup> sei es als Systeme zur Verbreitung von Informationen, die einige wenige Fakten der lokalen oder weltweiten Wirklichkeit sichtbar oder verständlich machen. Die Kommunikationsmittel und alle Technologien zur Erzeugung, Aufbewahrung und Übertragung von Informationen sind komplexe Systeme, die im Innern der Gesellschaft entstehen und mit ihr eine dialogische Beziehung im Sinne von Bachtin und eine semiotische Beziehung im Sinne von Vygotskij unterhalten. Die Kommunikationsmittel und die übrigen Technologien zur Erzeugung, Aufbewahrung und Übertragung von Informationen stellen verschiedene Räume dar: jeder hat zwar seine technischen Besonderheiten, aber haben doch gemeinsam den Status des Schauplatzes, auf dem sich die Unterschieden, die Interessen und die Widersprüche der sie produzierenden Gesellschaft manifestieren. Die heranwachsenden Jugendlichen bewegen sich

---

51

Ein Vorzug der Kommunikationsmittel besteht in ihrer Fähigkeit, uns Dinge vor Augen zu führen, die unser Blick nicht erreichen kann. Marshall McLuhan hat schon in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts in seinem Buch *Understanding Media: The Extensions of Man* (1964) bis dahin noch nicht thematisierte Aspekte der Massenkommunikationsmittel erörtert. Er war es auch, der den Begriff *Global Village* [globales Dorf] geprägt hat, was damals noch auf Unverständnis stieß, aber mit dem Aufkommen des Internet wieder aufgegriffen wurde. Die Thesen des Autors sind folgende: die Kommunikationsmittel sind Erweiterungen der menschlichen Sinne, aber nicht nur sie: jede Erfindung und Technologie fungiert als Erweiterung der menschlichen Sinne, wie etwa das Rad als Erweiterung der Beine, die Linse als Erweiterung der Augen und die Kleider als Erweiterung der Haut. Über die Sprache sagt McLuhan (1985, S. 97-98) folgendes: „Die Sprache ist für den Verstand, was das Rad für die Füße ist, denn es erlaubt ihm gewandt und geschwind von einer Sache zur anderen überzugehen und sich dabei immer weniger mit ihr einzulassen. Die Sprache projiziert und erweitert zwar den Menschen, aber sie teilt auch ihre Fähigkeiten. Das kollektive Bewusstsein und das intuitive Wissen werden durch diese technische Erweiterung des Bewusstseins, durch die Sprache, verringert“

ebenfalls auf vielfältige Weisen auf eben diesem Schauplatz. Ihr Stand als heranwachsende Jugendliche, teils Kinder, teils Erwachsene, nimmt sie nicht von dieser Konfrontation aus. Ganz im Gegenteil. Dieser Stand stellt sie in den Mittelpunkt des Zusammenstoßes. In diesem Abschnitt werden zunächst die Konstruktionen thematisiert, die in den Produktionszentren der Information unternommen werden; danach wird die dem Empfänger eigene Beschaffenheit als Subjekt erörtert.

In der Zeit zwischen beiden Weltkriegen wurde eine Denkweise über das Phänomen der Kommunikation entwickelt, die als hypodermische Theorie bekannt geworden ist. Nach dieser Ansicht kann ein Mensch ganz persönlich von einer Botschaft getroffen werden, wie wenn der Inhalt derselben in sie introjiziert worden wäre und eine erwünschte Wirkung in ihr erzeugen würde. Sowohl die totalitären Erfahrungen dieser Periode wie auch das Entstehen der Massenkommunikation gaben diesem theoretischen Modell den nötigen Impuls (Wolf 1995). In den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts hat Harold Lasswell (1978) ein Kommunikationsmodell ausgedacht, bei dem die Botschaft von einer Sendequelle erzeugt wird, über einen Kanal übertragen wird, den Empfänger erreicht und eine Wirkung verursacht. Für ihn besteht der Kommunikationsakt darin, dass jemand etwas durch ein Mittel zu jemandem sagt, das eine Wirkung erzeugen wird. Da nach Blumers (1978) Definition die Masse eine spontane Bildung ist und sich aus anonymen Bestandteilen mit geringer Interaktionsmöglichkeit zusammensetzt, drückt sie die Individualität und das Fehlen gemeinsamer Interessen aus: „Also ist die physische und normative Isolierung des Individuums in der Masse der Faktor, der größtenteils die Betonung der Manipulationsfähigkeit der ersten Kommunikationsmittel von Seiten der hypodermischen Theorie erklärt“ (Wolf 1995, S. 23).

Das von Lasswell vorgeschlagene Modell hat die Forschung über das Thema Kommunikation in zwei Richtungen geteilt: die eine widmet sich der Analyse der Wirkungen, die andere der Analyse der Inhalte (Wolf 1995). Die Überwindung des hypodermischen Ansatzes geschieht aufgrund von Studien, die nach Wolf „in vielen Hinsichten miteinander verbunden sind“, wie etwa den psychologischen Experimenten, den Studien soziologischer Prägung und dem struktural-funktionalistischen Modell. Es handelt sich nach Wolfs Analyse um Richtungen, die entscheidend zur Überwindung des hypodermischen Ansatzes, wie auch der aus ihm folgenden Ideen des Überganges von der Kurzzeitwirkungen zu den Hypothesen der Langzeitwirkungen beigetragen haben. Das struktural-funktionalistische Modell seinerseits lenkt die Aufmerksamkeit, die bis dahin nur auf die Wirkungen gerichtet war, auf die Funktionen

der Kommunikationsmittel. Als Pendant zu diesem funktionalen Ansatz entwickelt sich seit den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts im Frankfurter Institut für Sozialforschung die kritische Theorie der Kommunikation.

Im Verlauf der Zeit wurden andere theoretischen Modelle zur Untersuchung der Kommunikation vorgeschlagen, wie etwa das von Edgar Morin entwickelte kulturlogische Modell, das mathematische Modell der Information von Shannon und Weaver und Umberto Eco's semiotische Modelle der Information und des Textes (Wolf 1995). Um die hier in Angriff genommenen Themenbereiche – nämlich, die im Universum des Senders erzeugten Welten und daraufhin die Rekonstruktionen derselben seitens des Empfängers – sachgemäß behandeln zu können, ist es nötig zwei Vorfragen zu erörtern. Die erste bezieht sich auf den von Max Horkheimer und Theodor Adorno (1969) und Adorno (1978) im Rahmen der kritischen Theorie der Kommunikation entwickelten Begriff der Kulturindustrie und auf eine von Adorno (1969) selbst vorgeschlagene Revision der ursprünglichen Auffassung dieses Begriffes. Bei der zweiten Vorfrage geht es um die bestehende Anerkennung der von den Informationsproduzenten über das symbolische Universum ausgeübten Kontrollmacht (Bourdieu 2004a). Dies beruht darauf, dass der Vormarsch der Moderne aufgrund der Entwicklung der Kommunikationsmittel und der Informationstechnologien zwei Sachverhalte an den Tag legt: der erste ist die ungeheuerliche Mundialisierung der Kulturindustrie und der zweite die Macht der Informationsproduzenten und die Kontrolle über die Verbreitung der erzeugten Informationen, wobei beides sich in der Hand der Verwalter der mundialisierten Kulturindustrie befindet<sup>52</sup>.

Das Eigentum der Kommunikationsmittel und der Information ist nicht, wie man denken könnte, der einzige noch der wichtigste Faktor von Bedeutung beim Eingreifen in die kulturellen Produktionen. Obwohl die Investoren den ganzen Prozess hinsichtlich der Garantie der Gewinnmaximierung kontrollieren, liegt in sich ständig erneuernden Gesellschaften die *Hegemonie* des Modells in den Händen der Verwalter des Wissens: „sie wird nicht mehr von den Eigentümern der Produktionsmittel ausgeübt, sondern von jenen, die das Wissen verwalten, welche eben auch die Innovation planen können“ (De Masi 2000, S. 58). Die Produktion und Verbreitung der Information stellen ein Phänomen dar, das heute vor allem von der Vermittlung der Spezialisten abhängig ist. In dieser Hinsicht geschieht das ungeheuerliche Wachstum der Kulturindustrie mit

---

<sup>52</sup> Ein Beispiel für diese Mundialisierung ist das Monopol über die Produktion und die Vermarktung aller Produkte und Nebenprodukte des Roman- und Spielfilmhelds *Harry Potter* (Neuner und Sandhu 2005).



Beteiligung der Verwalter. Der Kampf der Spezialisten um das „Monopol der Kompetenz“ wird auf dem „Feld der symbolischen Produktion“ geführt und verschleiert die Kraft, die er selbst dem symbolischen System aufzwingt, eine Art Kraft, die nur in und durch die Konfrontation möglich wird und die symbolische Macht um so effizienter werden lässt je weniger sie als solche bemerkt wird (Bourdieu 2004a).

Die Vorstellung des gigantischen Wachstums der Kulturindustrie darf nicht mit einem Rückfall in die hypodermische Idee, nämlich die Idee der Manipulationsmacht der Kulturindustrie als Folge ihrer Größenordnung, verwechselt werden. Dennoch muss erstens zugegeben werden, dass Kulturindustrie ein völlig aktueller Begriff ist (Zuin 2001). Zweitens, muss bemerkt werden, dass viele Kriterien zu ihrer Beurteilung im Alltag von der Kulturindustrie selbst erzeugt werden (Coelho 2002). Andererseits schreibt Adorno (1969) selbst anlässlich der Bewertung der Ergebnisse einer Studie über die Reaktion der deutschen Bevölkerung angesichts der umfangreichen Berichterstattung seitens der Kommunikationsmittel jener Zeit über die Heirat der holländischen Prinzessin Beatriz mit dem deutschen Diplomaten Claus von Amsberg:

„Da die Art der Präsentation ebenso wie die Artikel, die man über das Ereignis schrieb, ihm ungewöhnliche Wichtigkeit beimaßen, erwarteten wir, dass es auch Zuschauer und Leser ebenso wichtig nähmen. [...] Einerseits wurde das Ereignis genossen als ein Jetzt und Hier, wie es das Leben den Menschen sonst vorenthält; es sollte, mit einem beliebten Klischee der neudeutschen Sprache, ‚einmalig‘ sein.“ (Adorno 1969, S 56-57)

Adorno hebt hervor, dass viele Menschen, die für die genannte Studie befragt worden sind, das Ereignis einer „realistischen“ Analyse unterzogen und es kritisch bewertet haben, obwohl sie sich kraft der umfangreichen Propaganda auf das Fernsehen beschränkten. Und Adorno sagt weiter:

„Was also die Kulturindustrie den Menschen in ihrer Freizeit vorsetzt, das wird, wenn meine Folgerung nicht zu voreilig ist, zwar konsumiert und akzeptiert, aber mit einer Art von Vorbehalt, ähnlich wie auch Naive Theaterereignisse oder Filme nicht einfach als wirklich hinnehmen. Mehr noch vielleicht: es wird nicht ganz daran geglaubt.“ (Adorno 1969, S. 66).

Aufgrund dieser Bemerkungen Adornos erkenne ich zwei Aspekte, die in der Beziehung der heranwachsenden Jugendlichen und Schüler zu den Medieninhalten impliziert sind. Erstens werden über die Instrumentalisierung der Kommunikation und der Technologien Informationen verarbeitet, welche die Menschen in ihrem alltäglichen Leben verwenden können. Zweitens verbirgt dieser Prozess mögliche Bedeutungen einer Information und nimmt so die Kontrolle über das endgültige Ergebnis des Prozesses aus der Hand des Senders. Maar (2003) erörtert im Anschluss an Adornos

Denken die *Halbbildung* und den Reproduktionscharakter – aber nicht den Widerstandscharakter – der Kultur, die in den von der Kulturindustrie angebotenen Kenntnissen. Allerdings verdient die Art und Weise wie die jugendlichen Schüler dieser Industrie widerstehen oder sich ihr ergeben eine eingehende Behandlung. Die Ausbildung muss als „Kritik an die reale Halbbildung“ aufgefasst werden (Maar 2003). Damit nehme ich an, dass es im medienbestimmten Alltag der heranwachsenden Jugendlichen ein System der *Halbbildung* als wesentliche Voraussetzung der Existenz der Kulturindustrie gibt; um dieses System zu verstehen, benötigen sie den interpretativen Austausch und die intellektuellen Apparate des Individuums wie der Gruppe.

Ich bringe also zum Alltag der Jugendlichen die Bühne, auf der sich die Konstruktionen der unzähligen Wirklichkeiten abspielen, in die ebenfalls die Symbole der Kulturindustrie eindringen und Risse aufspringen lassen, durch die sie sich expandieren und so den auf dieser Bühne geführten symbolischen Kampf deutlich charakterisieren. Bachtin (2004) Untersuchungen der ideologischen Natur der Zeichen zeigen, dass eine *Korrespondenz* zwischen dem *Reich der Ideologie* und dem *Reich der Zeichen* besteht. Nach Baccegias (1996, S. 29) Ansicht wird dieser Kampf entscheidend auf dem Schauplatz des Alltags geführt, denn in ihm „waschen sich die konstituierten Systeme und in dieser Ideologie stärken sie sich, von ihr nähren sie sich. Darum verdient der Alltag zur Zeit solcher Aufmerksamkeit. Darum werden auf ihm die *Entscheidungsspiele* um die Vorherrschaft gespielt“. Nach Thompsons (1998) Überlegungen geben die technischen Mittel, durch die die symbolischen Inhalte vom Sender zum Empfänger fließen, vermarktbar *symbolische Formen* wieder, deren Vermarktung sowohl von der Kontrolle als auch von der Reproduktionsfähigkeit abhängt. Es ist in dieser Hinsicht so, dass das gigantische Wachstum der Kulturindustrie sich in seiner sichtbarsten Form materialisiert.

Dieser Fluss vom Sender zum Empfänger, ein kommunikativer Prozess, in dem die Zeichen Bedeutungen erhalten, die in der Erfahrung des Empfängers zentriert sind (Lurija 1986, S. 35-39), darf uns eben deshalb nicht von dem distanzieren, was in den Produktionszentren geschieht. Schließlich „ist es nicht irgendjemand, der das Wort *ergreift*“. Man spricht nicht zu „irgend jemand“ (Bourdieu 1983, S. 161). Sowohl das, was gesagt wird, wie auch das, was außerhalb der Rede, also in den „sozialen Produktions- und Reproduktionsverhältnissen der Produzenten und Empfänger und der Beziehung zwischen ihnen...“ (Bourdieu 1983, S. 162) liegt, offenbaren die in den kommunikativen Zusammenstößen implizierten Kräfte. Oder in Bourdieus (1983, S.

173) Wörtern: „So hängt das, was gesagt werden kann und die Art und Weise, wie es in einer bestimmten Gelegenheit gesagt wird von der Struktur der objektiven Beziehung zwischen den vom Sender und vom Empfänger eingenommenen Positionen in der Verteilungsstruktur des linguistischen Kapitals und der übrigen Arten von Kapital“. Eine zentrale Charakteristik der symbolischen Macht besteht darin, dass sie eine legitimierte und transformierte Macht ist, die andere sie unterwerfende Mächte verbirgt (Bourdieu 2004a).

#### **2.4.1. Der Sender**

Die oben erörterten Aussagen ermöglichen es, die Überlegung bezüglich der Tatsache, dass in den Zeichen eine symbolische Macht verborgen und unbeachtet liegt, in das noch konfuse und unbestimmte Universum der heranwachsenden Jugendlichen einzuführen, das gerade deswegen konfus und unbestimmt ist, weil es sich noch im ständigen Fluss zwischen den Genüssen der erwachsenen Welten und der Geborgenheit und dem Komfort der Kindheit befindet. Eine Information ist lediglich eine Angabe, nicht schon notwendigerweise eine Erkenntnis. Sie verwandelt sich in eine Erkenntnis nur, wenn sie sich mit anderen informativen Daten verbindet, die aus der persönlichen Erfahrung, aus anderen Lektüren, aus dem persönlichen Bestand angesammelter Erkenntnisse hervorgeholt werden und damit in der Lage ist, sich zu einem Begriff zusammensetzen. Besonders die heranwachsenden Jugendlichen also, die mit den Maschinen und den Informationstechnologien absolut vertraut sind, haben ein kommunikatives System gemeinsam, dessen Integration um ein gemeinsames Universum von Wörtern, Bildern und Tönen geschieht und dessen Stellenwert nicht in der als menschlichem Entwicklungsfaktor konstruierten Erkenntnis besteht, sondern in seiner Verwendung als Innovation des kommunikativen Systems selbst (Castells 2001). Dies bedeutet, dass „die Quelle der Produktivität in den Technologien der Erzeugung von Erkenntnissen, der Verarbeitung von Information und der Kommunikation von Symbolen liegt“ (Castells 2001, S. 35). Worauf es ankommt, ist die Einwirkung der Erkenntnis auf die Erkenntnis selbst (Demo 1998). Es geht um die Produktivität als Folge der Information, die nötig ist, um die Technologie der Verarbeitung der Information zu verbessern.

Im Universum der Informationstechnologien ist eine zentrale Frage die der „Macht der [informativen] Ströme“, das heißt, die Macht, diese Ströme zu kontrollieren (Castells 2001). Diese Aufgabe wird von der Gesellschaft den Produktionszentren der Information übertragen und als legitim ausgegeben, aber jetzt nicht nur mehr den traditionell als solche anerkannten Zentren, wie etwa den Nachrichtenagenturen,

Fernsehsendern, Rundfunkanstalten, Zeitungen und Zeitschriften. Es gibt jetzt neue Kontrolleure von journalistischen Informationsströmen, die in von den Jugendlichen oft benutzten Verbindungen eingebettet sind, wie zum Beispiel, die persönliche Seite von Google, die Eröffnungsseite von dem MSN Messenger, von Yahoo und von YouTube. Die Hauptinternetanbieter Brasiliens<sup>53</sup> stellen in ihren Eröffnungsseiten journalistisches Material, und zwar in der Regel von Nachrichtenagenturen produziertes zur Verfügung. Castells (2001) erklärt diese zunehmende Tendenz aufgrund der geschichtlichen Entwicklung und des technologischen Umschwungs, die aus der nachrichtlichen Information einen Bestandteil des Kulturmodells als Grundlage der sozialen Organisation und der menschlichen Interaktion macht. Die Nachrichten sind ein Faktor des Gleichgewichts und der Stabilität insofern es eine Beziehung zwischen dem gibt, was die Medien veröffentlichen und dem, was die Bevölkerung für wichtig achtet:

„Jene Themen, denen die Informationsmedien die größere Aufmerksamkeit schenken, werden auch die sein, die das Publikum als die wichtigsten Fragen des Tages ansehen wird. Diese Untersuchung über die Bestimmung der Tagesordnung zeigt versuchsweise, dass die von den Medien gesetzten Prioritäten bei der Behandlung der Themen auch die Rangordnung anzeigen können, die denselben Themen von den Nachrichtenkonsumenten gegeben wird“ (Tuchman 1983, S. 14).

Obwohl die Nachricht als soziale Organisationsform wirkt, ist sie Produkt einer informierenden Instanz oder Person: „Es ist ein Produkt einer professionellen Branche, die sich das Recht anmaßt, für die Bürger und andere Professionelle das zu interpretieren, was täglich geschieht“ (Tuchman 1983, S. 16-17). Das heißt, dass eine nachrichtliche Information nicht der Spiegel der Wirklichkeit ist. Es ist kein Zufall, dass der Konflikt zwischen jenem, der die nachrichtlichen Information produziert, und jenem, der sie berichtet, so alt ist wie die Nachricht selbst (Reston 1968). Die Nachricht ist nur eine Version eines Geschehens: nach Tuchman wird ein Geschehen von der Nachricht sowohl als solches definiert wie auch von ihr formatiert. Das heißt, ein Geschehen verursacht die Konstruktion einer Nachricht und wird zugleich von dieser geschaffen (Traquina 1999, S. 168). Die Medien bestimmen was ein Geschehen ist und was keins ist (Rodrigo 1989). Fehler, Umkehrung und Übermaß sind beispielsweise einige journalistische Kriterien, die zwar den Geschehnissen Notabilität verleihen (Rodrigues 1999)<sup>54</sup>, aber gerade nicht als normales Geschehen eingestuft werden können. Das ist

<sup>53</sup> [www.ig.com.br](http://www.ig.com.br); [www.terra.com.br](http://www.terra.com.br); [www.uol.com.br](http://www.uol.com.br). Letzter Zugriff: 30.November 2006

<sup>54</sup> Rodrigues (1999) erklärt, dass Fehler im Sinne von Abnormalität, Defekt aufgefasst wird. So bezieht sich auch das Übermaß auf ungewöhnliche Attribute: etwa eine Mutter mit 30 Kindern, ein mehr als 300 kg wiegender Mensch. Und der Begriff der Umkehrung wird für Vorkommen gebraucht, wie wenn der Gast eines Landespräsidenten den Sitz des Präsidenten einnimmt und diesen sich als Gast setzen lässt oder wenn ein Wahlkandidat zum Amt des

aber nicht alles: sobald die Rede über den Fakt ein Geschehen sichtbar werden lässt verwandelt sie sich selbst in ein „Metageschehen“ und sie selbst wird nach Rodrigues ein Notabilitätsträger: „Das Übermaß, der Fehler, die Umkehrung sind lediglich Vorwände-Aufzeichnungen, Redefiguren simulierenden Referenzformen, die die Metageschehnisse definieren“ (Rodrigues 1999, S. 29). Rodrigues macht aber deutlich, dass ein Metageschehen nicht aus der Perspektive des abnormalen Vorfalles definiert werden kann. Es richtet sich eher nach den „Regeln der symbolischen Welt, der Welt der Aussage“; es ist die Rede selbst, die zum Geschehen wird:

„Wenn die Medien ein Geschehen berichten produzieren sie mit dem berichteten Geschehen zugleich auch den Bericht über das Geschehen als ein neues Geschehen, das Bestandteil der Welt wird. Dieses neue Geschehen ist nicht bloßer Aussprache; es realisiert einen illokutorischen Akt [einen funktionalen Sprechakt]. Die illokutorischen Akte sind nicht nur den Wahrheits- oder Falschheitswerten, der Adäquatheit oder Nichtadäquatheit zum berichteten Sachverhalt unterworfen; sie unterstehen auch den Werten der Glaubwürdigkeit und Aufrichtigkeit des Sprechers, der Klarheit oder Unklarheit der Darstellung, der Folgerichtigkeit der formulierten Urteilen, der Kohärenz der angeführten Argumente, der Fähigkeit Anderen eine Bitte zu erfüllen oder eine Antwort zu geben, eine Überzeugung, eine Anerkennung oder Wertschätzung, einen Rat, eine Warnung, ein Grußwort aufzunehmen“ (Rodrigues 1999, S. 31).

Eine Rede enthält aber nicht nur *illokutorische Akte*. Sie enthält auch *perlokutorische Akte*: „Akte, die außer dem zu tun, was sie als Sprechereinheit (das heißt, als Wendungen, die etwas aussagen) tun, auch irgendetwas produzieren *aufgrund der Tatsache, dass sie ausgesagt werden*“ (Austin zitiert nach Rodrigues 1999, S. 31). Wenn etwas gesagt wird werden Sinne produziert, und zwar einzig und allein aufgrund der Tatsache, dass es gesagt wird, was die Medien zu performatischen Zentren der Erzeugung von Welten macht, die von der spezifischen Kultur jedes Erzeugungszentrum, vom Blickwinkel derer, die ein Geschehen verbreiten, von der Art und Weise wie ein Geschehen formuliert und dem Publikum dargestellt wurde, ausgehen. Technische Mittel des Journalismus, wie Objektivität<sup>55</sup> der Information und Unparteilichkeit des Journalisten, bewirken, dass die Information Zeugnisse enthält, die der Rede Glaubwürdigkeit verleihen und für die referentielle Funktion einer Rede wichtiger als die Objektivität selbst sind (Rodrigues 1999).

---

Bürgermeisters den Sitz des Bürgermeisters einnimmt bevor er gewählt worden ist (was tatsächlich im Jahr 1985 geschehen ist, und zwar als Fernando Henrique Cardoso und Jânio Quadros für die Präfektur von São Paulo kandidiert haben und der erste sich vorzeitig auf dem Stuhl des Bürgermeisters fotografieren ließ und dann doch nicht gewählt worden ist).

<sup>55</sup> Es handelt sich hier um Mittel, die das Ziel haben, die Neutralität des Journalisten aufzuzeigen, und zwar in dem Sinne, dass der Zuhörerschaft gezeigt wird, dass das Gezeigte wirklich in der Weise geschehen ist, wie es gezeigt wird.

Wenn wir etwa einen Fernsehsender damit beauftragen, Informationen zu erzeugen und zu übertragen – und dies tun wir kraft der Zuschauerquote, die wir ihm zuteil werden lassen –, halten wir diesen Sender für vertrauenswürdig, denn er „berichtet das, was wirklich geschehen ist, wir halten sein Wort für glaubwürdig, wir haben Vertrauen in die Zuverlässigkeit der Bilder vom Geschehenen“ (Rodrigues 1999, S. 32). Da die Verbreitung eines Geschehens ein symbolisches System erfordert und dieses sich aus den ihn konstituierenden Kräften bildet, das heißt, da es in der Beziehung zwischen jemandem, der Macht ausübt, und jemandem, der dieser Macht unterworfen ist, konstruiert wird, bildet die genannte Beziehung die „Struktur des Feldes, auf dem sich der *Glaube* produziert und reproduziert“ (Bourdieu 2004a, S. 14). Mit anderen Worten verleiht nach Bourdieu der Glaube an die Wörter und an die sie aussprechenden Menschen diesen Wörtern die ihnen zugeschriebene Macht.

Die Nachricht ist aufgrund ihres öffentlichen Charakters eine besondere Art der Konstruktion von Wirklichkeit (Rodrigo 1989). Nach Rodrigo, konstruiert der Journalist, wie jeder Mensch, seine Wirklichkeit aus dem, was ihn umgibt. Der Unterschied liegt darin, dass der Journalist die Welt, die er konstruiert hat, auch noch verbreitet. Die Medien verbreiten nicht nur mögliche Welten, sondern „haben auch die Berechtigung, die sozial relevante Wirklichkeit zu produzieren“ (Rodrigo 1989, S. 18). Für diesen Autor gibt es eine Wechselbeziehung zwischen einem journalistischen Geschehen und dem System, das diesem Geschehen „einen Sinn“ beimisst. Gemäß der Idee der konstruierten Wirklichkeit, setzt die Nachrichtenproduktion voraus, dass diese „Konstruktion der Wirklichkeit entsprechend dem Charakter variieren wird, der der sozialen Wirklichkeit selbst zuerkannt wird“ (Rodrigo 1989, S. 29). Die soziale Wirklichkeit wird im Alltag konstruiert. Es geht dabei um einen sozial bestimmten Prozess, das heißt, um einen „intersubjektiv konstruierten“ Prozess (Berger und Luckmann 2007). Rodrigo vertritt die Auffassung, dass die Medien neben der Produktion und Verbreitung der nachrichtlichen Information auch noch Anerkennung für das erzeugen, was sie tun, und darum berechtigt sind, öffentlich relevante Wirklichkeiten zu produzieren.

Die Nachrichten, welche die heranwachsenden Jugendlichen in den von ihnen gebrauchten Medien vorfinden, faszinieren und ängstigen sie zugleich. Die Nachrichtensendungen aller Medien stellen „einen Wirklichkeitskreis“ dar; sie sind Bezugspunkte für das gemeinsame Leben (Gomis 1991). Die Relevanz einer journalistischen Information basiert auf abstrakten Kriterien, wie etwa „Wahrheit“ und „menschliches Interesse“. Es reicht nicht, dass der journalistische Bericht einen Fakt

als wahr angibt. Der Fakt muss auch wahrhaftig aussehen und darum werden Wörter (Lage, 1993) und Bilder gewählt, um dem Fakt die beabsichtigte Wahrhaftigkeit zu verleihen, ihm also den *Realitätseffekt* zu geben (Bourdieu 1997). Daraus folgt, dass eine Nachricht sowohl aus stabilen, logischen wie auch aus austauschbaren, ideologischen Komponenten besteht (Lage 1982). Die Nachricht als Folge von Fakten, die aus einem nach Ansicht des Sendeorgans wichtigeren Fakt entnommen wird, und als relevantester Aspekt dieses Fakt (Lage 1982) macht aus dem Journalismus eine Aktivität, die sich um das Geschehen dreht, und zwar um das Geschehen als Gegenwart, als „verderbliche“ Ware, die als Nachricht nur in der gegenwärtigen Zeit existiert (Park 1972); diese Aktivität hält sich nicht an die Ursachen des berichteten Geschehens (Reston 1968). Dieser Prozess, der schon für den mit der Information vertrauten Erwachsenen eine alltägliche Herausforderung darstellt, stellt dies noch viel mehr für den heranwachsenden Jugendlichen dar, der sich zunehmend an die Medien hält und sich immer weniger mit seinen Eltern und Lehrern unterhält.

Was Nachricht ist hängt von der Zeitung ab, die sie veröffentlicht, sagte einmal Jaques Fauvet, Direktor der französischen Zeitung Le Monde (Montalbán 1979). Sowohl der journalistische Inhalt eines Kommunikationsorgans wie auch die im Internet und im Mobiltelefon angebotenen Informationen stellen eine Art Puzzle dar, das der Leser/Zuschauer/Hörer geduldig Stück für Stück zusammensetzen muss, um zu einem besseren Verständnis zu gelangen, eine Tat, die Kenntnisse von ihm verlangt, die über die in der Nachricht enthaltenen hinausgehen. Aus diesem Grund, mache ich auf die große Bedeutung der Interlokutionen der heranwachsenden Jugendlichen mit ihren Lehrern, Eltern und auch Kollegen aufmerksam. Diese Interlokutionen, das heißt, die Art und Weise, die Häufigkeit und die Qualität der Diskussion über die Medieninhalte, sind es, die schließlich hinsichtlich des auf den Jugendlichen von den Medien ausgeübten Drucks den Ausschlag geben. Nach Beendigung einer Diskussion in einer Klasse der Schule 2, suchte mich eine Schülerin, die an der Debatte teilgenommen hatte, auf und sagte zu mir: „Lehrer, ich hatte keine Ahnung, dass es in diesem Mediending so viele verschiedene Meinungen gibt. Meine Güte, ich dachte alle denken so wie ich“.

Der Journalist ist ein privilegierter Beobachter der Geschehnisse. Einige berichten mit größerer Autonomie als andere über das, was sie beobachtet oder bezüglich des Vorgefallenen einfach nur gehört haben; allerdings sind sich alle ihrer Autonomie gewiss und glauben, sie noch erweitern zu können (Miotto 2003). Die Auswahl der zu berichtenden Fakten – eine Aufgabe, die nicht exklusiv dem Journalisten, sondern

einer ganzen Redaktionsstruktur obliegt – stellt gewisse Fakten ans Rampenlicht. Dies geschieht, sowohl weil es für uns nicht möglich ist, alles was um uns herum passiert zur Kenntnis zu nehmen (Lippman 1970), aber auch weil der Journalist und das Milieu, in dem er aktiv ist, nicht imstande sind, alle journalistisch ermittelten Geschehnisse an die Öffentlichkeit zu bringen. Außerdem besteht noch eine weitere zentrale Frage: Neben der Unmöglichkeit, alles zu veröffentlichen, was journalistisch ermittelt worden ist, spielen auch noch technische oder sogar politische Fragen eine Rolle bei der Entscheidung, was ermittelt und vor allem, was veröffentlicht werden soll.

Im Blick auf diese Aufgabe des Journalisten, nennt Rodrigo (1989) ihn einen Erbauer möglicher Welten. In ihm ist zugleich präsent, was dieser Autor reale Welt und Bezugswelt nennt. Als reale Welt versteht er das Ergebnis einer kulturellen Konstruktion, wobei der Journalist den Schauplatz der Geschehnisse und der Auswahl dessen, was berichtet wird und was nicht berichtet wird. Als Bezugswelt versteht er die Welt, in der das Geschehen der realen Welt Sinn macht, auf der es begriffen wird. Die Bezugswelt schreibt dem Geschehen die ihm zukommende sozialen Bedeutung zu, was anhand des technischen Beistandes der journalistischen Aktivität geschieht. Die mögliche Welt ist die vom Journalisten konstruierte, und zwar unter Berücksichtigung der realen Welt und der Bezugswelt. Die Auswahl der zu veröffentlichenden Wirklichkeit wird also in der Bezugswelt getroffen. Die Auswahl hängt also von bestimmten Regeln, vom *Korpus* spezialisierter Kenntnisse der journalistischen Aktivität ab: es sind operative Vorgehensweisen, die dem Werte beimessen, was veröffentlicht werden kann<sup>56</sup> (Wolf 1995). Es handelt sich hier um ein Modell, das von den unabhängigen Blogs von Journalisten oder sogar von den so genannten kollektiven und anonymen<sup>57</sup> Blogs umgestoßen und ausgeweitet wird.

Vor dem Aufkommen des Internetphänomens drehte sich die Diskussion hauptsächlich um die Macht der spektakulären und mit Unterbrechungen aufgeführten Nachrichtensendungen der Kommunikationsmittel, besonders des Fernsehens, und um das von ihnen repräsentierten Modell (Popper und Condry 1995; Schwartz 1985; Sodré 1977). Es wurde auch behauptet, dass die Pluralität der Zeitungen und ihre unterschiedlichen ideologischen Färbungen sowohl eine Marktdifferenzierung als auch

---

<sup>56</sup> Ein gutes Beispiel für die Diskussion über diese Werte, so wie über die Zahl der möglichen Welten kann bei Serva (2001) nachgeschlagen werden. Ausgehend von den Konfrontationen im ehemaligen Jugoslawien, behauptet der Autor, dass trotz der großen Zahl der Informationen und der über die Konflikte informierenden Medien es in diesem Modell einen immer schneller werdenden Prozess der Desinformation gebe, der es dem Leser, Hörer oder Zuschauer ermöglicht, zwar den *Baum*, aber nicht mehr den *Wald* zu sehen.

<sup>57</sup> Siehe z. B. <http://slashdot.org/> Letzter Zugriff: 30. November 2006



ein Mittel zum besseren Verständnis der verschiedenen Versionen eines Faktens seitens des Lesers darstelle. Van Dijk (1990, 2002) untersucht die Struktur der Nachricht und stellt fest, dass diese über das verfügt, was er *Relevanzstruktur* nennt, bei der im Textkörper die für den Redakteur und für die Zeitung, für die er arbeitet, wichtigste Information hervorgehoben wird. Dieser Prozess der Hervorhebung der Nachricht gemäß der Interpretation des Senders sei aber nicht willkürlich, wie Van Dijk erklärt:

„Mit anderen Wörtern nehmen wir an, dass eine systematische Beziehung zwischen Nachrichtentext und Kontext besteht. So scheint es plausibel zu sein, dass die strukturellen Formen und die globalen Bedeutungen eines Nachrichtentextes nicht willkürlich sind, sondern das Ergebnis sozialer und beruflicher Gewohnheiten von Journalisten in institutionellen Umgebungen einerseits und eine wichtige Vorbedingung für die wirksame kognitive Verarbeitung einer Nachrichtentextes sowohl seitens der Journalisten als auch der Leser andererseits sind“ (Van Dijk 2002, S. 123)

Heute gibt es, neben einer noch nie da gewesenen Zahl von Nachrichtenverbindungen, auch eine Überschneidung traditioneller und neuer *Gatekeeper*. Jede Struktur der Produktion und Verbreitung von Information hat ihre Wächter, die *Mr. Gates*, welche den Umlauf eines Textes, eines Bildes oder einer Nachricht gestatten. Im Journalismus müssen alle Berufstätigen auf der einen oder anderen Weise zwar auswählen, aber bei manchen, wie im Fall des Redakteurs, gehört diese Funktion zum Wesen des Berufes. Man begann aber die Auswahlkriterien besser zu verstehen als Leo Rosten im Jahr 1937 anlässlich einer Studie über die Vorgehensweise der ausländischen Korrespondenten in Washington „zum Schluss gekommen ist, dass die Zeitungen weder einen chronologischen noch einen historischen Bericht produzierten. Das, was sie veröffentlichten basierte auf einen noch zu wenig bekannten Selektionsprozess“ (Herscovitz 2003, S. 13). Später machte Kurt Lewin folgende Feststellung: die Essgewohnheiten – die Objekt seiner Untersuchung waren – sowie andere soziale Dynamiken unterlagen der Kräftekonfrontation in einem Raum, den er *Filterzone* nannte; in diesem Bereich wirkten auch die Kontrolleure. Diese bestimmen übermäßig was durch die *Filterzone* strömt und was nicht strömt, ein Tatbestand, der eine Zone von den anderen unterscheidet: „Dies geschieht nicht nur mit den Kanälen des Essens, sondern auch mit der Informationssequenz, die durch die Kommunikationskanäle in eine Gruppe geht“ (Lewin, 1947, bei Wolf 1995, S. 162). Dieses Konzept wurde 1950 von David Manning White, Lewins Assistenten, gebraucht, um das Funktionieren eines

Zeitungs-“Tors“, das heißt, die Auswahlkriterien zur Bestimmung dessen, was veröffentlicht und was nicht veröffentlicht werden dürfte, zu untersuchen<sup>58</sup>.

Herscovitz (2003, S. 14) analysiert die Schlüsse zu diesem Thema, die von einigen nach White<sup>59</sup> schreibenden Autoren gezogen wurden. Er bringt einige Beispiele, wie das von Gieber<sup>60</sup>, aus dem Jahr 1956, der die Journalisten unter Zeit- und Raumdruck und auch unter dem Druck der Unternehmen, für die sie arbeiteten, darstellte. Zeitlich nicht so weit weg, zeigte Sigal<sup>61</sup> im Jahr 1973 den Abhängigkeitsgrad der Journalisten des New York Times und Washington Post von den offiziellen Quellen auf: von allen in diesen Zeitungen *veröffentlichten Stücken* wurde die *Hälfte* von der *Regierung* geliefert. Was die Veröffentlichung von Nachrichten über das Ausland in nordamerikanischen Zeitungen angeht, zeigen Chang und Lee<sup>62</sup>, dass die herausgegebenen Nachrichten „irgendwie mit der nationalen Sicherheit und mit den Interessen der Regierung der Vereinigten Staaten“ zusammenhängen. Angesichts dieser Kriterien für die Relevanz der Geschehnisse, des Nachrichtencharakters derselben und der in den *Filterzonen* bestehenden Konfrontationen, die permanente Modelle des *Newsmaking* konstituieren (Wolf 1995), ist leicht einzusehen, dass die Aufgabe des Verständnisses eines Faktens seitens des Empfängers, besonders des Jugendlichen, gar nicht so einfach ist, wie es angesichts des Bildes eines friedlichen und gelassenen, manchmal zerstreuten oder gefügigen Zuschauers vor der Tagesschau aussehen mag. Cohens<sup>63</sup> berühmter Satz, dass die Presse „es meistens zwar nicht schafft, den Leuten zu sagen, wie sie denken sollen, dennoch eine erstaunliche Fähigkeit besitzt, ihren eigenen Lesern zu sagen, über welchen Themen sie überhaupt etwas denken sollen“ (Cohen, bei Wolf 1995, S. 130), scheint auf die heranwachsenden Jugendlichen zugeschnitten, die täglich viele Stunden vor den Medien verbringen. Auf dieser Linie liegt das *Agenda-Setting* mit zwei Grundvorschlägen: die Kommunikationsmittel schlagen dem Publikum eine Themenliste zur Diskussion vor und das Publikum erhält von den Medien selbst die nötigen Elemente zum Verständnis dessen, was sich in

<sup>58</sup> Bei dieser Untersuchung, hat White den Redakteur der Zeitung Peoria Star darum gebeten, die Kriterien aufzuschreiben, die ihn zu eben jener von ihm veröffentlichten Auswahl aus der ihm zugesandten Berichterstattung der Nachrichtenagenturen veranlasst haben. White ist zu dem Schluss gekommen, dass die Kriterien subjektiv sind, auf persönliche Werte und Erfahrung basieren (Herscovitz 2003).

<sup>59</sup> WHITE, D. M. The Gatekeeper: a Case Study in the Selection of News. *Journalism Quarterly*, 24, 1950.

<sup>60</sup> GIEBER, W. Across the Desk: a Study of 16 Telegraph Editors. *Journalism Quarterly*, 33, 1956.

<sup>61</sup> SIGAL, L. V. Reporters and Officials: the Organization and Politics of Newsmaking. Lexington, MA: D. C. Heath, 1973.

<sup>62</sup> CHANG, T. K.; LEE, J. Factors Affecting Gatekeepers Selection of Foreign News: a National Survey of Newspaper Editors. *Journalism Quarterly*, 69, 1992.

<sup>63</sup> COHEN, B.C. *The Press and Foreign Policy*. Princeton: Princeton University Press, 1963.

seiner sozialen Wirklichkeit abspielt (Wolf 1995). Allerdings, über diese zwei Vorschläge hinaus, beobachten wir noch, dass es in der Beziehung der heranwachsenden Jugendlichen zu den Medien eine *kommunikative Voraussetzung*<sup>64</sup> gibt, und zwar gibt es eine Abstimmung zwischen den die Rede des Senders orientierenden Voraussetzungen und den sozialen Kontext der Empfänger. Es gibt aber keine Kontrolle des Empfängers durch den Sender.

Diesem ersten Moment des Empfangs und Identifikation mit der Information folgen andere Momente, welche die Existenz von Subjekten beim Empfang, die über verschiedene Mittel zur Konfrontation verfügen, klar herausstellen. Die Komplexität dieses Prozesses liegt m. E. zunächst sowohl im gesprochenen Wort und in der Person, die es ausdrückt, wie auch im Kenntnisbestand, der dem Empfänger zur Verfügung steht, um es zu begreifen. In einem zweiten Moment liegt sie in den vom Empfänger vollzogenen Interlokutionen. Die heranwachsenden Jugendlichen befinden sich in ständiger Bewegung innerhalb eines Mediums oder von einem Medium zum anderen. Einigen schenkt er größere Aufmerksamkeit, andere übergeht er ganz, was auch damit zu tun hat, zu welchen Medien er Zugang hat. Diese Bewegungen stehen in gewisser Hinsicht in Beziehung zur Lernerfahrung der Kinder des Indianervolks Xikrin<sup>65</sup>. Für die Xikrin bestimmt die Fähigkeit zu sehen und zu hören das Wissen, das Lernen und das Erkennen. Die Lernfähigkeit steht in enger Beziehung zu der Entwicklung der Sinnesorgane des Sehens und Hörens. Ein Kind darf keinen Fischkopf essen, denn sonst liefe es Gefahr, seine Lernfähigkeit nicht entwickeln zu können; so darf auch der Jugendliche keine Nahrung zu sich nehmen, die die Entwicklung seines Auges beeinträchtigen könnte, denn die Sehkraft ist entscheidend für seinen Status als Jäger (Cohn, 2000). Aber das Sehen allein reicht zum Lernen nicht, es muss vom Hören begleitet werden. Die Seh- und Hörfähigkeit und so die Lernfähigkeit muss Hand in Hand gehen mit der Fähigkeit, dieses Lernen zu verstärken, das heißt, von der Aufmerksamkeit, der Konzentration, der Zuwendung zum Lernen begleitet werden.

Sowie für die Xikrin das Hören und das Sehen das Wissen und das Lernen bestimmen, so schärft und verstärkt die Kompetenz des heranwachsenden Jugendlichen, sich innerhalb und zwischen den Medien zu bewegen, seine Seh- und Hörfähigkeit und

---

<sup>64</sup> Diese kommunikative Voraussetzung kann unter anderem bedeuten, dass der Hörer nicht nur versucht, seine eigene Vorstellung der Geschichte zu konstruieren, sondern auch noch diese Interpretation mit der Vorstellung abstimmt, die das vorweg nimmt, was der Redner zum Hörer sagen will“ (Van Dijk, 2002, S. 17).

<sup>65</sup> Das Xikrinvolk ist eine Untergruppe des Kayapovolkes und bewohnt den Südwesten des Bundesstaates Pará, im Norden Brasiliens (Cohn, 2000).

damit auch das Wissen und das Lernen. Dies legt die Vorstellung nahe, dass der Empfänger nicht von Sender gewählt wird, wie man ein Objekt wählt; es müssen vielmehr verschiedene Identifikationsgrade zwischen beiden erkannt werden, also die Voraussetzungen, die die kommunikativen Strategien der Sender leiten. Der Empfangsakt offenbart das „im Empfänger verborgene Subjekt“ (Sousa 1995), also jemand, der das auszuwählen lernt, was er sehen und hören möchte. Dieser Lernprozess, wie auch immer er aussehen mag, verstärkt sich aber in der Interlokution mit Freunden, Familienmitgliedern, Lehrern und mit den Medienakteuren selbst. Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass unter den Jugendlichen die Medien zwar einen hervorragenden, aber nicht den wichtigsten Platz einnehmen. Mit den Freunden zusammen sein ist für sie wichtiger als mit den Medien sein. Virtuell mit den Freunden über die Gesprächskanäle des Netzes sein ist für sie einer der wichtigsten Gründe, um sich dieser Technologie zu bedienen. Auch die Jugendlichen der vier befragten Schulen sind lieber mit den Freunden als mit den Medien zusammen. Eine offene Frage ist, was sie zusammen „produzieren“ wenn sie sich in der Gruppe über die Medieninhalte unterhalten.

#### **2.4.2 Heranwachsender Jugendlicher: Rezeptionssubjekt**

Trotz aller Bemühungen des Senders mit dem Ziel, seiner Botschaft die gewünschte Zielrichtung zu geben und sie mit den nötigen Ingredienzen zur Entzückung, zur Verführung und zum Verstand zu versehen, vollzieht sich der kommunikative Prozess eigentlich auf dem Feld der Rezeption. Ohne den Empfänger wird der Prozess unterbrochen, geht er ins Leere. Es ist dasselbe wie, sich die Mühe geben, eine Botschaft über einen ausgeschalteten Fernsehapparat zu senden. Das Rezeptionsfeld ist der Ort, auf dem sich die Sender einstellen, um gegeneinander und gegen den Empfänger einen Kampf um die Verfasserschaft der symbolischen Güter zu führen. Der von Bourdieu geprägte Begriff des Feldes ermöglicht zunächst die Erkenntnis, dass der Ausgang des auf dem Rezeptionsbereich geführten Kampfes keineswegs schon ausgemacht ist und Gewinner wie Verlierer schon feststünden, und zwar bevor der Empfänger sich dafür entscheidet, an einer bestimmten Zuhörerschaft teilzunehmen. Jedes Feld hat seine eigene Gesetze, das heißt, „je autonomer das Feld ist, desto größer wird seine Refraktionskraft sein und desto stärker werden die Zwänge umgewandelt, und zwar oft bis zu dem Grad, dass sie durchaus nicht mehr als solche zu erkennen sind“ (Bourdieu 2004b, S. 22). Sowohl im Blick auf die von den Akteuren eingenommenen Positionen, stellt das Rezeptionsfeld das nötige Informationskapital zur Bildung des Feldes und zur Konfrontation dar, wie auch der Besitz dieses Kapitals

die von den Akteuren eingenommene Position bestimmt: die Stellungnahme ist auch die Einnahme der Position „woher man spricht“ (Bourdieu, 1983).

Allerdings sind die Stimmen der in den Verbindungsquellen etablierten Sender nicht die einzigen, die auf dem Rezeptionsfeld umlaufen. Auch die Stimmen der Empfänger hallen auf diesem Feld. Das Nachdenken über die Kommunikation erfordert heute die Anerkennung, dass die Rezeption sich nicht auf die Medienrezeption beschränkt: „Die Rezeptionsthematik würde im umfassenderen Rahmen der sozialen und kulturellen Beziehungen liegen, und zwar in ihrem Spiel der geschichtlichen Deutungen, das die Medien zwar einschließt, aber nicht nur von ihnen abhängig ist“ (Sousa 1998, S. 41). Das Rezeptionsuniversum auf das Medienuniversum beschränken bedeutet für Sousa das Rezeptionssubjekt in den Stand eines „Marktsubjektes“ zu versetzen und ihn von ihrem Stand als sozialem Akteur zu entfernen. Das seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts entwickelte „kommunikative Denken“ umfasste zunächst drei Richtungen: „das kybernetische Modell, den funktional-empirischen Ansatz und das strukturelle Modell mit seinen Implikationen für das linguistische Feld“ (Sousa 1998, S. 42). In einem zweiten Moment, nach Sousas Zusammenfassung, seit den 1970er Jahren, verbindet sich das „kommunikative Denken“ mit mehreren Disziplinen, die die Rezeption als Forschungsobjekt haben. Da das „kommunikative Denken“ bis dahin den Sender bevorzugte, wurde in der Interdisziplinarität die Existenz eines Subjekts entdeckt, oder, die Rezeption verbarg ein Subjekt, das einen als bekannt gewählten Prozess umstieß.

Bis zu den 1960er Jahren koexistierten in zwei widersprüchliche Elemente: die absolute Politisierung der Botschaftsanalyse und die Entpolitisierung, Entsozialisierung des Empfängers, der als Individuum und Opfer aufgefasst wurde (Martín-Barbero 1995a). Für Martín-Barbero ist die Rezeption der eigentliche Ort, um dem kommunikativen Prozess einer Revision zu unterziehen und ihn neu zu denken. Nach diesem Autor tauchen in diesem Prozess drei Vermittlungen auf. Die erste stützt sich auf die folgendermaßen von Raymond Williams qualifizierte kulturelle Bildung: „archaisch, residuell und emergent“ (bei Martín-Barbero 1995a, S. 44), und zwar „archaisch“ als nicht weiter bestehende Vergangenheit, „residuell“ als noch gegenwärtig, das Gedächtnis konfigurierende Vergangenheit und „emergent“ als neue, der Zukunft zugewandte kulturelle Bildung. Die zweite Vermittlung besteht für den Autor aus den „Fragmentierungen“, die sowohl im sozialen Universum als auch in der Kultur begegnen: „Lange haben wir Kommunikation studiert ohne an ihre Rolle bei der Reorganisation der sozialen Trennung und somit an ihr Gegenteil, ihre Rolle bei der

Reorganisation der Erkenntnisse zu denken“ (Martín-Barbero 1995a, S. 44). Für diesen Autor bedeuten die „Fragmentierungen oder die Zerstreuung des Subjektes“ bereits eine Neuordnung der schon bekannten und viel diskutierten sozialen Trennung, bei der die Macht- und Ausschlussspiele geschehen. Die dritte von diesem Autor genannte Vermittlung bezieht sich auf die sozialen Nachfragen, die je nach Gruppe verschieden sind: „es häufen sich die sozialen und kulturellen Nachfragen, die ihren Ausdruck in den verschiedenen Weisen des Sehens, Lesens und Hörens finden“ (Martín-Barbero 1995a, S. 53). Eine ähnliche Behauptung stellt Morley (1996) auf, als er die verschiedenen von Leuten aus unterschiedlicher kultureller und auch sozialer Herkunft unternommenen Dekodierungsweisen der gleichen Fernsehbotschaft aufzeigte.

Die Untersuchungen über Literatur waren von entscheidender Bedeutung für die Entdeckung des Empfängers als aktives Subjekt bei der Rezeption. Der Empfänger und seine Fähigkeit, in die Texte einzugreifen, werden von Eco (2004) und von den Vertretern der *Rezeptionsästhetik*, besonders von Jauss (2002) und Iser (2002) behandelt. Eco meint, es gäbe ein „Unausgesprochenes“ im literarischen Text, das der Leser durch aktives Handeln aktualisiert. Die Vorstellung eines *Modell-Lesers*, der sich in Bewegung setzt, um den Text zu aktualisieren, „ist ein Produkt, dessen interpretatives Ziel Teil des generierenden Mechanismus selbst sein muss“ (Eco 2004, S. 39). Nach Jauss zeichnet sich die Rezeption von Texten durch zwei Momente aus: den vom Text im ersten Moment verursachten ästhetischen Effekt und im zweiten Moment die Aktion des Lesers nach dem Verstehen des Textes. Damit sind ein sich historisch vollziehender Effekt und ein in der Kultur stattfindendes Verständnis gegeben. Dies verleiht dem Empfänger mit seiner Geschichte und seinem Wissensbestand die Kompetenz, um dem Text den gebührenden Wert beizumessen. Nach Iser wiederum ist die dialektische Beziehung zwischen Autor, Werk und Leser nur möglich, weil es in den Texten „Leerstellen“ gibt, für deren Ausfüllung der Leser zuständig ist. Dies ermöglicht, sowohl die Vorstellungskraft als auch die Interpretation in Gang zu setzen, eine „Doppeloperation“, die den Sinn des Textes ändert.

Aber nicht nur vor dem literarischen Text, dem Medientext und den Technologien ist der Empfänger Subjekt. Er ist es innerhalb eines komplexen Interaktionssystems; dieses verwandelt die Rezeption in eine „Gesamtheit sozialer und kultureller Beziehungen, die Vermittlerinnen der Kommunikation als sozialem Prozess sind“ (Sousa 1998, S. 43), das heißt, der zentrale Charakter der Information in der zeitgenössischen Welt samt der verschiedenen Vermittlungsinstanzen der Kultur lassen die Kommunikation zu einem lebensnotwendigen Werkzeug im alltäglichen

Leben werden. Die heranwachsenden Jugendlichen, von den Möglichkeiten der Erwachsenenwelt angelockt und zugleich noch an die Kindheit gebunden, verfügen als Kapital- und Autonomiebeitrag im Rezeptionsbereich über folgende Elemente: die technologischen Apparate, um zu der Information zu kommen, die technische Kompetenz zur Bedienung dieser Apparate, das geerbte historisch-kulturelle Kapital, die vermittelnden Ausbildungsinstitutionen und alle reale oder virtuelle Subjekte, die sich in ihrer proximalen Entwicklungszone befinden.

Mitten im Alltag ist also ein Rezeptionsfeld vorhanden, das aus einem komplexen System der Konfrontationen und Verhandlungen besteht. Mitten im Alltag werden die kulturellen Praktiken sichtbar als heterogene, „hybride“ und soziale Handlungen, die ein Gefühl der Zugehörigkeit verleihen (Canclini 1995, 1997). Mitten im Alltag befindet sich die Totalität der Rezeption, was die Vorherrschaft und die Ubiquität der sozialen Kommunikationsmittel und der Informationstechnologien einschließt. Das ist aber nicht alles. Im Alltag befinden sich die sozialen Akteure, welche die ihnen zugeführten Informationen nicht zur Kenntnis nehmen, sie umstoßen und anders deuten, und so das Rezeptionsfeld in einen ewigen Bauplatz symbolischer Konstruktionen verwandeln. Nach Certeau erhält das Empfänger-Subjekt die Information und geht so mit ihr um, dass er die vom Sender für die Botschaft gesetzten Grenzen überschreitet. Bei der Rezeption einer Information nimmt der Empfänger den Stand des Autors ein. Das Gelesene, Gehörte oder Geschaute wird vom Empfänger „nach Art einer gemieteten Wohnung bewohnbar“ gemacht (Certeau 1994, S. 49). Wenn diese Vorstellung auf das Universum des heranwachsenden Jugendlichen angewandt wird, ist leicht einzusehen, dass er die vom Sender erhaltene Information umstößt; es muss aber zugleich gefragt werden, was für eine neue Einrichtung daraus gemacht wird. Dieser Umgang mit der Information als Interpretationsakt ist ebenfalls ein Selektionsakt. Trotz der Rationalität und Zielgerichtetheit, die der Sender seiner Botschaft verleiht (Habermas 1996), kontrolliert er nicht das Rezeptionsfeld, denn die Information wird bestimmt nicht mit denselben Vorsätzen aufgenommen, die ihre Aussendung bestimmt haben. Der Jugendlichen interpretiert die Information, setzt sie mit seinem sozialen Kontext und mit seinem Wissensbestand in Beziehung.

Im Anschluss an Martín-Barbero nehme ich an, dass die für die Produktion und Verbreitung der Information zuständigen Institutionen an sich weder gut noch böse sind. Sie sind einfach Kommunikationsinstitutionen, die aber doch aus unterschiedlichen Interessen, Absichten, Glauben und technischen Kriterien konstituiert sind. Die heranwachsenden Jugendlichen verfügen ihrerseits über

Wissensbestände, die durch Alter, soziale Gruppe und diejenigen Interlokutionen abgegrenzt sind, die das Ziel haben, Informationen zu dekonstruieren und neu zu ordnen. Zum Beispiel, für die Schüler der Schule 3 – und dies wird in den nächsten Kapiteln ausführlich dargelegt – sind es die Nachrichten über Gewalttaten, die sie am meisten beeindrucken, denn sie sind sowohl vor den Gewalttaten als auch vor den Nachrichten über diese geschützt, was dennoch nicht verhindert, dass sie Opfer und Zuschauer derselben werden. Auf die Schüler der Schule 4 hingegen macht dieser Art von Medieninformationen keinen großen Eindruck, weil sie selbst in Umgebungen leben, wo die Gewalt alltäglich gegenwärtig ist.

Die Art und Weise, wie die Informationen vermittelt werden, hängt eng mit der Geschichte des Vermittlers und mit der von ihm eingenommenen sozialen Stellung zusammen. Der Empfänger, besonders der heranwachsende Jugendliche, sieht sich vor einer Medieninformation gestellt, die schon während ihres Produktionsprozesses verwandelt worden ist und vom ihm selbst weiter durch sein Verstehen und seine Reden verwandelt wird. Indem er sei es durch Ideen sei es durch den Konsum von privaten Produkten die Informationen verbreitet, formuliert er das Erlernte um und eben dies tut er nicht nur mit Hilfe der Medien. Dies bedeutet, dass sein „Tun“ von den verschiedenen Einflüssen imprägniert ist, die sich auf das einwirken, was wir für richtig halten, wie Lins und Silva (1985) beweisen, indem sie den Einfluss der Hauptnachrichtensendung Brasiliens auf Arbeitergruppen<sup>66</sup> analysieren, oder neuerdings Nilda Jacks (1999) gezeigt hat, indem sie die Vermittlung der regionalen Kultur des Bundesstaates Rio Grande do Sul angesichts der vom Südwestfernsehen Brasiliens produzierten Kultursymbole untersucht.

Obwohl eine tiefe Beziehung zwischen dem Wort und der Wirklichkeit, die es vorstellen möchte, besteht, ergibt sich die Wahrnehmung und das Verständnis des Wortes aus den „Beziehungen zwischen dem Text und dem Kontext“ (Freire 1984, S. 12). Paulo Freires Denken basiert auf der Überzeugung, dass die Lektüre der Welt viel eher als die Lektüre von Texten beginnt. In dieser Hinsicht kann das Wort nach Freire nicht der Lektüre der Welt entbehren. Im Anschluss daran wird hier die These vertreten, dass

---

<sup>66</sup> Eine von Lins und Silva (1985) durchgeführte Umfrage im Küstenstreifen des Bundesstaates São Paulo und im Nordosten des Landes zeigt, dass erwachsenen und berufstätigen Menschen sich hinsichtlich der Nachrichtensendungen des Fernsehens kritisch äußern. Diese Stellungnahme hängt sowohl vom berichteten Thema wie auch von den konkreten Bedingungen der Rezeption ab. Folgende Faktoren beeinflussen die Meinung, die der Zuschauer aufgrund der Nachrichtensendung bildet: die Familie, die Kirche, die Gewerkschaften, letztlich also die Personen und Institutionen in seiner Umgebung. Die Umfrage zeigt auch, dass der Grad der Sachkenntnis über ein bestimmtes Thema entscheidend für die Aufnahme oder Zurückweisung einer Information.



die im Voraus gelesene Welt von der Medienkultur imprägniert ist, sodass nach diesem Gedankengang das später auftretende Wort viel von dem schon mediatisierten Sinn mit sich bringt. In den verschiedenen Kontexten der Moderne, bei unterschiedlichen Graden der technologischen Aneignung, geschieht mehr oder weniger stark das Eingreifen der Medienkultur, und zwar dadurch, dass sie Wörter und Welten miteinander verbindet und dabei ihre Sinnggebung vorschlägt.

### **2.4.3 Die Kultur der Medien**

Obwohl die Bedeutung von Kultur sehr verschieden seitens der sozialen Wissenschaften gewertet wird (Cuche 1999) ist sie dennoch entscheidend für das Verständnis von empirischen Informationen. Abgesehen davon, dass alle Ausdrucksweisen menschlicher Natur eine kulturelle Interpretation erfordern, sind die verschiedenen Kulturen, sei es in einer lokalen Gesellschaft sei es in der globalisierten Welt, im Rahmen eines hierarchischen Systems strukturiert. Dies heißt aber nicht, dass „die Kultur der herrschenden Gruppe den Charakter der Kulturen der sozial beherrschten Gruppen bestimmt“ (Cuche 1999, S. 14). Verschiedene Arbeiten über die Kulturen der einfachen Leute, wie etwa die von Certeau (1994) und Bosi (1981), zeigen, dass im alltäglichen Leben Konfrontationssysteme „erfunden“ oder erzeugt werden. Im Blick auf die in dieser Arbeit geführten Diskussion wird sowohl angenommen, dass die dominierenden Gruppen ihrer Seins- und Denkweisen symbolisch aufzwingen und sich dabei hauptsächlich der allgegenwärtigen Medien bedienen, als auch dass die Rezeption nicht immer die gleichen Charakteristiken aufzeigt, da die Kulturen der Empfängergruppen verschieden sind. Im Anschluss an Cuche (1999, S. 14) wird hier die Ansicht vertreten, dass die Begegnung der Kulturen nicht „nur in globalen Gesellschaften, sondern auch in sozialen Gruppen, die einer und derselben komplexen Gesellschaft angehören“ stattfindet.

Geertz (1989) argumentiert, dass der Interpret der Kultur, um seine Analyse durchzuführen, über ein komplexes Netz von konzeptuellen Strukturen verfügt, „viele von ihnen übereinander gelagert oder miteinander verbunden, zugleich einander fremd, unregelmäßig und nicht explizit, und er [der Interpret] muss sie erst irgendwie begreifen und danach darstellen“ (Geertz, 1989, S. 20). Kultur erforschen ist für diesen Autor ein Akt der Interpretation, ein Versuch zu begreifen, wie die Bedeutungsgewebe, welche die individuellen und kollektiven Verhaltensweisen orientieren, sozial konstruiert und befestigt werden. So, um das hier vertretene Verständnis von Kultur, anhand dessen die Beziehung der heranwachsenden Jugendlichen und Schülern zu den Medien begriffen werden soll, wird das Denken Vygotskijs (2001a, 2002) zur Hilfe

genommen. Vygotskij ist der Meinung, dass der Mensch sich bei der Interaktion, im sozialen Miteinander konstruiert. Der neue Mensch wird in einer Gruppe geboren, die schon vor seiner Geburt da war (Elias 1987). So geschieht seine Entwicklung als Person in der Konvivenz in einer gegebenen sozialen Umgebung und mit Hilfe dieser schon existierenden Gruppe, die ihm die geschichtlichen und kulturellen Elemente fürs Überleben liefert: „Wir können sagen, dass jedes Individuum *lernt*, ein Mensch zu sein. Was die Natur ihm bei der Geburt gibt reicht nicht aus, um in einer Gesellschaft zu leben. Er muss noch das erwerben, was im Verlauf der historischen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft erreicht worden ist“ (Leont’ev 2004, S. 285). Dieses Argument weiterführend, denkt Leont’ev, dass die dem Neankömmling vorausgegangenen Generationen sowohl die Phänomene als auch die Objekte geschaffen haben, die den Kontext dieses neuen Wesens ausmachen werden. So „bilden sich das gleiche Denken und das Wissen einer Generation aufgrund der Aneignung der Ergebnisse der kognitiven Aktivität vorausgegangener Generationen“ (Leont’ev 2004, S. 284).

Diese Denkweise der kulturgeschichtlichen Autoren, wie Vygotskij, Leont’ev und Lurija, legt außerdem fest, dass das zur Entwicklung eines neugeborenen Kindes nötige Wissen ihm nicht durch den direkten Kontakt mit der Welt, sondern durch die Vermittlung anderer Menschen zukommt. Um dieser Vermittlungen wirksam zu gestalten, verwenden die Menschen symbolische Systeme, die von der eigenen Gruppe erzeugt und ausgebaut worden sind. Es gibt also kein Medium ohne die ihm entsprechenden kulturellen Sinngebungen. Anhand dieser Sinngebungen werden die Welten interpretiert und konstruiert. So werden Kultur und Wissen im Anschluss an historisch-soziale Kontexte konstruiert: die von der Gruppe verhandelten und geteilten Sinngebungen erhalten ihren Ausdruck in der Kultur. Im aktuellen Stadium der Moderne sind die diversen Kulturen dem Globalisierungsprozess ausgesetzt. Angesichts der kulturellen Vielfalt werden bestimmte kulturelle Züge durch die Informations- und Unterhaltungstechnologien mundialisiert, das heißt, sie werden von einem vielfältigen Publikum konsumiert.

Es muss also deutlich und präzise herausgestellt werden, dass die von der Globalisierung akzentuierte kulturelle Vielfalt nicht dasselbe wie Gleichheit bedeutet. Im Gegenteil, wie Ortiz (2002) darlegt: „Die kulturelle Vielfalt ist unterschiedlich und ungleich, weil die sie konstruierenden Instanzen und Institutionen unterschiedliche Macht- und Legitimitätspositionen einnehmen“. Leont’ev (2004) behauptet, die Ungleichheit unter den Menschen sei „Produkt der ökonomischen Ungleichheit, der

Klassenungleichheit und der Vielfalt, die sich aus ihren Beziehungen zu den Erwerbungen ergibt, die alle im Verlauf des historisch-sozialen Prozesses ausgebildeten Eignungen und Fähigkeiten der menschlichen Natur verkörpern“ (Leont’ev 2004, S. 293). Diese Diskussion über die Medienkultur kann also nicht von einer Grundkategorie des marxistischen Denkens absehen, und zwar die der verschiedenen sozialen Klassen. Schließlich befinden sich weder die Klassen der einfachen Bevölkerung noch die Peripherieländern unter den Hauptkontrolleuren der Medienverbindungen.

Die von Dênis Moraes (1997) angestellten Überlegungen weisen den Medien neben dem Staat und den großen Finanz- und Industriekorporationen eine hervorgehobene Stellung im Führungsprozess der kapitalistischen Gesellschaft zu. Nun gibt es einen immer schneller werdenden Prozess der Interaktion und des Widerspruchs als Alternative zu den großen Mediengruppen, der vor allem durch den Gebrauch der neuen Medien, besonders der Internet, in Gang gekommen ist. Trotzdem darf dabei nicht vergessen werden, dass die großen Medienkorporationen im Verbund mit dem internationalen Kapital weiterhin die großen Planer der globalen der Kommunikationsstrategien (Miège 1999; Vilches 1997). Geertz (1989, S. 22) sagt, dass die Kultur öffentlich ist kraft ihres öffentlichen Sinnes. Und nichts ist heute öffentlicher als die von den Medien verbreitete Kultur. Derselbe Autor hebt hervor, dass der öffentliche Charakter der Kultur sie nicht zu einer Macht werden lässt, da ihr keine Verhaltensweisen oder Taten zugeschrieben werden. In der Tat, obwohl sie keine Macht darstellt, ist sie der Ort, wo die Gruppen sich als Macht durchzusetzen suchen (Ortiz 1994). Lucia Santaella (1996) stellt fest, dass Anfang der 1990er Jahren der Ausdruck Kultur der Medien oder Medienkultur noch selten oder sogar unbestimmt war und dass er erst im Verlauf des Jahrzehnts in den Wortschatz aufgenommen worden ist.

Die Entwicklung der Massenkommunikationsmittel, anfangs durch die Festigung der Zeitung, dann durch den Rundfunk und noch später vor allem durch das Fernsehen, hat das Thema der Massenkultur in den Mittelpunkt der Diskussionen gerückt<sup>67</sup>. Obwohl die Massenkommunikationsmittel, die sich an eine große Menge Menschen ohne jede Möglichkeit der Einwirkung in den Produktionsprozess richten, bestimmend bleiben und weiterhin verantwortlich für einen großen Teil der weltweit erzeugten Informationsdaten sind, stellt sich allmählich und immer intensiver eine Konvivenz der

---

<sup>67</sup> Vgl. u. a.: Edgar MORIN. Der Geist der Zeit. Versuch über die Massenkultur. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch, 1965.

„interaktiven und bidirektionalen“ Medien ein (Santaella 1996). Santaella gibt zu bedenken, dass ein Merkmal der Medienkultur eben „die Betonung der Information als wesentliches Element des gesamten kommunikativen Prozesses ist“ (Santaella 1996, S. 31). Die Autorin macht auf die „Mobilität“ der Information selbst aufmerksam, und zwar auf die Tatsache, dass sie in verschiedenen Medien und auf verschiedenen Weisen umgeht; damit wertet sie ihren Ereignischarakter „im Gegensatz zu den Prozessen“ als ein weiteres bestimmendes Merkmal der Medienkultur auf. Kellner (2001) erkennt ebenfalls die Vorherrschaft der Medien als historisches Phänomen an, und zwar besonders nach dem Aufkommen des Fernsehens; er stellt außerdem fest, dass das Entstehen der privaten Unterhaltungstechnologien (Kabel- und Satellitenfernsehen, Videokassette u. a.) diesen kulturellen Prozess beschleunigt hat. Kellner (2001) – repräsentativ für Autoren, die die Einführung der Medien in den Mundialisierungsprozess der Kultur und in die Globalisierung der Wirtschaft diskutieren – stellt fest, dass in den meisten kapitalistischen Ländern ein Modell der gewinnorientierten Merkantilisierung der Kultur praktiziert wird. So mischt sich die Förderungspraxis „der Interessen jener Klassen, die die großen Kommunikationskonglomerate besitzen und kontrollieren“ (Kellner 2001, S. 27) in die sich konfrontierenden Gruppen ein, welche sich der selben Produkte bedienen, um ihre Widerstandsweisen mit Hilfe des Internets oder der Millionen über die ganzen Welt verstreuten Mobiltelefone kundzutun; Castells (2006) nennt dies „Mass Self Communication“<sup>68</sup>. Trotz des Optimismus hinsichtlich der neuen Medien und ihrer vielfältigen Anwendungen und Möglichkeiten, besonders im politischen und erzieherischen Bereich, verdient ein Aspekt der Medienkultur besondere Aufmerksamkeit, vor allem wegen seiner Wirkung auf die heranwachsenden Jugendlichen, wie von Kellner (2001) ausgeführt:

„Die Medienkultur, wie die politischen Reden, hilft bei der Etablierung der Vorherrschaft bestimmter Gruppen und politischer Projekte. Sie produziert Vorstellungen mit dem Ziel, Zustimmung zu gewissen politischen Positionen zu bewirken und die Mitglieder der Gesellschaft dazu zu bringen, in gewissen Ideologien ‚die Art und Weise wie die Dinge sind‘ zu erblicken (etwa: zu viel Regierung ist schlecht, weniger staatliche Reglementierung und freie Marktwirtschaft sind gute Dinge, der Schutz des Landes erfordert intensive Militarisierung und eine aggressive Auslandspolitik usw.)“ (Kellner 2001, S. 81).

---

<sup>68</sup> Castells (2006) meint, dass *Mass Self Communication* oder „individuelle Interkommunikation“ nur dank der Millionen Benutzer des Internet und von Mobiltelefonen möglich wurde. Nach ihm handelt es sich ebenfalls um Massenkommunikation „mit dem Unterschied, dass sie individuell produziert, empfangen und erfahren wird“. Nach diesem Autor ermöglichte dieses alternative System, dass „die sozialen Bewegungen und die rebellierenden Individuen auf die großen Medien einzuwirken, die Informationen zu kontrollieren, abzustreiten und sogar selbst zu produzieren begannen“.

Die von Ortiz geführten Diskussion über Kultur (siehe besonders Ortiz 1997, S. 104) enthält zwei Beispiele für die Art und Weise, wie die Mundialisierung der Kultur neue „Referenzidentitäten“ schafft. Dies geschieht zunächst unter den Jugendlichen, die weltweit „Zeichen und Signale“ verwenden, die sie in Popmusikonzerten, im Fernsehen, besonders „in den MTV-Programmen“ finden, wie etwa „Turnschuhe, Jeanshosen, Rockmusikidole, Surf“, unter anderem. Es handelt sich dabei nach dem Autor um „entterritorialisierte Referenzen, die Teil eines Wortschatzes, eines ‚international populäres‘ Jugendgedächtnisses sind“. Das zweite Beispiel ist das der Mittelklasse: „Gleiches geschieht mit dem Konsum. Mundialisierte Mittelklassengruppen teilen den gleichen Geschmack, die gleichen Vorlieben, die in einem Raum der gemeinsamen Erwartungen umgehen“ (Ortiz 1997, S. 104). In seiner Untersuchung der Frage der Selbstsicherheit der nordamerikanischen Bürger in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts, stellt Roland Marchand<sup>69</sup> fest: „zu ihrer größeren Sicherheit und Selbstverwirklichung sucht eine große Zahl von ihnen Hinweise und Rat bei der neu vorhandenen Quelle – den Medien“ (Marchand, bei Ortiz 1994, S. 120). Nach diesem Autor sind die Publizisten sozusagen Apostel der Moderne: „Als sie die Orientierungslosigkeit in den persönlichen Beziehungen bemerkten, fingen sie an, ihre Produkte als Antwort für die moderne Unzufriedenheit anzubieten“.

Angesichts der heutigen Größenordnung der Konsumkultur und der katalytischen Kraft der Medien bei der Marktexpansion, kann sowohl gesagt werden, dass die Publizisten wirksame Apostel sind, als auch, dass die Medien einige der gesuchten Antworten gegeben haben, und zwar einschließlich jene, die Affinität mit dem griechischen Modell der öffentlichen Debatte haben. Durch das Wachstum der Kommunikationsmittel und ihre Verwandlung in kommerziellen Organisationen wird nämlich die Bedrohung der Meinungsfreiheit aus der früher exklusiven Hand des Staates genommen und auf das Feld des kommerziellen Interesses der Medien übertragen (Thompson, 1998, S. 208-209). Für Thompson ist „die nichtinterventionistische Sicht der ökonomischen Aktivität nicht unbedingt der beste Bürge für die Meinungsfreiheit“. Damit will er sagen, dass der Markt allein nicht imstande ist, „Vielfalt und Pluralität in der Kommunikationssphäre“ zu pflegen. Wie in den übrigen Sektoren der Wirtschaft, orientieren Gewinn und Akkumulation auch hier die Entscheidungen. Für Thompson haben die traditionellen Liberalen die Abhängigkeit der Medien auf der Suche nach Kapitalakkumulation

---

<sup>69</sup> Marchand, Roland. Advertising the American Dream. Berkeley: University of California Press, 1985.

unterschätzt, genauso wie sie auch nicht darauf gekommen sind, dass die Entwicklung der multinationalen Netze der Einflussbereich des Staates einschränken würde.

#### **2.4.4 Das Modell des Konsums**

Die Effizienz der Informationsmedien bei der Verbreitung des Konsums und ihre Fähigkeit, den Konsumenten die angebotenen Produkte zu übermitteln, sind unbestreitbar. Trotz der Sichtbarkeit und großen Bedeutung, die der Konsum in den modernen Gesellschaften erhalten hat, ist noch ziemlich wenig über ihn bekannt, da die Wissenschaften sich stärker um das Verständnis der produktiven Aktivität bemüht haben und erst vor kurzer Zeit sich der Forschung des Konsums allerdings zaghaft zugewandt haben (Rocha 2002). Nach Rochas (2002) Ansicht gehört das Phänomen des Konsums zu einer kulturellen Beschaffenheit, deren symbolisches System Klassifizierungsbedürfnisse festlegt. Geldbesitz und Finanzlogik sind nur die Anfangsprämissen des Konsums. Nach diesem ersten Schritt wird der Konsum viel komplexer: „Was den Konsum letztlich regiert sind kollektive Vorstellungen, verschlüsselte Emotionen, obligatorische Gefühle, Denksysteme und die Kulturordnung, die ihn erfindet, zulässt und aufrecht erhält“ (Rocha 2002, Kap. 2).

Der Konsum wird sozial konstruiert. Nach Rocha (1995; 2002) sind symbolische Kommunikation, soziale Interaktion und Differenzierung und die Heiligung der Wunscherfüllung konstituierende Elemente des Konsumphänomens. Canclini (1955 S. 53) meint: „Konsum ist die Gesamtheit der sozial-kulturellen Prozesse, die zur Aneignung und Gebrauch der Produkte führen“. Beide genannten Autoren analysieren das Konsumverhalten unter Absehen der Frivolitäten, die das alltägliche Konsumverhalten charakterisiert. Die Meinungen beider Autoren gehen aber auseinander hinsichtlich der Voraussetzungen, die das Konsumdenken orientieren. Für Canclini ist Konsumieren die Antwort auf ein Integrations- und Kommunikationsmodell. Konsum bedeutet Wunscherfüllung, insofern die Wünsche „sich in Bedarfsartikel und in sozial geregelten Akten verwandeln“ (Canclini 1995, S. 59). Für diesen Autor ist der Konsum für das Denken förderlich.

Rocha seinerseits konstruiert seinen Konsumbegriff auf der Grundlage der Konsumvorstellungen dreier Autoren: Konsum als „sozialer Diskurs“ bei Veblen, Konsum als Austauschsystem bei Mauss und Konsum als Klassifizierungssystem bei Levi-Straus. Konsum ist nicht nur Objektanschaffung, sondern auch ein symbolisches System, das durch alle Sorten Propaganda, von der expliziten Werbung bis zum

getarnten Merchandising<sup>70</sup>, angeregt wird. Dieser Erzeugungs- und Verbreitungsmechanismus von kulturellen Sinngebungen durch die Medien stellt einer der Hauptgetriebe des den Konsum durchziehenden magischen Systems dar. Mit anderen Worten: Als Sinngebungssystem ist das Konsumphänomen ein Lieferant von Elementen zur Befriedigung von symbolischen Bedürfnissen. Als Code entziffert der Konsum soziale Beziehungen, Erlebnisse und Gefühle. Die Umsetzung dieses Codes geschieht durch das Mediensystem.

Eine Grundfunktion der Medien ist somit, diesem Code eine öffentliche Dimension zu verleihen. Seine Verbreitung ist eine der Antriebskräfte des kapitalistischen Modells. Die Medien verleihen den Waren den Wert „visueller Waren“, der sich von ihrem bei der Produktion erhaltenen Tauschwert unterscheidet (Genevacci, 2001). Die symbolischen Dimension zwingt der Ware einen Gebrauchswert auf, der über die im Kaufakt geknüpften finanziellen Beziehung, also, über den Tauschakt des Geldes für die Ware hinausgeht. Der Konsument erwirbt einen der Ware beigegebenen ästhetischen Wert, der sich in der Art und Weise ihres Gebrauchs zeigt, was Haug folgendermaßen ausdrückt:

„In dem Maße wie das private Kapital sich einem bestimmten Gebrauchswert unterordnet erhält die Ästhetik der Ware nicht nur einen qualitativ neuen Sinn mit dem Ziel, neuere Informationen zu codieren, sondern löst sich auch vom der Warensubstanz ab, deren Präsentation durch die Verpackung hervorgehoben wird und in mehreren Regionen durch die Werbung verbreitet wird“ (Haug 1997, S. 37)

Haug (1997, S. 67) nennt Technokratie der Sensualität die Art und Weise, wie die Warenästhetik geschaffen wird, die Art und Weise, wie „der technisch produzierte

---

<sup>70</sup> Das Merchandising ist eine gewohnte Praxis in den Kommunikationsmitteln, besonders im Fernsehen und im Kino. Das Grundprinzip der Verkaufstechnik nimmt an, dass der Konsument dann gewonnen wird, wenn er passend provoziert und angesprochen wird; so definiert es Kotler (1980, S. 40): „es handelt sich um eine Anweisung der Verwaltung, die davon ausgeht, dass die Konsumenten normalerweise nicht die genügende Zahl der Produkte des Unternehmens kaufen werden, es sei denn sie werden durch eine substantielle Verkaufs- und Promotionsanstrengung angesprochen“. Das Merchandising ist ein Instrument zum Provozieren, um den Konsument anzusprechen. Das Konzept des Merchandising tauchte erstmals im Jahr 1915 auf, und zwar als „eine Technik der Warenanpassung“ und im Jahr 1948 wurde es von der American Marketing Association so definiert: „nötige Planungsoperation, um den Markt mit der richtigen Ware oder Dienstleistung, am richtigen Ort, an der richtigen Zeit, in den richtigen Mengen und mit dem richtigen Preis zu beliefern“ (Natali und Freitas 1995, S. 19). Von der anfänglichen Bedeutung als Warenanpassung an der Verkaufsstelle ausgehend hat sich dieser Begriff als Werbeeinlage in Medienprogrammen allgemein verbreitet, „um das Erscheinen von Waren, Dienstleistungen oder Ideen in Programmen der Kommunikationsmittel, besonders des Fernsehens, zu bedeuten“ (Giacomini Filho 1991, S. 80). Da Merchandising jede Form der Warenförderung an der Verkaufsstelle bezeichnet, nennt Yanase (2007, S. 340) die Vorstellung von Waren oder Marken in Fernsehserien oder Spielfilmen „eine Form, die alten bezahlten Inserate aufzuwerten“.

künstliche Anschein“ sich mit den Bedürfnisstrukturen artikuliert und die Leute fasziniert. In der Konfiguration der Medien als „totemistisches“ System, bedient sich die Werbung nach Rocha (1995) der Waffen der Überredung und Verführung, um den Konsumenten zur Erfüllung seiner Konsumwünsche zu verleiten. Für Canclini (1995, S. 53) „ist Konsum ist die Gesamtheit der sozial-kulturellen Prozesse, die zur Aneignung und Gebrauch der Produkte führen“. In dieser Hinsicht nimmt das Subjekt beim Konsumieren an einem System des „Wettstreits um das, was die Gesellschaft produziert und um die Art und Weise seines Gebrauchs“ teil (Canclini 1995, S. 54). Nach diesem Gedankengang ist Konsum sowohl eine Denkweise als auch Ausdruck von bürgerlichem Verhalten. Rocha erblickt darin wiederum ein „magisches Spiel“, bei dem sich die Mythen und Rituale herausbilden.

Nach Canclinis Verständnis, damit der Konsumakt als bürgerliches Verhalten angesehen werden kann müssen einige Voraussetzungen gegeben sein, die zwar nicht zahlreich, aber doch schwer zu finden sind<sup>71</sup>. Canclini (1995, S. 65) nennt drei Grundvoraussetzungen:

„a) ein breites und mannigfaltiges Angebot von Gütern und Botschaften, das repräsentativ für die Vielfalt der internationalen Märkte und für den leichten und gerechten Zugang seitens der Mehrheiten ist; b) multidirektionale und zuverlässige Information über die Qualität der Waren, deren Kontrolle effektiv von Konsumenten ausgeübt wird, die imstande sind, den Zumutungen und Verlockungen der Werbung zu widerstehen; c) demokratische Teilnahme der wichtigsten Sektoren der zivilen Gesellschaft an den Entscheidungen materieller, symbolischer, juristischer und politischer Art zur Organisation der Konsummärkte.“

Die beiden eben erörterten Weisen, den Konsum aufzufassen – nämlich, das von Canclini vertretene Zugehörigkeitsdenken, die Idee der Teilnahme an der kollektiven Güterproduktion, sowie Rochas „totemistisches“ Modell der Überredung, Verführung und Verzauberung – dienen dem besseren Verständnis der Beziehung der heranwachsenden Jugendlichen zu den Medien und der schon behandelten Doppelbindungsbeziehung. Der heranwachsende Jugendliche bewegt sich – wie im Kapitel über die Analyse der Informationen nachgesehen werden kann – von der

---

<sup>71</sup> Der Begriff des Bürgers und der des Konsumenten schließen sich zwar nicht aus noch stehen sie in absolutem Gegensatz zueinander, sind aber auch nicht übereinstimmend noch gegeneinander austauschbar. Angesichts der Zahlen der an Verbraucherschutzstellen eingereichten Beschwerden, sind heute in Brasilien Konsument und Bürger noch Gegenbegriffe. Der Konsument muss noch um elementare Rechte streiten, wie etwa um das Recht, defekte Waren umzutauschen. Allein in der Stadt São Paulo sind im Jahr 2005 insgesamt 359.811 Beschwerden beim PROCON [staatliches Verbraucherschutzorgan] und eingereicht worden.



Verlockung, sich dem Zauber der Medienbotschaften zu ergeben, zur Stellungnahme als Bürger, wobei er sich aber auf keine der beiden fixiert. Ihm ist auch nicht ganz bewusst, dass er mal auf dem einen mal auf dem anderen Feld war. Es ist m. E. auch nicht leicht zu diesem Verständnis, wie schon ausgeführt, ohne die Hilfe der ihn umgebenden Menschen zu kommen. Es wird vielleicht leichter, diesen Sachverhalt zu begreifen und aufzuarbeiten, sobald die Schule Fragestellungen dieser Art in ihre Arbeitsroutine aufnimmt.

Indem Martín-Barbero (1995b, S. 183) die Kommunikationsmittel „nicht als reines kommerzielles Phänomen, nicht als reines Phänomen der ideologischen Manipulation, sondern als kulturelles Phänomen“ auffasst, versetzt er diese Frage auf das Feld der Vermittlung und der Rezeption. In dieser Hinsicht stimme ich der von Sunkel (2002) entwickelten Analyse dieser Gedanken Martín-Barberos, und zwar: es wird dem Konsumenten keine Freiheit zugeschrieben, die er nicht wirklich hat; im Gegenteil, die Vorherrschaft des Systems wird anerkannt und der Konsum mit dem Fluchtwegmodell betrachtet, als ein Feld nämlich, auf dem, wie Certeau meint, sich die List auswirkt. Es handelt sich dabei um eine Praxis, anhand derer „die Sektoren des einfachen Volkes sich die herrschende Ordnung aneignen und sie neu deuten“ (Sunkel 2002, S. 289). Somit stellt sich der Konsum als kulturelles Phänomen heraus, das betont im Leben der heranwachsenden Jugendlichen präsent ist.

Auf dieser Linie stellen sich zwei Punkte als wesentlich heraus. Erstens, die Potenz nicht zu unterschätzen, die aufgrund der Kombination gewisser Elemente wie etwa Macht und Gewinn in den Produktionszentren erzeugt wird. Die von Hardt und Negri (2002) angestellten Reflexionen bieten eine reichhaltige analytische und theoretische Referenz zu den Risiken dieser Kombination. In diesem Rahmen kommt Rochas totemistisches Modell vor, das sich in der Kleidung der Jugendlichen, in ihren Schönheitsansprüchen, in ihren Stereotypen und in den Vorstellungen der Gruppe, zu der er gehört, widerspiegelt. Zweitens besitzt der Empfänger als Subjekt, besonders wenn er Heranwachsender oder Jugendlicher ist, zwar eine individuelle Fähigkeit, Konflikte entgegenzutreten, aber die Art und Weise, wie er dies tut, ist stark von den Interaktionen, die er unterhält, abhängig.

Der heranwachsende Jugendliche ist nicht gegen die Verführungskraft des symbolischen Systems gefeit, steht aber auch nicht als passive Seite dieser Beziehung da. Die Art und Weise, wie der heranwachsende Jugendliche auf diesem Feld operiert,

steht in direkter Beziehung zu dem auf ihm geführten Spiel der symbolischen Kräfte. Noch vor dem Abschluss dieses Abschnittes, ist es m. E. wichtig, auf das strategische Denken, das grundlegend für die Organisation eines Feldes ist, einzugehen. Dazu ist es erforderlich, die Literatur über Unternehmen zur Kenntnis zu nehmen, das in ihr die Organisationsweisen der Unternehmen und ihrer marktwirtschaftlichen Aktionsstrategien enthalten sind. Wiederkehrende Deutungen des marktwirtschaftlichen Universums regen zu wertvollen Reflexionen über die Ideologie an, die Unternehmen mit weltweitem Wirkungskreis als Orientierung dienen. Dies gilt umso mehr wenn diese Reflexionen in Zusammenhang mit der Relevanz gebracht werden, die in vielen Gesellschaften den Informationstechnologien und den Produzenten von Medieninhalten beigemessen wird.

In einem solcher Werke stellen Goldrat und Cox (2002) zum Beispiel fest, dass die Unternehmensaktivität, unabhängig von der Art des Unternehmens, ein einziges Ziel hat: den Gewinn. Folgende Unternehmensaktionen: „billig kaufen, gutes Personal einstellen, Hochtechnologie, Waren produzieren, Qualitätswaren produzieren, Qualitätswaren verkaufen, einen Marktanteil erobern“ (Goldrat und Cox, 2002, S. 47) sind eigentlich keine Ziele, sondern Mittel, um das Ziel zu erreichen. Die Autoren lehren, dass ein Unternehmensphänomen als „abhängige Ereignisse bezeichnet wird“ (Goldrat und Cox, 2002, S. 100), in dem Sinne, dass jedes Ereignis aus vorherigen Ereignissen erfolgt, und zwar: „Die maximale Abweichung von einer vorherigen Operation verwandelt sich in den Ansatzpunkt einer Nachfolgeoperation“ (Goldrat und Cox, 2002, S. 153). Damit das Ziel – der Gewinn – erreicht wird, muss „versucht werden, das ganze System zu optimieren. Einige Sektoren des Systems müssen mehr Mittel als andere bekommen und eine größere Kapazität als andere haben. Jene am Ende der Kette, wie zum Beispiel die Kommunikations- und Verkaufsbereiche, müssen mehr – manchmal sogar viel mehr – als die am Anfang bekommen“ (Goldrat und Cox, 2002, S. 158). Dieses Modell kann sowohl einem Unternehmer bei der Rationalisierung und Kontrolle seines Herstellungsprozess nützlich sein – das ist nämlich der sachliche Rahmen des Buches –, wie auch in Verbindung mit der Idee der Informationstechnologien und der Kommunikationssysteme dem Versuch dienlich sein, die Moderne-Welt<sup>72</sup> in ihrer Ausdehnung und Materialisation, die Ortiz als „pervers, wild, aber real“ qualifiziert hat, zu begreifen.

---

<sup>72</sup> Renato Ortiz verwendet den Terminusus Mundialisierung für die Kultur und den Terminusus Globalisierung für die Wirtschaft. Außerdem, beim Gebrauch des Begriffspaares Moderne-Welt fasst er den Begriff der Moderne im Sinne von Differenzierung, Individualisierung und den Begriff Welt im Sinne von Überschreitung, aber nicht Aufhebung der traditionellen

Kotler (1980) nennt Marketing „den sozialen und administrativen Prozess, der es den Individuen und Gruppen ermöglicht, durch die Herstellung und den gegenseitigen Austausch von Waren und Werten das zu erreichen, was sie brauchen und wünschen“. Kotler (1999) aktualisiert dann diese Auffassung und ordnet diese Aktivität dem Universum der Bedürfnisse zu, womit er sowohl die Ware als auch den gesamten Produktionsprozess der durch das Marketing identifizierten Bedürfnisse unterordnet. Die Aufgabe des Marketings ist also „die Bedürfnisse auszuwerten, ihr Ausmaß und ihre Intensität zu messen und die Aussicht auf Gewinn zu bestimmen“ (Kotler 1999, S. 33). Aber damit ist die Aufgabe noch nicht erledigt. Sie geht vielmehr weiter, wenn das Produkt auf den Absatzmarkt kommt, und zwar nach Kotler (1999) damit, dass immer wieder Bedürfnisse identifiziert und Produkte oder Dienstleistungen, die sie mit Gewinn befriedigen können, angeboten werden. Aus der Sicht des Unternehmers ist der Konsum jener Bestandteil des „Geschäftsganges“ (Manzo 1986), der für den Tausch des Produktes gegen Geld und für die Neuproduktion zum Ersatz des gekauften Produktes verantwortlich ist.

Das marktwirtschaftliche Denken, von der motivationalen Psychologie beeinflusst, versteht den Konsum auf individueller Ebene als einen dynamischen Auswahlprozess, der mit der Wahrnehmung der eigenen Wünsche und Erwartungen beginnt. Das Unbehagen angesichts nicht befriedigter Bedürfnisse und Wünsche wird zur inneren Kraft, die den Konsum in Richtung Komfortzustand antreibt“ (Schiffman und Kanuk; 2000). Konsumieren ist daher auswählen, Alternativen suchen, die vom Markt angebotenen Optionen auswerten und die wählen, die der Erfüllung der Erwartungen besser entsprechen, die Kaufentscheidung treffen und das Ergebnis des Kaufaktes auswerten (Gade 1980). Dazu werden Urteile aufgestellt, die auf ethische Prinzipien und auf der Zustimmung der Anderen und der eigenen basieren (Giglio 1996). Die Untersuchungen, die sich mit dem Verhalten des Konsumenten beschäftigen, suchen Aufklärungen dafür auch in den Persönlichkeitstheorien: in der Psychoanalyse Freuds und Jungs, in der neofreudschen Psychoanalyse und in der Züge-Theorie (Schiffman und Kanuk, 2000). Schiffman und Kanuk behaupten, dass die Wahrnehmungsforschung, die Verhaltens- und Erkenntnistheorien, die Untersuchung der Natur des Verhaltens und ihrer Veränderung, sowie die Kommunikations- und Überredungstechniken die Mittel seien, die am meisten zur Aufklärung des Konsumentenverhaltens beitragen. Außerdem halten sie auch die sozialen Einflüssen,

---

Grenzen und Aufrichtung neuer Grenzen auf, was die Abwicklung dieses Moderne-Welt-Prozesses ungleichmäßig werden lässt.

wie die von Referenzgruppen, Familie, sozialer Klasse und Kultur für relevant zum Verständnis des Konsumentenverhaltens.

Baudrillard (1995) betrachtet den Konsum als einen Ausdruck des Kapitalismus. Über den Konsum ist es möglich, die Beziehung der Menschen zu den Objekten oder die Beziehung der Menschen zur Welt und sogar zu anderen Menschen identifizieren. Das Modell der Kulturmundialisierung, so wie von Ortiz aufgefasst, bringt als Hauptkonsequenz die Konsumkultur mit sich. In diesem System, in dem alles verkäuflich und käuflich ist, wird der menschliche Körper selbst zum Symbol, das in symbolische Kommunikation umgesetzt und daher verkäuflich, vermarktbar wird, wie es beispielsweise mit der Jugend selbst geschieht, wie schon oben dargelegt worden ist. Der Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des modernen Marketings ist nicht mehr die Produktion, sondern der Konsum. Das fordistische, in der Produktion zentrierte Modell der Gesellschaftsorganisation weicht dem Konsum und der Warenförderung. Baudrillard (1995) vertritt die Ansicht, dass weit mehr als die bloße Anschaffung eines Objektes oder einer Dienstleistung ist Konsum Erwerb von Ideen und eine Weise, die sozialen Unterschiede einzuschätzen und an den Tag zu legen. Damit will Baudrillard sagen, dass der Konsum nicht auf die Befriedigung von Bedürfnissen, sondern auf „die Manipulation der sozialen Signifikanten“ ausgerichtet ist (Baudrillard, 1995, S. 59).

Baudrillard (1995) betrachtet den Glückszustand kritisch, den der Konsum angeblich ermöglichen kann, sowie die Gedanken der Fülle und der Gleichheit, die seine Ausübung nahe legt. Die Fülle und die Gleichheit begegnen auf der symbolischen, nicht aber auf der konkreten Ebene, nicht auf der Ebene des Besitzes. Die Gleichheitsideologie des Wohlstandes führt zu der Feststellung, dass alle das gleiche Recht auf Zugang zu dem haben, was gut und nützlich fürs Leben ist. Es besteht der allgemeine Glaube, dass im Menschen eine natürliche Tendenz zum Glück vorhanden ist. Die Idee des Glücks hat mit dem zu tun, was der Autor Selbstverwirklichung nennt. Der Mythos des Glücks hängt eng mit dem Mythos der Gleichheit zusammen. Wie wäre aber Glück zu definieren? Der Gleichheitsmythos erfordert ein „mensurables Glück“. Je sichtbarer, desto messbarer das Glück, umso glücklicher der Mensch. Das Glück und der Wohlstand können an den Objekten, an den Komfortzeichen, ermessen werden. Je größer der Komfort, desto glücklicher der Mensch.

Die Revolution des Glücks steht in enger Beziehung zum Prinzip der Gleichheit der Menschen. Es gibt eine idealistische Version von dem, was „glücklich in Gesellschaft leben“ bedeutet. Das Wachstum hat mit der Fülle zu tun, und die Fülle bedeutet

Demokratie, weil sie allen zur Verfügung steht. Für Baudrillard (1995) dagegen ist Konsum eher eine Ideologie. Die Inhalte der Ideologien gehen über die konkreten Situationen hinaus und sind somit unerreichbar (Mannheim, 1972). Also, wie schon in Bezug auf die Erleichterung des Zugangs zu den Technologien gesagt worden ist, nährt die Idee des Konsums sowohl die Mythen des Glücks, der Fülle und der Gleichheit, als auch auf dem konkreten Plan die Ungleichheit.

#### **2.4.5 Zusammenfassung**

Wichtige Aspekte der Beziehung zwischen heranwachsenden Jugendlichen und Mediensystem wurden erörtert. Ein heranwachsender Jugendlicher unter dem Einfluss einer Doppelbindung baut seine Welten mit Elementen, die ihm von der Medienkultur geliefert und im Konsum von Ideen und Waren materialisiert worden sind. Konsum ist auch Konsum von Kenntnissen. Diese werden den heranwachsenden Jugendlichen als Grundbedingung der Zugehörigkeit zur Erkenntniswelt zur Verfügung gestellt. Nimmt man noch diejenigen Aspekte hinzu, welche das marktwirtschaftliche Denken antreiben, ist festzustellen, dass auf dem Rezeptionsfeld die strategischen Artikulationen sowohl dazu ausgedacht werden, um zu provozieren, zu verführen und zu überreden, als auch um die Zugehörigkeit zu sichern. Die von den Herstellern symbolischer Güter ermittelten Kenntnisse über den Markt und über den Konsumenten, besonders den jugendlichen und heranwachsenden, werden in Form von Werbebildern, Slogans Nachrichten, Verpackungen usw. verbreitet. Es verhält sich aber nun so, dass das Rezeptionsfeld, obwohl es von den Strategien des Senders in Beschlag genommen wird, sich gegen seinen Willen als „taktischen Ort“ (Certeau, 1994) des Empfängers konstituiert, als der Ort also, wo der heranwachsende Jugendliche als Empfänger, der über keinen eigenen Ort verfügt, die Fluchtwege auf dem eigentlichen Terrain der Strategien einübt.

Certeau sagt, dass die „Taktik die Kunst des Schwachen ist“, denn mit ihrer Hilfe besteht er die täglichen Konfrontationen. Den Empfänger als Subjekt denken heißt nicht, die symbolische Kraft der Produktionszentren zu unterschätzen noch den Empfänger zu versachlichen. Im Rezeptionsprozess der Medieninformationen ist der Empfänger zwar nicht der absolut „Schwache“, ist aber auch nicht der „Starke“. Der heranwachsende Jugendliche ist mit Sicherheit das Ziel derjenigen kommunikativen Strategien, die die Rezeption als Markt betrachten. Die Medienkultur ist somit das Feld der globalisierenden Strategien und die Rezeption der Medienkultur ist der „Nicht-Ort“ der Taktiken. In dieser Hinsicht erkennt die Vorstellung, dass die List sich in der taktischen Organisation als Konfrontationsmaßnahme entwickelt, nicht nur den

Empfänger als Subjekt an, sondern schreibt ihm Möglichkeiten zu, die der Kontrolle des Senders entgehen.

Das Rezeptionsfeld, das heißt, das Territorium des Empfängers als Feld der symbolischen Konfrontation akzeptieren bedeutet somit zugeben, dass der Sender stark genug ist, um den Kampfplatz zu bestimmen. Paradoxerweise gehört der „Ort“ der Rezeption nicht dem Empfänger, sondern den Strategen. Nach dieser Argumentation ist der Rezeptionsort in der Tat der „Nicht-Ort“ der Taktiken und der Empfänger scheint die geschwächte Partei zu sein. Auf dieser Linie muss angenommen werden, dass der heranwachsende Jugendliche und Schüler gegen die auf ihn gerichteten Medienaktionen nicht immun ist und hängt dazu noch von den Informationen der Medien ab, um die Konfrontation zu strukturieren. Diese Reflexion mag zwar für jeden Empfänger gelten, erhält aber um so größere Relevanz wenn dieser ein heranwachsender Jugendliche ist, denn seine Widerstandsfähigkeit hängt nach Certeau (1994) von seine Erfindungskraft ab; diese entwickelt sich aber nicht ohne die Anwesenheit jener Menschen, die den Vermittlungsraum seiner proximalen Entwicklungszone einnehmen, seien es seine Eltern, seine Lehrer, andere Jugendliche seiner sozialen Gruppe oder gar die Medienpersönlichkeiten, die seine Vorstellungswelt nähren.

Eine Untersuchungsperspektive besteht darin, die Medienkultur als das Feld der globalisierenden Strategien und die Rezeption der Medienkultur als den taktischen „Nicht-Ort“ zu betrachten. Nach meinem Verständnis sind die als Konfrontationstaktiken unternommenen Fluchtwege im Gebrauch der Medien selbst wirksam, da sie das von der Medienkultur besetzte Rezeptionsfeld darstellen. Allerdings, bevor zu der Behandlung der Konfrontationsmodelle übergegangen wird, sei nochmals die Frage der Medienkultur aufgegriffen, lediglich um einmal mehr ihre Relevanz zu charakterisieren, denn die Kultur kann als die „Gesamtheit der Instrumente, die der symbolischen Vermittlung zur Verfügung stehen (Sprache, Gesetze, Wissenschaften, Künste, Mythen), um dem Individuum oder der Gruppe die Erörterung des Realen zu ermöglichen“ (Sodré 1996, S. 85). So ist Abad (2006) zuzustimmen, wenn er der Kultur folgenden sozial-historischen Sinn zuschreibt: „als System der Vermittlung und als Ankerplatz von Bürgern – sie ist die besondere Form, in der die Machtverhältnisse die Mechanismen der Produktion von sozialen Subjektivitäten artikulieren“. Oder Martín-Barbero (2003), wenn er sagt, dass Kultur der Ort der Sinnggebung einer Gesellschaft, und nicht ein Geschäft ist.

Thompson (1998, S. 42) legt nahe, dass das Verständnis dessen, was bei der Medienrezeption geschieht, eine Annäherung verlangt, „die für die routinemäßigen und praktischen Aspekte der Rezeptionsaktivität sensibel ist“. Damit will der Autor sagen, dass die Rezeption „als eine Aktivität betrachtet werden sollte“, denn das empfangene symbolische Material wird bearbeitet und in routinemäßige Praktiken verwandelt, wobei es in das alltägliche Leben integriert wird. Der Autor stellt außerdem fest, dass die Empfänger, selbst wenn sie keine Möglichkeit haben, direkt auf das empfangene Material einzuwirken, was besonders für die Fernsehzuschauer zutrifft, das genannte Material umarbeiten, und zwar „auf Weisen, die den Absichten oder den Zielen der Produzenten völlig fremd sind“. Die Rezeption findet an einem Ort statt, ist an „sozial-historischen Kontexten“ „situier“, erfordert „Kompetenzen und Fertigkeiten“, und geschieht nicht ohne Interpretation, ohne die Aktion des Subjekts auf das begriffene Material.

Im Verlauf dieses Kapitels wurden so einige Fragen aufgezeigt, anhand derer die Beziehung der heranwachsenden Jugendlichen zu den Medien untersucht werden kann. Erstens gibt es eine Medienkultur, die nicht nur Verbreiterin ihrer selbst, sondern auch Vermittlerin der Beziehung des Jugendlichen zu der Welt ist. Das Rezeptionsfeld, das Feld des Empfängers, ist wegen der Natur der Medienkultur das Feld, wo sich die bei der Sendung ausgedachten Strategien artikulieren, was dieses Feld in einen „Nicht-Ort“ des Empfängers verwandelt. Dieser Zustand macht aus dem jugendlichen Empfänger einen Spezialisten in Fluchtwegen, der sich mit Wendigkeit zwischen den Medien und innerhalb der Medien bewegt. Da wendige Mobilität nicht immer schon heißt, dass man a priori weiß, wo es lang geht, wird dieser Gang von den Jugendlichen mit unterschiedlichen Mitteln unternommen. Zweitens bewegen sich die Jugendlichen über jene Verbindungsstellen, welche die *kommunikativen Voraussetzungen* konfigurieren; diese sind derart organisiert, das der Prozess nur aufgrund unterschiedlicher Interlokutionen, seien es solche der virtuellen, seien es solche der realen Welt, gedacht werden kann. Drittens, die Lage des heranwachsenden Jugendlichen, der sich von der Kindheit zur Erwachsenenwelt und umgekehrt bewegt, schwächt ihn zwar auf der einen Seite, liefert ihm aber auf der anderen Seite die nötigen Informationen – mögen sie auch von den Erwachsenen als oberflächlich eingestuft werden –, um ihre Gegenwörter zu organisieren.

In einem Zustand der ständigen Konfrontation begriffen und mit verschiedenen Modalitäten von Gegenwörtern versehen, konstituieren sie die Voraussetzungen, die diese Untersuchung der Beziehung der 110 Schüler zu den Medientechnologien und

den Medieninhalten. Aufgrund dessen, was bis zu diesem Punkt gesagt wurde, unterstreiche ich, dass die Medienrezeption paradoxerweise als der „Nicht-Ort“ des Empfängers gedacht werden kann. Die heranwachsenden Jugendlichen entwickeln ihre Konfrontationstaktiken während sie in einer Zeitung oder Zeitschrift blättern, einer Fernsehsendung zuschauen, Radio hören oder im Internet surfen, also genau mitten in den Kommunikationsstrategien der Sender, angesichts der von den Sendern in einer von diesen bestimmten Weise und in einem von diesen bestimmten Ort ihnen vorgestellten Inhalten. Ebenda dekonstruieren und rekonstruieren sie Welten: *setzen* Wirklichkeiten *zusammen* und *zerlegen* sie, *betonen* Geschehnisse und *ordnen* ihre informativen Prioritäten. Sie *eliminieren* von den Medien, was sie nicht interessiert, *ergänzen* und *entstellen* das Übrige.



**3. Die Taktiken:  
„Du willst, dass ich bleibe, doch als ich dich traf,  
striefte ich umher“**

### 3.1 Einführung

Dieser Satz eines unbekanntes Autors, der vom Abschied Liebender spricht, scheint auch wie geschaffen, um die Beziehung der Jugendlichen zu den Medien zu erklären<sup>73</sup>. Denn sie streifen in den Medienwelten umher und bedienen sich dabei ihrer Ohren, Augen und Hände. Mit den Händen, Augen und Ohren nutzen sie das Mobiltelefon. Mit den Händen durchblättern die jungen Menschen Zeitungen und Illustrierte, klicken mit der Maus und schreiben auf der Computertastatur; mit den Händen betätigen sie die Fernbedienung des Fernsehers und des Videorecorders. Mit ihren Augen „verfolgen“ sie die Wörter und Bilder. Zielinski (2006) erforschte die Verbindung zwischen den heute bekannten Medientechnologien und den Gedanken und technischen Mitteln früherer Zeiten - den Ideen und Maschinen, die den Augen und Ohren Bewegungen ermöglichten, die ihre ursprünglichen Grenzen überschritten. Die Aspekte, die Zielinski (2006, 2007) bei Empedokles, Della Porta und Krasnokutskij (Avraamov) aufzeigt, und die Fusion von Augen und Händen bei der Konstruktion des Wissens (Samsonow 2007), die durch die Beziehung zwischen den im Laufe der Geschichte erfundenen Kommunikationsmitteln und den menschlichen Sinne motiviert wurden, veranlassen uns heute, das Verhältnis der Jugendlichen zu den Medien untersuchen.

Empedokles (490-435 v. Chr.) war der Ansicht, die Bewegung, der ständige Fluss, in dem sich der Mensch befindet, werde von der Liebe und der Zwietracht hervorgerufen. Die Liebe sei die ideale Form für die Struktur des Universums und bedeute „Frieden“, „Glück“ und Freiheit. „Für Empedokles sind die Augen ein Werk der Aphrodite. In den überlieferten Fragmenten zeigt er am Beispiel der Augen noch klarer, was er zur Funktion der Liebe als wichtigster Komponente der erfolgreichen Wahrnehmung sagen möchte“ (Zielinski 2006, S.66). Für den griechischen Philosophen ist die Wahrnehmung Teil eines Prozesses. Sie strahlt aus und verursacht Anziehungskraft: der „Austausch von Ausstrahlungen“ erzeugt die Wahrnehmung (Zielinski 2006, S. 69). Wenn wir diese Vorstellung aufgreifen und mit ihr das Medienangebot für die Jugendlichen als Zielpublikum betrachten, z. B. die Musik-Clips, sehen wir, dass die Anziehungskraft, die ihr Interesse erweckt, in dem elementaren Sehen und Verstehen liegt. Umfassendere Forschungsergebnisse, die sich erst aus einer genaueren Untersuchung auf einer höheren gedanklichen Ebene ergeben, werden später

---

<sup>73</sup> Ein Text, den ich zufällig im Internet las, brachte mich auf einen ähnlichen Gedanken wie in der Überschrift dieses Kapitels. Der Autor des Textes, der sie zitiert hatte, gab an, sie stamme von einem unbekanntes Autor vom Anfang des 19. Jahrhunderts. Begeistert von dem Satz machte ich mich sofort an die Arbeit und verlor den Autor, der sie mir vorgestellt hatte, in der Weite des Internets. Ich suche aber weiter und werde ihm zu gegebener Zeit die verdiente Anerkennung zuteil werden lassen.

dargestellt. Die Zeit ist zum Sehen und Verstehen bestimmt. Wenn der Jugendliche etwas erblickt, aber nicht „gesehen“ hat, bewegt er sich weiter.

Denselben Fluss, dasselbe *Kontinuum* zwischen Körper und Seele, findet Zielinski (2006) bei Della Porta, einem Denker, der ebenfalls den Geist mit dem Körper in Verbindung brachte. Für Della Porta sind Körper und Seele in einer Dynamik verbunden, die sie erhält und zugleich verändert. Della Porta wurde von der Inquisition bedrängt, und bei seiner Arbeit wandte er zwei Methoden an, die ich auch in dem Verhalten der Jugendlichen gegenüber den Medien wiederfand. So bemühte sich Della Porta einerseits, den Zensoren der Inquisition zu zeigen, dass seine Schriften der Kirche und dem Staat dienten. Andererseits entwickelt er „Taktiken“, um mit seinen Freunden zu kommunizieren, ohne dass jemand, der den benutzten Code nicht beherrschte, etwas erfuhr (Zielinski 2006, S. 97). Die Schüler der vier Schulen, die ich untersucht habe, gehorchen zwar ihren Lehrern, wenn sie aufgefordert werden, in den Medien Themen zu erforschen, welche die Lehrer für wichtig halten, aber wenn sie im Internet sind, halten sie sich nicht mehr daran und benutzen ihre Forschungszeit für virtuelle Gespräche und unbeobachtetes Navigieren. Dieses Verhalten zeigen Schüler der Schule Nr. 3. Oder sie kopieren fertige Arbeiten aus dem Internet und geben sie bei den Lehrern ab, wie Schüler der Schule Nr. 2.

Derselbe Della Porta, der Texte in Geheimschrift versandte, erkannte 50 Jahre, bevor Galileo ein Fernrohr zu astronomischen Zwecken benutzte, „die Möglichkeit, dass die Augen große Entfernungen durch speziell geschliffene Linsen überwinden können“ (Zielinski 2006, S. 113). Wie Zielinski erklärt, bestand sein Traum aber nicht darin, Mittel zu finden, um das Sehvermögen zu verbessern, sondern er wollte das noch Unsichtbare erforschen. Nach Della Porta kann man durch das Glas eher „sehen“ als sich etwas „vorstellen“ (Della Porta bei Zielinski 2006, S. 113). Dieser Gedanke weckt zwangsläufig die Assoziation mit dem Fernsehen. Wenn wir das faszinierende Entwicklungstempo der Kommunikationstechnologien, z. B. des Mobiltelefons, und ihren Nutzwert für die Jugendlichen betrachten, können wir uns unschwer vorstellen, dass es für den Rundfunk und das Fernsehen bald keine unüberwindlichen Horizonte mehr geben wird.

Verkürzen wir Entfernungen mit dem Blick durch das Fernglas, nähern wir uns mit dem Auge dem weit Entfernten, dem bisher Unsichtbaren. Sansonow (2007) sieht den Grund für die Veränderungen, die in der Renaissance eingetreten sind, nicht nur in den neuen, provozierenden Erkenntnissen, die dem Glauben und der Mystik

widersprachen, sondern auch in den neuen technischen Mitteln, die den Zugang zu Neuem ermöglichten. Wenn wir uns auf ein angestrebtes Ziel zubewegen - auch wenn wir dabei körperlich stillstehen und nur durch ein Fernrohr blicken - bewirken wir etwas, das Sansonow als „Überhitzung der Intentionalität“ bezeichnet. Die Vision, so sagt die Autorin, ist wie ein Strahl, wie ein Pfeil, der mit Intentionalität beladen ist. Sie ist das „Werkzeug“ des Eros. Denn Liebende betrachten sich voller Intentionalität: es ist, als ob der Blick des Liebenden auf die bewusste Leidenschaft aufträte. Die Vision ist wie der „imaginäre Finger“ von Arnheim (2002). Bei Sansonow ist sie die „Hand des Auges“.

Ausgehend von der Darstellung des Eros behandelt Sansonow die Beziehung zwischen Hand und Auge. Die Hand ist die „Verlängerung des Gehirns in der Welt“, eine Art Führerin des Gedankens. Die Hand „manifestiert das Denken“. Was intendiert wurde, wird von ihr durch die Gesten „Zeigen, Führen, Strafen und Hinweisen“ angezeigt. Beim Schreiben ist die Hand mit dem Stift „bewaffnet“. Warum kann man den Jugendlichen nicht in ähnlicher Weise als mit einer Maus oder Fernbedienung „bewaffnet“ sehen? Nach den Betrachtungen von Sansonow über die Renaissance grub der Pflug eine Furche, damit aus ihr die Nahrung wuchs, und die primitive Schrift ritzte eine Linie in die weiche Oberfläche, aus der ein Wort entstand. Wie ein mit Intentionalität abgeschossener Pfeil gräbt der Bleistift später keine Furche mehr, sondern gleitet über die glatte Papieroberfläche, so wie Seiten und Videos über den Bildschirm gleiten, Musikstücke aus dem Player klingen und Töne, Bilder und Texte auf dem Mobiltelefon erscheinen: sie sind entweder im Gerät gespeichert oder werden beim Gehen durch Kameras und Funksysteme übertragen.

### **3.2 Der Medien-Flaneur**

Heute benutzt der Jugendliche mit seinem „von Intentionalität überhitzten Blick“ seine technischen Geräte, um das Unsichtbare zu suchen. Mit der Fingerspitze auf der Maus, dem Mobiltelefon oder der Fernbedienung lenkt er seinen Blick. Mit den Fingerspitzen sucht und regelt er die Töne der Stadt, die auf seinen Wegen gespielt werden, wie sie zu Beginn des XX. Jahrhunderts russische Musiker und Komponisten in Moskau suchten (Zielinski 2007). Der Jugendliche spaziert sozusagen mit Hilfe seiner Finger und Augen durch die Straßen der Medien. Wie ein Flaneur. Ein virtueller Flaneur<sup>74</sup> in den Medien. Man kann sich die Zeitungen und Illustrierten, die Radio-

---

<sup>74</sup> Ich verwende hier das Wort „Flaneur“ im Sinne von Benjamin, der damit die Beziehung der Jugendlichen zu den neuen Technologien und Medieninhalten beschreibt. Nach der Entstehung des Internets und der zahllosen Fernsehkanäle kann man die Welt der

und Fernsehgeräte, die Mobiltelefone, Computer und Bücher sowie alle die neuen Technologien mit ihren unbegrenzten Navigier-, Interaktions- und Unterhaltungsmöglichkeiten wie die Straßen von Paris im 19. Jahrhundert vorstellen, auf denen sich Tausende anonymer Passanten in der Menge verloren fortbewegten oder die Schaufenster bestaunten: es waren Verkehrsteilnehmer, Revolutionäre und Spaziergänger. Heute wandern sie durch die Medien: die virtuellen Medien-Flaneure.

Die Medienflaneure sind meist jung und halten beim Navigieren die Augen offen. Sie sind scheinbar, aber nur scheinbar, verloren oder eingeschüchtert. In der „Dialektik des Flanierens“ (Benjamin 1983 und 1974) bedeutet der Aufenthalt auf der Straße, gesehen zu werden und zugleich verborgen zu bleiben. Das ist einer der Punkte, wo der Medien-Flaneur dem von Benjamin beschriebenen Flaneur ähnelt. Obwohl sich der Medien-Flaneur hinter Kennworten, Codes und Pseudonymen versteckt oder mit der Fernbedienung anonym navigiert, hinterlässt er doch überall seine Spuren. Sie finden sich in den Fotologs, in den virtuellen *Communities*, im Verbrauch der von den Medien beworbenen Produkte, in den Kontrollen der Beherrscher der Medienströme und sogar in seinen Gewohnheiten bei der Mediennutzung, die beharrlich von Firmen aufgezeichnet und ausgewertet werden, die sich auf die Untersuchung des Konsumverhaltens in den Medien spezialisiert haben. Beim virtuellen Flanieren bedeutet surfen, alles und alle zu sehen, es bedeutet, gesehen zu werden und sich zu verbergen.

Statt mit den Beinen bewegt sich der Medien-Flaneur mit seinen Fingern, mit ihnen entflieht er den belanglosen Gesprächen / „Marolas“<sup>75</sup> der Medienstars, den Medien selbst und Programmen, die ihn nicht interessieren. Mit den Fingern lenkt der Flaneur seinen erotisierten Blick eines Voyeurs auf die Bilder, die maßgeschneidert produziert wurden, um ihn zu verführen, zu bezaubern und sogar zu berauschen: „Jener anamnestiche Rauch, in dem der Flaneur durch die Stadt zieht, saugt seine Nahrung nicht nur aus dem, was ihm da sinnlich vor Augen kommt, sondern wird oft des bloßen Wissens, ja toter Daten, wie eines Erfahrenen und Gelebten sich bemächtigen“ (Benjamin 1983, S.525).

---

Kommunikationsmittel allgemein und insbesondere der elektronischen und digitalen Medien damit vergleichen, wie Paris auf den Flaneur wirkte: „Sie eröffnet sich als Landschaft, sie umschließt ihn als Stube“ (Benjamin 1983, S.525).

<sup>75</sup> „Marolas“ sind die Wellen auf der Meeresoberfläche, aber in der Umgangssprache bezeichnet das Wort auch Geschwätz und belanglose Plauderei, d.h. uninteressante Gespräche.

Während der Flaneur früher auf der Suche nach einer Vergangenheit durch die Straßen streifte, die nicht die seine war und die er nicht erlebt hatte, konstruiert sich der Medien-Flaneur von heute seine möglichen Welten selbst.

Für den Flaneur war die ganze Stadt ein einziges vertrautes Gemach, das er bis in alle Ecken durchwanderte, und zugleich eine weite „schwollenlos wie eine Landschaft“ (Benjamin 1983, S. 531), die den Wanderer nicht ermüdete, die er sich aber niemals vollständig erschließen konnte. Bei jedem Spaziergang war es eine neue Stadt. Auch im Internet gibt es jeden Augenblick eine neue Information. Wegen der Leichtigkeit, mit der sich der virtuelle Flaneur im Netz bewegt, ist es für ihn winzig klein und vertraut, doch gleichzeitig riesengroß und in seiner Gesamtheit unerreichbar. Vor allem der Computer, aber auch das Radio und das Fernsehgerät erlauben dem virtuellen Flaneur, durch alle Kanäle und Klicks zu spazieren und sich in der Weite der Internetadressen und Fernsehkanäle zu bewegen, als ob es sich um einen einzigen vertrauten Raum handelte. Während Paris für den Flaneur seine „natürliche Umgebung“ war, ohne die es für ihn kein Flanieren gegeben hätte, ist die Medienumwelt die maßgeschneiderte Existenzgrundlage für den virtuellen Flaneur, damit er sich den Nutzern im Internet in den Fotologs zeigen kann. Dabei verzichtet er jedoch keineswegs auf seine privaten persönlichen Beziehungen, z. B. führt er weiter seine Gespräche in seinem Leben offline. Wie Benjamin schreibt, verzichtet der Flaneur nicht auf den Raum unter den überdachten Passagen. „Mehr als an jeder andern Stelle gibt die Straße sich in ihr als das möblierte ausgewohnte Interieur der Massen zu erkennen“ (Benjamin 1983, S.533).

„Die Flanirie hätte sich zu ihrer Bedeutung schwerlich ohne die Passagen entwickeln können“ (Benjamin 1974, S. 34). Den virtuellen Flaneur gäbe es dagegen nicht ohne das Internet und ohne die offenen Kanäle des Kabel- und Satellitenfernsehens. Den Rundfunk mag er jedoch nicht, weil ihm die Hunderte von Klicks auf der Suche nach seiner Musik und ihr Herunterladen auf seinen *Player* fehlen. Das Internet ist das Habitat der Masse der Jugendlichen. Die Fernsehkanäle sind es ebenfalls. Man kann sich die Kommunikationsmittel und Informationstechnologien als „Wohnung des Kollektivs“ vorstellen. „Das Kollektiv ist ein ewig unruhiges, ewig bewegtes Wesen, das zwischen Häuserwänden soviel erlebt, erfährt, erkennt und ersinnt wie Individuen im Schutze ihrer vier Wände“ (Benjamin 1983, S.533).

Schon seit langem werden die Wirkungen der Kommunikationsmittel auf die Zuhörerschaft untersucht. In den Kulturstudien entdeckte man vor Kurzem den

Rezipienten, der stets da gewesen war, bis in die sechziger Jahre mit dem Ohr am Lautsprecher und später mit den Augen auf dem Bildschirm der Fernsehgeräte und Computer.

Nach dem „Grand Dictionnaire Universel“ von Pierre Larousse, Bd. VIII, von 1872 bezeichnet das Stichwort Flaneur jemanden, der sucht und forscht: „son œil ouvert, son oreille tendue, cherchent tout autre chose que se que la foule vient voir. (...) La plupart des hommes de génie ont été de grands flâneurs; mais de flâneurs laborieux et féconds ... Souvent c'est à l'heure où l'artiste et le poète semblent le moins occupés de leur œuvre, qu'ils y sont plongés le plus profondément.“ (Benjamin 1983, S 567)

Damit man einen jungen Menschen auf seinen Streifzügen durch die Medienwelten als Flaneur bezeichnen kann, muss man sich von der positivistischen Sichtweise verabschieden, die den Medienbenutzer zu einem Objekt degradiert, das dem Zauber und den Reizen der Medien erliegt. In diesem Fall wäre er kein Flaneur, denn der verfolgt sein Ziel wie ein Detektiv. „Es passte ihm ausgezeichnet, seine Indolenz als eine scheinbare präsentiert zu sehen, hinter der in Wirklichkeit die ausgespannte Aufmerksamkeit eines Beobachters sich verbirgt, der den ahnungslosen Missetäter nicht aus den Augen lässt“ (Benjamin 1983, S.554). Man darf den Flaneur nicht mit einem Gaffer verwechseln, der nur neugierig ist (Benjamin 1975): „Der einfache Flaneur ist immer im vollen Besitz seiner Individualität, während der Gaffer die seine verliert. Er wird von der Umgebung völlig gefangen genommen...: sie berauscht ihn bis zur Selbstvergessenheit. Das Spektakel, das sich dem Gaffer bietet, macht ihn zu einem außergewöhnlichen Wesen; er ist dann kein Individuum mehr, er ist das Publikum, er ist die Menge“ (Fournel, bei Benjamin 1975, S. 32). Man kann den Gaffer z. B. mit der Zuschauerin oder dem Zuschauer des Mediums Fernsehen vergleichen, der – meist schon in fortgeschrittenem Alter – auf keine einzige Folge seiner Fernsehserie verzichten kann. Der lineare Fernsehzuschauer, der Gaffer der Medienwelt, schaltet in keinen anderen Kanal um, er verpasst kein Kapitel seiner Telenovela.

Der Wanderer in den Medien lässt sich gut mit einem Flaneur vergleichen. Denn so wie die Stadt bei jedem Spaziergang des Flaneurs von ihm neu konfiguriert wird, liegt auch vor jedem Internet-Surfer immer eine neue Welt, wenn er auf denselben Wegen des Internets durch dieselben Websites navigiert. Kein Wiederbesuch einer Website ist wie der vorige. Machado (1994) hebt hervor, dass Benjamin schon zu seiner Zeit über virtuelle Alternativen zum gedruckten Text nachdachte: „Wir dürfen annehmen, dass

neue Systeme mit neuen, beweglicheren Schriftformen immer notwendiger werden. Sie werden die Geschmeidigkeit der Hand durch die Nervenimpulse der Finger ersetzen, die dann Befehle geben“ (Benjamin bei Machado 1995, S. 202). Diese Verbindung der spekulativen Gedanken Benjamins mit der Technik „als eine Art Vorausahnung der heutigen Computertechnologien“, die Machado herstellt, ist durchaus möglich (Bolle 1997). Bolle gibt jedoch zu, dass die Frage der Technik nur einen Aspekt der Analyse Benjamins darstellt: „in Wahrheit beobachtete er eine tiefe Diskrepanz zwischen den technischen Fortschritt und der sozialen Lebensqualität, er wollte eine utopische Synthese von beiden“ (Bolle, 1997, Absatz 8).

Diese Gedanken über den virtuellen Medien-Flaneur in Verbindung mit den technischen Möglichkeiten, über die Benjamin nachdenkt, können auf den ersten Blick tatsächlich wie eine Utopie erscheinen, die Benjamin verwirklichen wollte, wie Bolle betont. Die heutige Entwicklung zeigt jedoch, dass der Markt diese Utopie unterstützt, wenn er die Entwicklung der Technologien vorantreibt. Auch ich betrachte das Navigieren durch die Medien als Perspektive für die menschliche Entwicklung und nicht als Abhängigkeit, Unterwerfung oder Verfremdung. Die Ergebnisse der Befragung der Schüler der vier Schulen haben die Auffassung bestätigt, dass stets unterschiedliche Geschichten entstehen, wenn verschiedene Menschen dieselben Wege benutzen. Auch wenn sich die Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen intellektuellen, sozialen und kulturellen Fähigkeiten durch die Medien oder innerhalb eines einzigen Mediums bewegen, bestimmen doch hauptsächlich die außerhalb der Medien stattfindenden Prozesse, welches Bild sie sich von der Welt machen und wie stark der Druck ist, den Medienwirklichkeiten auf sie ausüben.

### **3.2.1 Mobilität**

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des Verhältnisses junger Menschen zu den Medien ist die Mobilität. Für die Nutzer von Technologien ist Geschwindigkeit essentiell wichtig. Ohne Geschwindigkeit gibt es keine Mobilität bzw. kein schnelles Umschalten. Die Schnelligkeit erlaubt die Überwindung großer Entfernungen, erhöht die Zahl der Programmalternativen und bedeutet, dass man in kürzerer Zeit mehr tun kann. Bourdin (2002) unterscheidet sechs Arten von Mobilität: 1. physische – die Bewegung von einem Ort zum anderen; 2. soziale – die Änderung der Schichtzugehörigkeit, der Beziehungen, des Berufs; 3. axiologische – die Änderung der religiösen Überzeugung, der Ideologie; 4. kulturelle – häufige Kontakte zu anderen Kulturen; 5. emotionale – die Änderung der Familienstruktur, z. B. durch neue „Eltern“ oder andere „Geschwister“; 6. kognitive – der Erwerb von Wissen.



Urry (2002a) dagegen kennt fünf Arten von Mobilität, zwischen denen Interdependenz besteht: 1. reale Reise, z. B. eine Urlaubsreise; 2. Beförderung von Gegenständen mit einem Transportsystem; 3. imaginäre Bewegung, die z. B. der Fernsehzuschauer vor dem Fernsehgerät empfindet; 4. virtuelle Reise durch das Internet; 5. Kommunikation von Mensch zu Mensch durch Brief, Telefon, Fax, Mobiltelefon usw. Die Mobilität innerhalb von Netzen (Castells 2001) erlaubt den gleichzeitigen Verkehr auf vielen Verbindungswegen. Sogar Räume, die früher ausschließlich für die physische Mobilität bestimmt waren, wie Straßen und Plätze, dienen heute zugleich dem virtuellen Verkehr<sup>76</sup> (Lemos 2004).

Im Sozialleben gibt es verschiedene Kombinationen von Ferne und Nähe (Urry 2002b). Die Benutzung der Kommunikationsmittel und die Umsetzung ihrer Inhalte im Alltag können zeigen, dass sich die Soziabilität entwickelt. Der Akt der Fortbewegung „bedeutet den Wunsch, sich an einen anderen Ort zu begeben. Es ist der undefinierte Prozess, bei dem man aufgebrochen ist und sich auf der Suche nach einem geeigneten Ort befindet“ (Certeau, 1994, S. 183): für jemanden, der noch nicht erwachsen und kein Kind mehr oder gleichzeitig beides ist, gibt es nichts Geeigneteres. Es ist die Stadt mit ihren „verschlungenen Fluchtwegen“, es ist die Medien- und Technologiewelt mit ihren zahllosen Wegen, die dazu konstruiert sind, den Fernsehzuschauer und den Navigator zu verführen und einzufangen, und die er nur kennenlernt, wenn er den eingeschlagenen Weg fortsetzt. Die Medien sind sowohl geeignet, um eine Zuflucht für die Kindheit zu finden, als auch dazu, in die Welt der Erwachsenen zu gelangen. Zugleich ist das Zappen, das Navigieren in und zwischen den Medien, eine förmliche Mitteilung: der navigierende Jugendliche wählt seinen Weg, obwohl seine Eltern, Lehrer und andere Vertreter seine Schritte missbilligen.

### 3.2.2 Das Zappen

Zappen ist das Umschalten von einem Fernsehkanal in den anderen. Der Fernsehzuschauer kann damit suchen, was ihm gefällt, und Unerwünschtes abschalten<sup>77</sup>. Mit dem Finger auf der Fernbedienung durchsucht er „das Programm in

---

<sup>76</sup> Die Städte passen sich an die virtuelle Welt an und schaffen alternative Formen der Geselligkeit. Das bekannteste Beispiel ist, wie schon erwähnt, das Mobiltelefon mit der Computerverbindung durch das *Wireless*-System. Unter <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/cibercidades/disciplinas> sind Informationen über entsprechende Projekte und Forschungen zu finden.

<sup>77</sup> In einer Untersuchung von Erwachsenen und Jugendlichen ermittelte Andrelo (2006) drei Gründe für das Zappen: die Neugier, den Wunsch, nichts Interessantes in anderen Kanälen zu verpassen, und die Vermeidung von Werbung. Für Andrelo zeigt dieses Ergebnis, dass das Fernsehen wegen des Zappens eher ein Unterhaltungs- als ein Informationsmedium ist.

allen Richtungen nach seinen Interessen, seinem Geschmack und seiner Stimmung“ (Machado 1995, S. 112). Laut Machado erfordert es neue Verhaltensweisen und Fähigkeiten, da sich die Art und Weise der Erlangung von Wissen dadurch ändert. Zappen können aber nicht nur Fernsehzuschauer. Da es die Schnelligkeit erhöht, wurde Zappen auch vom Journalismus in die Printmedien aufgenommen (R. S. Silva, 1998). Sowohl die Farbigkeit als auch die Segmentierung, die in den Zeitungen nach der Einführung des Fernsehens festzustellen sind, haben die Lesegewohnheiten der Zeitungsleser verändert. In den Printmedien besteht das Zappen in der Wahl der Segmente: „Die Kraft der graphischen Gestaltung und die Stärke ihrer Intentionalität, die in der visuellen Verführungsmacht zum Ausdruck kommt, bestimmen die Grundregeln, nach denen eine Tageszeitung erstellt wird“ (R. S. Silva, 1998, S. 79). Die Herausforderung für die Produzenten von Information und Unterhaltung besteht darin, die Zeit zu verlängern, in der ein junger Mensch seine Aufmerksamkeit einem Fernsehprogramm, einer Zeitschriftenseite oder einer Website schenkt.

Bei komplizierteren Texten, Bildern mit geringer Zeilenzahl und Websites, deren Ladung zu lange dauert, wird der Schüler ungeduldig, obwohl er doch alle Zeit der Welt zu haben scheint. Er zeigt Eile und verlangt Schnelligkeit. Im Falle, dass Probleme auftauchen, fordert er sofortige Lösungen. Wer nun wie ein Jugendlicher innerhalb einer vorgegebenen Zeit eine Antwort sucht, wird mit Sicherheit eine finden - welche auch immer. Dieses Problem stellt für Moran (2000, S. 21) eine neue Situation im Lernprozess dar: „Das Verlangen nach schnellen Antworten führt uns jedoch häufig dazu, vorhersehbare Schlüsse zu ziehen, die Bedeutung der erhaltenen Ergebnisse nicht zu vertiefen und mehr Quantität als Qualität von Informationen anzuhäufen, die sich nicht in tatsächliches Wissen verwandeln“. Das Wechseln zwischen und in den Medien verlangt genügend verfügbare Zeit. Zielinski (2006, S. 47) meint, das Problem sei heute nicht mehr die verfügbare Zeit. „Stattdessen müssen wir darauf achten, wer oder was die Macht hat, über unsere Zeit und die Zeit der anderen zu verfügen, und auf welche Art und Weise das geschieht“.

Die Untersuchung analysiert bei von den Schülern der vier Schulen, wie viel Zeit sie den Medien insgesamt widmen, wie sie diese Zeit im Einzelnen aufteilen und welche Medien - Computer, Fernsehen oder Printmedien - sie dabei nutzen. Die Kommunikationsmittel bilden ja „unsichtbare *Communities*“ und fördern eine Art von Soziabilität, bei der sich virtuelle Gemeinschaften von Medienkonsumenten finden und zusammenschließen (Canclini 2002). Dadurch treffen die Mediennutzer, insbesondere die Jugendlichen, in der virtuellen Welt auf andere Menschen mit gleichen Interessen.

---

Für Canclini werden durch diese *Communities*, die sich in der virtuellen Welt organisiert haben, die Treffpunkte der Jugendlichen von den öffentlichen Plätzen, Sportstadien und Tanzlokalen an die „irrealen Orte“ in den audiovisuellen Netzen verlegt. Auf dem Weg zu diesen Treffpunkten, zu den Blogs und den E-Mail-Providern, und bei den direkten Kontakten durch Skype, Messenger, ICQ u.a. stoßen die Jugendlichen auf Nachrichteninformationen. Einige davon ignorieren sie ausdrücklich. Andere hingegen werden zu Themen ihrer Gespräche, weil sie in den Nachrichtensendungen bzw. in den Internetzeitungen bekannter Marken besonders hervorgehoben wurden oder im *offline* Leben der Jugendlichen hohe Wertschätzung genießen.

### **3.2.3 Das Auge des Voyeurs**

Ein weiterer Grund für das Flanieren in den Medien wird offenbar, wenn man die Städte mit ihren zahllosen visuellen Reizen betrachtet. Die Städte leben vom Betrachten, sie sind „der Ort des Betrachtens“ (Canevacci, 2004, S. 43). Für Canevacci ist die Stadt auch der Ort, wo man „betrachtet wird“, wo es „erwünschte Blicke“ gibt, wo man beobachtet und beobachtet wird (Canevacci, 2004, S. 43). Ein Flaneur existiert nicht ohne „das Vergnügen des Betrachtens“. Das ist ganz typisch für ihn, meint Benjamin (1975, S. 8) und zitiert die Worte Simmels: „wer sieht, ohne zu hören, ist viel ... beunruhigter als wer hört, ohne zu sehen“ (Simmel bei Benjamin 1974, S.35). Denn der Blick dominiert, und beim Schweigen entsteht ein Gefühl, dass etwas fehlt: „Vor der Entwicklung der Omnibusse, der Eisenbahnen, der Tramways im neunzehnten Jahrhundert waren die Leute nicht in die Lage gekommen, lange Minuten oder gar Stunden sich gegenseitig ansehen zu müssen, ohne aneinander das Wort zu richten“ (Simmel bei Benjamin 1974, S.36)

Die Entwicklung der Kultur des Betrachtens macht das Bild zu einer strategischen Bastion der Konfrontation von Symbolen. Technisch hergestellt zum Zweck höchster Perfektion oder zum Zweck der Reproduktion (Benjamin 1994a), wird das Bild durch die Eigenschaft, dass es verzaubert und prophezeit, „auf das Gebiet der Kunst beschränkt, und seine geistige Assimilation wird zum Instrument für manipulierende religiöse oder ideologische Bekehrung, oder für Ersatz, Imitation oder bösen Zauber“ (Martín-Barbero 2004, S. 15). Das Bild, von dem wir in diesem Abschnitt sprechen, ist das, was als Kommunikationsform produziert wird und was wir benutzen, um - auch mittels der Medieninhalte – miteinander zu kommunizieren. Dagegen definiert Costa (2005) ein anderes Bild: es ergibt sich aus unseren Gedanken, und wir erschaffen es

mit allen unseren geistigen Werkzeugen im Rahmen unserer Kultur. Dieses Bild ist persönlich.

Der Medienflaneur erscheint passiv, zufällig waffenlos, anspruchslos, unstet. Er ist immer auf der Reise. Seine Wohnung ist der Weg. Er betrachtet den Bildschirm und wird von ihm beobachtet. Wie ein Voyeur betrachtet er das Objekt und begeistert sich. Wie ein Flaneur schaut er aktiv, interveniert, wirkt auf das betrachtete Objekt ein und erschafft es nach seinen Wünschen neu. Das betrachtete Objekt drängt sich dem Voyeur auf, aber wenn es unerwünscht ist, wird es sofort zerstört, und das geschieht wie mit einer handgesteuerten Fernbedienung. Der Wunsch und das Interesse des Voyeurs führen seinen Blick in immer weiter entferntes Gebiet, sowohl in verbotenes, unbekanntes als auch in vertrauenswürdiges, sicheres Terrain. Oft navigiert der Flaneur nur, um sich umzuschauen<sup>78</sup>. Aber das bloße Schauen ist durchaus zweckgerichtet. Bei seiner Interpretation des Umherschauens von Touristen auf Reisen stellt Urry (2001, S. 15) fest, dass ihre Erlebnisse zum Teil darin bestehen, einzelne oder mehrere Szenerien, Landschaften und Stadtansichten zu betrachten, die außerhalb unserer gewöhnlichen Umgebung liegen“. Obwohl die Blicke der Touristen individuell sind, ergibt sich aus der Beziehung zu nicht-touristischen Räumen, dass ihr Blick zugleich sozial organisiert ist.

Sozial organisiert ist auch das Ansehen von Aufführungen. Da die zeitgenössische Kultur „die Bilder gegenüber den Worten bevorzugt, schafft sie auch neue Beziehungen des Menschen zu seinen Wünschen und zum Wissen“ (Jobim e Souza 2000, S. 16). Für Jobim e Souza ist das Bild nur ein Zeichen, das aber wie jedes Zeichen interpretiert werden kann: „d. h. der Sinn eines Bildes entsteht in seiner Beziehung zu einem anderen und kann daher zu rückschrittlichen oder zu emanzipatorischen Lösungen führen“ (Jobim e Souza 2000, S. 16-17). In der heutigen Gesellschaft fordert das Bild zum Anschauen auf, und die Kontrolle besteht nicht nur in der Bearbeitung des Bildes sondern auch darin, wie lange es gezeigt wird (Gauthier 1993). Gauthier gibt zu, dass es schwierig ist, sich dieser Kontrolle durch die zeitliche Begrenzung des Bildes zu entziehen. Seiner Ansicht nach besteht zwischen dem Bild und den „Daten, mit denen es wiedergegeben wird“ eine Beziehung, ja eine

---

<sup>78</sup> In der Zeit, als ich diese Abhandlung schrieb, sprach ich mit Eltern, Lehrern und Fachleuten über die Themen, die im Text behandelt werden. Der Vater einer Jugendlichen berichtete mir von folgender Unterhaltung mit seiner Tochter, die ihn eingeladen hatte, mit ihr ein Video aus dem Internet anzusehen. Der Vater erklärte, er sei einverstanden, wolle sich aber nach der Vorführung mit seiner Tochter über das Video unterhalten. Die Tochter antwortete: „Nein. Warum unterhalten? Warum müssen wir uns unterhalten? Darüber gibt es nichts zu reden. Es ist nur zum Anschauen“

Verschwörung, welche die Reflexion verhindert. Man sich kaum der Idee entziehen, dass ein Ereignis eigentlich nur das Bild des Ereignisses ist. Das macht das Bild eines Phänomens wichtiger als das Phänomen selbst. Für Gauthier verbirgt die Verdoppelung, die sich aus der Darstellung als Bild ergibt, die Wirklichkeit, denn diese bleibt hinter den Abbildern zurück, die bei der Visualisierung angefertigt werden.

Wenn der Blick des Jugendlichen auf ein Objekt in den Medien trifft, das ihn fasziniert, begeistert er sich, wird verwundbar und lässt sich vom Anblick gefangen nehmen. Diese Verwundbarkeit bereitet ihm jedoch Freude. Eine Schülerin der Schule Nr. 1 sagte in der Diskussion im Klassenraum, sie halte beim Durchblättern einer Illustrierten inne, wenn sie auf Fotos und Nachrichten aus der Welt der Künstler stoße. Sie wisse, dass sie auch andere Artikel in der Zeitschrift lesen müsste, aber sie verbringe ihre Zeit mit dieser Art von Informationen. Gauthier (1993) teilt den Visualisierungsprozess in zwei Phasen: Während der „Visualisierungsprozess“ die Aufmerksamkeit auf die gezeigten Ereignisse und Bilder lenkt, ist die „Visualisierungshaltung“ ein Blick „in eine Richtung“ auf die Konturen des abgebildeten Objekts. „Es ist ein mentaler Vorgang, der erlaubt, mittels des technisch angefertigten Bildes in das Objekt einzudringen und seine vielfältigen Facetten zu erkunden, die sich nach einer Logik ständig weiter entwickeln, die nicht zeitlich kontrolliert ist“.

Das Bild ist Teil der Strategie in der „Kulturschlacht“, die auf dem Feld der Medienrezeption stattfindet (Martín-Barbero 2004). Bei der Erforschung dieser Strategie ist „auch das Verbergen der Wirklichkeit durch den audiovisuellen Prozess“ wichtig, „wobei die Ersetzung des symbolischen Zeichens, des Bindeglieds zwischen Vergangenheit und Gegenwart, durch die von der Darstellung geforderten Fragmentierung den Wunsch nach Wissen in einen bloßen Betrachtungsimpuls verwandelt“ (Martín-Barbero 2004, S. 16-17). Diese Sichtweise führt zu einer entsprechenden Denkweise. Jede Sichtweise verursacht eine Denkweise, eine Erwartungshaltung bei der Betrachtung (Debray, 1994). Für Debray ist die Logosphäre das Zeitalter, in dem der Blick auf das fertige Bild gerichtet wird. Es ist das Alter der verehrenden Betrachtung von Idolen, die durch die Anwesenheit ihrer Bilder gestützt wird. Bei der Betrachtung herrscht Konformität: „es gibt nichts zu suchen, alles wurde schon gefunden. Bei der Betrachtung bewegen sich die Bilder in einem geschlossenen System von Formen und Mythologien, das aus einem vorher geschaffenen Repertoire begrenzter Themen entnommen wurde“ (Debray 1994, S. 218-219). Die anschließende Zeit von der Entstehung der Presse bis zum Erfindung des Fernsehens nennt Debray die Graphosphäre: in diesem Zeitalter war der Blick von der religiösen Bindung befreit,

blieb aber der Politik unterworfen. Die jetzige Videosphäre ist das Zeitalter der Begeisterung für die Schnelligkeit und für das Bild als Anziehungspunkt und Mittel zur Verfolgung von Interessen.

Man schaut an, was interessiert, was Spaß macht. Ohne Schuldgefühle. Kein Schüler der vier Schulen fühlt sich irgendwie schuldig, weil er ansieht, was ihn interessiert und was ihm Freude bereitet. Unsere Seh- und Denkgewohnheiten und unsere entsprechende Erwartungshaltung, die bei der Sozialisierung durch die Kultur entstehen (Passeron 1991), zeigen, dass die Kraft eines Bildes nicht in ihm selbst, sondern bei dem liegt, der es interpretiert. „Ein Bild drückt nur das aus, was wir ihm auszudrücken erlauben“ erklärt Passeron. Der Wert eines Bildes wird also durch den Wert konditioniert, den ihm der Betrachter zuweist. Diese Feststellung bedeutet, dass der Medienkonsum in erster Linie durch die Kraft von Bildern bestimmt wird, die - mit durch die Technik potenziertes Intentionalität - auf einen jungen Nutzer treffen, der zur Rebellion neigt, die sich in seiner Ablehnung von schnellen Ratschlägen und beispielhaften Antworten zeigt. In diesem Sinne offenbart das Navigieren der Jugendlichen zwischen und innerhalb der Medien, welche Art von „Kulturschlacht“ sie führen. Es handelt sich um einen Prozess, der den Jugendlichen sowohl stärkt als auch verwundbar macht. Betrachtet man die Beziehung des jungen Menschen zu den Medien aus diesem Blickwinkel, muss man die apokalyptischen Gedanken aufgeben, dass der Jugendliche von den Medien, von dem Hedonismus in den Werbebotschaften, manipuliert wird. Aber auch wer erwartet, dass ein junger Mensch vollständig integriert ist und die Rolle ausfüllt, welche die Erwachsenen für ihn bereit halten, muss sich fragen lassen, ob diese funktionelle Denkweise richtig sein kann.

Der Jugendliche gibt sich nicht nur mit den Kapiteln seiner Lieblings-Telenovela oder mit den Folgen einer *Reality Show* zufrieden. Er sucht auch in anderen Medien, hauptsächlich in Zeitschriften und im Internet, nach Bildern, Kommentaren, Intrigengeschichten, Klatsch und Spekulationen über wichtige Persönlichkeiten. Der Jugendliche konsumiert die gedruckten oder virtuellen Versionen seiner Lieblings-Fernsehprogramme, um seiner Phantasie Nahrung zu geben und um sich ein Informations-Repertoire zu bilden. Feixe (2006) untersucht dazu eine interessante Frage. Er erforscht das Verhalten von Jugendlichen, die sich an der elektronischen Stimmabgabe bei den Wahlen in den *Reality Shows* beteiligen und die „Illusion haben, über Entscheidungsmacht zu verfügen“ (Feixe 2006, S. 104). Aber an den politischen Wahlen in ihrem Land nehmen sie nicht teil, obwohl sie dem Alter nach stimmberechtigt sind. Verschiedene Schülerinnen und Schüler der vier Schulen, mit

denen ich gearbeitet habe, erklärten, politische Themen und Wahlen interessierten sie nicht und machten ihnen keinen Spaß.

### **3.2.4. Das Interesse und der Spaß**

Man kann in den literarischen Untersuchungen noch weitere Inspirationen finden, um die Beziehung der Jugendlichen zu den Medieninhalten zu untersuchen, ohne auf die Vorstellungen von einem „vernünftigen“ oder „manipulierten“ jungen Menschen zu stoßen. Die Jugendlichen sagen, sie nutzen die Medien, weil es ihnen Spaß macht und sie daraus entnehmen, was sie interessiert und was ihnen gefällt. In seinem Beziehungsprozess zu den Medien wird der Jugendliche einerseits gestärkt und erscheint andererseits machtlos: es ist ein Kreislauf von Höhen und Tiefen. Ob der Jugendliche in der Beziehung zu den Medieninhalten Spaß hat oder nicht, scheint damit zu tun zu haben, dass es keine Freude ohne Gegenseitigkeit gibt. Moran (2000, S. 18) erörtert diese Frage und bestreitet, dass das erworbene Wissen nicht „fragmentarisch, sondern interdependent, verknüpft und intersensoriell ist“. Denn wie er erklärt, kann der Wissenserwerb nur durch den Menschen in seiner Ganzheit stattfinden. Es ist auch nicht so einfach, sich auf die Medien einzulassen, um Spaß zu haben: „Spaß, Spannung und Sensationen werden ständig angeboten, aber nur selten auch wirklich vermittelt; der Nicht-Konsum ist die Regel“. (Silverstone 2002, S. 96).

Barthes (2004) unterscheidet zwei Arten von Texten: einen anspruchslosen ohne Fallstricke und Hindernisse, der nichts enthält, was die Freude trüben könnte, ihn gefunden zu haben. Es handelt sich um ein Format, mit dem man langweilige Textteile überspringen kann, die dem Hauptanliegen, Spaß zu haben, nicht entsprechen. Die zweite Art, die echten Genuss bereitet, erfordert dagegen ein totales Eintauchen, wobei Überspringen und Ausklicken nur stört. Aber die Beziehung der jungen Menschen zu den Medien ist nicht immer auf das Überspringen und die Suche nach dem sofortigen Spaß ausgerichtet. Die 110 jungen Menschen, mit denen ich diskutiert habe, zeigten nicht das Bild von Jugendlichen, die unaufhörlich mit den Medieninhalten Spaß haben. Irgendwie, wenn auch selten, bieten die Medien doch, was die jungen Menschen suchen, aber sie vermitteln es nicht direkt. Als Beispiel zitiere eine Diskussion in der Schule Nr. 2, in der eine Schülerin durch die Worte eines Mitschülers „entdeckte“, dass die Figuren einer Telenovela, mit denen sie sich vollständig identifizierte, nicht in Häusern wie dem ihren wohnen, Kinder reicher Eltern sind und ihren Lebensunterhalt nicht mit Arbeit verdienen müssen.

Der anspruchslose vergnügliche Text erlaubt nach Barthes (2004), Teile zu überspringen, ohne dass der Leser den roten Faden verliert. Noch wichtiger als der

rote Faden ist dem Voyeur das Betrachten: dabei springt er durch Zappen und Mausklicks. Für den Flaneur in den Medien sind die Fernbedienung, die Tastatur und die Maus sozusagen seine Beine. Er streift durch die Medien, damit seine Augen das Objekt seiner Wünsche finden. Obwohl der Sender eines Textes, der Gefallen erweckt, nicht genau weiß, wo sich sein Fernsehzuschauer befindet bzw. wo sich sein Internetsurfer eingeklickt hat, ist es ihm gelungen, die „Dialektik der Wünsche“ (Barthes 2004, S. 9) zu schaffen bzw. zu verstärken. Die Geschwindigkeit, womit der Jugendliche durch die Medien, Bilder Schlagzeilen und anspruchslosen Zeitschriftentexte eilt, veranschaulicht nach Barthes (2004, S. 17), wie die jungen Menschen die Inhalte suchen, die ihnen gefallen: „unser Wissensdurst bringt uns dazu, bestimmte Textteile zu überfliegen oder zu überspringen (die wir 'langweilig' finden), um so schnell wie möglich die Pointe der Anekdote zu entdecken...“

Wie Barthes in seiner Analyse feststellt, erfolgt das Suchen und Wegklicken von verschiedenen Medientexten in einem Zustand imaginärer Freiheit mit einer Bewertung nach dem Spaßfaktor. Bei dieser Bewertung entfallen die Grundsätze von Gut und Böse, „es gibt keinen Ehrbegriff und keine Kritik, denn die setzt immer einen taktischen Zweck, eine soziale Verwendung und oftmals eine bestimmte imaginäre Geisteshaltung voraus“ (Barthes, 2004, S. 19). Die Jugendlichen jagen immer dem Vergnügen nach. Wenn sie es schließlich gefunden zu haben scheinen, lassen sie wieder davon ab und suchen ein neues. Deshalb könnte man sie für unersättlich oder unzurechnungsfähig halten, aber der Grund kann auch darin bestehen, dass das Vergnügen nie vollkommen ist. Diese Suche nach dem Vergnügen bereitenden Text und nach dem gewünschten Bild übersteht man nicht unbeschadet, denn bei dem Genuss, den dieser Prozess und die Alterität des Umgangs vermitteln, entstehen beim Mediennutzer die Gegenrede. Barthes meint, wenn der Leser hereintritt, geht der Autor durch dieselbe Tür hinaus.

### **3.2.5. Die Gegenrede**

Wir schon erörtert, kommen die Medieninhalte bereits in strategisch aufbereiteter Form an, so dass für den Empfänger am Empfangsort „kein Platz“ mehr bleibt. Wenn wir also der Ansicht sind, dass der Rezipient beim Anschauen und bei der Lektüre der erhaltenen Informationen reagiert und dass der Sinn, den er ihnen gibt, aus einem komplexen Prozess resultiert, der auf seiner Lebensgeschichte, seinen Erfahrungen und den Alteritäten beruht, die er bildet, dann müssen wir den Empfang als Ort der Fragestellung sehen, als Ort, wo Fragen durchaus am Platz sind. Als den Ort, wo die Taktiken entwickelt werden. Dort entstehen auch die Antworten: manchmal ist es



Zustimmung und Freude und manchmal Widerspruch oder Resignation. Wenn Martín-Barbero vorschlägt, dass sich die Untersuchung der Kommunikation durch die Medien weniger auf die Kommunikationsmittel und mehr auf die Inhalte konzentrieren sollte, erkennt er damit einerseits die Allgegenwärtigkeit der Medien an und stellt andererseits dieses Problem in das Zentrum der Kultur und verknüpft es mit dem Empfänger. Also muss der Prozess in der Richtung vom Empfänger zu den Medien und nicht umgekehrt untersucht werden.

Dabei zeigt sich, dass die Antworten der Jugendlichen auf die Reize der Medien sowohl mit ihren Fragen zu der Welt, die sie umgibt, als auch mit der Rolle zu tun haben, welche die Kommunikationstechnologien und -medien in ihrem täglichen Leben spielen, und welches Vergnügen sie ihnen bereiten. Die Jugendlichen nutzen die Technologien und Medien z. B. zur Unterhaltung und Zerstreuung, zur Ausweitung der Kommunikation mit ihren Freunden und ihrer sozialen Gruppe, als Orientierungsmuster für die Welt und als Raum, um zu lernen. Aber diese Beziehungen sind nicht stabil. Damit möchte ich folgendes sagen: so wie die Jugendlichen von den Entdeckungen fasziniert oder erschreckt werden, die sie im Alltag machen, schwanken sie auch in ihrem Verhältnis zu den Medien zwischen Faszination, Widerspruch und einer gewissen Verwundbarkeit.

Den Medien widmen die jungen Menschen mehr Zeit als der Schule und lernen durch sie auf eine andere Art, als üblicherweise in der Schule gelehrt wird. Das schulische und außerschulische Lernen ist ein für sie Entwicklungsfaktor. Bei diesem Prozess entsteht die Gegenrede als Ergebnis der Gegenüberstellung von Texten<sup>79</sup>, von unterschiedlichen Welten. Ich benutze den Begriff Gegenrede wegen seines semantischen Reichtums, als taktische Waffe und drittens, weil er nur aufgrund der Konfrontation besteht, sie geschaffen hat. Für Bachtin (2003, S 294) „entsteht und entwickelt sich die individuelle begriffliche Erfahrung eines Menschen in der ständigen, ununterbrochenen Interaktion mit den individuellen Äußerungen anderer“. Dieser Assimilationsprozess vollzieht sich nicht so, dass sich der Empfänger etwa ein Reservoir von Worten anderer Personen anlegt, um sich daraus bei Bedarf zu bedienen. Vielmehr setzt er den fremden Worten seinen eigenen Text und seine eigenen Worte entgegen, die aus all seinen kulturellen Konfrontationen im Laufe seiner Existenz entstanden sind und sich dabei in ihrer Bedeutung ständig verändert haben:

---

<sup>79</sup> Wie Bachtin (2003, S. 307) verwende ich den Ausdruck „Text“ in seinem „weiten Sinn als zusammenhängende Gesamtheit von Zeichen“: „Es sind Gedanken über Gedanken, Erlebnisse von Erlebnissen, Worte über Worte, Texte über Texte“.

„Diese Worte der anderen bringen ihren eigenen Ausdruck und ihren eigenen bewertenden Ton mit, den wir übernehmen, neu ausarbeiten und neu akzentuieren“ (Bachtin 2003, S. 295).

Daher werden wir in den sozialen Gruppen und in den Schulen Jugendliche finden, die Wortbedeutungen aus den Medien anhand der sich überlappenden Bestimmungen in den einzelnen Texten, die sie ihnen gegenüberstellen, neu ausarbeiten und bewerten. Kein Wort, wie Bachtin (2003) meint, - und warum also auch kein Bild - hat eine vorgegebene Bedeutung, obwohl sich der Sender bemüht, das gesendete Wort mit seinem eigenen Wertinhalt und mit der Symbolkraft zu versehen, mit der er es umgewandelt sehen will. Die Ausdruckskraft eines Wortes, erklärt Bachtin (2003, S. 294), „entsteht an dem Berührungspunkt des Wortes mit der konkreten Wirklichkeit und unter den Bedingungen einer realen Situation, und diese Berührung findet durch den individuellen Ausspruch statt“. So sind die Gegenreden, die sich aus der Gegenüberstellung von Texten ergeben, unterschiedlich und komplex, denn sie enthalten einen Bewusstseinszustand und eine Situation des Verstehens, die einzigartig und individuell sind: „Ein Leser, der den gelesenen Worten nicht seine Gegenreden entgegensetzt, verweigert sich der Erfahrung des Lesens“ (Geraldi 2002, S. 6).

Wenn wir den Begriff des Gegenredens – der sich aus der Gegenüberstellung von Texten ergibt – im weiteren Sinn auf die Beziehung der Jugendlichen zu den Kommunikationsmitteln und den neuen Technologien anwenden, so intervenieren die Jugendlichen dort mit ihrem Gegenrede und mit ihrer Erfahrung, die sie aus ihren bisherigen Konfrontationen mit den Medien gewonnen haben, auf folgende Weise: 1. durch die Art, wie sie die Botschaften betrachten; 2. durch die Art, wie sie die Technologien nutzen; 3. durch das ständige hin und her bewegen zwischen und in den Medien; 4. durch die Gegenreden, die sich im Verlauf der Konfrontation entstehen. Das heißt nicht, dass der Markt die Jugendlichen nicht mehr als interessante Zielgruppe ansieht, weil sie gegenwärtige oder zukünftige Verbraucher sind, denn gerade deswegen gibt es ja die Strategien, die ständig verfeinert werden. Prüft man nun die Beziehung der Jugendlichen zu den Medien anhand der vier obigen Verhaltensweisen, zeigt sich ihre besondere Eigenart in der Unbekümmertheit, mit der sie sich zwischen den Medien hin und her bewegen, und in der Art, wie sie sie nutzen. Die Gegenrede des Jugendlichen ist sein Art des Verstehens, seine Replik und die Art, wie er sich den Ideen des Redners widersetzt (Bachtin 2004, S. 132).

So wird aus dem Gejagten, wofür der Jugendliche in der vertikalisierten, apokalyptischen Interpretation des Verhältnisses der jungen Menschen zu den Medien gehalten wird, auch ein Jäger. Seine Gegenrede besteht in seiner Art, die Medien zu betrachten, in ihnen seinen Wunsch zu verfolgen und in den Worten, Bildern und Tönen das Vergnügen zu suchen. Seine Gegenrede ist das „Flanieren“ in den Medienkanälen. Zur Zeit teile ich jedoch die idealistische Auffassung nicht, dass der Jugendliche auch fähig ist, mit den verschiedenen Medieninhalten umzugehen. Mit den Technologien dagegen schon: sie sind Experten. Wenn die Menschen nur in ihren jeweiligen Gruppen zu Menschen werden und wenn sie den Worten ihre Bedeutungen aufgrund ihres Umfelds geben, so steht die Nutzung der Medien durch die Jugendlichen mit Sicherheit in engem Zusammenhang mit ihrem geschichtlichen, gesellschaftlichen und familiären Hintergrund, mit den Themen, denen sie die Zeit mit ihren Freunden widmen, und mit der Rolle, welche die Schule den Kommunikationsmitteln und den Technologien zuweist.

Wie Walter Benjamin schon beim Aufkommen des Kinos festgestellt hat, zeigen die Jugendlichen von heute eine neue Sensibilität. Diese Sensibilität lässt sie auf eine neue Art sehen und fühlen und auch die Kommunikationsgeräte anders handhaben. Aber sie gibt nicht notwendigerweise allen Jugendlichen auch den gleichen scharfen Verstand: „Auf jedes Wort in einer Rede, die wir anhören, antworten wir mit einer Reihe eigener Wörter, die eine Erwiderung darstellen. Je zahlreicher und gehaltvoller sie sind, umso tiefer und realer ist unser Verständnis“ (Bachtin 2004, S. 132).

Nach Vygotskij (1993) leitet das Wort zu einer Handlung an, die zu tun ist, und macht gleichzeitig auch das Bewusstsein aus. „Die Worte sind auch der Grund für die Existenz des Denkens“. Obwohl die Bildung der Begriffe nach Vygotskij in der Kindheit beginnt, nehmen sie doch erst im Jugendalter Gestalt an und reifen. Kommt der sprechende Mensch mit verschiedenen Welten in Kontakt und hat er insbesondere Zugang zu den verschiedenen Kommunikationsmitteln, gehört auch das, was er beim Navigieren im Internet, im Fernsehen, im Rundfunk und in den Zeitschriften findet, zu den „Erziehern“, die seinen Entwicklungsprozess wegen ihrer Nähe auf die eine oder andere Weise beeinflussen.

Wenn wir unsere Worte für unser Werkzeug halten, um die Welt und ihre Bilder und die Äußerungen unserer Gesprächspartner zu interpretieren - seien sie nun konkret und real wie z. B. ein Klassenkamerad oder virtuell wie ein Fernsehansager - dann dienen uns unsere Worte dazu, die Beziehungen herzustellen, die wir haben möchten.

Deshalb gehört ein sowohl quantitativ verfügbares als auch qualitativ bedeutungsreiches Repertoire von Worten zu den Attributen, auf denen die Kultur basiert. Bachtin (2003) sagt, dass ein Wort stets von irgendjemandem kommt. Es gehört immer jemandem. Es gehört dem, der es spricht, und dem, der es hört. Die Diaphora, das zentrale Thema von Bachtin, bezieht sich im Wesentlichen auf diesen Austausch von Wörtern. Der Begriff des Dialogs, der von Bachtin vorgeschlagen wird, beruht auf der These, dass wir von dem Ort aus sehen können, wo wir uns befinden, d.h. dass unsere Sichtweise durch unsere Geschichte, unsere Kultur und unser akkumuliertes Wissen bestimmt wird. So verbinden sich im Dialog unterschiedliche Sensibilitäten und unterschiedliche Auffassungen, kurz alles, was die Worte des einen und des anderen an Persönlichem, Individuellem und auch an Gemeinsamem enthalten.

Die Herstellung einer Beziehung zu einem anderen erfordert jedoch keineswegs, dass man dem anderen persönlich gegenübersteht. Vor dem Fernseh- oder Rundfunkgerät zum Beispiel, die ja keine Kanäle haben, auf denen man seine Gegenrede sofort mitteilen kann, hält der Zuschauer bzw. Hörer einen inneren Dialog, den er beim Zuhören nicht ausspricht, der sich aber in seinem Alltag und in seinem Leben auswirken kann. Dieser innere Dialog bleibt stumm, bis er durch die Unterhaltung mit anderen Zuschauern derselben Sendung ergänzt wird. In der Diskussion mit den Schülern hörte ich, dass viele am Vortag ein bestimmtes Fernsehprogramm gesehen hatten. Da sie es kaum erwarten konnten, ihre Gegenrede dazu jemandem mitzuteilen, schien ihnen das Zusammentreffen mit den Mitschülern erwünschter zu sein als die Schule selbst.

In der Diskussion zeigen die Wörter ihre Bedeutungen. In dem Maße, wie der Schüler andere Begriffe assimiliert, verändern sich auch deren Bedeutungen. Wie ich ebenfalls feststellte, bleibt die Schule in dieser alltäglichen Diskussion völlig außen vor. Über die Inhalte der Medien diskutieren die Schüler mit ihren Klassenkameraden und nur sehr wenig mit den Lehrern. In ihren Gesprächen untereinander findet ein Dialog von vielen „Ichs“ und mit vielen „anderen“ statt. Unter diesen „anderen“, die den Jugendlichen dabei helfen, sich ihre Meinung zu bilden und ihre Welt zu verstehen zu lernen, ist die Schule kaum vertreten.

Nach Vygotskij (1993) analysiert der junge Mensch die Wirklichkeit mit Begriffen, deren Bedeutung er noch nicht vollständig verstanden hat. Denn die Begriffe werden nicht durch Assoziation, sondern durch den intellektuellen Gebrauch sämtlicher Werkzeuge des Geistes gebildet. Das heißt, er lernt, Begriffe schon zu benutzen, bevor er ihre

Bedeutung kennt. Nach den Ergebnissen dieser Untersuchung verbringt der Jugendliche täglich viel Zeit mit seinen gleichaltrigen Freunden und seinen bevorzugten Programmen in den Medien. Mit ihrer Hilfe bildet er sich seine Meinungen. In diesem Prozess ist die Familie immer weniger vertreten, und zumindest in den Schulen, die ich untersucht habe, ist auch die Schule wenig daran beteiligt. So ziehen sich die beiden Institutionen, die für die Entwicklung eines Kindes verantwortlich sind, die Familie und die Schule, wegen verschiedener sozialer Pressionen immer mehr aus diesem Prozess zurück.

Nach meinen obigen Ausführungen kann man der Hypothese zustimmen, dass die doppelte Bindung des Jugendlichen sowohl an die Welt der Erwachsenen als auch an seine Kindheit zuerst aus seiner Unfähigkeit herrührt, die Komplexität der heutigen Welt vollkommen zu begreifen, was ja auch für einen intellektuell geschulteren Menschen eine gigantische Aufgabe ist. Aber der Jugendliche steht vor der Welt der Erwachsenen, ohne dass sein Urteilsvermögen entsprechend ausgebildet ist, er erhält in der Schulausbildung keine entsprechende Vorbereitung und findet auch in der Familie wenig Hilfe. Daher bedeutet das Verbleiben im Schoß der Familie sozusagen den Schutz durch einen Kokon, der ihn für die Komplexität der Erwachsenenwelt unempänglich macht, die er dann möglicherweise ablehnt.

Zwei ökologische Ansätze von Bateson (1991) und Martín-Barbero (2006) tragen zu unserer Auffassung bei, dass die menschliche Entwicklung um einen ökologischen Aspekt erweitert werden muss, um ein *Kontinuum*, das die Verbindung mit der Vergangenheit aufrechterhält und die Verwirklichung der Zukunft erlaubt. Je größer die Fähigkeit zur Verbindung dieser beiden Elemente - des gesammelten bisherigen Wissens und der bestimmten Vorstellungen über zukünftige Pläne und Ereignisse - ist, um so größer werden auch die Abstraktionsfähigkeit und die Urteilskraft sein. Wenn die Schule über diese Diskussion hinweggeht, die im Mittelpunkt des Lebens ihrer Schüler steht, hält sie nicht nur eine lebenswichtige Veränderung für die Zukunft der Schüler von ihnen fern, sondern verweigert diese Alterität besonders denen, die in ihrer familiären und sozialen Struktur keine Möglichkeiten haben, um darüber zu diskutieren.

Ein besonders interessanter Aspekt der Diskussionen mit den Schülerinnen und Schülern ist, dass das Fehlen von verschiedenartigen Wörtern mit bestimmten Bedeutungen bei den Jugendlichen zur Ausdruckslosigkeit und zum Verlust von Beurteilungskriterien und sogar dazu führen kann, dass sie keine Überraschung mehr darüber zu empfinden können, was sie sehen und hören. Ein junger Mensch im Alter

zwischen 14 und 16 Jahren taucht in seine „erlebte Welt“ ein, die kurz gesagt sowohl ein „symbolisches und kulturelles Universum“ als auch ein „Wissen über die Welt“ ist. Das bedeutet, dass diese Welt „nicht als ein mögliches Universum unter anderen, sondern als *die* Welt, die einzige existierende und vorstellbare Welt, die Welt *tout court*“ (Dubar 1997, S. 94-95) dargestellt wird. Andererseits müssen die traditionellen Stimmen der Eltern, Angehörigen und Lehrer in unserer Gesellschaft mit den vielfältigen Informationsmöglichkeiten ihren Einfluss mit zahllosen anderen Stimmen aus unzähligen unkontrollierbaren Kommunikationskanälen teilen – wenn sie ihre Bedeutung nicht schon ganz verloren haben. Dadurch wird das derzeitige Gesellschaftsmodell noch komplexer.

### **3.2.5.1. Die Gegenrede und die Alterität**

Betrachtet man das Leben der Jugendlichen in vielfältigen symbolischen Welten, wo Schule und Familie mehr oder weniger fehlen, müssen wir fragen, wie sie die Bedeutungen der Worte ihrer Gesprächspartnern interpretieren: „Das Wort ist stets mit einem Inhalt oder einem weltanschaulichen oder erfahrungsmäßigen Sinn beladen. So verstehen wir die Wörter und reagieren nur auf die, welche in uns weltanschauliche oder erfahrungsmäßige Resonanzen wecken“ (Bachtin 2004, S. 95). Bei der Formulierung seiner Worte versieht sie der Sprecher mit seinen eigenen Werten und Urteilen und macht seine Sprache damit zu einem Werkzeug im Spiel der Weltanschauungen. Das Mediensystem ist auch die Arena für eine symbolische Konfrontation von Kräften. Aber der Schüler versteht noch nicht, wie sie stattfindet und wie sie abläuft.

Bei den Kontakten mit dem Mediensystem, nimmt der Zuschauer, Leser oder Hörer an der Konstruktion einer Geschichte teil, die objektiv als Wirklichkeit dargestellt wird - ob sie nun so verstanden wird oder nicht. Die Assimilation, die im Rahmen der sozialen Interaktion erfolgt, und ihre Beherrschung verstärken die Fähigkeit, Gegenrede zu schaffen, denn die Fähigkeit zu Erwidern ist nicht nur eine Eigenschaft der Rezipienten, sondern resultiert auch aus den Interaktionen, an denen er beteiligt ist. Der Gesprächsprozess beinhaltet stets Zustimmung, Widerspruch, Ergänzung usw. Es handelt sich um eine reaktive Tätigkeit, vermittels derer der Zuschauer/Leser/Hörer seine Gegenrede entstehen lässt. Streng genommen, sagt Bachtin (2003, S. 402) sind die Worte *fremde Worte*, die „im Dialog in *meine fremden Worte* umgestaltet werden und danach in einer kreativen Handlung in zu „meinen Worten“ werden. Die Worte, die wir benutzen, um die Worte der anderen zu begreifen, sind nach Geraldini ebenfalls fremde Worte, deren Ursprung uns entfallen ist. Nach der Ansicht Geraldinis bedeutet

das, dass es in der Sprache „kein eigenes, individuelles Wort gibt, sondern nur ein Teilen“. So gibt der Stand der menschlichen Entwicklung und des Bewusstseins die dialektische Beziehung wieder, die der Jugendliche zu den verschiedenen Welten herstellt, die ihn umgeben, und die seine – schon internalisierten - Gegenrede für das Neue sind, das auf ihn zukommt.

Eines der Themen, welche die Schüler interessieren, mit denen ich diskutiert habe, ist die Gewalt. Bachtin (2004) unterscheidet zwischen „Thema“ und „Bedeutung“. Als „Thema“ in Sinn von „thematischer Einheit“ betrachtet er „eine Reaktion des *werdenden* Bewusstseins *auf das werdende Sein*. Die Bedeutung ist ein *technisches Gerät zur Realisierung des Themas*“ (Bachtin 2004, S. 129, Hervorhebung im Original). Das bedeutet, dass es keine Themen ohne Bedeutungen gibt, so wie es keine Bedeutungen außerhalb der Themen gibt, die sie betreffen. Die zentrale Frage bei dieser These Bachtins besteht darin, dass ein bestimmtes Thema mehr oder weniger stabiler Bedeutungen bedarf. Sonst würde das Thema „seine Verbindung zum Vergangenen und zum Zukünftigen, also mit einem Wort seinen Sinn verlieren“ (Bachtin 2004, S. 129) Handelt es sich um Gespräche von Jugendlichen und um ganz bestimmte Medieninhalte, können wir aufgrund dieser Überlegung von Bachtin erörtern, ob die beständige Wiederholung von Bedeutungen nicht die Bildung von Mythen fördert und bestimmte Ereignisse zu dauerhaften Begebenheiten macht.

Themen wie die städtische Gewaltkriminalität werden von der Gesellschaft stark beachtet, was eine Stellungnahme der Mediengestalter erfordert. Zusätzlich zum „Thema“ und zur „Bedeutung“, enthält das Wort in seinem Sinnzusammenhang einen „bewertenden Akzent“, der in der „expressiven Intonation“ zum Ausdruck kommt. „Diese Bewertungen und die entsprechenden Betonungen werden vollständig durch die unmittelbare soziale Situation bestimmt, in deren Rahmen sich die Unterhaltung entwickelt; deswegen bedarf sie keiner konkreten Unterstützung“ (Bachtin 2004, S. 134). Bachtin spricht von den unterschiedlichen Betonungen, die bei einem einzigen Wort möglich sind, und nennt als Beispiel einen Abschnitt aus dem Text „Tagebuch eines Schriftstellers“ von Dostojewski. Beispiele für die Betonung und Bewertung sind nach Bachtin bei Wörtern zu finden, die benutzt werden, um Gefühle auszudrücken. Für Bachtin ergibt sich die objektive Bedeutung aus der Bewertung: „sie zeigt an, dass sich eine bestimmte objektive Bedeutung am Horizont der Gesprächsteilnehmer abzeichnet – sowohl an ihrem unmittelbaren Horizont als auch am weiteren sozialen Horizont einer gegebenen sozialen Gruppe“ (Bachtin 2004, S. 135).

Wenn wir nach dem „bewertenden Akzent“ in den Übertragungen durch die Medien fragen, der sich bei der Betonung der Sprache und auch in den Bildern findet, interessiert uns dabei ihre Überredungsabsicht. Sieht der junge Mensch ein Bild oder hört er einen bestimmten Tonfall einer Stimme, entscheidet er sofort, ob er „bleibt“ oder „geht“, d.h. er setzt entweder eine bestimmte Interaktion fort oder bricht sie ab, um weitere zu suchen. Im seinem Kontakt mit der Information findet ein innerer Monolog statt: es sind die Gegenrede. Aber nichts davon, d.h. keine verbale Kommunikation und keine Vermischung mit anderen Sprachen, verläuft außerhalb der konkreten Situation, die sie entstehen lässt. So heißt es bei Bachtin:

„Die verbale Kommunikation ist unlöslich mit den anderen Kommunikationsarten verbunden und wächst mit ihnen zusammen auf dem gemeinsamen Boden der Situation, in der sie entsteht. Offensichtlich kann man die verbale Kommunikation nicht von dieser gesamten Kommunikation trennen, die in ständiger Entwicklung begriffen ist. Wegen ihrer konkreten Verbindung zur Situation wird die verbale Kommunikation immer von sozialen Handlungen nicht verbaler Art begleitet (Gesten bei der Arbeit, rituelle symbolische Handlungen, Zeremonien usw.), die sie häufig lediglich ergänzt und dabei eine bloße Hilfsfunktion erfüllt“ (Bachtin 2004, S. 124).

Unabhängig davon, was der Jugendliche versteht, ist der Akt des Verstehens immer aktiv, denn das Verstehen „soll schon den Keim einer Antwort enthalten“ (Bachtin 2004, S. 131). Als Beispiel kann man einige Fernsehprogramme anführen, bei denen sich der Showmaster wie bei einem Dialog von Angesicht zu Angesicht verhält<sup>80</sup>. Seine informelle Sprechweise und die Art, wie er sich an den Zuschauer wendet, schafft eine persönliche Atmosphäre, als ob der Showmaster dem Zuschauer unmittelbar gegenüberstände, was natürlich nicht der Fall ist. Wenn das Thema zum Interessenbereich des Fernsehzuschauers gehört oder etwas enthält, was für Bedeutung für sein tägliches Leben besitzt, hört er den Worten zu, konfiguriert sie mit seinen Gegenreden um und begibt sich mit diesem neuen Repertoire zu einem weiteren Dialog: mit seinen Freunden, mit anderen Mediendarstellern und – weniger häufig – mit seinen Familienangehörigen und Lehrern.

Damit besteht zwischen einem Jugendlichen und seinen Freunden, Familienangehörigen, Lehrern und Mediendarstellern – mit den einen mehr, mit den anderen weniger – eine Beziehung von Alterität: der Sinn entsteht nur durch den

---

<sup>80</sup> Wie Bachtin erklärt, ist der Dialog einer der wichtigsten Formen der Interaktion, wenn auch nicht die einzige, „aber wir können das Wort ‚Dialog‘ in einem weiten Sinn begreifen, d.h. nicht nur als gesprochene Mitteilung von Personen, die sich gegenüber stehen, sondern als jegliche verbale Kommunikation, welcher Art sie auch sei“ (Bachtin 2004, S. 123)



anderen. Wer dem Jugendlichen am nächsten steht, hat dabei den größten Einfluss. Ein Tennisschuh zum Beispiel, für den im Fernsehen Reklame gemacht wurde, wird nicht gekauft, wenn er nicht vom „anderen“ gebilligt wird. Wird das Modell oder die Farbe von Freunden in der Gruppe abgelehnt, kann das bedeuten, dass der junge Mensch auf den Kauf verzichtet, obwohl er sich den Schuh gewünscht hatte. Ein Jugendlicher sucht nach einer Information und wiederholt und verbreitet sie, wenn sie seine Gesprächspartner interessiert. Das Mediensystem kommuniziert mit jedem Einzelnen persönlich und gleichzeitig mit allen zusammen. Aber es ist der Einfluss, den es auf den Einzelnen ausübt, der – zusammen mit der Person, die diesem am nächsten steht – die Ausweitung des Einflusses der Medien ermöglicht.

Wenn wir etwas schreiben, gibt es sozusagen einen Gesprächspartner am Horizont. Wenn wir durch die verschiedenen Kanäle schalten, gibt es am Horizont einen Mediendarsteller oder ein Fernsehprogramm. Es gibt einen Gesprächspartner am Horizont, wenn wir Fragen notieren, über die wir sprechen wollen, und wir eine besuchte Website mit jemandem teilen möchten. Im Zwiegespräch tritt stets Alterität auf. Die Alterität umfasst alle Merkmale einer Begegnung: „Ein Sinn enthüllt sich nur in allen seinen Tiefen, wenn er mit einem anderen geteilt wird, mit dem Sinn, dem ihm ein anderer gibt: zwischen beiden beginnt eine Art von *Dialog*, der die Abgeschlossenheit und Einseitigkeit dieser Sinngehalte, dieser Kulturen überwindet“ (Bachtin 2003, S. 366). Das bedeutet für Bachtin, dass man bei einer vertieften Untersuchung der „konkreten Kommunikationssituationen“ in den Worten jedes Gesprächspartners die Worte des anderen finden wird: „(...) wir entdecken eine ganze Reihe von Worten des anderen, die halb oder ganz verborgen sind und verschiedene Grade von Alterität aufweisen“ (Bachtin 2003, S. 299).

## **4. Das Forschungsdesign**

#### **4.1. Einführung**

In diesem Kapitel stelle ich den von mir eingeschlagenen methodischen Weg sowie die bei der Erarbeitung der vier Fallstudien benutzten Kriterien vor: An der Befragung nahmen Schülerinnen und Schüler von vier verschiedenen Schulen teil. Zwei dieser Schulen liegen in Poços de Caldas, im Süden des Bundesstaates Minas Gerais, 250 Kilometer von São Paulo, eine ist im hundert Kilometer von São Paulo entfernten São José dos Campos gelegen, eine im Osten der Stadt São Paulo. Um die erhaltenen Informationen mit den Schülern zu diskutieren und in einen Kontext zu bringen, wurde der Hauptteil der Forschung in drei verschiedenen Etappen durchgeführt: 1. Den Schülern wurde ein teilweise strukturierter Fragebogen vorgelegt. 2. Im Unterricht wurde mit denjenigen Schülern, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, eine Debatte durchgeführt. 3. In jeder Schule wurden mit jeweils einer kleinen Gruppe einige bei der Debatte im Unterricht aufgetauchten Themen vertieft diskutiert. Als zusätzliche Informationen, welche, falls nötig, bei dem jeweiligen Kontext der Schulen und der Analyse der einzelnen Fälle verwendet wurden, dienten uns drei weitere Kanäle: 1. Analyse des Schülerverhaltens (anhand von Video- und Audioaufnahmen der im Unterricht geführten Debatten). 2. Interviews mit Direktoren, Fachbereichsleitern und Lehrern der Schulen der befragten Schüler. 3. Verschiedene Notizen meinerseits.

In diesem in fünf Abschnitte aufgeteilten Kapitel nehme ich zunächst Stellung bezüglich des eingeschlagenen methodischen Weges und lege dar, warum ich der Methode der Fallstudie den Vorzug gegeben habe. Daraufhin erkläre ich das Zustandekommen der Fälle, gehe auf die Schulen und Städte der Schüler ein und lege die Gründe dar, die mich dazu gebracht haben, diese Forschung in der Form von vier Fallstudien durchzuführen. Nach der Darstellung der Fälle gebe ich Informationen über die Subjekte der Befragung. Danach gehe ich detailliert auf die in jedem Abschnitt der Befragung gemäß der jeweiligen Strategie verwendeten Werkzeuge ein. Zuletzt stelle ich für jede Schule den jeweiligen Kontext dar, wobei ich von eigenen Notizen sowie Sekundärquellen mit statistischen Daten und Interviews mit Direktoren, Fachbereichsleitern und Lehrern ausgehe.

#### **4.2. Methodologie und Methoden**

Als ich mich dazu entschieden hatte, die Schnittstelle zwischen Medien und Schulen und insbesondere den von Kommunikations- und Informationstechnologien auf Jugendliche ausgeübten Einfluss zu erforschen, stellte sich die Frage nach der zu verwendenden Methodik. Es ist unmöglich, nur eine einzelne Methode für das Problem der Befragung beizubehalten, zumal ja die Entscheidungen über die während der

Befragung zu verwendenden Werkzeugen von den methodischen Überlegungen abhängen. So verbleibt also, solange man nicht über einen Weg verfügt, der Zweifel in Bezug auf die methodische Herangehensweise. Es gibt keinen im Voraus definierten Weg, denn dieser bildet sich erst während des Prozesses selbst heraus (González und Cáceres, 1994). Ein methodischer Weg, so erläutern diese Autoren, kann sich sowohl durch ständig neue wissenschaftliche Kenntnisse ergeben als auch aufgrund der in die Befragung einfließende Interpretation oder persönlichen Erfahrung. Der Weg wird also während des Gehens konstruiert. Und beim Fortschreiten wird auch der Weg immer klarer, bis er sich als „ein Zugang [erweist], der es erlaubt, die in einer Befragung gestellten gesellschaftlichen Fragen innerhalb der vom Wissenschaftler gewählten Perspektive so kohärent und präzise wie möglich zu interpretieren“ (Oliveira 1998, S.17).

Die vorliegende Forschung fokussiert einen Punkt, wo zwei Gebiete der Sozial- und Humanwissenschaften zusammentreffen, nämlich die Erziehungs- und Kommunikationswissenschaften. Es gibt drei Grundlagen des theoretisch-methodischen Denkens in den Sozialwissenschaften: den Marxismus, den Funktionalismus und das Webersche Denken. Diese im 19. Jahrhundert entstandenen theoretischen Gebäude haben bis heute ihren Einfluss erhalten: „In den Sozialwissenschaften ist der Gegenstand selbst dynamisch und veränderbar, weil die untersuchten Probleme historische Phänomene, Institutionen, Machtbeziehungen, gesellschaftliche Klassen, kulturelle Manifestationen usw. sind“ (Lopes 1994, S. 31-32)<sup>81</sup>. Aus der Tradition des Studiums der Kommunikationssoziologie sind in Brasilien, weiter nach Lopes (1994), zwei Paradigmen hervorzuheben: das strukturell-funktionelle sowie das marxistische, welches der kritischen Forschung als Leitfaden gedient hat und bei dem zwei Perspektiven von Bedeutung waren: „die Perspektive der Frankfurter Schule“ und die „Gramscianer Perspektive“<sup>82</sup>. Im Anschluss an Fragestellungen der Frankfurter Schule, Ideologiekritik, Kritik an der Kulturindustrie) und an Fragestellungen des gramscianischen Denkens zu Kultur und Klassen erarbeiten lateinamerikanische und brasilianische Wissenschaftler eine Rezeptionstheorie, nach der das Subjekt sich in dauernder Verhandlung auf der Suche nach Bedeutungszuordnungen und Bedeutungen befindet (Souza 1995). Die Wichtigkeit des Empfängers anzuerkennen

---

<sup>81</sup> Lopes (1994) erkennt den Einfluss dieser theoretischen Modelle an. Er gibt jedoch zu, dass sie bis heute von Autoren wie Parsons, Merton, Adorno, Habermas, Gramsci, Althusser u.a. modernisiert wurden.

<sup>82</sup> Zur Forschung in Kommunikationswissenschaften sei auch auf Santaella (2001) verwiesen, die einen geschichtlichen Überblick der Theorien und Modelle der Kommunikationssoziologie sowie eine Zusammenfassung der in den Kommunikationswissenschaften verwendeten Begriffe gibt.

bedeutet nach Souza nicht die des Senders mit seinem Interventionspotenzial zu unterschätzen, sondern dem Empfänger innerhalb eines Modells, das die Vermittlungsidee und den Beziehungskontext wieder in den Mittelpunkt stellt, eine aktive Rolle zuzuordnen.

„Der Empfänger wird nicht mehr, auch nicht rein empirisch, als notwendiger Konsument kultureller Oberflächlichkeiten oder als Massen-Produkt seines Konsumentendaseins gesehen, sondern es wird ihm auch ein Raum für eigene kulturelle Produktion zugestanden; er ist ein Empfänger in verschiedenen Situationen und unter verschiedenen Bedingungen und daher suchen die Kommunikationswissenschaften immer mehr in der Kultur nach Formen, ihn in seiner Wirklichkeit zu verstehen (Souza 1995, S. 26-27).

Innerhalb der Tradition der Erziehungswissenschaften in Brasilien hat sich die Forschung in den 70er und 80er Jahren auf das Studium der im jeweiligen Kontext gefundenen Variablen und den Einfluss dieser Variablen auf das Ergebnis konzentriert (André 2001). In den 80er Jahren wird der Prozess selbst zum Forschungsgegenstand. Die Wissenschaftler wenden ihre Aufmerksamkeit den innerschulischen Prozessen wie Bildungsplan, Schulalltag, „sozialen Interaktionen in der Schule, den Organisationsformen der pädagogischen Arbeit, dem Lernen von Lesen und Schreiben, den Beziehungen im Klassenzimmer und der Notengebung“ (André 2001, S. 53) zu.

In den 80er Jahren breiten sich, zusammen „mit einer gewissen Skepsis bezüglich technisch-instrumenteller Lösungen“ als Weg zur Lösung der gesellschaftlichen Probleme in Brasilien, die Methodik der Handlungsforschung und die Konflikttheorie aus. Damit eröffneten sich neue Räume für eine kritische Forschung. Außer Nachbargebieten der Erziehungswissenschaften wie Soziologie und Psychologie gewinnen Anthropologie, Geschichte, Sprachwissenschaft und Philosophie an Raum. „Man stellt fest, dass man zum Verständnis und zur Deutung vieler Fragen und Probleme der Erziehungswissenschaften auf Fächer übergreifende Sichtweisen und multidimensionale Methoden zurückgreifen muss“ (André 2001, S. 53).

Bei einer genaueren Betrachtung der brasilianischen Wirklichkeit, insbesondere der schulischen Wirklichkeit mit all ihren Widersprüchen und Unterschieden, erkennt man die Notwendigkeit, über quantifizierbare und technische Informationen hinauszugehen. Wenn man jedoch von Problemen, Widersprüchen ausgeht, muss man Vorsicht walten lassen. Deshalb war die erste Entscheidung, einen qualitativen methodischen Weg unter Fokussierung des kritischen Paradigma einzuschlagen. Das bedeutet nicht, die Geschichte und Wichtigkeit empirisch-quantitativen Studien zu verkennen, ebenso

wenig sollen die verschiedenen Spannungen und Konflikte, welche beim Aufkommen der qualitativen Studien in den Humanwissenschaften auftraten, negiert werden (Denzin und Yvonnas 2000). Hinsichtlich meiner Entscheidung für eine Qualitative Forschung war die Position Bachtins (2003 S. 395) hilfreich: „Der Gegenstand der Humanwissenschaften ist der *sich ausdrückende* und *sprechende* Mensch. Dieser Mensch stimmt nie mit sich selbst überein und ist daher in seinem Sinn und seiner Bedeutung unerschöpflich“. Deswegen ist für Bachtin der Dialog die entscheidende Kategorie für ein Verständnis der menschlichen Wirklichkeit als einer sozialen und gesellschaftlichen.

„Jeglicher Gegenstand des Wissens (einschließlich des Menschen) kann als Objekt wahrgenommen und erkannt werden. Aber das Subjekt als solches kann nicht als Objekt wahrgenommen und studiert werden, weil es als Subjekt und indem es weiterhin ein Subjekt bleibt nicht verstummen kann; folglich kann die Erkenntnis über das Subjekt nur *dialogisch* sein“ (Bachtin 2003 S. 400).

Für das Studium der Beziehung von Jugendlichen zu den neuen Medien erweist sich der qualitative kritische Weg als geeignet, da es durch diese Methode möglich ist, über das Herausfinden von Gewohnheiten und die Quantifizierung der mit Medien verbrachten Zeit hinauszugehen. „Das, was dialektisch ist, ist konkret präsent in der Ebene der Wirklichkeit selbst, in der Ebene der Geschichte in Form von widersprüchlichen, gegensätzlichen Beziehungen, von Aufbau-, Entwicklungs- und Verwandlungsgesetzen der sozialen Phänomene (Frigoto 1994, S. 75). Frigoto fügt hinzu:

„In der historisch-materialistischen Perspektive steht die Methode in Zusammenhang mit einem bestimmten Begriff von Wirklichkeit, von Welt und vom Leben als Ganzem. Die Frage der Haltung steht in diesem Sinne vor der Methode. Diese entsteht durch eine Art Vermittlung im Prozess, bei dem die Strukturierung, die Entwicklung und die Verwandlung der sozialen Phänomene erlernt, heraus- und dargestellt werden“ (Frigoto 1994, S. 77).

Bei der in vier Schulen durchgeführten Befragung hat sich die qualitative Methode - für mich impliziert sie immer auch ein Denken auf dialektischem, kritischem Weg - als am wirksamsten erwiesen. Die Befragung wurde in Schulen der Sekundarstufe<sup>83</sup> innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers mit Schülern der 9. Klasse durchgeführt. Was im natürlichen Raum des Schülers, dem Klassenzimmer, geschieht, ist kein in sich isoliertes Phänomen. Es ist vielmehr völlig von außerschulischen Phänomenen in Besitz genommen, welche Schüler wie Lehrer umgeben. Bei der dialektischen Beschreibung eines Phänomens wird nach seinem Ursprung und seinen Folgen

---

<sup>83</sup> Ein anderer Name hierfür ist „Ensino Médio“ (Mittelschule). [Anmerkung des Übersetzers: In Brasilien sind das die Klassen 9 bis 11.]

gesucht. Die qualitative Forschung erfordert die Kenntnis des Prozesses selbst, sie gibt sich nicht allein mit dem Resultat zufrieden. Ein Jugendlicher, ein Schüler ist nicht allein. Er lebt nicht am Rand seiner Gruppe und ist auch nicht gegen die sozialen und kulturellen Einflüsse immun. Ein Jugendlicher der 9. Klasse durchlebt die für sein Alter charakteristischen Spannungen, die schon im vorherigen Kapitel diskutiert wurden, und durchlebt vor allem eine besondere schulische Phase: Nachdem er die Primarstufe [Anmerkung des Übersetzers: in Brasilien die Klassen 1 bis 8] verlassen hat, findet er in der Sekundarstufe einen geeigneteren Raum um persönliche Entscheidungen zu treffen, er schafft eine größere Distanz zu seiner Familie und nähert sich zunehmend seiner Freundesgruppe an; sein Streben nach Autonomie wird weitestgehend akzeptiert.

Paulo Freire (2002) formuliert, als er sich mit der Wichtigkeit des Lesens beschäftigt, zwei Gedanken, die bei der Entscheidung bezüglich des zu verwendenden methodischen Weges ebenfalls bestimmend waren. Erstens steht für Freire die Konstruktion der Welt vor der Konstruktion des Wortes, aber beide Konstruktionen hängen voneinander ab: „Sprache und Wirklichkeit sind dynamisch aneinander gebunden“ (Freire 2002, S. 11). Zweitens erfordert das nachträgliche Lesen des Wortes das Lesen der zuvor gemachten Welt, was bedeutet, dass kein Text ohne seinen Kontext, ohne seine historischen, kulturellen und sozialen Bedingungen, innerhalb derer er zustande gekommen ist, existiert. Das die Welt ausdrückende Wort ist also nicht eine magische und zufällige Formulierung eines Individuums, vielmehr ist es so, dass sein Ergebnis immer veränderbar und abhängig vom durchgeführten gesellschaftlichen Austausch sein wird. „Es ist“, so schreibt Demo (1998, S. 42), „unvorstellbar, dass sich ein historisches Subjekt außerhalb eines kulturellen Kontextes herausbildet, da die eigene Kultur die erste Aufgabe für das Subjekt darstellt, wir lernen ja von dem, was schon erlernt wurde, oder von denjenigen, die schon mehr als wir gelernt haben, oder vom verfügbaren Wissen“. Ein Individuum existiert nicht ohne seine gesellschaftliche Gruppe. Elias weist auf die unsichtbare und unberührbare Existenz von Verbindungen zwischen den Individuen und die so entstehenden „elastischer“, „variabler“ und „wandelbarer“ (Elias 1987, S. 34) Ketten hin:

„Jeder einzelne Mensch wird in eine Gruppe von Menschen hineingeboren, die vor ihm da war. Mehr noch: Jeder einzelne Mensch ist von Natur so beschaffen, dass er anderer Menschen, die vor ihm da waren, bedarf, um aufwachsen zu können. Zu den Grundbeständen der menschlichen Existenz gehört das gleichzeitige Dasein mehrerer Menschen in Beziehung zueinander“ (Elias 1987, S. 40)

Wenn ich an Wirklichkeit und Sprache denke, die durch die Personen und ihre Partner in ihren gesellschaftlichen Gruppen dynamisch miteinander verkettet, verarbeitet und verbunden sind, wobei ein Netz aus Bedeutungen produziert wird, das die gegenseitige Verkettung aufrecht erhält, wie Geertz (1989) schreibt, so denke ich auch an die Kommunikationstechnologien: Computer, optische Leitungen, Kabel- und Satellitenfernseher, Mobiltelefone und andere. Ich denke jedoch vor allem an die „Logik“, welche die Produktion der Medieninhalte bestimmt, und an die „Logik“, welche die Benutzer von Technologien und Informationen leitet. Zusammen sind Medieninhalte, Technologien und Gebrauchskulturen mit den in der Gesellschaft geformten Beziehungen vermittelt. Zusammen stellen Technologieindustrie und Produzenten der Inhalte nicht nur die technischen Mittel bereit, sondern ebenso Bedeutungszuordnungen, die im Innern der gesellschaftlichen Gruppe reflektiert und widergespiegelt werden. Zusammen bilden Produzenten der Inhalte, Technologien sowie Benutzer von Informationen und Unterhaltung ein Dreigestirn, das fähig dazu ist, ebenso nahe wie unverständliche kommunikative „Ökosysteme“ mit kritischen Horizonten<sup>84</sup> zu knüpfen. Wenn man sich Gedanken über die Allgegenwärtigkeit der Informationstechnologien und der Kommunikationsmittel im Innern der Gesellschaft und insbesondere bei Jugendlichen macht, ist also eine Herangehensweise erforderlich, welche den Wert der Geschichte, der Kultur, des gesellschaftlichen Austauschs berücksichtigt, das heißt die „Orte“ und „Nicht-Orte“, wo die Netze tatsächlich geknüpft werden. In anderen Worten, die Idee der Allgegenwärtigkeit bezieht sich nicht allein auf den Ort der Mittel, sondern auf ihre Integration in ihre politische, wirtschaftliche und kulturelle Umgebung (Martin-Barbero 2006).

Es handelt sich also um eine Aufgabe, die sich an historisch-kulturelle Denker anlehnt, insbesondere an Bachtin und Vygotskij. Die Arbeiten Vygotskijs versuchen den Menschen, der in eine Gesellschaft eingegliedert und aktives Subjekt des historischen Prozesses ist, als eine Einheit von Körper und Geist zu verstehen. Als konkrete und historische Subjekte schaffen die Menschen „Ideen und Bewusstsein“, wenn sie die

---

<sup>84</sup> „Kritischer Horizont“ ist ein von dem Computerprogrammierer Gene Kan, dem Schöpfer des Netzes „peer-to-peer“ im Internet, erarbeiteter Begriff. Nach diesem Begriff weiß man, dass ein Netz existiert und sich bildet, seine Ausdehnung ist jedoch ab einem bestimmten Punkt nicht mehr zu überblicken. Dieser Punkt ist die Grenze, der kritische Horizont. Eine interessante Diskussion über die Ausbildung von Netzen und über den kritischen Horizont ist in dem Buch „Redes – Uma Introdução às Dinâmicas da Conectividade e da Auto-Organização“ („Netze – Eine Einführung in die Dynamiken des Angeschlossenseins und der Selbstorganisation“) zu finden. Das von Cassio Martinhos geschriebene Buch wurde vom WWF Brasilien herausgegeben. Der Text ist im Site des „Instituto de Estudos Ambientais – Mater Natura“ („Institut für Umweltstudien – Mater Natura“) unter [www.maternatura.org.br/servicos/biblioteca/redes\\_wwf.pdf](http://www.maternatura.org.br/servicos/biblioteca/redes_wwf.pdf) zu finden. Letzter Zugriff am 11. Oktober 2006).



gesellschaftliche Realität produzieren und reproduzieren (M.T. Freitas 2002). Während Vygotskij in der Psychologie die Auseinandersetzung mit der historischen Sichtweise thematisierte, ebnete Bachtin in der Sprachwissenschaft einen ähnlichen, als er eine „dialogische Perspektive, das Studium der Sprache in ihrer lebendigen und mit der Gesellschaft durch die verbale Interaktion verbundenen Umwelt“ (Freitas 2002, S. 22) vorschlug.

Bei der Erforschung der Beziehung der Jugendlichen mit den Medien muss man also ihr Konsumverhalten bezüglich der von den Medien gelieferten Informationen sowie die Rolle des Informationsaustauschs in ihrer Weltsicht verstehen. Von Vygotskij wissen wir, dass das Verständnis des menschlichen Denkens nicht außerhalb der „konkreten gesellschaftlichen und historischen Umstände“ (Moll und Greenberg 1990, S. 313) geschehen kann. Für Jugendliche haben diejenigen, die ihnen bei ihrem Entwicklungsprozess nahe stehen, eine lebenswichtige Bedeutung. Der Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ gestattet Entwicklungsprozesse in ihrer sozialen Qualität zu verstehen (vgl. Vygotskij 2002, S. 113).

Um Zugang zu den sie umgebenden Wirklichkeiten zu finden, sind die Jugendlichen allerdings nicht auf ihre Lernerfahrung in Schule, Familie und gesellschaftlicher Gruppe beschränkt. Die Jugendlichen sind nicht nur von sie anleitenden Erwachsenen und kompetenteren Gleichaltrigen umgeben. Bei ihrer Entwicklung spielt auch ihre Beziehung zu den Kommunikationsmitteln und Informationstechnologien eine Rolle. Durch die Nähe zu den Informationstechnologien und die Zugangsmöglichkeit zu verschiedenen von den Medien verbreiteten Informationen nehmen die Medien eine besondere, nämlich anleitende und beeinflussende Bedeutung an, zumal die Jugendlichen ja die Auswahl fast immer alleine treffen, ohne das Eingreifen von Erwachsenen, seien es nun Eltern oder Lehrer. Moll und Greenberg diskutieren Vertrauensbeziehungen, die in verschiedenen Kontexten hergestellt werden, um dann die Existenz „alternativer Formen der Konstruktion von „Zonen der nächsten Entwicklung (ZNE)“ zu erläutern:

„Die ZNE kann nicht nur durch gezielte Intentionen dessen aufgebaut werden, der ein Kind anleitet, sondern auch durch die kulturelle Strukturierung der Umgebung, so dass das in der Entwicklung befindliche Kind beim Gebrauch der in der ZNE üblichen Elemente jederzeit von seiner Umgebung geführt wird. (...) nicht nur die Anleitung, sondern auch das lernende Individuum kann die ZNE definieren, da ja eine kulturell strukturierte Lebensumgebung das *stimulierende Mittel* für das Kind ist eine ZNE selbst aufzubauen und genau dadurch die eigene zukünftige Entwicklung zu konstruieren“ (Moll und Greenberg, Apud Valsiner, 1990, S. 320. Hervorhebung im Original).

Die Wahl des kulturhistorischen Ansatzes zum Verständnis der Beziehung der Jugendlichen mit den Medien erlaubt die Verschmelzung dreier gleichermaßen bedeutender Richtungen. Erstens stoßen wir auf die Vorstellung, dass die Erwachsenen für die Erziehung zuständig sind in familiärer wie in schulischer Umgebung. Diese Verantwortung von Familie und Schule wird von der Gesellschaft erwartet und eingefordert. Zweitens sind die Medieninhalte auch in einer ZNE da und frei zugänglich allerdings ohne die implizite Verantwortung von Familie und Schule. Und drittens verbringen die Jugendlichen einen beträchtlichen Anteil ihrer Freizeit damit, sich mit ihren Freunden zu unterhalten, wodurch sie von letzteren auch „angeleitet“ und beeinflusst werden. Zu dieser dritten Richtung sagt Tudge (1990, S. 151): „Selbst wenn die Zusammenarbeit zwischen Schulkameraden nicht gefördert wird, so sollte die potenzielle Rolle dieser Zusammenarbeit nicht unberücksichtigt bleiben“. Für Vygotskij hat der Kontext eine entscheidende Bedeutung in der menschlichen Entwicklung. So erwächst aus dem zentralen Begriff der historisch-kulturellen Herangehensweise die Hypothese, dass nicht alles in einer ZNE auch tatsächlich der Entwicklung verpflichtet ist: „Wenn es Umstände gibt, in denen die Zusammenarbeit mit den anderen das Kind zu *Rückschritten* bringt, muss man daran zweifeln, ob es richtig ist, die ZNE dahingehend zu interpretieren, dass sie immer zur Entwicklung höherer Handlungsweisen führt“ (Tudge 1990, S. 152. Hervorhebung im Original).

Die Medien spiegeln in einer gewissen Weise soziale, politische und kulturelle Eigenheiten ihrer Umgebung wider. In einer Gesellschaft wie der brasilianischen mit ihren offenkundigen sozialen Unterschieden drücken die Medien sicherlich die Denkstile dominanter Gruppen aus und werden dazu benutzt, genau diese sozialen Unterschiede zu äußern, darzustellen, zu betonen. In jeder Gesellschaft und deren unterschiedlichen Entwicklungsstufen entstehen verschiedene Medientypen: Es gibt eine dialektische Beziehung zwischen den Medien und der Gesellschaft in der sie wirken. Ortiz' (2002, 9. Paragraph), der die kulturellen Unterschiede diskutiert, betont, dass die „Interaktionen zwischen den unterschiedlichen Gruppen nicht willkürlich sind, sie sind vielmehr gemäß den Machtrelationen in den jeweiligen historischen Situationen geordnet“ und nicht unabhängig von den „außerhalb ihres Zentrums ausgetragenen Interessenskonflikten“. Im Blick auf die Beziehung zwischen Jugendlichen und Medien und angesichts der unterschiedlichen kulturellen Kontexte der Zentren, in denen diese Medien produziert werden, ist zu problematisieren, was in den angesprochenen Zentren geschieht, wodurch insbesondere die Macher dieser Medien bei der Auswahl dessen, was sie veröffentlichen oder nicht, motiviert werden.

Ein weiterer Grund, warum ich mittels des Konzeptes des Medien-Flaneurs die Beziehung zwischen Jugendlichen und Medien betrachte, geht auf den Spaziergänger Benjamins zurück. Der Medien-Flaneurs benutzt die Fernbedienung, die Tastatur, die Maus um „dran zu bleiben“ oder - in einer metaphorischen Perspektive formuliert - sich von seinem „doublebind“ zu „befreien“. Der Medienspaziergänger verwandelt Fernbedienung und der Maus in „Wahlfreiheit“. Die Fernbedienung und auch die Maus dienen ihm nach den Worten Canevaccis (2001) dazu, dem Glück, der Unterhaltung nachzulaufen um dabei das, was nicht interessiert, gleichsam auszulöschen. Durch diese Werkzeuge rebelliert er, sublimiert er etwas. In den Schülern der vier Schulen, mit denen ich mich unterhielt, erkenne ich auch fragile Jugendliche, die keine Möglichkeit haben, sich Gehör zu verschaffen, die Schwierigkeiten haben zu verstehen, was in ihrer Umgebung passiert, weil sie über keine Kanäle verfügen, über die sie sich ausdrücken können; gleichzeitig erkenne ich Jugendliche, die gestärkt sind, wenn sie ihre Meinung sagen, selbst wenn sie zugeben müssen, dass sie wenig oder nichts über das wussten, was sie aus ihrer Sicht für absolute Wahrheit hielten. Es handelt sich um eine Haltung, möglicherweise um einen Habitus, als eine Art „Gegenrede“ (contra-palavra) die sich zum einen schon in ihrer Entstehung artikuliert und dann zum anderen durch die „anderen“ Meinungen provoziert wird.

Deshalb verweisen also sowohl dieser Weg vermittelt durch und über die Medien als auch die Art sie zu machen auf unterschiedliche historische und kulturelle Wege. Weil es hier also um Subjekte in und nicht außerhalb der Schule geht, habe ich mich entschieden, die Fallstudien in den unterschiedlichen Schulen zu realisieren, da ja die Schule als bildende und erziehende Institution (durch das, was sie macht oder auch nicht, auch durch ihre spezifische „Logik“) auch in die Beziehung der Jugendlichen mit dem Mediensystem interveniert. Daher erscheint mir die Befragung von Fällen in unterschiedlichen Kontexten der angezeigte Weg, um so die verschiedenen Welten, die verschiedenen „Gegenreden“ besser zu verstehen, die sich in der Beziehung der Jugendlichen mit den Medien artikulieren.

#### **4.2.1. Die Fallstudien**

Die qualitative Vorgehensweise, orientiert an dem Ansatz der Kultur-historischen Methode, erfordert eine detaillierte Beschreibung gerade der Subjekte der Befragung, ihrer Umgebung und insbesondere der Art der Beziehungen, die die Subjekte zu den sie selbst betreffenden Ereignissen entwickeln. Trotz aller verschiedenen Schularten dominieren in Brasilien doch zwei Modelle von der Vorschule bis hin zur Universität,

nämlich das Modell der öffentlichen und das der privaten Schulen<sup>85</sup>. Mein Interesse konzentriert sich auf die Sekundarstufe (9. bis 11. Klasse), insbesondere weil in dieser Phase die Kontrolle von Eltern und Lehrern über die Jugendlichen nachlässt und weil letztere nach persönlichen Entscheidungen streben und sie auch treffen, und zwar unabhängig davon, wie Eltern und Lehrer darüber urteilen mögen. Dies wird schon an der Auswahl der jeweiligen Medien deutlich. Mit Fernsehgeräten im eigenen Zimmer (worauf ich später genauer eingehe) bleibt die Programmauswahl allein den Jugendlichen vorbehalten, ebenso bestimmen sie, was sie lesen, welche Musik sie hören und wo sie im Internet surfen.

Öffentliche und gebührenfreie Schulen der Sekundarstufe werden von Jugendlichen besucht, deren Familien nicht über finanzielle Mittel verfügen, ihre Kinder auf qualitativ besser angesehene Privatschulen<sup>86</sup> zu schicken. Obwohl die meisten Schüler der Sekundarstufe öffentliche Schulen besuchen, beobachtet man doch beim Eintritt der Jugendlichen in die wichtigsten Universitäten und begehrtesten Studiengänge eine Dominanz von Schülern aus Privatschulen<sup>87</sup>. Sowohl in privaten als auch in öffentlichen Schulen erkennt man Unterschiede, die eindeutig auf die ökonomische Situation der Familien zurückzuführen sind. Bei den Schülern von Privatschulen zeigt sich diese Unterscheidung in den finanziellen Möglichkeiten der Familie, indem eine mit dem Familieneinkommen vereinbare Schule ausgewählt wird. Auf den öffentlichen Schulen werden bevorzugt die in der Gegend wohnenden Schüler aufgenommen.

<sup>85</sup> In Brasilien werden private Schulen „escolas particulares“ genannt.

<sup>86</sup> Vergleiche die Veröffentlichung des Banco Interamericano de Desenvolvimento – Interamerikanische Entwicklungsbank (2000): Rodriguez, Alberto e Herrán, Carlos. Educação Secundária no Brasil: chegou a hora. (Bildung in der Sekundarstufe in Brasilien. Es ist soweit.) [http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/01pub\\_br33.pdf](http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1185895645304/4044168-1186326902607/01pub_br33.pdf) Letzter Zugriff am 30. November 2006.

<sup>87</sup> Nach einer Studie von Pinho (1998, S. 7) haben sich die öffentlichen Schulen als ineffizient erwiesen, wenn es darum ging, ihren Schülern den Eintritt in die begehrtesten Studiengänge der Universitäten des Bundesstaates São Paulo zu ermöglichen. Pinho bemerkt: „Bei den Studiengängen mit dem härtesten Wettbewerb und in der Folge der geringsten Eintrittschance sind die meisten Schüler, welche die gesamte Sekundarstufe an einer öffentlichen Schule absolviert haben, nicht ausreichend vorbereitet um sich einen Studienplatz zu sichern. Der prozentuale Anteil dieser Schüler unter den Erstsemestern ist in der Regel viermal kleiner als ihr Anteil unter den Kandidaten“. Der Autor stellt fest, dass das Modell die so genannte *Null- Phase der Aufnahmeprüfungen der Universitäten* begünstigt: „Der Studiengang wird so ausgewählt, dass man mehr Erfolgsaussichten hat, auch wenn der so erhaltene Studienplatz keinen großen Marktwert hat“ (Pinho, 1998, 7). Um die bei den Aufnahmeprüfungen festgestellten sozialen Ungleichheiten zu bekämpfen, hat die Universität São Paulo beschlossen, Schülern, welche die gesamte Sekundarstufe auf öffentlichen Schulen waren, einen Bonus von 3 % auf die bei der ersten und zweiten Phase der Aufnahmeprüfung erreichten Noten zu gewähren. Diese Information zur Entscheidung der Universität São Paulo ist verfügbar im *Jornal da Usp*, ano XXII, n. 767, 12. bis 18. Juni 2006. Elektronische Adresse: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2006/jusp767/pag05.htm> Letzter Zugriff am 30. November 2006.

Im Hinblick darauf, dass es zwar nur zwei Schulmodelle gibt, aber dennoch verschiedene Unterrichtsqualitäten und Unterrichtszeiten – morgens, nachmittags und abends – und vor allem unterschiedliches Zielpublikum, haben wir uns entschieden, die Subjekte in vier Schulen zu untersuchen und vier unterschiedliche Fallstudien durchzuführen. Eine Fallstudie ist „eine Forschungskategorie deren Gegenstand eine Einheit ist, die qualitativ untersucht wird“ (Triviños 1987, S.133). Für Lüdke und André (1986, S. 18-19) sollen Fallstudien „die Entdeckung von Unbekanntem anstreben“, denn das anfängliche theoretische Gerüst ist eine offene Struktur, die für neue während der Forschung erarbeitete Erkenntnisse verfügbar ist. Die Fallstudie räumt der Aktivität des Interpretierens großen Wert ein, berücksichtigt den Kontext und hat den Anspruch ein Phänomen im Ganzen zu verstehen: „Diese Herangehensweise betont die natürliche Komplexität der Situationen und stellt dabei die Interrelationen ihrer Komponenten heraus“. Außerdem, so Lüdke und André (1986) verwenden die Fallstudien verschiedene Informationsquellen, „zeigen Stellvertretererfahrung und erlauben naturalistische Verallgemeinerungen“, suchen nach widerstreitenden Punkten: „Die Voraussetzung, auf welcher dieser Leitgedanke basiert, ist die, dass die Wirklichkeit aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden kann, wobei keine davon die wahrste ist“ (Lüdke und André 1986, 20).

Die qualitative Forschung ist auf das Besondere ausgerichtet, erkennt aber beispielsweise einen Fall daran, dass er einem ihn umgebenden Ganzen angehört. Die Kontexte sind in dauernder Bewegung. Sie sind historisch, sie bewegen sich in den dynamischen menschlichen Beziehungen. Die Entscheidung vier Fallstudien durchzuführen, deren Auswahlkriterien sogleich erläutert werden sollen, wird, wie schon gesagt, dadurch gerechtfertigt, dass Schüler und Lehrer täglich den Medieninhalten ausgesetzt sind: Zwischen Publikum und Mediensystemen gibt es eine ständig sich bewegende dialogische Beziehung, was es ermöglicht, einerseits trotz der verschiedenen Empfänger Ähnlichkeiten herauszufinden und andererseits unterschiedliche Forderungen zu stellen, obwohl die gleichen Medien gebraucht und die gleichen Sendungen gesehen werden. Eine qualitative Fallstudie erfordert persönliches Engagement: „Qualitative case study is characterized by researchers spending extended time, on site, personally in contact with activities and operations of the case, reflecting, revising meanings of what is going on“ (Stake 2000, 445).

Deswegen basiert die Idee, vier Fallstudien zu erstellen, auf dem Prinzip, dass jeder Fall einzeln und die vier Fälle im Ganzen verglichen werden können, da ihre Umgebungen ja identifiziert wurden und sie sich außerdem durch die Art und Weise

der Durchführung dieser Fallstudien unterscheiden. Um einen Vergleich zwischen den Fällen anzustellen, habe ich auf die Erfahrung von Behnken und Zinnecker (2003) zurückgegriffen:

„Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden die einzelnen Kindheiten nach einem gemeinsamen Programm erhoben und anhand vorgegebener Auswertungsverfahren interpretiert. Systematische Vergleichbarkeit heißt, dass zu allen Kindheiten die gleichen Themenkomplexe erhoben werden müssen“ (Behnken und Zinnecker 2003, 135).

Es werden also in jedem Fall die gleichen „Themenkomplexe“ diskutiert. Die Betonung der komparativen Sichtweise<sup>88</sup> bedeutet nicht auf die Singularitäten eines jeden Falles zu verzichten. Im Gegenteil, es sind nämlich die Eigenheiten der einzelnen Fälle, welche diese Methode relevant machen. Yin (2001) meint, dass jede Fallstudie vollständig sein muss, „wobei man nach Proben sucht, die mit den Fakten und den Schlussfolgerungen des Falles konvergieren sollen; wir glauben daher, dass die Schlussfolgerungen aus jedem Fall die Informationen sind, die eine Rückmeldung von anderen Einzelfällen erfordern“ (Yin 2001, S. 72). Nach Ansicht dieses Autors kann die Methode der Fallstudie benutzt werden, wenn es um „Fragen zum Kontext [geht] und man glaubt, dass diese besonders geeignet in Bezug auf das untersuchte Phänomen sein könnten“ (Yin 2001, 32).

Der Ansatz der kulturhistorischen Methode erfordert es, bei der Befragung die Kontexte wichtig zu nehmen. Wir glauben, dass in jedem der vier untersuchten Kontexte Verbindungen zwischen den jugendlichen Schülern und den Medieninhalten sowie den technologischen Mitteln der Informatik bestehen. Diese sind Teil ihres Alltags, sie sind miteinander verwoben, die Grenzen sind nicht mehr unterscheidbar. Auch in diesem Sinne erweist sich die Fallstudie als eine geeignete Methodik, denn „sie untersucht ein aktuelles Phänomen innerhalb seines Kontextes im wirklichen Leben, besonders wenn

---

<sup>88</sup> Die positivistischen, funktionalistischen Herangehensweisen mit statistischen Vergleichen kennzeichneten die vergleichenden Studien der Erziehungswissenschaften in Lateinamerika. Bei den quantitativen Studien wurden nach Einschätzung Francos (2000, S. 203) Aspekte, die in einer Befragung wichtig sind, beiseite gelassen: „die Untersuchung der Macht- und kulturellen Beziehungen, die implizit in der schulischen Wirklichkeit vorhanden sind“. Weiter sagt die Autorin, dass das positivistische Modell „darin besteht, Bildungsphänomene als vom Kontext losgelöste Gegenstände zu betrachten, sie zu homogenisieren um damit den quantitativen Vergleich zu gestatten“ (Franco, 2000, S. 214). Die Autorin wendet sich nicht gegen die quantitativen Methoden, denn durch diese Methodik hat man einen statistischen Überblick über die „Dimension des Problems“, aber sie besteht darauf, dass ein Problem nicht „auf eine Menge von Variablen [zurückgeführt werden kann], die unabhängig von den kulturellen und politischen Beziehungen, die ihnen eine historische Bedeutung verleihen, miteinander verglichen werden.“

die Grenzen zwischen dem Phänomen und dem Kontext nicht klar definiert sind“ (Yin 2001, S. 32).

### **4.3. Die Konstruktion der vier Fallstudien**

Für das Design der vier Fallstudien sind zwei Aspekte relevant. Erstens der Einfluss, den eine große Metropole nicht nur auf seine Nachbarstädte, sondern auf das gesamte Land ausübt, wie es der Fall bei São Paulo in Brasilien ist. Zweitens hatte ich Interesse daran, die Subjekte der Befragung in Sozialisierungsräumen zu treffen, die ihr Leben markiert haben, also u.a. die Schule, die Familie, die Freizeitclubs, die Arbeitsplätze. Angesichts der Frage der Schnittstelle zwischen Kommunikation und Bildung wurde die Schule zu einem obligatorischen Forschungsfeld, insbesondere weil sie ja als Konfliktzentrum und Erzeugerin von Spannungen die „lokalen Auswirkungen“ und die Einflüsse der sozialen Gruppen sichtbarer macht. Es wurde also die Entscheidung getroffen diese Studie mit 14 bis 16jährigen Neuntklässlern als Forschungssubjekte zu konstruieren. In dieser Phase bemüht sich der Schüler, sich aus dem Schoß der Familie zu befreien und ist bei seinen Entscheidungen unabhängiger, insbesondere bei denjenigen, die mit der Auswahl von Informatiktechnologien und Medieninhalten zu tun haben.

#### **4.3.1. Die verlängerte Metropole**

Der Begriff des Feldes als „relativ autonomer Raum“, der auf seine Weise dazu fähig ist ausgeübten Druck und Forderungen (Bourdieu, 2004b, S. 20) zu übertragen, ist wesentlich für das Verständnis der vorhandenen Kräfterelationen in jedem Mikrokosmos. Die Schule ist eines dieser Felder. Das Klassenzimmer ist der Ort, wo die Schule durch die von den gesellschaftlichen Subjekten geschaffenen Konstruktionen sichtbar wird. Ein Feld zu begreifen bedeutet nach der Definition Bourdieus (2004b) die Beziehungen zu begreifen, die sich in seinem Innern abspielen, die Prozesse, die bei seiner Entstehung in Gang gesetzt werden:

„Die soziale Entstehungsgeschichte eines Feldes zu verstehen bedeutet das zu begreifen, was die spezielle Notwendigkeit des Glaubens ausmacht, dieses Feld aufrecht zu erhalten, die Notwendigkeit der Sprachspiele, die in ihm gespielt wird, die materiellen und symbolischen Dinge, die in ihm erzeugt werden. Es bedeutet aber auch in der Forschung so weit wie möglich das Absurde in dem Arbiträren, dem scheinbar Nicht-Motivierten zu minimieren, anstatt es einfach im Forschungsprozess zu reduzieren und auszulöschen.“ (Bourdieu 2004a, S. 69)

Die Abgrenzung dieses Forschungsfeldes begann mit der Vorstellung der Polyphonie, der erweiterten Stadt, die sich über ihre Grenze hinweg ausdehnt, wie es mit allen

Metropolen geschieht, deren Grenzen sich in den Schlingen bürokratischer Normen verwischen, die darauf bestehen, das was die große Metropole für sich beansprucht weiterhin getrennt zu halten. Die Stadt São Paulo ist eine dieser Metropolen: Von wo man auch auf sie schaut, das Auge erfasst nicht ihre Größe. Die Stadt São Paulo<sup>89</sup> ist die größte Metropole Südamerikas. Nach den neuesten Zahlen der Volkszählung 2004 hat die Stadt 10,8 Millionen Einwohner. In der Umgebung der Stadt, in den 39 Städten, die das so genannte Grande São Paulo bilden, wohnen 19 Millionen Menschen. São Paulo ist in der Tat eine „polyphone Stadt“, mit vielen Klängen, vielen Stimmen, „einer Vielfalt von Stimmen, die sich überkreuzen“ (Canevacci 2004, S. 17). Es gibt nicht nur ein São Paulo, sondern viele „São Paulos“, in São Paulo selbst und im Innern Brasiliens. Die Stimmen São Paulos tragen ihr Echo ins Landesinnere, durch wirtschaftliche, politische, kulturelle Potenz, aber vor allem ist es in São Paulo, wo sich die Stimmen des Nordosten, des Mittelwestens, des Südens und des Nordens erheben. Die Vorstellung der Polyphonie verbindet für Canevacci nicht nur die verschiedenen Stimmen, sondern lässt einen auch die Unordnung und die Konflikte spüren, die sie enthält. Es war dieses São Paulo – magisch durch seine Farben und Klänge, von essentieller Wichtigkeit durch seine Wirtschaft, jedoch auch widersprüchlich durch seine Unterschiede ins Land hinein strahlend – das mich dazu gebracht hat, noch zwei andere Städte auszuwählen um diese Studie zu organisieren.

Für die Auswahl der Städte, in denen die Fälle für die Forschungsarbeit gefunden werden sollten, galt also als hauptsächliches Kriterium, dass eine Metropole mit den für Brasilien so typischen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Unterschieden dabei sein sollte, aber auch andere von dieser Metropole beeinflusste Städte. Auf São Paulo

---

<sup>89</sup> Die Stadt São Paulo, Hauptstadt des Bundesstaates São Paulo, ist die größte Stadt Brasiliens. Trotz ihres Alters von mehr als 450 Jahren begann die Entwicklung der Stadt erst ab 1876. Damals hatte sie nur 30.000 Einwohner. Mit dem steigenden Wert des Kaffees war die Bevölkerungszahl 20 Jahre später auf 130.000 angestiegen. Vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zu den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts empfing São Paulo ungefähr 2,4 Millionen Einwanderer. Nach Zahlen des IBGE [Anmerkung des Übersetzers: IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, entspricht ungefähr dem Statistischen Bundesamt] lebten 2004 10.838.581 Einwohner in São Paulo. Weiter sind in São Paulo die *Bovespa*, die größte Aktienbörse Lateinamerikas, und das *Hospital das Clínicas* [Anmerkung des Übersetzers: Universitätsklinik] mit dem größten Krankenhauskomplex Lateinamerikas hervorzuheben. In São Paulo finden 75% aller Veranstaltungen Brasiliens statt. Ein Viertel aller Kraftfahrzeuge Brasiliens befindet sich in São Paulo. Die Stadt ist für ein Drittel des brasilianischen Brutto sozialproduktes verantwortlich. Die hier zitierten Daten wurden am 15. September 2005 erhalten. Die Lage des Staates São Paulo und die Lage der Stadt São Paulo auf der Karte Brasiliens sind in Anhang 1 zu finden. Informationen zur Stadt São Paulo finden sich unter der Adresse [www.prefeitura.sp.gov.br](http://www.prefeitura.sp.gov.br) [Anmerkung des Übersetzers: Internetseite des Bürgermeisteramtes]. Für Informationen des IBGE konsultiere man: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Informationen über das IPEA findet man bei [www.ipeadata.gov.br](http://www.ipeadata.gov.br).



brachte mich die Idee der Polyphonie in das 250 Kilometer entfernte Poços de Caldas<sup>90</sup>, eine Stadt, die zwar im Bundesstaat Minas Gerais liegt, aber nach Ansicht vieler Bewohner mehr São Paulo zugewandt ist und außerdem einen hohen Index der Lebensqualität besitzt. Diese Stadt bewahrt noch einige provinzielle Eigenheiten: Die Bewohner gehen auf den Plätzen spazieren, verbringen die Nachmittage auf den Bänken der Parks und die wichtigste Einkaufsgegend ist nicht das Shopping Center der Stadt, sondern die Straßen der Innenstadt um den Hauptplatz herum. Drei Aspekte, die den Einfluss São Paulos verdeutlichen, waren bei der Auswahl dieser Stadt ebenfalls entscheidend. Erstens gab die Direktorin einer der untersuchten Schulen zu, dass man beim Thema Aufnahmeprüfungen für die Uni zuerst von der USP (Universidade de São Paulo) spricht. Zweitens sind in beiden untersuchten Schulen die den Schülern verfügbaren Zeitungen *O Estado de São Paulo* und *Folha de São Paulo*. Drittens hatten unter 12 Schülern, die an der Befragung teilnahmen und deren Eltern Zeitungsabonnenten waren, nur einer die Lokalzeitung abonniert und ein anderer die Zeitung *O Estado de Minas* aus Belo Horizonte, der Hauptstadt des Bundesstaates Minas Gerais.

Die andere Stadt, die von den Armen São Paulos umschlungen scheint, ist das 100 Kilometer von der Metropole entfernte São José dos Campos<sup>91</sup>, ebenfalls mit einem

---

<sup>90</sup> Die Stadt Poços de Caldas, bekannt als Stadt der „seltenen Wasser mit Heilkraft“, hatte 2004 nach Zahlen des IBGE 148.712 Einwohner. Die Stadt liegt im Süden des Bundesstaates Minas Gerais, 250 Kilometer von São Paulo entfernt. Die gesamte Region war seit 1818 Eigentum des

Hauptmannes José Bernardes Junqueira, der 1896 96 Hektar Land zur Gründung der Stadt im Jahre 1872 schenkte. Das schwefelhaltige Wasser, welches der Stadt ihren Ruf einbrachte, zog und zieht bis heute viele berühmte Besucher an: einer von ihnen, Dom Pedro II [Anmerkung des Übersetzers: brasilianischer Kaiser im 19. Jahrhundert], war in der Stadt um die Eisenbahnlinie *Estrada de Ferro Mogiana* zu eröffnen. Poços de Caldas hatte durchlebte seine beste Zeit bis 1946, bis wohin das Glücksspiel in Brasilien erlaubt war. Das örtliche Spielkasino war eines der meist besuchten des Landes. Getulio Vargas, Präsident Brasiliens von 1940 bis 1950, hatte im *Hotel Cassino* sein eigenes Zimmer mit der gleichen Dekoration seines Zimmers im *Palácio do Catete* in Rio de Janeiro. Mit dem Verbot des Glücksspiels erlitt die Stadt starke wirtschaftliche Rückschläge, erholte sich aber als touristischer Erholungsort. Innerhalb der Stadtgrenzen liegt eine der wichtigsten Aluminiumreserven des Landes. Die hier zitierten Daten wurden am 15. September 2005 erhalten. Die Lage des Staates Minas Gerais und die Lage der Stadt Poços de Caldas auf der Karte Brasiliens sind in Anhang 1 zu finden. Informationen zur Stadt Poços de Caldas finden sich unter der Adresse [www.poçosdecaldas.mg.gov.br](http://www.poçosdecaldas.mg.gov.br). Für Informationen des IBGE konsultiere man: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Informationen über das IPEA findet man bei [www.ipeadata.gov.br](http://www.ipeadata.gov.br).

<sup>91</sup> Die Stadt São José dos Campos hatte 2004 nach einer Schätzung des IBGE 589.050 Einwohner. Nur 95 Kilometer von São Paulo gelegen wurde São José dos Campos 1864 zur Stadt. Zuvor, von 1590 bis 1611, war auf dem Gebiet eine Farm für Viehzucht, ein Trick, den die Jesuitenmönche benutzten, um ihre Katecheseaktivitäten vor den Bandeirantes [Anmerkung des Übersetzers: europäischstämmige Siedler, die ins Landesinnere vordrangen um Land zu erobern] zu verbergen. Als die Farm offiziell zur *Katechesemission* erklärt wurde, brachen zahlreiche Konflikte zwischen den Geistlichen und den Siedlern aus, die sich in der Region niedergelassen hatten. Nachdem die Geistlichen von den Ufern des Rio Cumprido, der heutigen

der höchsten Indizes für Lebensqualität und Kaufkraft Brasiliens. Nachdem die drei Städte nun ausgewählt waren<sup>92</sup>, war unser Ziel zu verstehen, welches die hauptsächlichsten von den Jugendlichen verwendeten Kommunikationsmittel seien, welche Art von Information sie aufnahmen, wie diese Informationen interpretiert, rekonstruiert würden, mit wem diese Informationen geteilt würden, und worin die Rolle der Schule bei der Meinungsbildung der Schüler bestünde. Wir haben in den Monaten Februar und März 2005 vier verschiedene Schulen besucht. Zwei davon waren Privatschulen mit Vormittagsunterricht: eine liegt in Poços de Caldas, die andere in São José dos Campos; und zwei Schulen waren öffentlich mit Abendunterricht: eine in Poços de Caldas, die andere in São Paulo.

Der Grund für die Ortsauswahl der untersuchten Fälle lag also sowohl im Unterschied als auch in der Kontinuität: es sind die Unterschiede im Innern einer großen Metropole und deren Einfluss auf andere Städte. Die Entscheidung, vier verschiedene Fälle zu untersuchen hat mit der Erstellung unterschiedlicher Kontexte zu tun, in welche die ausgewählten Schulen eingefügt sind. Die Einkommensverteilung in Brasilien schafft nicht nur eine ökonomische Distanz zwischen den Menschen, sondern auch zwischen den Schulen. In Privatschulen müssen die Eltern, um ihre Kinder dort zu behalten, eine monatliche Gebühr bezahlen, wobei die von den Schulen festgelegten und mit den Eltern bei der Einschreibung abgemachten Normen und Fristen gelten. In öffentlichen Schulen gibt es dagegen bei der Einschreibung keine Übereinkünfte über monatliche Gebühren: Der Unterricht ist umsonst, trotzdem sind die öffentlichen Schulen keineswegs homogen.

Ich habe mich also entschieden, in einer Stadt, nämlich Poços de Caldas, in einer öffentlichen Schule mit Abendunterricht und einer privaten Schule mit Vormittagsunterricht zu forschen: Die untersuchte öffentliche Schule ist eine der begehrtesten, da sie von Schülern im Vorschulalter bis zur Sekundarstufe (9. bis 11. Klasse) besucht wird und über ein beneidenswertes Schulgelände verfügt, wenn man

---

Grenze zwischen den Städten São José dos Campos und Jacareí verstoßen worden waren, ließen sie sich am Ort des heutigen historischen Stadtkerns nieder. São José dos Campos begann seinen Industrialisierungsprozess ab 1950, als das Technologiezentrum der Luftwaffe ITA in die Stadt kam und die Bundesstraße Dutra zwischen São Paulo und Rio de Janeiro und an São José dos Campos vorbei führend eröffnet wurde, was die Entwicklung der Stadt beschleunigte. Die hier zitierten Daten wurden am 15. September 2005 erhalten. Die Lage des Staates São Paulo und die Lage der Stadt São José dos Campos auf der Karte Brasiliens sind in Anhang 1 zu finden. Informationen zur Stadt São José dos Campos finden sich unter der Adresse [www.scj.sp.gov.br](http://www.scj.sp.gov.br). Für Informationen des IBGE konsultiere man: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Informationen über das IPEA findet man bei [www.ipeadata.gov.br](http://www.ipeadata.gov.br).

<sup>92</sup> Zur geographischen Lage der Ausgewählten Städte siehe Anlage 3.

ihren Pausenhof und die Bauqualität mit öffentlichen Schulen im Allgemeinen vergleicht<sup>93</sup>. Die untersuchte Privatschule ist aufgrund ihrer Effizienz bei der Ausbildung ihrer Schüler für die Uni-Aufnahmeprüfung<sup>94</sup> anerkannt und respektiert. Die zweite öffentliche Schule hat Abendunterricht und liegt im Osten der Stadt São Paulo, einer Region, in der die Bevölkerung über wenig Kaufkraft verfügt und wo in den Schulen beträchtliche Gewalt registriert wird. Die zweite Privatschule hat Vormittagsunterricht und liegt in São José dos Campos. Es handelt sich aufgrund der in ihrem pädagogischen Projekt enthaltenen humanistischen Bildungsphilosophie um eine anerkannte und respektierte Institution.

#### 4.3.2. Öffentliche und private Schulen der Sekundarstufe im Vergleich

Im gesamten Text werden die Namen der Städte, in denen die Befragung durchgeführt wurde, beibehalten. Um die Anonymität der Schulen, Schüler und Lehrer zu bewahren, werden für die Schüler Pseudonyme verwendet und die Schulen werden mit Schule 1, Schule 2, Schule 3 und Schule 4 bezeichnet. Die Nummerierung der Schulen geschah gemäß der Reihenfolge, in der sie in die Befragung aufgenommen wurden. Die teilnehmenden Schüler besuchten 2005, als die Feldarbeit durchgeführt wurde, das erste Jahr der Sekundarstufe<sup>95</sup> (9. Klasse). Nach einer 2005 veröffentlichten Erhebung

<sup>93</sup> Dyarell (1996) untersuchte öffentliche Schulen in der Hauptstadt von Minas Gerais, Belo Horizonte, und seine Beschreibung trifft auch auf die Räumlichkeiten und das Gelände vieler öffentlicher Schule in São Paulo zu, insbesondere derjenigen, an der ich meine Befragung durchführte. Dyarell (1996, S. 146) schreibt: „Im Ganzen sind die Räumlichkeiten streng, rechteckig, kalt, wenig stimulierend. Die Wände sind glatt, ohne jede Dekoration. Nur in der Nähe des Schulrestaurants hängen Anschläge zur Ankündigung von Festen und mit anderen Ankündigungen der Schule“.

<sup>94</sup> Uni-Aufnahmeprüfungen sind selektive Prüfungen, die von Schülern absolviert werden, die einen Studienplatz an einer brasilianischen Universität bekommen wollen. Obwohl diese Art Prüfung allen offen steht, die Primar- und Sekundarstufe (1. bis 11 Klasse) abgeschlossen haben, gehen die Studienplätze der wichtigsten öffentlichen Universitäten Brasiliens traditionell an Schüler von Privatschulen. Zur Vorbereitung der Kandidaten auf diese Prüfungen gibt es in Brasilien zahllose Kurse, deren Teilnehmer in der Mehrzahl ebenfalls aus Privatschulen kommen, da die Kosten dafür für Schüler aus öffentlichen Schulen in der Regel bei Weitem zu hoch sind. Die Debatte über die Frage der Uni-Aufnahmeprüfungen wird dauerhaft geführt, da dieses Modell einerseits ein Symbol für die Gleichheit der Rechte ist, andererseits finanziell besser gestellte Schüler privilegiert. Eines der Ergebnisse dieser Debatte ist das Aufkommen zahlloser Vorbereitungskurse für die Uni-Aufnahmeprüfungen, die sich an Schüler wenden, die traditionell keinen Zugang zu den besten Universitäten haben. Diese Kurse werden in der Regel von Nichtregierungsorganisationen organisiert. Man vergleiche zu diesem Thema Mitrulis und Penin (2006).

<sup>95</sup> Die Mittel- oder auch Sekundarstufe umfasst drei Schuljahre, die sich an die Grund- oder Primarstufe (1. bis 8. Klasse) anschließen. Die *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB* (LDB = Gesetz der Leitlinien und Grundlagen der Nationalen Bildung) von 1996 änderte die Namen der Bildungsstufen: der *1º Grau* (1. Grad) wurde zum *Ensino Fundamental* (Grundstufe), der *2º Grau* (2. Grad) zum *Ensino Médio* (Mittelstufe). Da die Ausdrücke 1. und 2. Grad in der brasilianischen Gesellschaft noch sehr gebräuchlich sind, haben wir uns dazu entschieden, diese Namen in dem den Schülern vorgelegten Fragebogen zu verwenden, und zwar bei den Fragen zur Schulbildung der Eltern.

der *Federação Nacional das Escolas Particulares – Fenep* (Nationaler Verband der Privatschulen) und der *Fundação Getúlio Vargas-FGV*<sup>96</sup> gab es in Brasilien 6.857 Privatschulen und 16.261 öffentliche Schulen der Sekundarstufe (9. bis 11. Klasse). Im Südosten Brasiliens befinden sich 3.437 (50%) aller Privatschulen der Sekundarstufe. Von den 16.261 öffentlichen Schulen liegen 6.436 (39,5%) im Südosten<sup>97</sup>.

In Brasilien ist heutzutage ein außergewöhnlicher Anstieg der Schülerzahl zu verzeichnen, und zwar sowohl in der Primarstufe (1. bis 8. Klasse) als auch in der Sekundarstufe (9. bis 11. Klasse). Anfang 2006 waren im Südosten des Landes 3.597.037 Schüler in öffentlichen Schulen der Sekundarstufe eingeschrieben. Die Privatschulen derselben Region besuchten 492.654 Schüler<sup>98</sup>. Die wachsende Zahl eingeschriebener Schüler ist einer der Erfolge der brasilianischen Schulbildung, so die im Bericht der britischen Inspektorin Jane Wreford (2003)<sup>99</sup> enthaltene Außenansicht. Über einen Zeitraum von 30 Tagen besuchte die Inspektorin öffentliche Schulen im Großraum São Paulo und lernte die gigantische Maschinerie kennen, die in einer Metropole von 18 Millionen Einwohnern mehr als 6 Millionen Schüler verwaltet. Dieser Anstieg der Schülerzahl wurde jedoch nicht von einer Verbesserung der Lehre begleitet. Menezes (2001) schlägt vor, dass nicht dieses Wachstum zu beklagen sei, sondern dass man sich über die neue Schülerschicht, die zuvor kaum wusste, was Schule wäre, freuen sollte.

In seinem Kommentar zu dem Bericht Jane Wrefords gibt Castro (2003) zu, dass die Schlussfolgerungen der britischen Beraterin mit den Diagnosen brasilianischer Wissenschaftler und Spezialisten übereinstimmten. „Die Achillesferse ist im Grunde weiterhin die äußerst schlechte Ausbildung unserer Lehrer“ (Castro 2003, S. 2). Nach Meinung des Autors gibt es positive Resultate und viel zu tun. Es gehe darum, wie das Bildungssystem Erfolg versprechende Rezepte umsetzen könne. Castro schreibt: „Die klar optimistische Seite einer aufmerksamen und kritischen Besucherin ist ihre Beschreibung von Schulen, in denen Kreativität, Disziplin, eine gute Atmosphäre und

---

<sup>96</sup> Die Daten sind unter folgender Adresse verfügbar: <http://www.fenep.com.br> Letzter Zugriff am 20. Januar 2007.

<sup>97</sup> Anmerkung des Übersetzers: Mit dem Südosten Brasiliens sind die Bundesstaaten São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais und Espírito Santo gemeint.

<sup>98</sup> Die Zahlen stammen vom MEC/INEP (Bildungsministerium) und sind verfügbar unter: [www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp](http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp) Letzter Zugriff am 30. November 2006

<sup>99</sup> Jane Wreford, Leiterin des Inspektionsdienstes der örtlichen Schulbehörden für die Untersuchungskommission von England, war 2002 auf Einladung des *Instituto Fernand Brudel* in Brasilien. Eine Zusammenfassung ihrer Einschätzung des brasilianischen Bildungssystem habe ich in den Anlagen unter Nr. 2 vorgestellt: Jane Wreford: Die Schulen von São Paulo 2002.

ernsthafte Unterricht herrschen“. Wreford habe in von Armut und Gewalt gekennzeichneten Regionen Schulen gefunden, die mit diesen Problemen umzugehen wüssten: „Das heißt, es gibt Leute, die das Richtige machen können. Die Armut verhindert nicht, dass dies geschieht“ (Castro 2003, S. 2). Menezes (2001) stellt ähnliche Überlegungen an: „Man muss überprüfen, ob die Schule weiß, was diese Jugendlichen wünschen und brauchen, ob sie deren Lebensperspektiven kennt und ob sie zur Umsetzung ihrer Potenziale beiträgt“.

#### **4.3.3. Das Klassenzimmer**

Drei der vier Vorgänge meines empirischen Forschungsprojektes geschahen im Klassenzimmer: das Ausfüllen der Fragebogen, die darauf folgende Debatte sowie die gleichzeitig stattfindenden Video- und Audioaufnahmen derselben. Die Unterrichtsstunde ist ein „Ereignis“ oder sollte zumindest eines sein. Geraldi (2004) gibt einen Überblick über das, was er unter einer Unterrichtsstunde versteht: Heute ist das ein Ort um zu lehren und zu lernen, während es früher, in den so genannten „Schulen der Weisen“ nicht Lehrer und Schüler gab, sondern Meister und ihre Jünger. Es gab eine Zeit, in der Unterricht von einem „ausführenden“ Lehrer geleitet wurde, während der Schüler „als eine Art leeres Gefäß betrachtet wurde, das es durch schulische Anleitung aufzufüllen galt“ (Geraldi 2004, S. 12). Und dies ist so bis in unsere Gegenwart, wie der Autor feststellt. Es sei hierzu auch auf einige der im vorherigen Abschnitt diskutierten Schlussfolgerungen Wrefords (2003) verwiesen.

Heutzutage ist – wie schon vielerorts und auch in vorliegender Arbeit gesagt und kommentiert wurde – der Lehrer nicht mehr Herr über das Wissen. Er reproduziert nach Einschätzung Geraldis „didaktisches Material“ und hat sich von seiner Mission lernend zu lehren entfernt. Wer es kann, schreibt das Lehrbuch, wer es nicht kann, reproduziert die Stimme des Weisen. Der Unterricht wird aus einem Ereignis der Wissenskonstruktion zur Stimme des Bauchredners. Diesem Bild vom Lehrer im Klassenzimmer steht die Vorstellung der Schule als Raum für das Aufeinandertreffen von Verschiedenen gegenüber. Als Agenten, die daran gewöhnt sind zu didaktisieren und zu wiederholen, scheinen Lehrer und Schüler die Konflikte nicht wahrzunehmen, die aus dem Zusammenstoß verschiedener Lebenserfahrungen und -geschichten und verschiedener Wissensschätze sowie aus den Kräfteverhältnissen, welche bestimmen, wie dieser Konflikt vor sich geht, entstehen.

So müsste es in der Tat im Klassenzimmer zugehen: Lehrer und Schüler als „Autoren: über das Erlebte nachdenkend, ihre Texte schreibend und dabei neue Beziehungen

mit dem schon Erarbeiteten herstellend“ (Geraldi 2004, S. 21). Ereignisse entstehen aus dem Gelebten, weil die Wirklichkeit niemals gleich ist. Wenn zwei Subjekte aufeinander treffen, gibt es immer eine neue Konstruktion von Bedeutungen, die sich aus der Dekonstruktion der vorherigen Bedeutungen ergibt: Lernen und Wissen erfordern immer einen Prozess der Rekonstruktion: „Die wichtigste Aufgabe der Erkenntnis ist, zumindest bis zu einem gewissen Punkt die Wahrheiten abzubauen, um die Hindernisse für den Prozess des Hinterfragens und des Erneuerns zu entfernen“ (Demo 1998, S. 18).

Das Vorhaben, das Klassenzimmer für die Erarbeitung dieser Befragung zu benutzen, ergab sich aus der Feststellung, dass sich im Klassenzimmer Bedeutungszuordnungen aus anderen Räumen, außerhalb der Grenzen der Schule, äußern (Geraldi 2004; Gonzáles Rey, 2001). Wenn die Sirene zum Unterrichtsbeginn ertönt, lassen Lehrer und Schüler ihre Lebensgeschichten nicht draußen. Diese sind bei den Erklärungen des Lehrers und bei der Bedeutung, welche die Schüler dem Gehörten zuordnen, gegenwärtig. Es gibt einen historisch-kulturellen Prozess in der Beziehung Schüler – Lehrer – Schule – Gesellschaft. Das bedeutet, dass sowohl die persönlichen als auch die gesellschaftlichen Erfahrungen im Klassenzimmer und während des Unterrichts ihren Widerhall finden. Was im Klassenzimmer geschieht, bringt neue Bedeutungen hervor, die direkt mit der Vergangenheit, der Geschichte eines jeden Einzelnen verbunden sind und gemäß den jeweiligen persönlichen Plänen und Zielen kühn auf die Zukunft verweisen.

Nach Bourdieu (2004b) sind die Institutionen, also auch die Schule, Verhandlungsfelder, wo Interessen und Erkenntnisse verhandelt werden, wo sich die Macht durch den Gebrauch und die Beherrschung von verbalen wie nicht-verbalen Symbolen, die ja beide im Klassenzimmer präsent sind, offenbart. Die moderne Sicht der menschlichen Entwicklung sieht den Schüler als ein „aktives und wollendes Wesen“; die Erkenntnis existiert nach dieser Sichtweise nicht a priori, sondern ist „etwas vom Menschen Gemachtes“. Unsere Erkenntnis über die Welt und uns selbst wird mit den anderen konstruiert und verhandelt, mit unseren Zeitgenossen oder mit denen, die schon lange von uns gegangen sind“ (Bruner 2001, S. 69).

Das Klassenzimmer ist damit ein privilegiertes Feld zur Konstruktion von Informationen, ein Feld von „Autoren“. Es treffen sich einzelne Stimmen und solche der Gesellschaft. Was im Klassenzimmer geschieht, ergibt sich aus einer Reihe von Voraussetzungen, sowohl der Institutionen als auch der Subjekte (Brandão 1986). Aus

diesem kollektiven wie individuellen Prozess von Konflikten und Übereinkünften erblühen Erkenntnis und Bewusstsein. Für Geraldi (1997, S. 6) „existiert kein gegebenes, fertiges Subjekt, das in Interaktion tritt, sondern ein Subjekt, das sich bei seinen Beiträgen selbst beobachtet und konstruiert“.

#### 4.3.4. Schulen und Kaufkraft der Familien

Es gibt in Brasilien ein Modell, das die Familien nach ihrem Besitz von Gütern hierarchisiert, es heißt „Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil“ (CCEB<sup>100</sup> – Kriterium für Normen der wirtschaftlichen Klassifizierung Brasilien). Das Modell soll dem Markt über die Kaufkraft, das Konsumvermögen der brasilianischen Familien eine Orientierungshilfe geben. Es handelt sich um ein von Verbänden und Unternehmen, die sich mit dem Konsumverhalten und Werbung beschäftigen, verwendetes Kriterium: „Associação Brasileira de Anunciantes“ (ABA – Verband Brasilianischer Werbekunden), „Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa“ (ABEP – Verband Brasilianischer Unternehmen der Meinungsforschung). Pinheiro et. Al. (2005, S. 159)

<sup>100</sup> Dieses Kriterium „wurde geschaffen um große Klassen zu definieren, welche die Bedürfnisse nach Segmentierung (nach Kaufkraft) der allermeisten Unternehmen erfüllen“. Wie die Initiatoren des CCEB zugeben, kann dieses Kriterium wie jedes andere Klassifizierungskriterium nicht alle befriedigen und kann auch nicht „in allen Umständen benutzt werden“. Sie betonen jedoch, dass das CCEB „die Funktion hat, die Kaufkraft der in Städten lebenden Personen und Familien einzuschätzen und dabei den Anspruch aufgibt, die Bevölkerung nach *sozialen Klassen* zu klassifizieren. Die von den Verbänden vorgenommene Marktaufteilung richtet sich ausschließlich nach ökonomischen Klassen“. 2005 haben die Initiatoren dieses Kriteriums ihre Methodik, die Kriterien und die Variablen für die Punkteverteilung überarbeitet. Nach einer im Jahre 2005 vom IBOPE durchgeführten sozio-ökonomischen Erhebung auf der Basis von 11.000 Haushalten in neun städtischen Großräumen Brasiliens wurde das so genannte „O Novo Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil-2008“ („Das neue Kriterium für Normen der wirtschaftlichen Klassifizierung Brasilien – 2008“) festgelegt. Zum besseren Verständnis des Wertes der brasilianischen Währung Real, steht neben dem Wert in Real (R\$) der Wert in Euro (€). Die Umrechnung geschah auf der Grundlage des Wechselkurses am 3. Oktober 2007. An diesem Tag betrug der von den Banken definierte Wechselkurs 2,5759 R\$ für 1 €. Nach dem „Neuen Kriterium für Normen der wirtschaftlichen Klassifizierung Brasilien“ war die Kaufkraft der brasilianischen Familien wie folgt klassifiziert: 0,9% der Bevölkerung sind in der wirtschaftlichen Klasse A1, mit einem durchschnittlichen Monatseinkommen von 9.733,47 R\$ (3.778,66 €). In der wirtschaftlichen Klasse A2 befinden sich 4,1% der Brasilianer, mit einem durchschnittlichen Monatseinkommen von 6.563,73 R\$ (2.583,09 €). In der wirtschaftlichen Klasse B1 befinden sich 8,9% der Brasilianer, mit einem durchschnittlichen Monatseinkommen von 3.479,36 R\$ (1.350,73 €). In der wirtschaftlichen Klasse B2 befinden sich 15,7% der Brasilianer, mit einem durchschnittlichen Monatseinkommen von 2.012,67 R\$ (781,34 €). In der wirtschaftlichen Klasse C1, mit einem durchschnittlichen Monatseinkommen von 1.194,53 R\$ (463,73 €), befinden sich 20,7% der Brasilianer. In der wirtschaftlichen Klasse C2, mit einem durchschnittlichen Monatseinkommen von 726,23 R\$ (281,94 €), befinden sich 21,8% der Brasilianer. In der wirtschaftlichen Klasse D, mit einem durchschnittlichen Monatseinkommen von 484,97 R\$ (188,27 €), befinden sich 25,4% der Brasilianer und in der wirtschaftlichen Klasse E 2,6% der Bevölkerung mit einem durchschnittlichen Monatseinkommen von 276,70 R\$ (107,43 €). Zusätzliche Informationen zum „Kriterium der wirtschaftlichen Klassifizierung Brasilien – 2008“ sind unter folgender elektronischen Adresse zu finden: [http://www.abep.org/codigosguias/Criterio\\_Brasil\\_2008.pdf](http://www.abep.org/codigosguias/Criterio_Brasil_2008.pdf) , Letzter Zugang am 4. Oktober 2007.

bemerken dazu: „Die Idee bei der Schaffung eines Kriteriums war, der Notwendigkeit der allermeisten Unternehmen, die Bevölkerung nach ihrer Kaufkraft aufzuteilen, Rechnung zu tragen, wobei die Aufteilung fein genug sein sollte, um den Verbrauch der meisten Massenprodukte zu beschreiben“. Zur Verteidigung dieses Modells bemerkt Pinheiro, dass das Kriterium weder eine Aufteilung der Familien in soziale Klassen noch nach „Lebensstilen“ ist, sondern nur nach ihrem „Konsumvermögen“.

Dass ich genau dieses Kriterium bei der Auswahl der vier zu untersuchenden Fälle berücksichtigt habe, liegt daran, dass ich Schüler aus vier unterschiedlichen ökonomischen Gruppen aus der Nähe kennen lernen wollte, wobei sie sich weder an der Spitze der gesellschaftlichen Pyramide befinden sollten – wer hier ist, dem stehen in unserem Kapitalismusmodell die Türen immer offen – noch unterhalb der Armutsgrenze, wo die selben Türen immer verschlossen bleiben. Mit diesem Kriterium wurde es daher möglich, vier Gruppen zu unterscheiden, deren wirtschaftlichen Unterschiede sich nicht nur im Konsumvermögen widerspiegeln, sondern auch in der Schulbildung der Eltern und den bevorzugt verwendeten Medien. Ich diskutiere hier nicht den wissenschaftlichen Wert des „Kriteriums für Normen der wirtschaftlichen Klassifizierung Brasilien“, da dies nicht Absicht der vorliegenden Arbeit ist. Ich möchte aber doch feststellen, dass der brasilianische Werbemarkt dieses Kriterium als eine seiner Informationsquellen gebraucht, weil es ihm in irgendeiner Form nutzt. Andererseits spiegelt die Schulauswahl für die Kinder die Kaufkraft der Familien wider.

#### **4.4. Subjekte und Mitautoren der Befragung**

Die Subjekte der Befragung in der Schule zu treffen, um mit ihnen Fragen zum Medienkonsum und zum Gebrauch von Informationstechnologie zu besprechen, bringt einen zweifachen Vorteil: das Streben danach zu verstehen, wie die jungen Schüler ihre Zeit verbringen, wenn sie sich Fragen der formalen Bildung und dem Medienkonsum widmen, die Macht der Schule bei diesem Prozess und die Perspektiven, welche die Schüler für ihre Zukunft festlegen. „Wenn sich die Institution Schule ausdehnt, erscheint sie auch als ein Raum zur Intensivierung und zum Beginn der Interaktionen mit dem Anderen und demzufolge als ein Weg, der besonders dazu geeignet ist, die Lebenserfahrung der Jugendlichen zu erweitern, und der mit ihrem Eintritt in den Arbeitsmarkt kulminieren kann“ (Sposito 2005, S. 90).

In Brasilien gibt es nach Ende 2003 in der Studie „Perfil da Juventude Brasileira“ (Profil der brasilianischen Jugend) erhobenen Daten insgesamt 34,1 Millionen junge Leute



zwischen 15 und 24 Jahren<sup>101</sup>. Im Südosten des Landes leben insgesamt 13,74 Millionen junge Leute. Von den Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren besuchen im Südosten 28,3% eine Schule der Sekundarstufe. Davon besuchen 84% eine öffentliche Schule (Lassance 2005). Zahlreiche Befragungen<sup>102</sup> in Brasilien, insbesondere das schon erwähnte „Profil der brasilianischen Jugend“, weisen auf das enge Verhältnis zwischen den Jugendlichen und den Medien hin, insbesondere Fernsehen und Radio, was die von vielen Autoren vertretene Meinung stützt, dass die immer stärkere Präsenz von Technologie und Informatik im Alltag der Jugendlichen ein „charakteristisches kulturelles Merkmal der heutigen Jugendkulturen“ (Brenner, Dayrell Carrano 2005, S. 190) sei.

Die Schülerinnen und Schüler der vier verschiedenen Schulen, die an der Befragung teilnahmen, besuchen in ihrer jeweiligen Schule das erste Jahr der Sekundarstufe (9. Klasse). Von den vier Schulen, die weiter oben beschrieben werden, liegen – wie schon erwähnt – zwei in Poços de Caldas, einer im Süden des Bundesstaates Minas Gerais gelegenen Stadt, eine Schule liegt in São José dos Campos und eine im Osten der Stadt São Paulo. Insgesamt haben 110 Schüler den Fragebogen ausgefüllt und an den Debatten im Klassenzimmer teilgenommen: 38 Schüler der Schule 1, davon 28 Mädchen und 10 Jungen; in Schule 2 nahmen 22 Schüler teil, 13 Mädchen und 9 Jungen; in Schule 3 nahmen 29 Schüler teil, 16 Mädchen und 13 Jungen; und in Schule 4 nahmen 21 Schüler teil, 12 Jungen und 9 Mädchen. An den Abendschulen ist die Schülerzahl geringer, weil an der Befragung keine Schülerinnen und Schüler teilnahmen, die älter als 16 Jahre waren.

Nach der Debatte im Klassenzimmer bildeten wir in jeder Schule eine Gruppe von Schülern, für deren Auswahl der Lehrer verantwortlich war, der die Debatte geleitet hatte. An den Debatten dieser Kleingruppen nahmen 15 Schüler teil: vier Schüler an Schule 2, vier Schüler an Schule 3, vier Schüler an Schule 4, drei Schüler an Schule 1.

#### **4.5. Strategien der Befragung**

---

<sup>101</sup> Diese Befragung wurde in den Monaten November und Dezember 2003 durchgeführt. Ungefähr 300 Interviewer hörten in den wichtigsten städtischen Großräumen Brasiliens 3.501 Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren. Die Stichprobe wurde auf 584 Volkszählungssektoren in 198 Städten verteilt. Die Gruppe der erforschten Jugendlichen entspricht nach der Volkszählung (IBGE, 2000) 20,1% der gesamten jugendlichen Bevölkerung, ungefähr 34,1 Millionen. Alle Ergebnisse dieser Befragung finden sich unter [www.projetojuventude.org.br](http://www.projetojuventude.org.br).

<sup>102</sup> Vgl. Vor allem vom Instituto Ayrton Senna (<http://senna.globo.com/>) und vom Instituto Paulo Montenegro (<http://www.ipm.org.br/>) durchgeführte Studien.

Einer der zentralen Leitgedanken dieser Studie ist in den zentralen Thesen Vygotskijs und Bachtins verankert. Für beide sind sogenannte Daten nicht einfach verfügbar, sie müssen gefunden zu werden, da sie ja in Beziehung zu dem Anderen entstehen. Der Einsicht folgend, dass die Welt nicht fertig sei, dass „sie nicht ein unproblematischer, statistischer Wert ist, sondern vielmehr aktiv von Menschen in ihrem alltäglichen Leben konstruiert wird, ohne dass diese aber die Bedingungen dazu selbst bestimmten“ (Gaskell 2002, S. 65), suchte ich nach einem methodischen Weg, der mich möglichst nah an die Erzeugung der Daten heranbringen sollte: Konstruktionen, aus denen „die wesentliche Wirklichkeit der Menschen, ihre Lebenswelt“ (Gaskell 2002, S. 65) besteht. Die Thesen Vygotskijs werden (u.a. von Fichtner, Freitas, Alvarez und Del Rio, Wertchen, Moll) dahingehend interpretiert, dass der Mensch unter seinen historischen und kulturellen Bedingungen sein Bewusstsein ausbildet, seine Wirklichkeit konstruiert und seinerseits von dieser Wirklichkeit konstruiert wird. Für Vygotskij erwächst die Erkenntnis also aus der Interrelation.

Den Menschen zu studieren, bedeutet für Bachtin seinen Text zu studieren, zu studieren, was er spricht, wie er sich in der Interaktion, beim Aufeinandertreffen verschiedener Subjekte mit jeweils unterschiedlichem Bewusstsein verhält. Aus der Interrelation von Subjekten entsteht die Erkenntnis. Bei der Interrelation zwischen Wissenschaftler und untersuchtem Subjekt kommen die Informationen zustande. Der Wissenschaftler „gibt sich im Feld eine neue Bedeutung. Dasselbe geschieht mit dem untersuchten Subjekt, das ja kein einfaches Objekt ist, sondern im Befragungsprozess auch die Gelegenheit hat zu reflektieren, zu lernen, sich selbst eine neue Bedeutung zu geben“ (M.T. Freitas 2002, S. 26). Bevor wir daher den Schülern die Fragebogen für die folgenden Diskussionen im Klassenzimmer und in Kleingruppen austeilten, hielten wir uns in allen vier Schulen an folgendes Prozedere: 1. Besuch der Schule zur Aufklärung über Absichten und Ziele der Befragung; 2. Erhalten der Erlaubnis zur Durchführung der Befragung, von Seiten der Direktion wie auch der Schüler; 3. Besuch des Schulgebäudes; 4. Individuelle Interviews mit den Direktoren, den Fachbereichsleitern und den Lehrern.

Nach den in dieser Arbeit festgelegten Absichten stellt ein Fragebogen<sup>103</sup> mit offenen und geschlossenen Fragen ein wesentliches Werkzeug dar, wird es doch durch ihn möglich, die Gewohnheiten beim Medienkonsum in allen untersuchten Gruppen kennen zu lernen. Allerdings ist dieses Werkzeug unzureichend, um Antworten auf

---

<sup>103</sup>

Der vollständige Fragebogen findet sich im Anhang 3.

komplexere Fragen zu geben, beispielsweise darauf, wie die Schüler die aufgenommene Information verarbeiten, mit wem, was und wie sie diese teilen.

Aus diesem Grund führten wir im Klassenzimmer eine Diskussion mit allen Schülern, die den Fragebogen ausfüllten. Es handelte sich um eine teilweise strukturierte Diskussion, denn die Grundfragen für die Debatte wurden von den Schülern selbst gestellt. Durch die teilweise strukturierten Interviews haben wir einerseits einen Ablaufplan, der uns zeigt, wie es weiter geht, andererseits werden die Fragen aufgrund der Flexibilität des Interviews nicht zu Fesseln für den Interviewten. Es handelt sich nach Minayo (1992) um ein Instrument, das die Arbeit erleichtert und durch das die Kommunikation sowohl leichter als auch tiefgründiger wird.

Der Fragebogen enthält offene und geschlossene Fragen. Die geschlossenen Fragen erzeugten zahlreiche quantitative Daten, welche in diesem Text als Indizien qualitativer Informationen behandelt werden. Dies nicht nur daher, weil die quantitativen Daten nicht genug waren um zu verallgemeinern oder eine Tendenz anzuzeigen, wie es in quantitativen Analysen üblich ist, sondern auch, weil dieser Weg wohl nicht der ideale dazu ist, „Formen des Wissens, die eher der alltäglichen Erfahrung verbunden sind ...“ (Ginzburg 1989, S. 178) zu verstehen. Das Medienverhalten der Schülerinnen und Schüler zu begleiten – zum Beispiel durch die Stundenzahl, die sie vor dem Fernseher verbringen, die Anzahl der Tage, an denen sie Zeitung lesen, oder die mit sonstiger Lektüre verbrachte Zeit – bedeutet meiner und auch Ginzburgs (1989) Ansicht nach aber durchaus aus „privilegierten Lagen“ auf die Wirklichkeit zu schauen, sofern dies mit qualitativem Blick geschieht. Diese „Signale“ helfen uns bei der Arbeit, die Bewegungen zu verstehen, aus denen sich nicht eine Menge quantifizierbarer Bewegungen ergibt, sondern der Prozess, der diese Bewegungen anstößt. Hier passt eine Metapher Birdwhistells (1994) sehr gut: Wenn wir bei einem Basketballspiel zuschauen, sehen wir bei einem Spieler, wie oft er den Ball geworfen hat, wie oft er getroffen oder daneben geworfen hat. Wir schauen nicht auf die Flugbahn des Balles bis hin zum Korb, genauso wenig befinden wir uns im Inneren des Systems, das bestimmt, was die Spieler machen sollen, um ihre Ziele zu erreichen.

Die Gruppenbefragungen zeigen, dass eine bestimmte „Anzahl von Leuten an einem Ort mehr als die Summe der einzelnen ist: Die Gruppe wird zu einem eigenständigen Wesen“ (Gaskell 2002, S. 75), weil mit dem Fortschreiten der Gruppe „die Entwicklung einer geteilten Identität“ einhergeht, wie der Autor meint, bzw. das, was dem Pronomen „wir“ einen Sinn gibt. Die meisten Gruppeninterviews begrenzen die Teilnehmerzahl.

Bei der Diskussion im Klassenzimmer nahm jedoch die gesamte Klasse teil, da ja das Diskussionsthema durch den ausgefüllten Fragebogen bekannt war. Was unserer Meinung jedoch interessanter war als Antworten zu erhalten, von denen einige ja schon in den Fragebogen dokumentiert wurden, war es, welche Fragen die Schüler bei ihren Antworten zu den Medien stellten, genauer, welche Fragen sie sich selbst stellen, um auf diese im Alltag mit ihrem Fernsehverhalten, ihren Gesprächen und ihrem Medienkonsum zu reagieren. Es wurde daher eine Debatte im Klassenzimmer organisiert, eine Unterrichtsstunde, die nach dem Gedanken von Geraldi (2004) „über das Geschehene Fragen stellen sollte“.

Nach den Debatten im Klassenzimmer wählten der Wissenschaftler und der die Debatte leitende Lehrer vier Schüler für ein weiteres Interview aus, um diesmal einige während der Diskussion im Klassenzimmer aufgetauchte Themen, welche der Wissenschaftler wieder aufnehmen wollte, zu vertiefen. Der Vorteil dieses „fortgesetzten Gesprächs“ (Duarte 2002, S. 147) ist die Möglichkeit für den Wissenschaftler sowohl ein Gespräch, ausgehend von einem teilweise strukturierten Interview, wieder aufzunehmen als auch in Richtungen Fortschritte zu erzielen, die bei der Debatte im Klassenzimmer nicht zur Sprache kamen oder nicht ausreichend vertieft wurden. Das Interview, ob nun in einer Kleingruppe wie bei unserem zweiten Durchgang oder in einer größeren Gruppe in Form einer Debatte im Klassenzimmer ist kein Einbahnstraßenprozess: „Im Gegenteil, es ist eine Interaktion. Ein Austausch von Ideen und Bedeutungen, bei dem verschiedene Wirklichkeiten und Wahrnehmungen ausgenutzt und entwickelt werden“ (Gaskell 2002, S. 73).

#### **4.5.1. Interviews mit Direktoren, Fachbereichsleitern und Lehrern**

Um sowohl die Schulen als auch deren Städte in einer Relation zu sehen, haben wir außer Sekundärquellen, wie zum Beispiel spezialisierte Internetseiten oder Zeitungen, teilweise strukturierte Interviews mit Direktoren und Fachbereichsleitern der vier Schulen realisiert. Die Diskussionen zu den in dieser Etappe konstruierten Informationen werden in zwei verschiedenen Momenten dargestellt: Bei der Beschreibung der Schulen und als Stütze zur Analyse des Kernteils der Befragung. Auf einen Vorschlag der Direktorin der Schule 3 wurden ausschließlich dort zwei Interviews geführt: eines mit der gemeinsamen Teilnahme der Direktorin und der verantwortlichen Lehrerin für Elternangelegenheiten, das andere mit der gemeinsamen Teilnahme der pädagogischen Leiterin und dem Fachbereichsleiter für Uni-Aufnahmeprüfungen.

Teilnehmer der Befragung waren die folgenden Personen, die allesamt an den untersuchten Schulen arbeiten: in Schule 1 die pädagogische Leiterin der Sekundarstufe; in Schule 2 die Direktorin der Schule und die Portugiesischlehrerin; in Schule 3 die Direktorin der Schule, die pädagogische Leiterin, die verantwortliche Lehrerin für Elternangelegenheiten und der Fachbereichsleiter für Uni-Aufnahmeprüfungen; in Schule 4 der pädagogische Leiter der Abendsekundarstufe und der Biologielehrer. Bei der Aufgabe, die Schule zu charakterisieren, waren fünf Punkte allen Interviews gemeinsam: 1. Die Schule, Struktur und wesentliche Ziele; 2. aktuelle in der Schule gelebte Bildungsprobleme; 3. Schule und Medien; 4. die Eltern der Schüler aus der Sicht der Schule; 5. Die Schüler aus der Sicht der Schule.

#### **4.5.2. Audio und Video als Analysehilfsmittel**

Alle Debatten im Klassenzimmer wurden auf Video und Audio aufgenommen. Zuerst informierte ich die Schuldirektion und die Schüler darüber, wie wichtig die Aufnahme des in der Debatte erzeugten Ambientes sei. Dann klärte ich darüber auf, dass die Bilder ausschließlich zur Analyse des Ambientes der Debatte bestimmt seien und nicht zur Illustration des Textkörpers. Nachdem ich die Genehmigungen erhalten hatte, führte ich die Debatten, um Video- wie Audioaufnahmen besser zu verwerten, unter Beachtung folgender technischer Details: Die Schüler setzten sich im Halbkreis. Die Kamera mit einem integrierten System für Audioaufnahmen wurde auf einem Stativ in einer Ecke des Klassenzimmers so aufgestellt, dass sie alle im Raum Anwesenden einfing. Da das Video ja nicht zur Veröffentlichung bestimmt war, wurde der Kameramann dahin gehend orientiert, die Totale beizubehalten und Nahaufnahmen von Personen und Gruppen nur dann zu machen, wenn die Debatte auf eben diese Person oder Gruppe konzentriert war. Um keine wichtigen Dialoge zu verpassen, stellten wir in die der Kamera entgegen gesetzten Ecke ein digitales Aufnahmegerät. Vorsichtshalber, um einem eventuellen Datenverlust vorzubeugen, stellten wir auch ein kleines analoges Aufnahmegerät in die Mitte des Raumes. Die Installierung dieses Aufnahmesystems erleichterte die Transkription der gesamten Debatte. Wenn die Aufnahme eines Gerätes unverständlich war, griffen wir auf die eines anderen zurück.

Obwohl alle wussten, dass wir die Debatte aufnehmen würden, waren einige Schüler zu Beginn gehemmt, andere dagegen etwas überdreht. Es ist klar, dass beide Extreme die Arbeit erschweren. Wir machten es uns deshalb zur Norm, vor Debattenbeginn „das Eis zu brechen“, das heißt, wir redeten über Medien, Fernsehsendungen, aber noch nicht notwendigerweise über die in den Fragebogen angesprochenen Fragen. In einigen Gruppen war dieser Prozess wirksamer als in anderen. Durch die

Aufwärmgespräche gewann eine Gruppe trotz des technischen Brimboriums ihre Natürlichkeit zurück und der Wissenschaftler bekam so einen „Aufhänger“, um die ihn interessierenden Aspekte der Befragung einzuführen. Das Ziel der Aufnahme der Debatte war nur ihr Ambiente, die „Atmosphäre“ zu registrieren – und wie diese Atmosphäre bei der folgenden Analysearbeit nützlich sein könnte. Die Funktion des Videos ist also, dem Wissenschaftler dabei zu helfen, das Ereignis der Debatte zu beschreiben, sowie ansonsten unwahrnehmbare Situationen und Einzelheiten zu erkennen, da er während der Gespräche ja auf die Sprechbeiträge achtet.

Für Loizos (2002, S. 149) ist das Video ein äußerst nützlich Werkzeug zur „Registrierung von Daten, und zwar immer wenn eine Menge komplexer menschlicher Handlungen während ihres Ablaufs von einem einzigen Beobachter nur schwer umfassend zu beschreiben ist“. Für diesen Autor gibt es drei zu berücksichtigende Gründe, die dafür sprechen, Bilder zu untersuchen: Erstens „bietet [das Bild, mit oder ohne Ton,] ein zwar beschränktes, aber machtvolles Register zeitgebundener Handlungen und wirklicher, konkreter, materieller Ereignisse“. Zweitens „kann [eine sozialwissenschaftliche Befragung] eine visuelle Information, die weder in Form geschriebener Worte noch in Form von Zahlen auftreten muss, als Primärdaten verwenden (...)“. Und drittens „spielen *das Sichtbare und die Medien* eine wichtige Rolle im gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben. Sie sind im Sinne Durkheims zu sozialen Fakten geworden“ (Loizos 2002, S. 137-138).

#### **4.5.3. Analyse mit Computerhilfe**

Die Analyse der in den Fragebögen gegebenen Antworten sowie die Transkriptionen der Debatten geschahen mit Hilfe des Programms MAXQDA<sup>104</sup>. Von den erhaltenen Antworten ausgehend und unter Berücksichtigung der zentralen Fragen, die aufgrund des Interessenschwerpunktes des Wissenschaftlers formuliert wurden, konstruierten wir in Interaktion mit den Antworten eine Menge von Kodifizierungsalternativen und thematischen Kategorien, welche im nächsten Kapitel benannt und diskutiert werden. Die verwendeten Kodifizierungen und Kategorien sind weder die einzig möglichen noch schließen sie sich aus, gibt es doch in einem Text unendlich viele Möglichkeiten der Kodifizierung. Deswegen enthalten die Beschreibungen und Analysen Interpretationen, die nicht nur auf den Bezugssystemen der Kodifizierung und Kategorisierung basieren, sondern auch auf dem theoretischen Bezug, welcher der wissenschaftlichen Arbeit als Leitfaden dient (Bauer 2002): Es sind Dimensionen, die beim wiederholten Lesen der

---

<sup>104</sup>

Informationen zu dem Programm gibt es unter der Adresse [www.maxqda.de](http://www.maxqda.de)

Theorien, Fragebögen und Debatten entstehen. Sie spiegeln „das was man über das Thema studiert und gelernt hat“, wider (Szymanski 2002, S. 69).

Es gibt zahlreiche Computerprogramme zur Unterstützung qualitativer Forschung, darunter auch Programme, mit denen man gleichzeitig Text, Bild und Ton untersuchen kann<sup>105</sup>. Um die vom Programm bereit gestellten Werkzeuge besser nutzen zu können, habe ich auf die Erfahrung MacMillans zurückgegriffen, der diese Art von Programmen zur Analyse von Medientexten verwendete:

„CAQDAS (*analysis software*) are useful for practical tasks in general, such as searching for and retrieving data segments. They are also useful for coding segments of text, for maintaining links between codes, and for providing a framework for materials, from which the researcher can make summary judgments. They can, to a very limited extent, be useful in the early stages of a discourse analysis, to hold texts, to search them, and to assist in rudimentary coding, if such is required. They cannot, however, bring about the kind of organization of materials required for an in-depth, in-context analysis of the level required for a detailed analysis” (MacMillan 2005, Paragraph 55)<sup>106</sup>.

Obwohl die qualitative Analyse sich nicht der mathematischen Strenge bedient, mit der man gewöhnlich Initiatoren quantitative Befragungen verbindet, so muss man doch die gemachten Schritte kontrollieren und die Gründe für diese Schritte erklären. In dieser Studie wurde das Programm dazu benutzt: ausgewählte Textteile zu markieren und mit einem Code oder einer Kategorie zu assoziieren; einen Kontext wieder aufzunehmen, in den der ausgewählte Textausschnitt eingefügt war und, wenn wünschenswert, klassifizierende Codes und Kategorien zu modifizieren; Unter-codes zu erzeugen; Dialogfenster für zusammenfassende Kommentare und Analysen sowie die Kreuzung von Informationen innerhalb jeder einzelnen und zwischen den Fallstudien zu erstellen; die aus den Fragebögen, Debatten im Klassenzimmer, Gruppendiskussionen, Interviews mit Direktoren, pädagogischen Leitern und Lehrern erhaltenen Informationen zu kreuzen. Wie wichtig das Computerprogramm bei der Kodifizierung und Kategorisierung der Antworten war, merkten wir, als wir 13.765

---

<sup>105</sup> Im Besonderen beziehe ich mich auf das Programm Atlasti. Vergleichende Informationen über verschiedene Softwares für die qualitative Forschung findet man bei <http://caqdas.soc.survey.ac.uk>.

<sup>106</sup> „CAQDAS sind im Allgemeinen für praktische Aufgaben wie das Suchen und Wiederauffinden von Datensegmenten nützlich. Sie sind dienen auch dazu, Textsegmente zu kodifizieren, Verbindungen zwischen Codes beizubehalten und die Strukturen der Materialien zu vervollständigen, über die sich der Wissenschaftler Gesamturteile bilden kann. In sehr begrenzter Weise können sie bei den Anfangsphasen von Diskursanalysen nützlich sein, die Texte beibehalten und suchen, sowie bei einer rudimentären Kodifizierung helfen, sofern gewünscht. Sie können jedoch nicht auf dem erforderlichen Niveau die bei einer detaillierten Kontextanalyse erwünschte Art der Materialienorganisation liefern“.

verschiedene Informationen bearbeiteten, die in den offenen und geschlossenen Antworten auf die 87 Fragen eines jeden Fragebogens enthalten waren.

#### **4.6. Die Kontexte der Schulen**

Unter diesem Punkt werden die Schulen einzeln beschrieben. Die Beschreibungen sind nach fünf Themen geordnet: 1. Wichtigste Ziele der Schule; 2. aktuelle Bildungsprobleme; 3. die Schule und die Medien; 4. die Eltern der Schüler für die Schule; 5. die Schüler für die Schule. Unsere Beschreibungen der Schulen haben die Funktion, die Erfahrung der Schulen mit ihren Schülern und deren Eltern durch die Stimme ihrer pädagogischen Leiter und Lehrer zu enthüllen bzw. darüber zu reflektieren. Ich halte es für angebracht zu betonen, dass wir trotz der Art, wie die Transkriptionen zustande kamen, nicht für uns beanspruchen (können), beim Aufschreiben der Berichte objektiv und unparteilich gewesen zu sein: Letztere enthalten persönliche Bemerkungen des Wissenschaftlers und Beiträge der Interviewten und sind von dem Winkel eingeschlossen, durch den ich sehe, was ich lese, ein Winkel, der durch die Erfahrung der Wanderung, des Weges bis hierhin geschmiedet wurde (Oliveira 1998). Die Beschreibungen enthüllen vier Kontexte bzw. Handlungsfelder, auf denen die Regeln der Bedeutungszuordnung praktiziert werden (Birdwhistell 1994). Nach den vertikalen Beschreibungen der vier Schulen, komme ich zu einer horizontalen Lektüre, bei der ich sowohl trennende als auch annähernde Elemente zwischen den Schulen hervorhebe.

##### **4.6.1. Schule 1: Steckbrief**

Die erste Schule ist privat. Sie liegt in der Stadt Poços de Caldas. Die Schüler, die an der Befragung teilnahmen, gehen morgens zur Schule. Damit ihre Kinder diese Schule besuchen können, bezahlen die Eltern jährlich ungefähr 6.000 Real, was am 15. September 2005 2.130 Euro entsprach. Die Schule 1 gehört zu einem privaten, auf zwei Gebäude verteilten Schulkomplex. Sie bietet Sekundar- und Primarstufen an. Die untersuchte Einheit wird von ungefähr 300 Schülern besucht. Die Schule verfügt über praktisch alle technischen Hilfsmittel zur Unterstützung des Lernens: u.a. Projektoren, Fernsehsäle mit Video und DVD, Computersäle mit Internetzugang und elektronischer Tafel. Den Schülern steht im Innern der Schule kein großer Bereich für Sport zur Verfügung, nur eine Halle für den Sportunterricht und Freizeit. Die Schülerinnen und Schüler haben in der Schule eine Präsenz- und Ausleihbibliothek.



#### 4.6.1.1. Schule 1: Zentrale Ziele

Die Leiterin der Sekundarstufe gibt zu, dass die Institution propädeutisch ist, das heißt, sie bildet die Schülerinnen und Schüler aus, um sie dazu zu befähigen, bei der Uni-Aufnahmeprüfung durchzukommen und einen Studienplatz zu bekommen. Um dieses Ziel zu erreichen, verfolgt die Schule die Tendenzen der Uni-Aufnahmeprüfungen und benutzt die Bücher, deren Inhalt dort verlangt wird. Obwohl die Schule propädeutisch ist, hat sie doch vier zentrale Leitfäden: 1. Entwicklung sozialer Werte durch erzieherische Praktiken des Zusammenlebens in der Gruppe, Heimbesuche, Hilfskampagnen für alte Menschen mit zeremonieller Ertragsübergabe; 2. Leseförderung durch Buchverleih, Poesie- und Erzählwettbewerbe mit Präsentation vor externem Publikum; 3. Ausbildung von Forschern, wobei unter Verantwortlichkeit der Aufsatzlehrerin die von den Schülern erarbeiteten Forschungsarbeiten dem externen Publikum vorgestellt werden; 4. Entwicklung des Denkvermögens bei Mathematik-, Astronomie-, Physik- und Chemieolympiaden, ebenfalls mit Präsentation für externes Publikum. Die Schule 1 ist eine Filiale einer der prestigeträchtigsten Marken unter den Kursen, die auf die Vorbereitung von Schülern auf Uni-Aufnahmeprüfungen spezialisiert sind. Damit ist diese Schule in ein vereinheitlichtes Lehrsystem eingebunden, dass allen Schulen, welche diese Marke vertreten, gemeinsam ist<sup>107</sup>.

#### 4.6.1.2. Schule 1: Aktuelle Bildungsprobleme

Für die pädagogische Leiterin von Schule 1 ist die Rolle der Schule heute schwieriger, weil Schüler wie auch Eltern sich verändert hätten. Sie sagte, da ja Schulleitung und Lehrer in der Gegenwart lebten, müssten sie aufhören über die Veränderungen von Eltern und Schülern zu jammern „und an dem Übergang arbeiten“, an das Problem herangehen. Dazu arbeitet die Schule „soweit möglich“ mit den Eltern zusammen, organisiert Elternversammlungen, bei denen Themen, die für Schule, Eltern und Schüler von Interesse sind, diskutiert werden. Der Beitrag der pädagogischen Leiterin suggeriert, dass die Schule die mit Eltern und Schülern geschehenden Veränderungen verstehen soll. Die Schule soll sich mit dem „Übergang“ beschäftigen, indem sie ihn begreift.

„Diese Schule, die Schule von heute hat eine sehr schwierige Rolle (...) Medien, Veränderungen. Zu Beginn haben wir sehr darüber geklagt, dass alles zu erleben, dass die Leute sich so verändert haben, dass die Schüler sich so

---

<sup>107</sup> Schulen mit vereinheitlichten Systemen verwenden im Unterricht Skripte, die in einem Bildungszentrum produziert werden, die Inhaber der kommerziellen, mit dem Erfolg bei den Uni-Aufnahmeprüfungen identifizierten Marke ist. Indem die Schule die Marke vertritt, identifiziert sie sich mit deren Erfolg, erhält die Unterrichtsskripte für alle Fächer und wird laufend mit Informationen aus den Aufnahmeprüfungen der begehrtesten Universitäten aktualisiert.

verändert haben, mit dem, was wir lesen und studieren, kommen wir zum Schluss, dass es wir sind, die in diesem Moment leben, also sind es wir, die diesen Übergang bewältigen müssen. Es sind wir, die an die Sache rangehen müssen. Und an dem Übergang arbeiten“ (Aussage der pädagogischen Leiterin).

#### 4.6.1.3. Schule 1: Die Medien

Die pädagogische Beziehung dieser Schule mit den Nachrichtenmedien ergibt sich im Wesentlichen durch Druckmedien. Die Schule stellt den Schülerinnen und Schülern die täglich erscheinende Zeitung *O Estado de São Paulo*<sup>108</sup> und die Wochenzeitschrift *Veja*<sup>109</sup> zur Verfügung. Sowohl die Zeitung als auch die Zeitschrift sind für die Schüler in einem Versammlungsraum beim Schuleingang ausgelegt. Die alten Exemplare werden durch die aktuellen Ausgaben ersetzt und für die zukünftige Benutzung in der Schulbibliothek archiviert. Außerdem wird als Unterrichtsmaterial für Debatten und Diskussionen über aktuelle Themen eine Zeitung über Geopolitik namens *Jornal Mundo*<sup>110</sup> verwendet. Die Schüler haben Zugang zu dieser Zeitung durch ein von den Eltern halbjährig bezahltes Abonnement. Die Zeitung trifft eine monatliche Auswahl der Informationen, welche nach Ansicht der Herausgeber für Schüler der Sekundarstufe interessant sind, und interpretiert und analysiert diese Nachrichten in Übereinstimmung mit den Anforderungen der Uni-Aufnahmeprüfung. Die Diskussionen und die Hausarbeiten der Schülerinnen und Schüler über Medieninhalte geschehen also ausgehend von der fachlichen Interpretation dieser Zeitung. Die Debatten werden ausgehend von Texten dieser Zeitung in einem geräumigen Hörsaal geführt.

<sup>108</sup> Die Zeitung *O Estado de São Paulo* ist eine der ältesten und einflussreichsten Zeitungen Brasiliens. 1875 unter dem Namen *Província de São Paulo* gegründet, behielt sie diesen Namen bis zum letzten Tag des Jahres 1889. Die Familie Mesquita übernahm 1902 die Kontrolle über die Zeitung *O Estado de São Paulo* und ist bis heute Eigentümerin. Die auch „Estadão“ genannte Zeitung erscheint im Großformat und hat die vierthöchste Auflage Brasiliens. Gemäß dem „Instituto Verificador de Circulação – IVC“ (Institut zur Auflagenzählung) erschien *O Estado de São Paulo* in den Monaten Januar bis Dezember 2005 mit einer durchschnittlichen täglichen Auflage von 230.859 Exemplaren. Weitere Informationen zu dieser Zeitung befinden sich unter folgenden elektronischen Adressen: [www.estadao.com.br](http://www.estadao.com.br); [www.anj.org.br](http://www.anj.org.br); [http://pt.wikipedia.org/wiki/O\\_Estado\\_de\\_S%C3%A3o\\_Paulo](http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Estado_de_S%C3%A3o_Paulo)

<sup>109</sup> Die Zeitschrift *Veja* ist die auflagenstärkste Wochenzeitschrift Brasiliens. Als Zeitschrift zu Themen allgemeinen Interesses wurde *Veja* zum ersten Mal 1968 von dem Verlag *Editora Abril* (der die größte Vielfalt an Titeln und Zeitschriften in Brasilien publiziert) herausgegeben. Der Verlag *Editora Abril* wurde von dem Journalisten Victor Civita gegründet und hat seinen Sitz in São Paulo. Gemäß dem „Instituto Verificador de Circulação – IVC“ erschien die Zeitschrift *Veja* von Januar bis Dezember 2003 mit einer durchschnittlichen wöchentlichen Auflage von 1.104.000 Exemplaren, davon 901.520 im Abonnement. Statistische Daten zu den Auflagenzahlen der größten brasilianischen Zeitschriften finden sich auf der Internetseite der „Associação Nacional dos Editores de Revistas – ANER“ (Nationaler Verband der Zeitschriftenverlage): <http://www.emrevista.com/edicoes/7/artigo4310-7.asp>; [www.vejaonline.abril.com.br](http://www.vejaonline.abril.com.br).

<sup>110</sup> Die Zeitung *O Mundo* wird monatlich vom Verlag Pangea herausgegeben, einem auf didaktisches Material spezialisierten Unternehmen mit Sitz in São Paulo.

„Was Erdkunde, Geschichte, Literatur und Aufsatz angeht, so können wir damit sehr gut arbeiten. Sie arbeiten immer gut mit: sie bearbeiten ein aktuelles, spannendes Thema und machen gut mit. Der Literaturlehrer macht zusammen mit dem Geschichtslehrer eine Art Großstunde. Wir gehen in den großen Hörsaal, diskutieren, es gibt eine bestimmte Zeit für Debatten“ (Aussage der pädagogischen Leiterin).

Der Wert der Debatte besteht nach der pädagogischen Leiterin darin, dass die Schüler eine Hilfe dabei erhalten, den publizierten Text zu verstehen, weswegen ihnen dies auch bei der in der Uni-Aufnahmeprüfung verlangten Textproduktion hilfreich ist. Als Verdienst hebt sie die Tatsache hervor, dass die die Debatten leitenden Lehrer manchmal Diskussionen vorschlugen, welche dann tatsächlich in der Uni-Aufnahmeprüfung vorkämen. Das heißt, die Lehrer lagen richtig:

„Das bringt viel. Sie ... Und manchmal, da liegt der Lehrer genau richtig bei dem Thema der Uni-Aufnahmeprüfung. Interessant ist das. Die Diskussionsleitung geht dann in eine Richtung, die beim Aufsatz der Uni-Aufnahmeprüfung sehr hilfreich ist“ (Aussage der pädagogischen Leiterin).

#### **4.6.1.4. Schule 1: Die Eltern der Schülerinnen und Schüler**

Heutzutage, so die pädagogische Leiterin dieser Schule, beschützen die Eltern ihre Kinder sehr und mischen sich sogar in Routinemaßnahmen der Schule ein, um sie zu entschuldigen und zu verteidigen. Die Präsenz der Eltern an der Schule ist nicht konstant und nicht alle erscheinen zu den Elternversammlungen: Der Kontakt mit der Schule werde von den Eltern der „in jeder Hinsicht“ guten Schülerinnen und Schüler gesucht, sagt die pädagogische Leiterin. Diese Aussage lässt einen engen Zusammenhang zwischen dem Engagement der Eltern und der Leistung der Schüler vermuten. Wenn die Eltern die Schule aufsuchen, so bedeutet das, dass sie sich für den Lernerfolg ihrer Kinder engagieren, inner- und außerhalb der Schule. Für die Eltern liegen ihre Kinder nach Ansicht der pädagogischen Leiterin niemals falsch, immer gebe es eine Entschuldigung, um beispielsweise das Nichterledigen einer Hausarbeit zu rechtfertigen:

„Die Eltern: Die Eltern haben sich auch verändert. Sie protegieren ihre Kinder immer, finden eine Entschuldigung, es gibt nicht viele, die den Kontakt mit der Schule suchen, es sind wenige. Die wenigen, die kommen, das sind in der Regel die Eltern der besten Schüler, derjenigen, die sich in jeder Hinsicht in der Schule hervortun“ (Aussage der pädagogischen Leiterin).

„Sagen wir mal, das eigene Kind liegt niemals falsch! Zum Beispiel: Warum hat er nicht die Hausarbeit gemacht? Ach so, das war, weil wir weggegangen sind, wir sind weggegangen, wir haben gestern einen Ausflug gemacht und sind spät nach Hause gekommen. Sie finden eine Entschuldigung. Es ist genau so: Wäre es möglich, die Hausarbeit noch ein paar Tage später zu akzeptieren? Könnten

Sie sie nochmals bewerten? Wenn man da nicht streng ist, bestimmen am Ende die Eltern die Spielregeln“ (Aussage der pädagogischen Leiterin).

Für die Eltern, so die pädagogische Leiterin, müssten die Kinder unter allen Umständen auf eine Universität kommen: Die Schule scheint durch diese Versessenheit der Eltern angeschoben, gedrängt zu werden. Dies erlegt der Schule die Mission, die Verpflichtung auf, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, das zu schaffen.

#### **4.6.1.5. Schule 1. Die Schülerinnen und Schüler**

Nach Ansicht der pädagogischen Leiterin sind es heute die Schülerinnen und Schüler, die zu Hause das Sagen haben, nicht die Eltern. Früher sagten die Eltern etwas und die Kinder folgten. Heute hätten die Kinder mehr Freiheiten, auch weil sie diese von ihren Eltern forderten und diese das akzeptierten. Die Eltern, so die pädagogische Leiterin, seien in einem Kontext der Repression erzogen worden und wollten nicht das Gleiche für ihre Kinder. Heutzutage stünden die Schülerinnen aber einem von Freiheit, Information und Einflüssen geprägten Kontext gegenüber, nicht nur den von Eltern, Schule oder auch Kirche ausgeübten Einflüssen. Die Schülerinnen und Schüler bringen Fragen aus anderen Räumen der Erkenntnisgewinnung, insbesondere den Kommunikationsmitteln, in die Schule, die so dazu gebracht wird, diese Themen zu reflektieren und zu diskutieren. Abgesehen von Problemen in Zusammenhang mit Sexualität und sexuell übertragbaren Krankheiten, den häufigsten Themen bei Jugendlichen dieser Altersgruppe, beschäftigten sich die Jugendlichen, so die pädagogische Leiterin, mit Problemen, die mit Fettleibigkeit, Magersucht und Bulimie (konstantes Hungergefühl) zusammenhängen. Sie sagt, dass die Schule Anstrengungen unternehme, diese Themen, deren Ursprung in einer ästhetischen Schönheitsnorm liege, die im gesellschaftlichen Leben gefordert und von den Kommunikationsmitteln verbreitet werde, anzugehen. Die Schülerinnen und Schüler äußern schon im ersten Jahr der Sekundarstufe ihre Sorgen bezüglich des Arbeitsmarktes und der Uni-Aufnahmeprüfungen.

Unter den aus den Medien entnommenen in die Schule getragenen Themen sind Sorgen und Fragen zum Thema Sexualität am häufigsten. Die pädagogische Leiterin betont, dass Dissonanzen zur Schönheitsnorm und zur Ästhetik des als schön angesehenen Körpers unter den von den Schülern angesprochenen Fragen stünden:

Wir haben es mit Minderjährigen zu tun, wir haben schon mit Eltern das Thema Sexualität bearbeitet: Es bereitet einem Sorgen mit den vielen Krankheiten.

Leider ist die Situation in unserem Land da Besorgnis erregend. Diese Projekte werden jetzt wohl bald beginnen, im Mai (2005). Es sind eben Probleme der Jugend, sie hängen mit der Jugend zusammen“.

#### **4.6.2. Schule 2: Steckbrief**

Die zweite an der Befragung teilnehmende Schule ist öffentlich, das heißt in Brasilien, sie wird vom jeweiligen Bundesstaat unterhalten. Auch sie liegt in der Stadt Poços de Caldas. Die Schülerinnen und Schüler, die an der Befragung teilnahmen, besuchen die Schule am Abend. Da es sich um eine öffentliche Schule handelt, gibt es auf Seiten der Eltern keine finanziellen Verpflichtungen, es gibt weder eine Einschreibe- noch eine Monatsgebühr. Die Schule hat ungefähr 3.000 Schüler, von denen 1.500 am Vormittag Unterricht haben, 500 am Nachmittag und 1000 am Abend. Die Schule verfügt nicht über alle technischen Mittel zur Unterstützung des Lernens. Es gibt ein an einen Fernseher angeschlossenes Computersystem, einen Video- und DVD-Raum, Kassettenrecorder und Tageslichtprojektor. Es gibt keinen Computersaal. Den Schülern steht das Internet für Arbeiten nicht zur Verfügung. Es gibt in der Schule nur einen Computer mit Internetanschluss, auch dieser nur mit analoger Technik. Zum Zeitpunkt der Befragung waren in der Gegend der Schule noch keine Kabel für einen Kabelanschluss gelegt. Die Schule 2 bietet ihren Schülerinnen und Schülern ein weiträumiges Gelände zur Ausübung von Sport und zur Sozialisierung. Es gibt in der Schule einen geeigneten Raum für die Bibliothek, wo Bücher gelesen und ausgeliehen werden können.

##### **4.6.2.1. Schule 2: Zentrale Ziele**

Obwohl die Direktorin von Schule 2 sagt, dass die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Uni-Aufnahmeprüfung und auf die Teilnahme an öffentlichen Stellenausschreibungen auf ihrer Schule die wesentlichen Ziele der Sekundarstufe seien, zog sie es vor, nicht ausführlich auf diese Aspekte einzugehen oder Maßnahmen der Schule zum Erreichen dieser Ziele aufzuzählen. Sie gibt zu, dass die Schule von Bewohnern der ganzen Stadt besucht werde. Nach dem Zonenplan für die Einschreibung von Schülern in öffentliche Schulen können nur Kinder von Familien eingeschrieben werden, die in der Umgebung der Schule wohnen. Der Vorteil für die Eltern liegt nach der Direktorin darin, dass die Kinder in die Vorschule eingeschrieben werden können und bis zur Sekundarstufe auf derselben Schule bleiben können. Deswegen sei die Nachfrage nach freien Plätzen viel größer als das zur Verfügung stehende Angebot, was einige Eltern dazu bringe, wahrheitswidrig anzugeben, dass sie in der Gegend wohnten, um ihre Kinder einzuschreiben. Die Direktorin führt dies auf den guten Ruf der Schule sowie die Verantwortlichkeit und Ernsthaftigkeit der

Lehrer zurück. Deshalb sei das Hauptziel der Schule, der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Das spezifische Ziel für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe sei, sie darauf vorzubereiten, Prüfungen für öffentliche Stellenausschreibungen und den Eintritt in Universitäten zu absolvieren. Da es eine öffentliche Abendschule sei, deren Schüler tagsüber arbeiten und abends lernen wollten, würde sie von Schülern besucht, die eine Arbeit haben.

#### **4.6.2.2. Schule 2: Aktuelle Bildungsprobleme**

Die Direktorin von Schule 2 räumte ein, dass die Schule angesichts des Zugangs der Schülerinnen und Schüler zu anderen Informationsquellen, insbesondere den Kommunikationsmitteln, nicht mehr ihrer Aufgabe nachkäme, sie für das Leben zu erziehen. Für die Direktorin hat die Schule heute die Aufgabe, mit den Schülerinnen und Schülern die Philosophie der Erkenntnis zu entwickeln, die „des Seins und der Entdeckung“, denn die Schülerinnen und Schüler suchten und fänden die Erkenntnis außerhalb der Schule. Sie sagte, dass die Schule sich verändern müsse, heute stünde sie allerdings alleine da und hätte daher keine Chance für einen Richtungswechsel. Die Direktorin gibt zu, dass jegliche Art der Veränderung in der Schule sehr langsam sei und dass die Institution viel kritisiert werde, wobei aus allen Bereichen Tipps kämen. Eines der Probleme ist nach Ansicht der Portugiesischlehrerin, welche die gesamte Befragung in dieser Schule begleitete, dass viele Lehrer es nicht mehr schafften, mit den Kenntnissen ihrer Schüler mitzukommen, mit dem Wissen, dass diese mit in das Klassenzimmer brächten. Nach Meinung der Direktorin kommen die Schülerinnen und Schüler von den Medien beeinflusst in die Schule und müssen deswegen lernen zu erkennen, was richtig sei, und Kritik üben.

„Wenn wir es unseren Schülern nicht beibringen kritisch zu denken, zu erkennen, was wirklich gut ist, zu unterscheiden ... Wir sehen vollkommen apathische Schüler, äußerst stark von diesen, von den Medien beeinflusst“  
(Aussage der Direktorin)

#### **4.6.2.3. Schule 2: Die Medien**

Die pädagogische Beziehung von Schule 2 zu den Medien besteht ebenfalls durch die Druckmedien. Die Schule stellt ihren Schülerinnen und Schülern die Lokalzeitungen<sup>111</sup>,

---

<sup>111</sup> Es erscheinen in der Stadt Poços de Caldas fünf Zeitungen, zwei davon werden von den Einwohnern als die einflussreichsten und auflagestärksten betrachtet: *Jornal da Mantigueira* und *Jornal da Cidade*. Das *Jornal da Mantigueira* erschien zum ersten Mal im Juli 1974. Bei ihrer Ersterscheinung war die Zeitung nach Ansicht ihres Gründers, des Journalisten Decio Alves de Moraes, insofern innovativ, als dass Kriminalberichterstattung in den Journalismus der Stadt eingeführt wurde: „Gleich in der ersten Ausgabe brachten wir die Seite

ein Exemplar der Zeitschrift *Veja* und zwei Fachzeitschriften für Bildung (*Nova Escola*<sup>112</sup> [Neue Schule] und *Educação*<sup>113</sup> [Bildung]) zur Verfügung: Im Unterricht leitet, so die Direktorin, eine Lehrerin die Schüler dabei an, Nachrichten zu schreiben, die später von den Schülern im Stile einer Fernsehnachrichtensendung präsentiert werden. Weiter sagte sie, dass die Geschichtslehrerin Theaterszenen als Hilfsmittel dazu verwende, Themen ihres Faches vorzustellen.

„Ich hatte zum Beispiel eine Lehrerin, ich habe eine Lehrerin, die machte jedes Jahr eine solche Arbeit: Die Schüler machten aus einem Fachinhalt eine Nachricht. Dazu müssen sie die Nachricht zusammenstellen und präsentieren. Es ist also genau so wie beim Fernsehen“ (Aussage der Direktorin).

Die Portugiesischlehrerin bearbeitet den Inhalt der Medien im Grammatik-, Literatur- und Aufsatzunterricht. Weiter sagte sie, dass sie erzieherische Videos im Unterricht benutze, um die Stunde abwechslungsreich zu gestalten und das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken.

„Über all das hinaus, was vom Bildungsplan her üblich ist, also die Inhalte in Grammatik, Literatur, Aufsatz, versuche ich mit Videos zum Thema zu arbeiten. Erzieherische Videos, die mit dem Thema zu tun haben, um den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Um zu schauen, ob die Schüler sich mehr für das Thema interessieren“ (Aussage der Direktorin).

Die Direktorin der Schule erkennt an, dass Debatten im Unterricht wichtig sind. Sie sagte, dass einige Themen unvermeidbar seien, wie zum Beispiel das Meerbeben Tsunami in Asien<sup>114</sup>. Aber sie gibt zu, dass die von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht vorgebrachten Themen mit Kriminalfällen und Politik zu tun hätten – bei

---

mit Kriminalfällen, was es so in der Stadt noch nicht gegeben hatte. Damals brachten wir die Nachricht vom Tod Beíçolas, eines Bandenführers, der die Stadt terrorisierte“. Das *Jornal da Cidade* wurde im November 1987 gegründet. Beide Zeitungen erscheinen täglich von Dienstag bis Sonntag. Weitere Informationen zu den Zeitungen in Poços de Caldas findet man bei folgenden Adressen: <http://www.pocosdecaldas.mg.gov.br> [www.tvpocos.com.br](http://www.tvpocos.com.br) [www.mantiqueira.inf.br](http://www.mantiqueira.inf.br); [www.jor-cidade.com.br](http://www.jor-cidade.com.br)

<sup>112</sup> *Nova Escola* wird von der *Fundação Victor Civita*, einer von der Gruppe Abril – der Herausgeberin von *Veja* – unterhaltenen, gemeinnützigen Stiftung, herausgegeben und erscheint alle zwei Monate. Die Zeitschrift *Nova Escola* erscheint seit 1986. Nach einer in allen Exemplaren an hervorgehobener Stelle gedruckten Information der Stiftung wird die Zeitschrift zum Kostenpreis verkauft: Papier, Druck und Verteilung. Das Ziel der Zeitschrift sei, „zur Verbesserung der Qualität der Primarstufe durch die Qualifizierung und die Unterstützung der brasilianischen Lehrer beizutragen“. Die elektronische Adresse der Zeitschrift ist [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br)

<sup>113</sup> Die Zeitschrift *Educação* erscheint wöchentlich und wird vom Verlag *Editores Segmento* herausgegeben. Der in São Paulo ansässige Verlag produziert die an „Schulträger, Lehrer und Bildungsinteressierte“ gewendete Zeitschrift. Die offizielle Site der Zeitschrift ist [www.revistaeducacao.com.br](http://www.revistaeducacao.com.br)

<sup>114</sup> Meerbeben im Indischen Ozean, das am 26. Dezember 2004 mehr als 10 Meter hohe Wellen auslöste. Dieses Tsunami genannte Phänomen traf Sri Lanka, Indien, Indonesien, Thailand, Malaysia und überquerte den Indischen Ozean bis zur Küste Ostafrikas.

eindeutigem Vorteil für erstere –, dieses seien eben die Themen der Schülergespräche:

„Schauen Sie, was die Schüler am meisten in den Bann zieht, sind Kriminalfälle. Diese Frage, wie soll ich sagen, Prügeleien, Drogen, das zieht sie in den Bann. Das geht vom einen zum anderen. Und dann sprechen sie darüber. Das zieht sie wirklich in den Bann. Auch die Politik“ (Aussage der Direktorin).

Nach Ansicht der Portugiesischlehrerin sind die Debatten in der Schule nur deswegen nicht intensiver, weil viele Professoren eine konservative Mentalität hätten. Diese Lehrerin glaubt, dass die Schüler zukünftig mehr debattieren werden können, dies auch mehr verlangen würden. Aber heute würden sie das nicht tun:

„Ich finde, dass bezüglich dieser Frage noch eine ziemlich träge Mentalität herrscht. Ich finde, die Schüler sollten, und ich fördere das ausdrücklich, sie sollten also mehr Antworten auf das Warum der Dinge verlangen. Sie sollten mehr bestimmte Haltungen einfordern“ (Aussage der Portugiesischlehrerin).

Für die Portugiesischlehrerin sieht sich der Lehrer der Herausforderung gegenüber auf aktuellem Stand zu bleiben, um sich nicht von dem Kenntnisstand der Schüler zu entfernen.

„Wir müssen uns immer auf den aktuellen Stand bringen, gemäß den neuen Entwicklungen: gemäß den Kenntnissen der Schüler eben. Das, was sie wissen. Du kannst also unmöglich rückständig werden, stehen bleiben, alles so langatmig, denn, genau betrachtet, hat doch jedes Buch einen Inhalt, du wirst aber nicht die Tafel mit Inhalten voll schreiben, du musst wissen, wie man diesen Inhalt in anderer Art bearbeitet“ (Aussage der Lehrerin).

#### **4.6.2.4. Schule 2: Die Eltern der Schülerinnen und Schüler**

Die heutigen Eltern, sagt die Direktorin, begleiteten weniger das Leben der Schülerinnen und Schüler und diese verbrachten weniger Zeit mit Lernen. Die Eltern würden Strenge von der Schule verlangen, zeigten sich nach Meinung der Direktorin aber selbst abwesend. Sie offenbart, dass es an ihrer Schule Eltern gebe, die nicht wüssten, in welcher Klasse ihr Kind sei. Darauf angesprochen, dass heutzutage die ganze Familie arbeiten müsse, sagt die Direktorin, dass das stimme, dass sie das verstehe, sie betont aber auch, dass die Eltern sich immer weniger darum kümmerten, was ihr Kind in der Schule mache. Sie überließen der Schule sogar Dinge, für die eigentlich die Familie verantwortlich sei, wie ärztliche und zahnärztliche Betreuung: „Die Eltern sind bequem geworden“. Nach Meinung der Direktorin glauben die Leute heute alle Rechte zu haben, deshalb kritisierten sie nur, ohne ihren Teil beizutragen:



„Schauen Sie! Ich finde, dass das Ganze, ich finde, es war der falsche Gebrauch der Bürgerrechte, weil die Leute anfangen zu denken, sie hätten viele und alle Rechte, und da haben sich die Leute daran gewöhnt, viel zu verlangen und immer die anderen zu kritisieren. Aber ohne ihren Teil beizutragen“ (Aussage der Direktorin).

„Denn die Eltern verteilen nur Schuldzuweisungen: Aber die Schule muss das tun. (...) Und dann verlangen sie nichts mehr von ihrem Kind. Die Eltern sind weit weg“ (Aussage der Direktorin).

„Ich habe Eltern an der Schule, die kommen zum Halbjahr und wissen nicht einmal, in welcher Klasse ihr Kind ist. Nein, sie wissen auch nicht, wer der Lehrer ist. Wir verstehen das ja, wir wissen, dass das Leben schwer ist, dass die Leute arbeiten müssen und alles. Aber dass die Eltern das Schulleben ihrer Kinder begleiten, das ist immer seltener, das sehen wir nicht mehr“ (Aussage der Direktorin).

„Also überlassen wir das der Schule. Und sie schicken die Kinder zur Schule, sollte es ein Problem geben, zum Beispiel keinen Arzt, die Schule richtet das schon. Sieht das Kind nicht mehr gut, dann schickt es die Schule zum Augenarzt. Gibt es ein Lernproblem, dann muss es die Schule irgendwie hinkriegen. So haben sich die Leute daran gewöhnt und sind bequem geworden“ (Aussage der Direktorin).

Nach der Direktorin arbeiteten in der alten Familienstruktur die Mütter nicht und kümmerten sich nur um die Kinder. Heute, beklagt die Direktorin, kümmerten die Kinder sich sehr früh um das eigene Leben. Was macht die Familie angesichts dessen mit den Kindern: „Sie gibt sie ab. Und wem denn, wer ist der Arme? Die arme Schule“ (Aussage der Direktorin).

#### **4.6.2.5. Schule 2: Die Schülerinnen und Schüler**

Die Schülerinnen und Schüler sind heutzutage nach Meinung der Direktorin zu stark von den Kommunikationsmitteln beeinflusst. Bei ihren Beobachtungen und Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern bemerkt die Direktorin, dass diese „die Banditen in ihrer Heldenrolle schön“ fänden. Da es sich um ein wenig informiertes Publikum handele, „bedeutet in den Medien zu erscheinen, ein Held, Gott zu werden“. Die Schülerinnen und Schüler müssten kritisches Denken bezüglich dessen entwickeln, was sie im Fernsehen sähen, um das Positive aus den Produkten der Kommunikationsmittel herauszufiltern. Die Schüler seien apathisch, glaubt die Direktorin: „Sie müssen das Richtige, das Gute erkennen, sie müssen kritisch sein“. Das zentrale Problem dieser Beziehung sei, dass die jungen Schülerinnen und Schüler das, was in einer Geschichte, einer Fernsehnovela in Szene gesetzt sei, nachahmten, sich zu Eigen machten. Nach Ansicht der Portugiesischlehrerin müssen die Schüler tatsächlich kritischer werden, mehr einfordern.

Die Portugiesischlehrerin räumt ein, dass es nicht viele Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern gebe, welche den Unterricht vormittags besuchten und solchen, die abends kämen. Die Vormittagsschüler seien aktiver, würden mehr von der Schule verlangen, aber der Unterschied sei gering. Dass die Abendschüler passiver seien, erkläre sich aus deren Müdigkeit nach einem Arbeitstag.

Die Direktorin sagt, dass die Schule eine positive Art und Weise finden müsse, um innerhalb der Schule mit den Medieneinflüssen umzugehen. Viele Schüler der Schule sähen die Fernsehnovelas und „die Novela beeinflusst das Leben der Leute, wie man weiß, doch sehr stark“ (Aussage der Direktorin).

„Die Leute ändern ihre Verhaltensweisen, ihre Gewohnheiten wegen einer Novela, wegen einer einfachen Novela ändert sich alles, wird alles bestimmt: die Mode, das Verhalten, die Kleidung, der Haarschnitt, das Aussehen, alles“ (Aussage der Direktorin).

Ihrer Ansicht nach muss die Schule die positive Seite der Information anerkennen und mit den Schülern eine kritische Haltung erarbeiten. Die Direktorin hofft auf Sendungen, die mehr für Jugendliche gemacht seien, um die Familie bei ihren Erziehungsbemühungen zu unterstützen:

„Also, ich finde, dass die Medien diese Dinge verbreiten müssten, sie müssten Sendungen machen, die für diese jungen Leute, diese Jugendlichen gemacht sind, denn da siehst du diesen Jungen, seine Familie zerbricht sich den Kopf darüber, wie er eine gute Ausbildung bekommen kann. Aber der Kontakt, den sie zu den Medien haben, ist so groß – und da siehst du diese Jungs mit den Hosen, die fast runterrutschen, es grenzt oft ans Lächerliche. Aber es ist im Fernsehen gekommen und sie ahmen es nach. Also das ist sehr normal. Und ich finde, dass es hier irgendetwas geben müsste, was den jungen Leuten hilft, was sich damit beschäftigt“ (Aussage der Direktorin).

#### **4.6.3. Schule 3: Steckbrief**

Die dritte Schule, die an der Befragung teilnahm, ist auch eine Privatschule. Sie liegt in São José dos Campos, einer 100 Kilometer von São Paulo entfernten Industriestadt. Die Schülerinnen und Schüler, die an der Befragung teilnahmen, sind im ersten Jahr der Sekundarstufe eingeschrieben und besuchen den Unterricht vormittags. Damit ihre Kinder diese Schule besuchen können, bezahlen die Eltern jährlich 10.000 Real, am 15. September 2005 entsprach das 3.500 Euro. Die Schule 3 nahm ihre Aktivitäten in den 70er Jahren auf. Sie wird von Kindern und Jugendlichen vom Krippen-Alter bis hin zur Sekundarstufe besucht. Momentan sind ungefähr 1050 Schüler eingeschrieben. Die Sekundarstufe wurde erst in den 90er Jahren eingerichtet. Die Schule verfügt über

alle technologischen Mittel zur Unterstützung des Lernens: u.a. Projektoren für Computer, Video- und DVD-Säle, Computersaal und elektronische Tafel. Die Schule bietet ihren Schülerinnen und Schülern ein weitläufiges, mit Bäumen bewachsenes Gelände zum Sporttreiben und zur Sozialisierung.

#### **4.6.3.1. Schule 3: Zentrale Ziele**

Die Schule 3 hat nach Aussage ihrer Direktion als zentrales Ziel, Schüler gemäß den Bedürfnissen der Gesellschaft heranzubilden. Es handelt sich um ein alternatives Schulmodell<sup>115</sup>. Ursprünglich bedeutet das, den Schülern Erkenntnisse zu vermitteln, durch die sie der Gesellschaft, in der sie leben, kritisch gegenüber stehen. Die Verantwortliche für Elternangelegenheiten glaubt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht aus eigenem Anstoß Texte zu Themen wie zum Beispiel Politik lesen würden, wenn sie nicht dazu durch eine Hausarbeit, ein Referat motiviert würden. Diese Aufgaben „öffnen“ ihre Köpfe. Die Schule kümmert sich nach Meinung der Direktorin, gestützt auf die Methodik Montessoris, sehr intensiv um die humanistische Bildung ihrer Schüler. Es ginge darum, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich selbst kennen zu lernen, wohin sie gehen würden, was sie werden wollten. In die Praxis wird dies durch die Fächerauswahl und die Art, wie diese Fächer im Schulalltag unterrichtet werden, umgesetzt: indem man nämlich die Inhalte der einzelnen Fächer übergreifend in Zusammenhang bringt. Die Schule bietet überdies die Fächer Philosophie und Psychologie an. Die pädagogische Leiterin der Schule betont, dass die Schüler durch das Fach Kunst, in dieser Schule als „Kunsttherapie“ bekannt, eine andere Dimension ihrer humanistischen Bildung erhielten. Der Leiter der Schule für Uni-Aufnahmeprüfungen glaubt, dass das Aufsatzschreiben zur Bildung von Werten beitrage, weil jeder Aufsatz eine Bedeutung habe, weil der Autor zu dem Geschriebenen stehen müsse. Ein Text müsse eine Meinung vertreten und bei der Suche danach nähmen die Schülerinnen und Schüler an einem Workshop zu Bürgertum und Bürgerrechten teil.

---

<sup>115</sup> Die Schule 3 steht im Zusammenhang mit einem Unterrichtsmodell, das sich in Brasilien seit den 70er Jahren ausgebreitet hat. Mit dem Namen „alternative Schule“ erschien es als Gegenmodell zu den so genannten traditionellen Schulen, zum Rationalismus der Schulbladschule, indem es eine neue Form vorschlug, den Schüler und dessen Beziehung zu Bildung zu sehen (Pires, 2006). Vom 1964 an die Macht gekommenen Militärregime unterdrückt, verlässt dieses Denkmodell die öffentliche Schule und findet in der privaten Schule Unterschlupf. Es wendet sich gegen das Traditionelle, den passiven Schüler und den vertikalisierten Unterricht. Dazu übernimmt es als pädagogische Modelle unter anderen das von Maria Montessori geschaffene oder den Konstruktivismus von Piaget, welcher heutzutage in praktisch allen Schulen präsent ist.

Aber die humanistische Bildung sei in der Schule durch das Beenden der 8. Klasse begrenzt, wie die Direktorin zugibt. In der Sekundarstufe begännen Eltern und Schüler, das Potenzial und die Fähigkeit der Schule einzufordern, ihre Schülerinnen und Schüler auf das Absolvieren der Uni-Aufnahmeprüfung vorzubereiten. Heute sei dieser Druck der Uni-Aufnahmeprüfung, der in der Vergangenheit eher unter den Schülern der 11. Klasse (der Abschlussklasse) zu finden war, auch für Schüler der 9. Klasse zur Realität geworden. Die Universitäten hätten nämlich die in Etappen gegliederte Aufnahmeprüfung eingerichtet. Das bedeute, dass die Schülerinnen und Schüler schon im ersten Jahr der Sekundarstufe Uni-Aufnahmeprüfungen absolvieren könnten, um sich damit zukünftige Studienplätze zu garantieren. Dieses System erlaubt es, dass die Schüler in jeder Klassenstufe spezifische Prüfungen ablegen, gibt ihnen aber erst im dritten Jahr die Möglichkeit, einen Studiengang auszuwählen. Gemäß der Direktorin beginnen 63% der Schüler der Schule, die an der Uni-Aufnahmeprüfung teilnehmen, den ausgewählten Studiengang. Nach Meinung der Direktorin ist es ein Fehler der schulischen Institution, Schüler ausschließlich darauf vorzubereiten, die Uni-Aufnahmeprüfung zu bestehen, aber sie gibt zu, dass die Vorstellung von einer guten Schule in enger Beziehung zu ihrer Kompetenz stehe, die Schüler dazu zu befähigen die Uni-Aufnahmeprüfungen zu bestehen.

#### **4.6.3.2. Schule 3: Aktuelle Bildungsprobleme**

Nach Ansicht der Direktorin von Schule 3 besteht eines der heutigen Probleme darin, dass die Schule als Institution „im ganzen entwertet wurde“. Die Gesellschaft „sieht mittlerweile im Lehrer einen Berufstätigen zweiter Klasse“. Die Direktorin meint, dass eine Schule ihre Philosophie durchsetzen müsse, um den verlorenen Respekt zurück zu gewinnen. Sie gibt zu, dass an ihrer Schule einige Eltern die Lehrer zu Beginn „herablassend“ behandeln würden, aber dieser Prozess würde durch das Zusammenleben und das von der Schule angewendete Modell ins Gegenteil verkehrt. Sie gibt aber auch zu, dass die Institution Schule im Allgemeinen entwertet sei. Die Direktorin und die verantwortliche Lehrerin für Elternangelegenheiten räumen ein, dass die Gesellschaft die Lehrer in Abhängigkeit von der Schule, an der sie arbeiteten, mehr oder weniger anerkenne und schätze. Die Lehrerin erzählt von ihrem eigenen Beispiel:

„Und ich als Lehrerin, als Angestellte der Schule, spüre es: Wenn ich außerhalb der Schule sage, dass ich hier arbeite (...), dann habe ich einen höheren Wert als Lehrerin, als Angestellte von hier. Als ob ich nicht dasselbe Verdienst hätte, wenn ich woanders Angestellte wäre. Wissen Sie. Ich spüre das in der Gesellschaft“.

Eine weitere in der Bildung sehr präsente Frage hängt mit außerschulischem Wissen zusammen, mit dem Zugang, den die Schüler zu Wissensquellen außerhalb der Schule haben. Die Direktorin meint, dass auch die Schule, als sie die einzige Besitzerin von Wissen war, arrogant war: „Ich finde, dass die Schule, als sie sich als Inhaberin des Wissens aufspielte, gleichzeitig sehr stark der Arroganz des Wissens verbunden war“. Heutzutage sei der Wissenserwerb unabhängig von den Lehrern, was von diesen eine bescheidenere Haltung erfordere. Die Schüler bräuchten die Lehrer nicht, um Kenntnisse zu bekommen, sie bräuchten den Kontakt zu den Lehrern, um die erhaltenen Kenntnisse zu verstehen:

„Die Schüler von heute brauchen die Lehrer nicht, um auf die verschiedensten Weisen Kenntnisse zu erwerben: Sie müssen nur eine gute Internetseite anklicken, und schon haben sie diese Informationen. Aber der Kontakt einer Person mit einer anderen, einer Person einer Generation, welche die Verbindung zur heutigen Generation herstellt, welche den zukünftigen Bürger heranbildet, das ist zweifelsohne die Funktion der Schule. Da gibt es keine Internetseite als Ersatz“ (Aussage der Direktorin).

#### 4.6.3.3. Schule 3: Die Medien

Die pädagogische Relation dieser Schule zu den Medien und den neuen Technologien findet auf verschiedene Weisen statt. „Heutzutage ist es unmöglich, das alles nicht zu benutzen. Man muss seinen Unterricht entweder als Theater vorbereiten oder Power Point benutzen“ (Aussage des Fachbereichsleiters für Uni-Aufnahmeprüfungen). Die Schule abonniert die Zeitungen *Folha de São Paulo*<sup>116</sup>, *O Estado de São Paulo*, *Jornal Vale Paraibano*<sup>117</sup> und das *Jornal Mundo*, überdies die Zeitschriften *Veja* und *Isto É*<sup>118</sup>.

<sup>116</sup> Die *Folha de São Paulo* ist heute die auflagenstärkste Zeitung Brasiliens. Die Geschichte der Zeitung begann im Februar 1921, als die Zeitung *Folha da Noite* gegründet wurde. 1925 gibt das Unternehmen die Zeitung *Folha da Manhã* heraus, die Morgenausgabe der Abendzeitung *Folha da Noite*. 1949, 24 Jahre danach, erscheint zum ersten Mal die Zeitung *Folha da Tarde*. Danach, im Januar 1960, werden die drei Zeitungen zu einer einzigen verschmolzen, es entsteht die Zeitung *Folha de São Paulo*. Nach dem *Instituto Verificador de Leitura – IVC* erschien die Zeitung *Folha de São Paulo* von Januar bis Dezember 2005 mit einer täglichen Durchschnittsauflage von 307.937 Exemplaren. Die statistischen Daten mit den Auflagezahlen der größten Zeitungen Brasiliens sind in der elektronischen Adresse der *Associação Nacional de Jornais – ANJ* ([www.anj.org.br](http://www.anj.org.br)) verfügbar. Weitere Daten finden sich bei [www.folha.com.br](http://www.folha.com.br)

<sup>117</sup> Das *Jornal Vale Paraibano* wurde im Januar 1952 gegründet. Der Sitz der Zeitung befindet sich in der Stadt São José dos Campos. Sie erscheint in 40 Städten, die das so genannte Vale Paraibano bilden, und am nördlichen Küstenabschnitt des Bundesstaates São Paulo. Die Zeitung begann als Wochenzeitschrift mit einer Auflage von 500 Exemplaren. Heute hat sie an Werktagen eine durchschnittliche tägliche Auflage von 25.000 bis 30.000 Exemplaren. Diese und andere Informationen über die Zeitung und ihr Einzugsgebiet findet man bei der Adresse [www.univap.br/cultura/dialogo/revista67.pdf](http://www.univap.br/cultura/dialogo/revista67.pdf). Vergleiche auch [www.valeparaibano.com.br](http://www.valeparaibano.com.br).

<sup>118</sup> Die Zeitschrift *Isto É* gehört zu den größten brasilianischen Publikationen allgemeinen Interesses. Vom Verlag *Editora Três* herausgegeben, erschien die Zeitschrift zum ersten Mal 1976. Nach dem *Instituto Verificador de Leitura – IVC* erschien die Zeitschrift *Isto É* von Januar

All diese Veröffentlichungen stehen Schülern und Lehrern in der Bibliothek zur Verfügung.

Im Unterricht werden diese Medien am meisten von den Lehrern der Fächer Portugiesisch, Erdkunde, Soziologie und Biologie benutzt. Bei der Erdkundelehrerin gibt es zum Beispiel monatlich eine bewertete Hausarbeit. Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen aufgeteilt und suchen in verschiedenen Kommunikationsmitteln nach Material. Die Gruppen wählen ein Thema, suchen nach Reportagen dazu, diskutieren und schreiben einen Text. Nach der ersten Gruppenarbeit gibt es eine weitere Hausarbeit und die Schüler arbeiten einzeln. Die Biologielehrerin hat mit den Schülern ausgemacht, dass regelmäßig die Zeitungen und Zeitschriften konsultiert werden:

„Zum Beispiel Biologie: Die Biologielehrerin hat mit ihnen ausgemacht, dass die ganze Zeit geschaut wird, was in der *Folha de São Paulo*, dem *O Estado de São Paulo*, der Zeitung *Mundo* dazu steht; was entwickelt wird, worüber man in der Biologie spricht“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

„Wir haben ein Abonnement einer Zeitung, die heißt *Mundo*. Was macht die? Sie geht praktisch alle Inhalte durch und das wird dann im Unterricht besprochen“ (Aussage der Direktorin).

Die Schule verwendet das Fernsehen nicht sehr oft. Die Direktorin sagte, dass aufgrund dessen, wie die Fernsehkanäle *Cultura* und *Futura*, die beiden wichtigsten Produzenten erzieherischer Sendungen, ihr Programm verbreiteten, es Schwierigkeiten bei der Planung der Schule gebe. Da das Programm der Schule nicht immer zu Planungszwecken zur Verfügung stünde, wäre der Gebrauch des Fernsehens beeinträchtigt. Das Internet wird dagegen häufig in zahlreichen Fächern benutzt: „Die Portugiesischlehrerin arbeitet mit ihnen im Internet. Sie korrigiert die Aufsätze über das Internet“ (Aussage des pädagogischen Leiters). Obwohl dieses Instrument von der Schule benutzt wird und Schülern wie Lehrern zur Verfügung steht, glaubt die für Elternangelegenheiten verantwortliche Lehrerin, dass das Internet weniger zum Lernen als zur Unterhaltung verwendet wird:

„Im Orkut, da stecken sie die ganze Zeit. Denn in der Arbeitsstunde, die ich organisiert habe, vor allem in der 9. Klasse, in der ich diese Arbeit mache, da machen sie den Stundenplan für ihre Aktivitäten, sie haben viel mehr Zeit für das Internet: und sie gehen nicht ins Internet, sondern ins ICQ (Messenger)“ (Aussage der pädagogischen Leiterin).

Denn zum Lernen, oder irgendetwas Anderem mache ich ihnen diesen Vergleich: Ihr habt so und soviel Zeit für ICQ (Messenger) und drei Stunden zum Lernen, ist da nicht etwas falsch?“ (Aussage der pädagogischen Leiterin).

Was Debatten zu aus den Medien entnommenen Themen in der Schule angeht, so die Direktorin, diskutierten jüngere Schüler und deren Eltern mehr mit Lehrern und Fachbereichsleitern. Das geschieht daher, weil die Eltern, nachdem das Kind die 8. Klasse abgeschlossen hat, sich immer mehr entfernen: „Das ist auch wegen der Haltung der Jugendlichen, die nicht mehr wollen, dass sich die Familie viel einmisch. Sie wollen Schutz, aber sie wollen keine Einmischung“ (Aussage der Direktorin). Die Schülerinnen und Schüler würden hauptsächlich Themen in die Schule hineinragen, die in den Fernsehnovelas und auch Nachrichtensendungen zur Sprache kämen, wie es bei der damals viel diskutierten Euthanasie der Fall war<sup>119</sup>:

„Zuletzt hatten wir eine Diskussion über Euthanasie, das war wegen diesem Fall, der in den USA passiert ist und auch wegen des Filmes *Menina de Ouro* (Goldmädchen), wir haben die Schüler da ziemlich frei diskutieren lassen, damit sie ihre diesbezüglichen Fragen stellen konnten“ (Aussage der Direktorin).

Das Komische ist ja, dass die allermeisten dafür waren: die finden, dass es kein Problem ist. Ich fand das interessant, weil ja doch eine ziemlich verwurzelte religiöse Idee das nicht zulässt, aber bei dem Grüppchen setzte sich die Vorstellung durch, nein, die Euthanasie ist doch sehr gut. In Wahrheit waren sie dabei von dem Film beeinflusst“ (Aussage der Direktorin).

#### **4.6.3.4. Schule 3: Die Eltern der Schülerinnen und Schüler**

Einige Eltern der Schülerinnen und Schüler von Schule 3 beschützen und isolieren ihre Kinder nach Meinung des Fachbereichleiters für Uni-Aufnahmeprüfungen zu viel: „Also, deswegen müssen die Kinder gar nicht die Schwierigkeiten durchleben“. Er argumentiert: „Die Eltern geben dem Kind alles, was es braucht: Du wirst lernen, und kümmere dich nicht um die Zukunft. Kümmere dich um das, worum du dich zu kümmern hast“ (Aussage des Fachbereichleiters für Uni-Aufnahmeprüfungen). Aber, so erklärt der Fachbereichsleiter, aufgrund der Erfahrung, die er im Umgang mit solchen Jugendlichen habe, könne er sagen, dass sie im Moment der Entscheidung, wenn sie eine Entscheidung treffen müssten, eine Krise bekämen und fragten: „Was werde ich aus meinem Leben machen? Wozu bin ich gut?“ Nach Ansicht der Direktorin

<sup>119</sup> Als ich im Februar 2005 meine Feldstudie durchführte, kamen zwei Fälle im Zusammenhang mit dem Thema Euthanasie mit Vehemenz in die internationalen Nachrichten. Der erste war die Geschichte Terri Schiavos, bei dem die Apparate am 19. März abgestellt wurden. Er war seit 1990 im Koma gelegen. Der zweite war der Film *Million Dollar Baby* (mit Clint Eastwood, Gewinner von drei *Oscars*), der in Brasilien am 11. Februar in die Kinos kam. In diesem Film fällt die Hauptfigur ins Koma, die lebenserhaltenden Apparate werden von ihrem Trainer abgestellt.

gibt es heute keine Eltern mehr, die ihre Kinder dazu ermutigten auszugehen. Die Eltern wollten ihre Kinder beschützt sehen:

„Das haben wir bemerkt, es ist ziemlich auffällig, es ist als ob sie Angst hätten außer Haus zu gehen. Sie wollen nicht außer Haus gehen“ (Aussage der Direktorin).

Klar, dass diese Schüler am Ende selber nicht ausgehen wollen. Klar, sie werden doch vollkommen beschützt, an allen Ecken und Enden. Deshalb arbeiten wir mit ihnen dahin gehend, dass sie intellektuell aufmerksam und objektiv werden, um ihre Probleme zu lösen, denn durch diese Superbeschützung werden sie gesellschaftlich sehr wehrlos“ (Aussage der Direktorin).

Die Direktorin betont, dass die Eltern sich danach erkundigen würden, ob die Kinder in die Schule ein- und ausgingen, wann sie es wollten. Die Eltern wollen keine offenen Schulen, sie wollen Schulen, welche die Kinder beschützen. Die verantwortliche Lehrerin für Elternangelegenheiten sagte, dass es da einfach um Angst ginge. Die Eltern wollen ihre Kinder bis in die Schule hinein begleiten und sie von dort wieder abholen.

„Also, ich spüre, dass es Angst ist. Sie wollen, dass ihre Kinder in der Schule sind: Ich habe ihn doch hierher gebracht, ich weiß, dass es ihm hier gut geht. Die Eltern fragen viel nach der Angst vor Gewalt, Angst vor Entführung“ (Aussage der Verantwortlichen für Elternangelegenheiten).

Außer der Frage bezüglich der Angst übertragen die Eltern der Schule auch Dinge, für die eigentlich die Familie, die Eltern verantwortlich wären. Die Schule kläre die Eltern darüber auf, so die Direktorin, dass jede Institution ihre Funktion, ihre Rolle habe. Deshalb müssten Schule und Eltern zusammenarbeiten. Sie gibt zu, dass für Schüler, die den ganzen Tag über in der Schule blieben, der Pausenhof zum heimischen Garten würde. Aber das ändere nicht die Verantwortlichkeit der Familie.

Zum Verhältnis der Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder in der Schule meint die Verantwortliche für Elternangelegenheiten, dass die Eltern nicht nur der Schule Probleme übertragen und kaum eigenständig auf die Schule zukämen, sondern dass sie, wenn darum gebeten, nur auf wiederholtes Nachhaken hin in die Schule kämen. Es sei sehr schwierig, einen Terminus auszumachen. Die Schule müsste sehr viel nachhaken. Viele Eltern würden Termine ausmachen und wieder absagen. Die Schule wäre schon so weit gegangen, Telegramme zu schicken, um die Einladung zu dokumentieren. Bei gesellschaftlichen Ereignissen dagegen, wie zum Beispiel der Abschlussfeier der Schüler, würden schon alle Eltern erscheinen.



Was die Uni-Aufnahmeprüfung angeht, so die Direktorin, so würden die Eltern anerkennen, wie wichtig eine humanistische Bildung sei, aber sie erwarteten auch, dass die Schule kompetent genug sei, um den Schülern dabei zu helfen, die Uni-Aufnahmeprüfung anzugehen. Nach Meinung der Verantwortlichen für Elternangelegenheiten ist der Misserfolg bei der Uni-Aufnahmeprüfung eine Niederlage, denn dieser Schüler wird immer verglichen und provoziert:

„Also, die Eltern haben folgendes Gefühl: das eines Wettbewerbs in der Welt und von daher ist deswegen alles auf die Uni-Aufnahmeprüfung ausgerichtet, dies ist die erste Schlacht, die der Schüler zu schlagen hat. Er wird schon dauernd verglichen, analysiert, um sich der Welt zu stellen. Wenn er es dann nicht schafft, diese erste Barriere zu überwinden, dann hat er nicht das erste Hindernis in seinem Leben genommen. Das ist schon eine Niederlage“ (Aussage der Verantwortlichen für Elternangelegenheiten).

#### **4.6.3.5. Schule 3: Die Schülerinnen und Schüler**

Der Fachbereichsleiter der Schule für Uni-Aufnahmeprüfungen glaubt, dass es unter den Jugendlichen aus der Altersgruppe, die er betreut, viele gebe, „die keinen Horizont haben“. Er sagte, dass in seiner Zeit die Ziele klar gewesen wären. Aber heute seien die Schüler trotz der größeren Anzahl an Möglichkeiten orientierungslos, sie wüssten nicht, worin sie ihre Zeit, ihr Lernen investieren sollten. Die pädagogische Leiterin der Schule stimmt dem zu. Sie sagte, dass die Schüler auf die Frage, was sie später machen wollten, antworteten, dass sie es nicht wüssten, dass sie noch nicht über dieses Thema nachgedacht hätten. Für die Schüler, glaubt die pädagogische Leiterin, sei ausschließlich das Jetzt wichtig. Es fehle der Dialog in der Familie: Die Schüler würden oft alleine oder in Gruppen gleich denkender Jugendlicher bleiben. Um die Schüler von heute zu erklären, benutzt die Direktorin der Schule folgendes Paradox: Während die Jugendzeit sich immer weiter hinauszöge, müssten sich die Schüler immer früher entscheiden, was sie wollten, ihnen fehle jedoch die Reife dazu. Bei ihren alltäglichen Beobachtungen in der Schule bemerkt die Direktorin, dass die Schüler nicht von zu Hause ausziehen wollten. Es gibt Schüler, die sich nicht in Universitäten anderer Städte immatrikulieren, um nicht von zu Hause auszuziehen. Der Grund sei Angst, Angst vor der Gewalt, daher wollten sie die Zeit des Schutzes durch die Familie verlängern. Bei soviel Schutz, räumt die Direktorin ein, sozusagen einem Superschutz, wollten sie nun wirklich nicht ausziehen, denn sie seien in der Gesellschaft wehrlos. Hierin liege das Paradox. Einerseits würden die Schüler größer, andererseits aber auch immer kindlicher.

Die pädagogische Leiterin sagte auch, dass die Schülerinnen und Schule ihrer Schule Probleme hätten das, was sie läsen, hörten oder im Fernsehen sähen, zu interpretieren. Als Grund führt sie die Leichtigkeit an, Informationen zu erhalten. Sie sagte, dass die Jugendlichen „Informationen hinunterschlucken“. Beim Lesen würden die Jugendlichen das, was sie interessiere, aufnehmen, sich aber nicht darin vertiefen. Wenn sie interpretieren müssten, was sie gelesen hätten, könnten sie es nicht.

„Sie oder er nimmt auf, was sie oder ihn interessiert, und lässt es wieder liegen. Wenn sie interpretieren müssen, was sie gelesen haben, dann wissen sie nicht mehr so recht“ (Aussage der pädagogischen Leiterin).

„Sie können es nicht. Wenn sie in so einer Lage sind, dann merken sie es auf einmal: Ich habe das doch gelesen, aber ich habe nicht verstanden, wovon Sie sprechen“ (Aussage der pädagogischen Leiterin).

Alles am besten schon gestern. So wollen sie es, es ist ein Prozess, bei dem es fast nur um das Sofort geht, richtig verfremdend“ (Aussage des Fachbereichleiters für Uni-Aufnahmeprüfungen).

#### **4.6.4. Schule 4: Steckbrief**

Die vierte Schule ist öffentlich. Sie liegt im Osten der Stadt São Paulo. Die Schülerinnen und Schüler, die an der Befragung teilnahmen, sind berufstätig, sie besuchen die Schule und lernen am Abend. Da Schule 4 öffentlich ist, müssen die Eltern wie bei Schule 2 weder Einschreibe- noch Monatsgebühren bezahlen. Die Schule wurde im November 1978 gegründet. Momentan hat sie 1.198 Schüler, davon 358 vormittags, 450 nachmittags und 390 abends. Es gibt nachmittags den 2. Zyklus der Primarstufe (5. bis 8. Klasse), vormittags und abends die Sekundarstufe für Jugendliche sowie die Sekundarstufe für Erwachsene als Nachholkurs. Zum Zeitpunkt der Befragung (März 2005) verfügte die Schule über keine technologischen Mittel zur Lernunterstützung: Computer, Kopier- und andere Geräte wurden sechs Monate, bevor die Befragung durchgeführt wurde, gestohlen. Bis Juni 2006, bei einer weiteren Kontaktaufnahme, waren die Informatikgeräte noch nicht ersetzt worden. Die Lehrer verfügen momentan nur über einen Tageslichtschreiber und ein Episkop. In der Schule gibt es vier Computer mit Internetanschluss, sie können aber nur von Lehrern und Angestellten des Schulsekretariats benutzt werden. Schule 4 bietet keinen Raum für Sporttreiben an, obwohl ein Gelände dazu da wäre. Die Schulgebäude sind vollständig von Gittern umgeben. Trotz einer Mauer um das Schulgelände hat die Schuldirektion in der Nähe der Gebäude Gitter installiert, die den Schulhof von den Klassenzimmern und anderen Bereichen der Schule trennen. Diese Maßnahme wurde getroffen, weil schulfremde Personen die Mauern übersprangen und sich unter die Schüler mischten.

#### **4.6.4.1. Schule 4: Zentrale Ziele**

Das zentrale Ziel der Schule 4 ist nach dem pädagogischen Leiter nicht die Pädagogik im Sinne von Lehren und Lernen, sondern in disziplinarischem Sinne. Wenn man die Probleme der Schule berücksichtige, so der pädagogische Leiter, so beginne die Pädagogik dort bei der Disziplin, das hieße, bei der Befolgung von Normen. Dies sei heute das hauptsächliche Ziel der Schule: eine Routine, Disziplin durchzusetzen, damit alle an der Schule weiterkommen könnten. Er sagte, dass die Schule seit drei Jahren eine schwierige Phase durchmache. Heute sei die Situation jedoch besser unter Kontrolle. Es wäre nämlich so, dass vor allem männliche Schüler dem Unterricht fern geblieben wären, das Klassenzimmer während des Unterrichtes verlassen hätten, provoziert und gedroht hätten. Ein Lehrer sagte, dass vor kurzer Zeit, schon im Jahr 2006, eine nicht identifizierte Person ein Klassenzimmer in Brand gesteckt hätte, wobei Schaden bei Geräten und Unterlagen des Lehrers entstanden seien. Was die Vorbereitungen für die Uni-Aufnahmeprüfungen angeht, so sagte der pädagogische Leiter, dass dieses Thema von den Schülern behandelt werde, als ob es keine ihnen offen stehende Möglichkeit wäre. Er glaubt, dass in Zukunft die Schüler dies überdenken würden. Die Schülerinnen und Schüler der Schule sorgten sich seiner Ansicht nach mehr um praktische Fragen: „In der Bäckerei arbeiten, im Laden der Tante, ein wenig Geld verdienen“. Das sei so, weil zu Hause nichts verlangt werden würde, es würde nicht über die schulische Zukunft geredet, es fehlten auch Beispiele weiterführender Ausbildung in der Familie. Da die Schulbildung der Familien dieser Schule gering sei (die meisten hätten nur die Primarstufe – bis zur 8. Klasse – absolviert), gäben sich die Schüler mit diesem Niveau zufrieden. Soviel man auch Kurse, Berufe, Uni-Aufnahmeprüfungen ansprache oder Vorträge organisiere, so der pädagogische Leiter, die Schüler würden sich nicht dafür interessieren, „sie sehen die Zukunft nicht“.

#### **4.6.4.2. Schule 4: Aktuelle Bildungsprobleme**

Die Schule 4 muss nach ihrem pädagogischen Leiter viele Probleme bewältigen, deswegen konzentrierten sich Lehrer und Schuldirektion darauf, ein disziplinäres Gleichgewicht zu finden, einen Rhythmus für das Funktionieren der Schule durchzusetzen, damit man auch über weiter gefasste und philosophische Fragen nachdenken könne. Zusammengefasst geschehe Folgendes: Die Schüler hielten sich nicht an feste Zeiten, besser gesagt, sie würden sich nicht nach ihren Stundenplänen richten. Sie wollten über den Schulhof spazieren oder von Raum zu Raum gehen, um Freunde zu besuchen.

„Nach dem Unterrichtsbeginn wollen die Schüler von nichts Anderem wissen als über den Schulhof zu gehen: Sie gehen von Raum zu Raum bei ihren Freunden vorbei und so“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

Rauchen ist einer der Gründe, der die Schüler aus dem Klassenzimmer bringt:

„Wir verbieten und bekämpfen schädliche Angewohnheiten wie das Rauchen. Wir versuchen das zu verringern. Indem die Schüler das verstehen, es aber auf natürliche Weise verstehen“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

„Bis letztes Jahr gingen sie alle fünf Minuten raus um zu rauchen. Das ist also sehr schwierig. Dieses Jahr ist es schon sehr viel ruhiger“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

Die Schule hat sich die Bekämpfung des Rauchens zusammen mit dem Disziplinproblem als Ziel gesetzt. Bezüglich der Frage weiter gehender Bildungsprobleme erwähnte der pädagogische Leiter die Schwierigkeit Schüler aus unteren Klassen, aus der 4. Klasse der Primarstufe zu übernehmen. Die Schüler kämen ohne eine inhaltliche Basis. In den vorherigen Jahren wäre ihnen das Durchkommen von Klasse zu Klasse erleichtert worden, heute würden sie nicht mehr mitkommen.

„Vom Bildungsprozess her, so sehe ich das jedenfalls, so spüre ich das, wenn ich mit ihnen (den Lehrern) rede, haben wir große Schwierigkeiten sie übernehmen zu können (die Schüler)“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

„Das was sie inhaltlich mitbringen, ist nicht ausreichend um in ihrer Klasse mitzukommen. Einige Dinge wurden ihnen zuvor erleichtert und jetzt sind sie nicht in der Lage, das schnell nachzuholen“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

#### **4.6.4.3. Schule 4: Die Medien**

Im Unterschied zu den drei anderen untersuchten Lehrinstitutionen stehen der Schule 4 praktisch keine Zeitungen zur Verfügung. Es werden keine Zeitungen von der Schule abonniert. Nach dem pädagogischen Leiter erhält sie wöchentlich einige Exemplare der Zeitschrift *Veja*, jedoch nicht im Abonnement, sondern alte Ausgaben, die an den Zeitungskiosken nicht verkauft wurden. Deshalb erhalte die Schule nicht immer die gleiche Anzahl an Exemplaren, auch würden sie nicht immer am selben Tag kommen. Wenn sie dann da seien, würde die Schule sie an die Lehrer verteilen. Es gebe keine Kontrolle darüber, wie die Zeitschrift im Unterricht verwendet werde. Die Schule erhalte regelmäßig die Zeitschriften *Nova Escola* (Neue Schule) und *Educação* (Bildung). Die Lehrer haben schon daran gedacht eine Zeitung herauszugeben, als Übung für die Schüler, als Aufsatzpraxis aus den Erfahrungen der Schüler. Der pädagogische Leiter gibt jedoch zu, dass es in diesem Fall viele Schwierigkeiten gebe, insbesondere finanzielle.

„Das wurde besprochen, weil es einige Schwierigkeiten gibt. Mit dem Geld ist es echt schwer. Die Schule hat nicht viele Mittel. 2003, 2002 wurde in die Schule eingebrochen, sie haben Computer, Faxgerät, Kopiergeräte mitgenommen, wir haben also nichts an Geräten“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

„Was wir auch brauchen, wir müssen es außerhalb machen lassen und da fehlt manchmal Zeit, jemand muss von hier weggehen oder man muss jemand anrufen damit er hier Material zum Kopieren abholt“ Das ist eine der Schwierigkeiten“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

Um eine Zeitung zu machen, müssten wir unbedingt eine Druckvorlage herstellen. Und dann Kopien machen in der Hoffnung, dass die Schüler am

Anfang welche kaufen und so, bis wir genug Geld in der Kasse haben, um die Zeitung umsonst anzubieten. Aber das ist für die ferne Zukunft“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

Der Biologielehrer, so der pädagogische Leiter, benutze am meisten Medieninhalte im Unterricht. Er organisiere zusammen mit den Schülern eine Informationswand mit Nachrichten aus den Medien über Themen, die in seinem Fach von Interesse seien:

Wir suchen in Zeitschriften, Zeitungen, schneiden Artikel aus und befestigen sie an einer Informationswand in unserem Umweltsaal. Nach einer Zeitlang stelle ich eine Mappe zusammen. Dieses Archiv hat heute mehr als 200 ausgeschnittene Artikel“ (Aussage des Biologielehrers).

Der Biologielehrer sagte auch, dass er, sofern möglich, das aus den Kommunikationsmitteln entnommene Thema mit dem Unterrichtsthema in Einklang brächte. „Wenn es klappt, machen wir das, dann bringen wir die Diskussion aus der Zeitung in den Unterricht mit ein“ (Aussage des Biologielehrers). Er gibt jedoch zu, dass er große Schwierigkeiten dabei habe, im Unterricht die Medien als Hilfsmittel zu verwenden, denn die Schüler würden sich dem Lesen widersetzen, und die, die läsen, könnten das Gelesene nicht verstehen. Die Schülerinnen und Schüler hätten Schwierigkeiten das Gelesene zu interpretieren. Ihre Aufgabe bestünde darin, das ausgeschnittene Material aus den Zeitungen und Zeitschriften zu erhalten, es zu lesen um dann einen Aufsatz darüber zu schreiben. Als Rückmeldung auf diese Art von Aufgabe gäben sie dem Lehrer meistens kurze und ziemlich unklare Texte über den gelesenen Inhalt ab. Normalerweise würden sie den Inhalt des Titels und des ersten Abschnitts des ausgeschnittenen Textes reproduzieren. Sie würden wenige Zeilen schreiben.

#### 4.6.4.4. Schule 4: Die Eltern der Schülerinnen und Schüler

Der pädagogische Leiter von Schule 4 sagt, er sei schockiert über das Verschwinden der Familie. Damit stünde jeder Schüler zunehmend alleine da. Der pädagogische Leiter meint, dass eine fest gefügte Familie eine Atmosphäre für Gespräche, für den Dialog, für Ideenaustausch erzeuge. Auf diese Weise könnten die Schwierigkeiten leichter zu lösen sein, eben durch den Austausch. Deshalb denkt er, dass die Familie an allem, was den Schüler angehe, Teil haben solle. In der Schule 4 begleiten die meisten Eltern nicht das Schulleben ihrer Kinder. Die Schülerinnen und Schüler vom Abend kämen zu den anberaumten Versammlungen, aber nur um ihre Noten abzuholen. Auch einige Eltern würden erscheinen, aber wenige. Der pädagogische Leiter meint, dass das Engagement der Eltern lebenswichtig wäre, denn dies würde auch einen großen Unterschied in der Gesellschaft ausmachen:

„Dies würde einen Unterschied für die Stadtteilgemeinschaft ausmachen, das würde der Schule überhaupt gut tun. Teil einer Institution zu sein bedeutet, du willst, dass sie wächst. Dann wirst du auch mehr machen, mehr verlangen. Das erleichtert die Dinge“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

„Heutzutage sehe ich das viel, und das schockiert einen, nämlich dass die Familie eine im Aussterben begriffene Institution ist. Jeder einzelne für sich. Die Schüler, die müssen da alleine durch“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

„Es gibt einige Ausnahmen. Die Eltern kommen, kontrollieren, wollen wissen, wie es steht, ist das Kind zur Schule gekommen, war der Unterricht wirklich früher zu Ende, warum kommt das Kind zuletzt früher nach Hause, aber so ist das nicht sehr oft“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

„Genau, die Familie muss da die ganze Zeit dabei sein, bei allem. Jemand, der eine fest gefügte Familie hat, Vater und Mutter können auch ruhig 60 oder 70 Jahre alt sein, wenn sie noch leben, dann gibt es eine Atmosphäre, in der man reden kann, Ideen austauschen, und egal, wie schwer es ist, man wird schneller eine Lösung finden, also das halte ich für wesentlich“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

Der pädagogische Leiter erzählt, dass ein Vater darum gebeten habe, eine Stunde zu besuchen, und dass Schüler und Lehrer schockiert gewesen seien. Sie dachten, dass der Vater die Schule überwachen wollte.

„Es gibt Eltern, es gibt einen Vater, der sagte: Ich werde eine Stunde besuchen, um zu sehen, wie es ist und so. Das schockiert ein wenig. Da gehst du ins Klassenzimmer und sagst, da ist ein Vater, der eine Stunde besuchen will. Die Schüler kommen dann so: Aber was will denn der Alte hier?“ (Aussage des pädagogischen Leiters)

Vom Lehrer wollen wir erst gar nicht reden. Er glaubt, dass der Vater ihn überwachen wolle. In Wirklichkeit ist das nicht so. Vielleicht ist es nur die

Sehnsucht nach alten Zeiten, um zu sehen, wie es so läuft“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

#### **4.6.4.6. Schule 4: Die Schülerinnen und Schüler**

Die Schülerinnen und Schüler, so der pädagogische Leiter, kämen mit Schwierigkeiten, Gehörtes und Gelesenes zu interpretieren, auf die Schule. Es handele sich, wie schon gesagt, um einen Bildungsmangel des ersten Zyklus der Primarstufe (1. bis 4. Klasse). Dies erschwere die Arbeit ab der 5. Klasse.

„Also, das sind Schüler, die nicht richtig lesen, interpretieren können, es gibt daher eine Reihe von Projekten im Schuldezernat, die sich stark mit dieser Situation beschäftigen. Bei der Textinterpretation sieht es wirklich traurig aus, egal welches Fach“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

Nach Ansicht des pädagogischen Leiters verstehen die Schüler nur schwer, was ein gemeinsam benutzter Raum bedeutet: Sie beschmierern die Wände, trampeln auf den Pflanzen herum.

„Dieser Streifen da beim Gitter, ich habe ein paar Pflanzen mitgebracht. Der Herr Luiz, der auf den Parkplatz aufpasst, hat welche gepflanzt, ich habe zwei gepflanzt, er hat noch welche gepflanzt und nach zwei Monaten sieht es so aus. Als der Unterricht richtig angefangen hat, war es mit dem Respekt vorbei“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

Zur Lösung, meint der pädagogische Leiter, müsse man die Schüler am Schulprojekt beteiligen. Damit die Abendschule ihre Leistung verbessern könne, müssten sich die Schüler bewusst werden, dass der Besuch einer Schule keine Pflicht sei, sondern dass „man [heute] das Wissen braucht wie das Essen, das Wasser“. Was die Schule ihren Schülern biete, würden diese außerhalb oder alleine nicht finden. Die Schüler müssten nicht die Schule wegen eines Abschlusszeugnisses besuchen, wegen der Noten oder um den Lebenslauf zu verbessern: Sie müssten an dem Bildungsprojekt ohne Zwang von Seiten der Lehrer oder der Direktion teilnehmen. Der Schülergewalt entgegen zu treten ist an dieser Schule, wie schon weiter oben betont wurde, die zentrale Herausforderung an die Direktion und die Lehrer. In dieser Schule wird am Abend in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden mit Unterstützung des Schülerrats der Schulhof in eine Bühne für Musikkonzerte verwandelt.

„Diese Dynamik der musikalischen Pause kommt vom Schülerrat. Die Schule hat einen Schülerrat, der im letzten Jahr seine Aktivitäten wieder aufgenommen hat. Und sie haben damit angefangen. Jeden Tag gibt es einen neuen Rhythmus“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

Die Schüler organisieren es und jeden Tag geben wir den Raum für einen anderen Rhythmus frei: von Hardrock bis zu elektronischer Musik, von traditionellem Samba bis zu Pagode<sup>120</sup>. Das Zusammenleben der Schüler mit der Musik hat die Pausen ruhiger gemacht, es gibt nicht mehr die Krawalle von früher.

„Außerdem haben wir Musik im Park und es gibt auch Leute, die normalerweise einige Musikinstrumente mitbringen, Rhythmusinstrumente. Es gibt also eine Zabumba<sup>121</sup>, so was Ähnliches. Ich weiß nicht mehr genau, ob es das war, aber ein Bumbo<sup>122</sup> mit einem Triangel, was sie während der Pause spielen. Sie stellen sich im Kreis auf. Da sind dann die Leute von der elektronischen Musik und die von der Perkussion auf der anderen Seite. Und sie vertragen sich gut. Am Anfang haben ja einige gesagt ... Aber es ist alles frei, alle haben ihre Rechte, und auf diese Weise haben sie auch schon ihre Pflichten erfüllt, das ist ja schon was“ (Aussage des pädagogischen Leiters).

#### **4.6.5. Die vier Schulen: Diskussion**

Unter diesem Punkt diskutiere ich die vier Schulen im Zusammenhang, indem ich sie einander annähere und sie miteinander vergleiche, und zwar ausgehend von den selben Dimensionen, mit denen sie vertikal beschrieben wurden: Steckbriefe der Schulen, zentrale Ziele, aktuelle Probleme, die Medien, die Eltern der Schülerinnen und Schüler, die Schülerinnen und Schüler. Während wir durch die vertikalen Beschreibungen jeden einzelnen Kontext jeder Schule beobachten können, erlauben uns die simultanen, horizontalen Analysen nach dem Vorschlag Michelats (1985) die Interviews untereinander in Bezug zu bringen und damit die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der vier Schulen herauszuarbeiten.

##### **4.6.5.1. Steckbriefe der Schulen**

Die Schulen 1 und 3 sind privat. Den Schülern stehen zahlreiche technische Mittel zur Lernunterstützung zur Verfügung. An den öffentlichen Schulen, also den Schulen 2 und 4, sind zwei der hauptsächlichen Hilfsmittel, Computerraum und Internet, für die Schülerinnen und Schüler nicht zugänglich. Der Besuch öffentlicher Schulen ist kostenfrei, bei privaten Schulen müssen die Eltern dagegen ungefähr 6.000 Real (Schule 1) bzw. 10.000 Real (Schule 3) für den Schulbesuch ihrer Kinder bezahlen. Der Wissenschaftler wurde von Lehrern und Direktoren der vier Schulen immer sehr gut empfangen. Bei allen interviewten Leitern, Direktoren und Lehrern konnte ich einen ausgesprochen starken Wunsch feststellen zu sprechen, zu erzählen, was sie machen, sich Probleme von der Seele zu reden. In den öffentlichen Schulen stellen die

---

<sup>120</sup> Anmerkung des Übersetzers: sambaähnliche Musikrichtung (etwas langsamer).

<sup>121</sup> Anmerkung des Übersetzers: brasilianisches Rhythmusinstrument.

<sup>122</sup> Anmerkung des Übersetzers: brasilianisches Rhythmusinstrument.



Interviewten die Probleme dar, sprechen aber in einem Atemzug von der unternommenen Anstrengung, den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten; an den Privatschulen betont man dagegen die Fähigkeit, sich den Bildungsproblemen, welche das Land durchmacht, zu stellen. Die Privatschulen nehmen die Bildungs- und Aufstiegsbedürfnisse an, während die öffentlichen Schulen Probleme verwalten.

Die architektonischen Komplexe der Schulen und die für die Schülerinnen und Schüler verfügbaren Mittel entsprechen in gewisser Weise einigen objektiven und subjektiven Kriterien der Verwalter. Die Preise der Privatschulen verdeutlichen die Kaufkraft der Familien. Die private Schule 3 bietet ihren Schülern einen privilegierten, teilweise mit Bäumen bepflanzten Raum für Freizeit und Sozialisierung: polyvalente Sportplätze, Fußballfeld. Moderne Sicherheitssysteme und strenge Kontrolle der Schülerinnen und Schüler bei Unterrichtsbeginn und –ende tragen dem Sicherheitsbedürfnis der Eltern Rechnung. In der privaten Schule 1 gibt es dagegen keine eigens für Freizeit und Sozialisierung angelegte Räume. Es ist eine Systemschule, deren Organisation rein am Nutzen orientiert ist, die Verteilung der Räumlichkeiten basiert auf dem, was Schule wie Eltern motiviert: die Vorbereitung auf die Uni-Aufnahmeprüfung. Obwohl auch die Schule 1 Ein- und Ausgang der Schüler kontrolliert, geschieht das doch nicht mit der in Schule 3 festgestellten Rigidität.

In der öffentlichen Schule 2 besteht der Bereich für Sozialisierung und Freizeit auch aus polyvalenten Sportplätzen und einem Fußballfeld, die Architektur ist beeindruckend, die innere Aufteilung gut. Im ganzen hebt sich diese Schule von anderen öffentlichen Schulen ab. Es gibt kein Sicherheitssystem, um den Eintritt Fremder auf das Schulgelände zu verhindern, nur einen Portier, der Autofahrern den Zugang zum schuleigenen Parkplatz genehmigt und sie dabei orientiert. In der öffentlichen Schule 4 ist das Sportgelände dagegen von Unkraut überwuchert. Die ganze Schule ist von einer Mauer umgeben. Die Schulgebäude im Inneren des Geländes sind von Gittern abgesperrt, um den Zugang Fremder zu verhindern, die häufig über die Mauern klettern. An den Schulen 3 und 4 werden die Schüler streng kontrolliert und im Innern der Schulen gehalten. Was von Fall zu Fall unterschiedlich ist, sind die Bedingungen, wie die Schüler mit dieser Erfahrung umgehen.

Die vier Schulen verdeutlichen recht klar nicht nur vier verschiedene Stufen der Modernität, sondern zeigen auch die regulierende Kraft des Marktes. Da für die Familien der Schülerinnen und Schüler von Schule 1 die konkreten Lernvoraussetzungen, um ihre Kinder in Universitäten zu bringen, wichtiger sind als

Sozialisierungsräume, erwarten sie von der Schule, dass sie diese Verpflichtung einlöst. An Schule 3 wird das auch verlangt, aber dazu kommt die Erwartung, dass die Schule Fortsetzung der Familie mit ihren erzieherischen Vorhaben sein könne. An den öffentlichen Schulen sind die Familien der Schülerinnen und Schüler weit entfernt von Auswahlmöglichkeiten. Was ihnen angeboten wird, entspricht dem, was sie besitzen.

#### **4.6.5.2. Zentrale Ziele**

Das zentrale Ziel von Schule 1 ist klar definiert: Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten, die Uni-Aufnahmeprüfung zu absolvieren. Sowohl das ausgewählte didaktische Material als auch das pädagogische Vorgehen sind diesem Zweck untergeordnet. Verbreitung sozialer Werte, Heranbildung von Lesern und Forschern sowie Entwicklung der Denkfähigkeit bilden die vier Grundsäulen des pädagogischen Modells dieser Schule. In der Praxis besteht bei allen Grundsäulen die Sorge, das Erreichte nach außen sichtbar zu machen, indem die Produktionen der Schülerinnen und Schüler externem Publikum präsentiert werden: Die Übergabe von Kleider- und Lebensmittelspenden aus sozialen Hilfskampagnen an philanthropische Institutionen wird von der Verbreitung an die Öffentlichkeit begleitet; bei Erzähler- und Dichterwettbewerben werden die Sieger für das externe Publikum vorgestellt; Forschungsarbeiten der Schülerinnen und Schüler werden für externes Publikum ausgestellt; auch bei Denkolympiaden, insbesondere für Physik und Chemie, werden die Ergebnisse dem externen Publikum mitgeteilt. Der Erfolg einer an ein System angebotenen Schule besteht nicht ausschließlich im Erfüllen ihrer Ziele: Sie werden tatsächlich erreicht, wenn sie auch sichtbar werden. Sich bekannt zu machen, mit dem Erfolg der Schülerinnen und Schüler identifiziert zu werden, ist eine Bedingung dafür, dass eine Systemschule sich am privaten Bildungsmarkt erhält.

Bei Schule 3 ist das zentrale Ziel, kritische Schülerinnen und Schüler heranzubilden, welche später Leitungsfunktionen in der Gesellschaft übernehmen sollen. Die Schule soll den Kindern den von den Eltern ererbten Status sichern. Da die Lehre auf der pädagogischen Basis der Selbsterkenntnis basiert, werden den Schülern Fächer wie Kunsttherapie, Psychologie und Philosophie angeboten. Forschung und Textproduktion werden an der Schule als Laboratorien für Bürgerrechte behandelt. Obwohl die Schule das Modell einer alternativen Pädagogik anwendet, ist doch die Möglichkeit des Misserfolges bei der Uni-Aufnahmeprüfung präsent. Von der Schule werden stringente Vorgehensweisen verlangt. Hierbei gibt es in Brasilien eine Beziehung zwischen dem Begriff von Schule und dem Erfolg bei den Uni-Aufnahmeprüfungen. Nach Statistiken der Schule 3, haben 2005 63,5% ihrer Schüler, welche eine Uni-Aufnahmeprüfung

absolvierten, den angestrebten Studiengang erreicht. Als alternative Schule bleibt sie ihrer philosophischen Wahl treu, sieht sich aber in der Sekundarstufe in der Lage, sich dem Druck des Marktes zu beugen, was die pädagogische Richtung beeinflusst.

Die Schule 2 wird von Schülern besucht, die eine Arbeit haben<sup>123</sup>. Der Erfolg bei einer Uni-Aufnahmeprüfung ist eine Möglichkeit, aber nicht das Ziel. Die Schüler dazu zu befähigen, Prüfungen zu Stellenausschreibungen mittleren Niveaus zu absolvieren, liegt eher im Bereich dessen, was die Schule als ihre Ziele betrachtet. Da diese Schule im Vergleich zu anderen öffentlichen Schulen über privilegierte Räumlichkeiten und Gelände verfügt und überdies Unterricht von der Vorschule bis zur Sekundarstufe anbietet, bedeutet es für die Eltern eine Herausforderung, einen Platz an dieser Institution zu erhalten. Damit ergeben sich die Verwaltung der Nachfrage und die Probleme, die auf die Verschiedenheit der Schüler zurückzuführen sind, als zentrale Ziele der Schule.

Für die lernenden Arbeiter<sup>124</sup> von Schule 4 besteht nicht einmal eine Möglichkeit zum Erfolg bei einer Uni-Aufnahmeprüfung. Das zentrale Ziel der Direktion ist die disziplinäre Kontrolle über die Schüler. Gehorsam in bezug auf die elementaren Normen einer Schule und die Herstellung der Bedingungen, damit das Kerncurriculum erfüllt werden kann, sind die Ziele: Die Schüler sollen im Unterricht bleiben, Anfeindungen und Drohungen sollen reduziert werden. Nach Ansicht des pädagogischen Leiters behandeln die Schüler das Thema Uni-Aufnahmeprüfungen als ob es für sie nicht existieren würde. Die Uni-Aufnahmeprüfung sei weder Thema bei den Gesprächen zu Hause noch draußen mit den Freunden.

Ausgehend von den Unterschieden zwischen den vier Schulen, bemerkt man, dass in Schule 3 der Weg zur Universität offen steht. Bei Schule 1 ist der Erfolg der Schüler bei der Uni-Aufnahmeprüfung zentrales Ziel. Bei Schule 2 erkennt man diese Möglichkeit an, sie wird jedoch nicht zum Ziel: Vorrang hat die Befähigung der Schüler, in den öffentlichen Dienst mittleren Niveaus einzutreten. Bei Schule 4 scheint dieses Ziel außerhalb jeder Diskussion zu stehen. Es herrscht ein Denken vor, nach dem das kulturelle Defizit das Weiterlernen verhindere. So reproduzieren die Schulen 2, 3, und 4

---

<sup>123</sup> Ich nenne die Schülerinnen und Schüler von Schule 2 Schüler, die eine Arbeit haben, da sie in ihren Beiträgen mit dem Gedanken spielen, nach dem Abschluss der Sekundarstufe zu studieren, auch wenn sie einräumen, dass es sich hierbei nur um eine Möglichkeit handelt.

<sup>124</sup> In Schule 4 nenne ich die Schülerinnen und Schüler lernende Arbeiter, weil ein Studium nach Abschluss der Sekundarstufe für sie nicht einmal als eine Möglichkeit erscheint.

in gewisser Weise die in der Gesellschaft etablierte soziale Teilung (vgl. Bourdieu und Passeron 1975).

Die von den vier Schulen festgelegten Ziele zeigen einmal mehr und mit größerer Deutlichkeit, wie in Brasilien der Markt nicht nur regelt, wer ein bestimmtes Produkt kaufen kann oder nicht, sondern vor allem, wer ihn zukünftig steuert. Erstens ist dem die Zukunft garantiert, der eine dem Stellenmarkt entsprechende Ausbildung bezahlen kann. Zweitens trägt eine in den Zielen von Schule 2 enthaltene Möglichkeit einer besseren Zukunft für die Schülerinnen und Schüler den Mythos, dass es trotz aller Hindernisse noch möglich ist, in der Zukunft einen sicheren Platz zu haben. Und bei Schule 4 ist das praktisch außerhalb jeder Diskussion, denn die zentralen Ziele liegen weder in der Bildung noch in der Zukunft der Schüler, sondern darin, außerschulische Probleme der Schüler – fehlende Disziplin, schlechte Angewohnheiten und Familientradition geringer Schulbildung – zu verwalten.

#### **4.6.5.3. Aktuelle Bildungsprobleme**

Das derzeitige schulische Modell für Schule 1 ist in einer Übergangsphase. Die pädagogische Leiterin konstatiert Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern sowie Veränderungen bei den Eltern, während die Schule ihr traditionelles Profil beibehält, nach dem weiterhin die Familie erzieht und die Schule die Erziehung ergänzt und die Schüler auf das Leben vorbereitet, was im praktischen Leben nicht geschieht. Der Übergang äußert sich nach Ansicht der pädagogischen Leiterin zum Beispiel in der Distanz der Eltern von der Schule. Brasilien befindet sich in einer Übergangsphase, die nur schwer als solche erkannt werden kann und das zentrale Problem für die Bildung ist.

Die Schule 3 hat diesen Übergang schon hinter sich. Schule ist hier eine entwertete Institution und die Lehrer werden als Berufstätige zweiter Klasse behandelt. Wie wichtig ein Lehrer eingeschätzt wird, hängt weniger von seiner Fähigkeit als Pädagoge ab, sondern vom Status der Institution, an der er arbeitet. Der frühere Anspruch, Herrin über das Wissen zu sein, ließ die Schule arrogant werden. Heute brauchen die Schüler die Schule nicht mehr, um Kenntnisse zu erlangen. Das Problem für die Schule liegt nach Ansicht ihrer Lehrer darin, den Schülern die außerhalb der Schule erworbenen Kenntnisse auch verständlich zu machen.

In Schule 2 erzieht die Institution Schule die Schülerinnen und Schüler nicht mehr für das Leben. Das ist eine von den gesellschaftlichen Kommunikationsmitteln erfüllte

Aufgabe. Man erkennt an, dass die Schule sich verändern müsse, aber es gibt auch Resignation darüber, dass die Veränderungen langsam vor sich gingen. Da andere Institutionen sich hinsichtlich der Ausbildung für das Leben als kompetenter erwiesen, müsse die Philosophie der Schule nach Ansicht der Direktorin dieser Schule auf den Menschen und auf das Entdecken ausgerichtet sein. Gemäß einer Lehrerin dieser Schule sind die Lehrer im Allgemeinen nicht darauf vorbereitet, sich mit den neuen von den Schülern in die Schule getragenen Erkenntnissen zu beschäftigen. Die Schule müsse das Üben von Kritik fördern.

In Schule 4 bestehen momentan nicht die Bedingungen dazu, umfassende Überlegungen zu Bildung anzustellen. Bei den auftauchenden konkreten und spezifischen Problemen sucht die Schule nach Formeln, um die Schüler im Unterricht zu behalten. Das unmittelbare Problem ist, wie man Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtszeiten aus dem Innenhof holen kann. Man muss ihnen bewusst machen, dass sie in der Schule Schülerinnen und Schüler sind. Die Schule will Probleme mit Diebstahl, Wandschmierereien, Sachbeschädigungen und dem Eindringen von Fremden in die Schulgebäude lösen. Da das Rauchen einer der Gründe ist, weswegen die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht fern bleiben, ist das Bekämpfen dieser Angewohnheit eines der Ziele beim Thema Disziplin. Ein anderes Thema ist an dieser Schule die mangelnde Vorbereitung der Schüler, die ohne entsprechende Kenntnisse in die jeweils nächste Klasse versetzt werden. Nach Ansicht des pädagogischen Leiters geschieht das, weil den Schülern der schulische Weg erleichtert worden sei und sie heute bei dem unterrichteten Stoff nicht mehr mitkämen. Es fehle an einer ausreichenden Basis, um in der Klasse mitzukommen.

Bei den vier Schulen, bei jeder auf ihre Weise, steht als gemeinsames Merkmal ein Fragezeichen hinter der eigenen Aktivität. Die Interviewten geben weniger Antworten, als dass sie Fragen stellen, sie konstatieren die Existenz vieler Probleme und die Nichtexistenz eines wählbaren Weges. Ohne in der Lage zu sein, „neue Wege zu öffnen“ oder „Straßen zu pflastern“, scheinen die vier Schulen nach vorne gestoßen zu werden zu werden. Dieser Fluss erschwert das Erscheinen alternativer Räume zum Modell der von Freire diskutierten „Bildung je nach Bankkonto“. Die vier Schulen scheinen, jede auf ihre Weise, die momentane Krise im Bildungssektor auszudrücken. Von einer noch unverstandenen Übergangsphase in Schule 1 bis zum Zustand der Resignation über die Langsamkeit der Veränderungen in der Bildung in Schule 2 oder auch vom Lehrer als Berufstätigen zweiter Kategorie an Schule 3 bis hin zum Lehrer als Löwenbändiger an Schule 4: Die vier Schulen durchleben das Drama des

Autoritätsverlustes und des Zusammenbrechens der Tradition (Arendt 2005). Die in den Schulen jeweils festgelegten Ziele, die auch genau die in Brasilien aktuellen Bildungsfragen reproduzieren und beantworten, zeigen, wie Arendt (2005) bemerkt, die Schwierigkeiten, welchen die schulischen Institutionen und ihre Erzieher gegenüber stehen, nicht nur um ihre eingegangene Verpflichtung bezüglich der Leben dieser jungen Leute zu erfüllen, sondern auch bezüglich des Fortbestehens einer Welt, die in Zukunft von diesen gelenkt werde.

#### **4.6.5.4. Die Schulen und die Medien**

Der Zugang zu den verschiedenen Medieninhalten ist bei Schule 1 unzureichend. Ein Exemplar einer Tageszeitung und ein Exemplar einer Wochenzeitschrift stehen den 350 Schülerinnen und Schülern zur Verfügung. Die Schule benutzt im Unterricht eine Monatszeitschrift, die Themen aus Zeitungen und Zeitschriften didaktisch organisiert, um so die Diskussionen über aktuelle, in den Uni-Aufnahmeprüfungen verlangte Themen zu erleichtern. Um Zugang zu dieser Zeitschrift zu haben, schließen die Familien der Schülerinnen und Schüler ein Abonnement ab. Die Debatten über die Medieninhalte werden in einem Hörsaal unter Mitwirkung verschiedener Fachlehrer geführt (hauptsächlich Geschichte, Erdkunde, Literatur und Textproduktion). Die Schülerinnen und Schüler von Schule 3 verfügen über jeweils zwei ausliegende Exemplare zweier Tageszeitungen aus São Paulo, zwei Exemplare der Lokalzeitung und jeweils zwei Exemplare von Zeitschriften. Berücksichtigt man die Schülerzahl, so ist der Zugang zu diesen Medien auch hier unzureichend. Das *Jornal Mundo* zirkuliert hier unter den gleichen Bedingungen wie in Schule 1. Der Gebrauch der verschiedenen Medien als Mittel zur Lernunterstützung scheint besser organisiert zu sein. In den Fächern Erdkunde, Biologie, Soziologie und Portugiesisch greift man zur Aktualisierung des Unterrichts und für Hausarbeiten auf Zeitungen und Zeitschriften zurück. Die Portugiesischlehrerin benutzt das Internet um Klassenarbeiten und Aufsätze zu korrigieren. Durch dieses Modell bleibt sie auch außerhalb der Schule mit den Schülern in Kontakt. Ein Beispiel dafür, wie relevant die Medieninhalte für die Schüler sind, war bei der Diskussion über das Thema Euthanasie zu sehen. Bei dieser Episode wurde befremdlicherweise festgestellt, dass die Schüler sich trotz gegensätzlicher Tradition vor allem der katholischen Kirche für die Euthanasie aussprachen.

In Schule 2 stehen den Schülern jeweils zwei Exemplare von Lokalzeitungen, ein Zeitschriftenexemplar und monatlich erscheinende Fachzeitschriften zu Bildung zur Verfügung. Auch an dieser Schule ist der Zugang zu Zeitungen und Zeitschriften

unzureichend. Die Nachrichten aus den Medien werden an dieser Schule auf zweierlei Weise bearbeitet: Die Schülerinnen und Schüler schreiben auf der Basis von Nachrichten aus dem Fernsehen sowie aus Zeitungen und Zeitschriften neue Texte, die im Unterricht im Format einer Fernsehnachricht präsentiert werden. In einem anderen Fach verwandeln die Schüler Themen aus den Medien in Theaterszenen. Nachrichten von Kriminalfällen sind das beliebteste Thema bei Schülergesprächen.

Zeitungen stehen den Schülern von Schule 4 nicht zur Verfügung. Wöchentlich, jedoch unregelmäßig, erhält die Schule alte Exemplare von Zeitschriften. Gemäß dem pädagogischen Leiter werden die angekommenen Exemplare an die Lehrer zur Benutzung im Unterricht verteilt. In der Schule ist nicht zu erfahren, wie das Material verwendet wird. Einige Lehrer haben schon daran gedacht, eine Zeitung herzustellen, die sich ergebenden Probleme, insbesondere die finanziellen, schoben jedoch der Initiative einen Riegel vor. Ein Lehrer organisiert zusammen mit den Schülern mit ausgeschnittenen Texten und Nachrichten, die in seinem Fach von Interesse sind, eine Wandzeitung. Der pädagogische Leiter gibt jedoch zu, dass die Diskussion über die Nachrichten nicht in Gang käme, dass die Schüler Schwierigkeiten hätten, das Gelesene zu verstehen. Dazu aufgefordert, über das zu schreiben, was sie an der Wandzeitung gelesen hätten, gäben sie kurze und unvollständige Texte ab.

Direktoren, Fachbereichsleiter und Lehrer der vier Schulen erkennen die Wichtigkeit des Mediensystems in der Kultur an, sie erkennen den Einfluss an, den die Kommunikationsmittel und Technologien auf die Gesellschaft ausüben, aber ihre pädagogischen Vorstellungen besitzen kein Programm, das eine systematische Diskussion dieses Themas ermöglichen würde. Die Zeitungen liegen in den Schulen aus, vor allem in den Schulen 1, 2 und 3, aber sie wären nicht ausreichend, bestünde eine Nachfrage. Die Zeitung *Mundo*, die an den Schulen 1 und 3 benutzt wird, hilft den Schülerinnen und Schülern tatsächlich ein bestimmtes Thema besser zu verstehen, ihr Gebrauch basiert jedoch allein darauf, die Schüler dazu zu befähigen, die Uni-Aufnahmeprüfung zu absolvieren. Unter den von Soares (2002), Buckingham (2005) und Barsch und Erlinger (2002) vorgebrachten Vorschlägen, das Mediensystem in den Schulen einzubringen, ist der Gebrauch der „technologischen Vermittlung“ in Schule 3 zu nennen, wo das Internet als Werkzeug benutzt wird, das eine Verbindung zwischen Produzenten, Lehrern und Schülern herstellt, außerdem die Wandzeitung in Schule 4, die dort vom Biologielehrer als Werkzeug zur Lernerleichterung verwendet wird.

Außer Gesprächsstoff für Schüler zu liefern und Lehrer mit Unterrichtsvorlagen zu versorgen werden die Medien auch als Informationsquelle und Datenbank sowie zur Aktualisierung von Informationen verwendet. Das Mediensystem findet Eingang in die Schule als Lieferant von Inhalten, mit denen Hausarbeiten gemacht werden und die Geschichte organisiert wird. Da es keine systematisierte Anwendung eines Projektes gibt, geht der Gebrauch der Medien in den vier Schulen im wesentlichen auf den Erfindungsreichtum der Lehrer zurück, wie zum Beispiel bei der vom Biologielehrer in Schule 4 zusammengestellten Wandzeitung oder bei der Präsentation von Hausarbeiten im Stile einer Nachrichtensendung in Schule 2. Außer ein Werkzeug zur Lernerleichterung sein zu können, sollten nach einem Vorschlag von Barsch und Erlinger (2002) auch die interaktiven Möglichkeiten des Mediensystems ausgenutzt werden, nämlich als Verstärker einer sich im Vokabular, im Haarschnitt, in der Haarfarbe, in der Art sich zu kleiden, aber auch in den von ihnen vertretenen Vorstellungen.

Wenn das Mediensystem ausschließlich als Informationsquelle oder Lieferant von Themen, die für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler relevant sind, benutzt wird, dann sagt die Schule damit, dass die Medien für den Informationskonsum gut sind, gleichzeitig bestreitet sie, dass es einen Einfluss der Medieninhalte auf die Kultur gebe, obwohl dies auf der Diskursebene in den Beiträgen der Direktoren und Lehrer nicht erkannt wird. Das Vordringen der Kommunikationssysteme und die vorherrschende Stellung der Informationen in der Gesellschaft verlangen von den Schulen technische und personelle Investitionen, die notwendig sind, um mit den Schülerinnen und Schülern geläufige Fragen aus ihrem Alltag zu diskutieren, wie zum Beispiel die Faszination durch Bilder, Computerspiele, Fotografie, Handy u.a.

#### **4.6.5.5. Was die Schulen über die Eltern denken**

Die Eltern der Schülerinnen und Schüler von Schule 1 protegieren ihre Kinder so weitgehend, dass sie sich sogar in routinemäßige Vorgänge der Institution einmischen. Gemäß der pädagogischen Leiterin entschuldigen die Eltern das Nichterledigen von Hausaufgaben im Namen der Kinder. Die guten Schülerinnen und Schüler, diejenigen mit positiven Resultaten, seien die Kinder derjenigen Eltern, die sich an der Schule sehen ließen, die Interesse zeigten, die Schule aufsuchten, um sich aus erster Hand über die Leistung ihrer Kinder zu informieren. Nach Ansicht der pädagogischen Leiterin von Schule 1 liegen die Kinder für die Eltern niemals falsch. Die Obsession der Eltern, ihre Kinder auf eine Universität zu bringen, wird auf die Schule übertragen, von ihr wird diese Kompetenz verlangt.



Auch für Schule 3 sind die Kinder übertrieben stark von den Eltern protegiert. Aufgrund dieser Haltung der Eltern durchleben die Kinder keine Schwierigkeiten. Das Problem ist nach Ansicht des Fachbereichleiters für Uni-Aufnahmeprüfungen die Krise, die entstünde, wenn jemand, der an allen Ecken und Enden beschützt sei, eine Entscheidung treffen müsse. Die Eltern der Schüler wollen keine offene Schule. Im Gegenteil: Sie wollen Kontrolle. Der Hauptgrund dafür ist Angst: Sie haben Angst, vor allem vor Entführungen. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler übertragen der Schule auch Aufgaben, für die eigentlich die Familie verantwortlich ist. Die Direktorin räumt ein, dass ihre Schule aufgrund ihrer Räumlichkeiten und des Schulmodells eine Art heimischer Garten sein könne, aber dies befreie die Familie nicht von ihren Verantwortungen. Beim Umgang der Schule mit den Schülerinnen und Schülern, insbesondere was die Informationen angehe, welche die Kinder aus den Kommunikationsmitteln bekämen, gebe es keine Einmischung der Eltern. Um die Eltern in die Schule zu bringen, werden sogar Telegramme verschickt, in der Regel mit dem Zusatz „dringend“. Die Eltern erscheinen, wenn das Abschlussfest der Schüler auf der Diskussionsordnung steht. Die Eltern sind mit der im Schulmodell enthaltenen humanistischen Bildung einverstanden, verlangen aber von der Schule, dass ihre Kinder bei den Uni-Aufnahmeprüfungen Erfolg haben.

Die Direktorin von Schule 2 stellt fest, dass die Eltern sich immer weniger um das Schulleben ihrer Kinder kümmern würden und dass die Schülerinnen und Schüler immer weniger Zeit mit Lernen verbrächten. In dieser Schule gebe es Eltern, die nicht einmal wüssten, welche Klasse ihr Kind besuche. Da beide Eltern arbeiten müssten, geschehe es immer seltener, dass sie sich um das Schulleben ihrer Kinder kümmerten. Die Eltern delegierten die Verantwortung für ihre Kinder auf die Schule. Nach Ansicht der Direktorin überließen die Eltern der Schule aus Bequemlichkeit ärztliche oder zahnärztliche Probleme. Aus ihrer Sicht würden die Eltern nicht nur der Schule fernbleiben, sondern sich auch aus dem Lernprozess ihrer Kinder raushalten.

Der pädagogische Leiter von Schule 4 zeigt sich schockiert über das Verschwinden der Familie bzw. über ihre fehlende Bedeutung im schulischen Zusammenhang. In der Schule sei jeder Schüler auf sich selbst angewiesen, denn die Familie sei vollkommen abwesend. Die Familie sei seiner Ansicht nach der Ort für Gespräche, Austausch, Beispiele. Die Eltern kümmerten sich nicht um das Lernen ihrer Kinder und erschienen nur zu den Versammlungen um die Noten abzuholen. Der pädagogische Leiter räumt ein, dass es auf Seiten der Lehrer gewisse Widerstände gebe, was die Präsenz

Fremder in der Schule belange, insbesondere wenn interessierte Eltern oder andere Verwandte das Lehrmodell kennen lernen wollten. Die Lehrer würden solche Haltungen als Einmischung deuten, als Überwachung dessen, was im Klassenzimmer geschehe.

Obwohl die Abwesenheit der Eltern ein gemeinsames Merkmal der vier Schulen ist, gibt es diesbezüglich Unterschiede. An den Schulen 1 und 3 stoßen wir auf Paradoxe bei der Eltern-Schule-Beziehung. Es sind nach Bateson (1991) sowie Watzlawick, Beavin und Jackson (2004) Modelle dafür, wie sich der *doublebind* äußert. Während an Schule 1 die Eltern wollen, dass ihre Kinder lernen, um ihnen eine weniger unsichere Zukunft zu sichern, bitten sie darum, dass sie nicht lernen müssen, wenn sie zur Verteidigung ihrer Kinder in der Schule vorsprechen. Die von den Eltern an Privatschulen für die Bildung der Kinder bezahlten Gebühren scheinen die Forderung nach einer Gegenleistung zu beinhalten, die über die formale Lehre hinausgeht: Es wird gemäß der in dieser gesellschaftlichen Gruppe vorherrschenden Ideologien eine mehr oder weniger vollständige Bildung erwartet.

In Schule 1 kann die Einmischung der Eltern in die Schulroutine durch das unangebrachte Verhalten der Schüler und die von den Eltern formulierte Entschuldigung erklärt werden. Wenn in der Schulgebühr nicht eine weitere, eher subjektive, unausgesprochene Beziehung mit enthalten wäre, käme eine solche Bitte nicht in Frage. Zusammen mit der Ausübung eines gewissen „Rechtes“, das sich aus der Position des zahlenden Kunden ergibt, muss man als Folge daraus aber auch ein Paradox in Kauf nehmen, ohne zu wissen, welche Risiken dies für den Bildungsprozess mit sich bringt. Ebenfalls in Schule 1 zwingen die Abwesenheit der Eltern im Bildungsprozess ihrer Kinder und das auf Erfolg bei Uni-Aufnahmeprüfungen getrimmte Schulmodell die Institution dazu, Produktionen von Schülern an die Öffentlichkeit zu bringen: Damit erfüllt die Schule in gewisser Weise ihre Rolle als Familienersatz, was sie eigentlich verurteilt, wenn die Eltern der Schule fern bleiben, was sie aber als Voraussetzung für das Überleben auf dem Bildungsmarkt inkorporiert.

An Schule 3 ist die strenge Kontrolle bei Ein- und Ausgang die Ausweitung des Wunsches der Familie nach Kontrolle und des Zustandes der Unsicherheit, der die Schule umgibt. Die Autonomie und die Furcht vor Autonomie kennzeichnen den *doublebind*, mit welcher diese Schülerinnen und Schüler leben. Auch am Verhalten der Eltern der Schülerinnen und Schüler von Schule 3 bemerkt man deren Abwesenheit von der Schule in dem Sinne, dass der Schule die Erzieherrolle überlassen und dafür

bezahlt wird. Im Vergleich zu den Eltern, die ihre Kinder an den Schulen 2 und 4 ihrem Schicksal überlassen, handelt es sich hier um eine qualitativ andere Abwesenheit. An den Schulen 2 und 4 teilt der abendliche Besuch den Schülerinnen und Schülern eine Art von Verpflichtung und Unabhängigkeit zu, welche die Familien ihrer Verantwortung entbinden zu scheinen. Es ist, als ob die Schülerinnen und Schüler, obwohl noch Jugendliche, sich schon außerhalb des Familienschoßes befänden und als lernende Arbeiter oder arbeitende Schüler schon zu Erwachsenen geworden wären, die für ihr Handeln verantwortlich sind.

#### **4.6.5.6. Was die Schulen über die Schülerinnen und Schüler denken**

Die heutigen Schülerinnen und Schüler von Schule 1 haben zu Hause das Sagen. Sie genießen mehr Freiheit, weil sie das fordern und weil die Eltern ihnen diese einräumen. Für die pädagogische Leiterin geht dies auf die Erfahrung der Eltern zurück, die in einem kulturell und politisch repressiven System aufwuchsen und das nicht für ihre Kinder wollten. Die Schülerinnen und Schüler dieser Schule bringen in den Unterricht Fragen mit ein, deren Ursprung außerhalb der Schule liegt, wie Sexualität, sexuell übertragbare Krankheiten, Fettleibigkeit, Magersucht und Bulimie. Die Häufigkeit dieser Themen zwingt die Schule dazu, ein spezielles Diskussionsprogramm dafür zu schaffen. Nach Ansicht der pädagogischen Leiterin hat die Nachfrage nach Themen wie diesen ihren Ursprung in den Kommunikationsmitteln, in der Werbung.

Den Jugendlichen fehlen Horizonte. Das ist die Meinung des pädagogischen Leiters von Schule 3. Sie seien orientierungslos und dächten nicht an die Zukunft. Nach Ansicht des Fachbereichleiters für Uni-Aufnahmeprüfungen verbringen die Jugendlichen viel Zeit nur in Gesellschaft anderer Jugendlicher, ohne Erwachsene. Für die Direktorin wird die Zeit der Jugend immer länger, man erwarte jedoch von den Schülern mehr Entscheidungsfähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler dieser Schule wollten nicht wachsen, ihr Zuhause verlassen. Sie hätten Angst, Angst vor Gewalt und wollten den heimischen Schutz. Es gebe Schüler die sich nicht an Universitäten anderer Städte immatrikulierten, um nicht die heimische Sicherheit zu verlieren. Die Jugendlichen seien „von allen Seiten beschützt“ und gesellschaftlich wehrlos. Einerseits würden sie immer älter, andererseits auch immer infantiler. Nach Ansicht der pädagogischen Leiterin „verschlingen“ die Jugendlichen von heute Informationen ohne sie zu verdauen. Sie absorbierten, was sie interessiere, jedoch ohne es zu vertiefen, womit Interpretationsprobleme entstünden.

Die Schülerinnen und Schüler von Schule 2 sind nach Meinung der Direktorin stark von den Kommunikationsmitteln beeinflusst. Das geht so weit, dass sie Banditen als Helden behandeln. Zur Illustration sagt sie, dass das einfache Erscheinen in den Medien schon die Anerkennung von Heldentum bedeute. Die Jugendlichen von heute seien hinsichtlich dessen, was sie sähen, apathisch: Sie müssten Kritik lernen. Die Jugendlichen empfänden als real, was in einer fiktiven Geschichte in Szene gesetzt sei. Die Portugiesischlehrerin glaubt, dass die Jugendlichen von heute passiv seien. Die Passivität äußere sich bei den Schülern des Vormittags-, Nachmittags- und Abendunterrichts.

Die Schülerinnen und Schüler von Schule 4 haben Probleme, mit den Bildungsplänen der von ihnen besuchten Klassen mitzukommen. Da ihnen das schulische Weiterkommen erleichtert würde, so der pädagogische Leiter, sei die Interpretation der Inhalte eines der zentralen Probleme der Schülerinnen und Schüler dieser Schule. Die Jugendlichen im Allgemeinen und die Schüler dieser Schule im Besonderen schienen die Idee eines gemeinschaftlichen Raumes noch nicht verstanden zu haben. Sie beschmierten Wände und zerträten Pflanzen. Die Leistungsverbesserung der Schule liege an dem notwendigen Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler: Sie bräuchten die Schule nicht ausschließlich, um Informationen zu bekommen oder ein Abschlusszeugnis zu erhalten, sondern um an einem Bildungsprojekt teilzunehmen. Die Gewalttätigkeit vor allem der männlichen Schüler während der Unterrichtspausen wurde kontrolliert, indem aus Schülern bestehenden Musikgruppen Sozialisierungsräume zugeteilt wurden, wo die Schüler Konzerte geben oder in den Pausen einfach neue Rhythmen vorstellen.

Bei den lernenden Arbeitern und arbeitenden Schülern der beiden öffentlichen Schulen 2 und 4 besteht die Auswirkung der äußeren Einflüsse auf die Schule, so die Direktorin von Schule 2, in der Passivität und der Manipulierbarkeit der Jugendlichen und, so der pädagogische Leiter von Schule 4, in der an Schule 4 festgestellten Gewalttätigkeit. Bei beiden Modellen sind Paradoxe entstanden, bei denen die Institutionen Schutz finden. An Schule 2 sind die Jugendlichen beispielsweise so von den Medien beeinflusst, dass jemand, der zum Medienschauspieler wird, zum Helden wird, auch wenn er ein Marginaler ist. Hinter diesem von der Direktorin herausgestellten Verhalten der Jugendlichen steht eine Welt, die weder die ihre noch die von jemand anders ist. Sie gehört zur Desinformation. Die Institution Schule zeigt sich ihrerseits nicht nur unfähig, mit solchen und ähnlichen Situationen umzugehen, sie wird auch zum bevorzugten Ziel derjenigen, die glauben bestimmen zu können,

welches die Rolle der Schule sei: Alle gäben ihre Tipps bezüglich der Bildung, sagt die Direktorin von Schule 2. Die Schule selbst könne nur wenig machen. So ernähren sowohl Schule 2 als auch Schule 4 ein weiteres Paradox: Schüler und Eltern werden dazu aufgerufen sich ihrer Verantwortung zu stellen und ihre Pflichten und Rechte als Bürger wahrzunehmen, aber den Jugendlichen wird eine Grundvoraussetzung vorenthalten, um Subjekt und Bürger zu sein: die Möglichkeit, auf eine weiterführende Ausbildung zu hoffen und es auch zu schaffen.

Wir haben bei der Beschreibung der vier Schulen vier verschiedene Situationen, denen die Schülerinnen und Schüler gegenüber stehen: bei Schule 1 haben die Schülerinnen und Schüler zu Hause das Sagen, sie besitzen mehr Kenntnisse, bewegen sich außerhalb von Familie und Schule geschickter durch andere Bildungsquellen. Dadurch werden ihre Eltern zu Geiseln einer Welt, die auch nicht existiert, höchstens in der Subversion der Autorität und der Tradition, die Arendt (2005) behandelt hat, als er sich mit der Bildungskrise beschäftigte. Die Jugendlichen von Schule 3 sind ihrerseits geschützt und genau deswegen wehrlos. Das, was ihnen im Namen des persönlichen Schutzes gegeben wird, nimmt ihnen das, was der Schutz zu bewahren beabsichtigte. Aufgrund dieser Einsichten kann die Gruppe der Schülerinnen und Schüler von Schule 2 als Opfer der Kulturindustrie betrachtet werden, die Gruppe der Schülerinnen und Schüler von Schule 3 als Opfer des Schutzes von allen Seiten, die Gruppe der Schülerinnen und Schüler von Schule 4 als Opfer des Zerfalls der Familie und die Gruppe von Schule 1 als Opfer einer Welt, deren Logik ins Gegenteil verkehrt scheint: Die Kinder haben zu Hause das Sagen, nicht die Eltern.

**5. Vom Flaneur zu den Gegenreden:  
Was erzählt wurde und dessen Analyse**

## 5.1. Einführung

Um das Innere eines Systems zu erkennen und zu verstehen, schlägt Monteiro (vgl. 2003 u. 2005) vor, sowohl die Bedeutungen zu suchen, welche die Subjekte ihren Reden verleihen, als auch den Horizont des Verstehens zu erweitern. Nach Monteiro ist die theoretische Vorkenntnis grundlegend für die Konsolidierung „der vorherigen theoretischen Struktur, über die der Forscher verfügt“ (2005, S. 17). Was durch die Beschreibungen und Analysen der Fallbeispiele also vorzustellen ist, sind die Bedeutungen der Netze, welche die vier untersuchten Kontexte bilden, charakterisieren, zusammenfügen oder unterscheiden. Das Modell zur Beschreibung der vier Schulen beinhaltet eine Analyse der vertikalen Beschreibungen der Familien und jeder Schülergruppe mit ihren Gewohnheiten, Beziehungen und Interaktionen. Nach den vertikalen Beschreibungen folgt die Analyse, die in einem kumulativen Sinn auch die Familien der Schülerinnen und Schüler sowie die vier Schülergruppen in Beziehung zueinander setzt, bis sie in die Zentralkategorien dieser Arbeit mündet. Dadurch entsteht eine nicht mehr individualisierte sondern aus dem Ganzen folgende und aus der Verbindung der einzelnen Informationen resultierende Sicht, wobei die Informationen durch die verschiedenen methodologischen Werkzeuge mit ihren Übereinstimmungen und Unterschieden, Zufällen und Nicht-Zufällen geschaffen werden. Diese so entstandene Sicht hilft uns, nicht nur nach den Schritten des Tänzers oder der Tänzerin zu schauen – hier der Schülerinnen und Schüler, der Familien, der Schule, der Informationsmittel – sondern auch nach den Bewegungen, die die gemachten Schritte erklären<sup>125</sup>.

In diesem Kapitel bespreche ich die bei jedem Fallbeispiel gewonnenen Informationen. Es geht um Informationen aus dem Alltag der jungen Schüler und Schülerinnen, ihre Beziehung mit den Medien und das, was sich aus diesen Beziehungen im Prozess ihrer Sozialisation im Freundeskreis, in der Familie und in der Schule ergibt. Die Beschreibungen und Analysen basieren also auf den Fragebogenantworten, den Diskussionen in den Klassen, den Diskussionen mit Schülergruppen, den Notizen des Forschers sowie auf im Rahmen der Analyse der Aufnahmen der Diskussionen entstandenen Bemerkungen. Die Informationen sind wie folgt geordnet:

---

<sup>125</sup> Birdwhistell beobachtete Salontänzer, um einen guten Tänzer zu definieren. Die Tänzerinnen sagten, dass „der derjenige ein guter Tänzer ist, der seine Partnerin festhält und sie streng führt“. Die Männer sagten hingegen, dass „die gute Tänzerin schnelle Schritte haben muss und fähig sein soll, sofort zu folgen“. Aber es war anhand der Studie der Bewegungen, dass er definieren konnte: „Die gute Tänzerin war eigentlich diejenige, die den Tanz führen konnte und der gute Tänzer war derjenige, der die Bewegung spüren konnte, die folgte“ (Birdwhistell, 1994: 320-321).

1. Die Familien der Schüler: Bildungsgrad der Eltern und Höhe des Familieneinkommens;
2. Die Schülerin, der Schüler – Subjekte der Befragung: Wie ist ihr/sein Leben außerhalb der Schule; Berufswunsch; Freizeitbeschäftigungen, sportliche Aktivitäten; Verhältnis zum eigenen Aussehen; was sagen ihre Eltern über ihre Jugendzeit; was werden die Schüler ihren Kindern in der Zukunft über die heutige Zeit sagen; was oder wen vermissen sie.
3. Der Medienkonsument im Schüler, in der Schülerin: Schlafzimmer und Medien; die wichtigsten Medien heute und in der Zukunft; die für Fernsehen, Internetsurfen, Zeitung- und Buchlektüre sowie Radiohören verwendete Zeit.
4. Das Gestalten und die Konstruktion der Alterität: Die Wichtigkeit der Nachrichten; woher und mit wem suchen die Schülerinnen und Schüler Informationen über das, was in der Welt geschieht; wen suchen die Schüler und die Schülerinnen, um über den Inhalt der Nachrichten zu reden; was reden die Schüler und die Schülerinnen über das, was sie gehört, gelesen und gesehen haben; die Nachrichten, die sie am meistens interessieren; die Diskussion über die Nachrichten in der Schule; wann sollen die Nachrichten in den Schulen diskutiert werden;
5. Vom Medienflaneur zu den Gegenreden: Die Bewegung zwischen und innerhalb der Medien, *doublebind* und die Empfindungen von Verletzlichkeit; die durch die Medieninhalte konstruierten Welten; die Gegenreden in der Auseinandersetzung.

Da ich mich dafür entschieden habe, die Schulen gemäß ihrer Reihenfolge in der empirischen Befragung zu benennen, werden die vertikalen Beschreibungen ebenso dargestellt, d.h.: Schule 1: Private Einrichtung; Schule 2: Öffentliche Einrichtung; Schule 3: Private Einrichtung; Schule 4: Öffentliche Einrichtung.

## **5.2. Die Familien der Schülerinnen und Schüler**

Um die drei grundlegenden Fragen dieses Teils zu beantworten, nämlich nach der Konsumleistung der Familien, dem Bildungsgrad der Eltern und nach den von den Müttern und Vätern ausgeübten Berufe, benutzen wir das „Kriterium für ökonomische Einordnung Brasilien“ (Critério de Classificação Econômica Brasil), Version 2008, ergänzt um die Fragen nach den von den Vätern und Müttern ausgeübten Berufen. Unter „Familie“ verstehen die Forschungsinstitute in Brasilien, einschließlich des „Brasilianischen Instituts für Geografie und Statistik“ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) eine bestimmte Anzahl von Personen aus einem selben Haushalt, d.h. die Personen, die dasselbe Haus bewohnen. Alvez (vgl. 2005) bemerkt, dass dieser Begriff von Familie sich auf den Hausraum beschränke, was sich vom Begriff in



der Soziologie und der Anthropologie unterscheidet, welche die Familie nach der Blutsverwandtschaft, den Trauungen und den Adoptionen erfasse. In dieser Studienarbeit verstehen wir unter Familie die Personen, die dasselbe Haus bewohnen.

### **5.2.1. Die Familien der Schule 1**

In der Schule 1 nahmen 38 Schüler einer neunten Klasse an der Befragung teil: 28 Schülerinnen und zehn Schüler. Eine der Fragen des Fragebogens fragt nach dem Bildungsgrad des Familienvorstands – in den meisten Fällen der Vater. Von den 38 Familienvorständen haben 30 einen Hochschulabschluss, sechs einen Abschluss der Sekundarstufe 2 (Dieser Schulabschluss berechtigt in Brasilien nicht direkt zum Universitätsstudium, das alle Universitäten eine eigene Aufnahmeprüfung, das Vestibular, durchführen) und lediglich zwei Familienvorstände haben nur eine vierjährige Schulbildung. Fünfzehn der von den Familienvorständen ausgeübten Berufen erfordern keinen Hochschulabschluss; nämlich Kaufmann, Geschäftsführer, Geschäftsmann; achtzehn Familienvorstände arbeiten in unterschiedlichen, spezifizierten Bereichen, insbesondere als Unternehmer, Lehrer, Ingenieur, Buchhalter und Arzt. Von den anderen haben drei Schüler nicht geantwortet und zwei Väter sind Rentner. Nur sechs der Mütter dieser Schüler üben keine bezahlte Tätigkeit aus. Unter den anderen sind die hauptsächlich ausgeübten Berufe: Lehrerin, Beamtin, Unternehmerin, Buchhalterin und Berufe, die keinen Hochschulabschluss erfordern wie Kauffrau und Geschäftsfrau.

In bezug auf das monatliche Einkommen der Familien der in der Schule 1 immatrikulierten Kinder, sind sie nach dem „Kriterium für Ökonomische Einordnung Brasilien“ (Critério de Classificacao Econômica Brasil) durch das von den Schülern angegebene Vermögen sowie die Konsumleistung jeder Familie wie folgt geordnet: Drei Familien liegen in der Gruppe A1, mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 9.733,47 (nach dem Critério Brasil entspricht diese Gruppe 0,9% der brasilianischen Bevölkerung). In der so genannten Gruppe A2 sind 15 Familien mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 6.563,73 (das entspricht 4,1% der brasilianischen Bevölkerung). Sieben Familien sind in der Gruppe B2 mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 2.012,67 (in dieser Gruppe sind 15,7% der brasilianischen Bevölkerung). Zwei Familien sind in der Gruppe C1 mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 1.194,53 (in dieser Gruppe sind 20,7% der brasilianischen Familien). Den Familien, die niedrigere Einkommen haben, insbesondere denjenigen, die sich in den sogenannten Gruppen B2 und C1

befinden, bietet die Schule Ermäßigungen an, die bis 30% erreichen: In der untersuchten Gruppe gibt es keinen Stipendiaten.

### **5.2.2. Die Familien der Schule 2**

In der Schule 2 nahmen 22 Schüler und Schülerinnen der neunten Klasse an der Befragung teil: 13 Schülerinnen und 9 Schüler. Über die Schulausbildung der Familienvorstände, auch in dieser Schule in den meisten Fällen die Väter, haben nur 3 unter den 22 Familienvorständen einen Hochschulabschluss, 4 haben einen Abschluss der Sekundarstufe 2, 11 lernten bis zur achten Klasse, 2 bis zum Ende der vierten Klasse und ein Familienvorstand hat weniger als vier Jahre Schulbildung. Eine Schülerin hat keine Angaben dazu gemacht. Die Berufe der Familienvorstände sind verschieden, aber alle erfordern keinen Hochschulabschluss, wie Kaufmann, Kleinunternehmern, Maurer, Maler, Mitarbeiter allgemeiner Dienstleistungen, Elektriker, Chauffeur, Hoteldirektor, Landarbeiter und Kaffeepflanzer. Unter den Müttern dieser Schüler üben 6 keine bezahlte Tätigkeit aus. Die anderen sind Putzfrau, Hausfrau, Kauffrau und Schneiderin. Nur eine Mutter arbeitet in einem Beruf, der einen Hochschulabschluss erfordert: Sie ist Lehrerin.

Das monatliche Einkommen dieser Familien, deren Kinder in der Schule 2 immatrikuliert sind, wurde ebenso durch das von den Schülern angegebene Vermögen sowie die Konsumleistung jeder Familie in Übereinstimmung mit dem „Kriterium für Ökonomische Einordnung Brasilien“ (Critério de Classificacao Econômica Brasil) ermittelt. Die Familien dieser Schüler lassen sich dementsprechend wie folgt einordnen: In der Gruppe B1 sind zwei Familien mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 3.479,36 (in dieser Gruppe findet man 8,9% der brasilianischen Bevölkerung, nach Kriterium Brasil). Zwölf Familien sind in der Gruppe 2 mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$2.012,67 (in dieser Gruppe sind 15,7% der brasilianischen Bevölkerung). Vier Familien sind in der Gruppe C1, mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 1.194,53 (in dieser Gruppe sind 20,7% der brasilianischen Bevölkerung). Zwei Familien sind in der Gruppe C2, mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 726,26 (in dieser Gruppe sind 21,8% der Bevölkerung). Und eine Familie ist in der Gruppe D mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 484,97 (in dieser Gruppe sind 25,4% der brasilianischen Bevölkerung).

### **5.2.3. Die Familien der Schule 3**

In der Schule 3 nahmen 29 Schüler teil: 16 Schülerinnen und 13 Schüler. In Bezug auf den Bildungsgrad des Familienvorstandes – in der Mehrzahl der Vater - haben 23 von den 29 Familienvorständen einen Hochschulabschluss und 6 haben die Sekundarstufe 2 abgeschlossen. Unter den von den Vätern ausgeübten Berufen handelt es sich bei elf Vätern um Berufe, die keinen Hochschulabschluss erfordern, 15 arbeiten als Ingenieure, Ärzte und Unternehmer. In dieser Gruppe hat eine Schülerin gesagt, dass sie den Beruf ihres Vaters nicht kenne und zwei andere haben nicht geantwortet. Von den Müttern dieser Schüler und Schülerinnen üben vier keine bezahlte Tätigkeit aus, sieben arbeiten in Berufen, die keinen Hochschulabschluss erfordern und vierzehn arbeiten in verschiedenen spezialisierten Berufen wie Psychologin, Zahnärztin, Anwältin und Lehrerin. In dieser Gruppe sind zwei Mütter pensioniert und zwei Schüler haben nicht geantwortet.

Die Familien der in Schule 3 immatrikulierten Kinder sind nach dem „Kriterium für Ökonomische Einordnung Brasilien“ (Critério de Classificacao Econômica Brasil) wie folgt geordnet: Vier Familien liegen in der Gruppe A1 mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 9.733,47 (nach dem Kriterium Brasilien entspricht diese Gruppe 0,9% der brasilianischen Bevölkerung). In der so genannten Gruppe A2 sind 19 Familien mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 6.563,73 (das entspricht 4,1% der brasilianischen Bevölkerung). In der Gruppe B1 sind 6 Familien mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 3.479,36 (nach dem Kriterium Brasilien befinden sich in dieser Gruppe 8,9% der brasilianischen Bevölkerung).

### **5.2.4. Die Familien der Schule 4**

In der Schule 4 nahmen 21 Schüler der neunten Klasse an der Befragung teil: 9 Schülerinnen und 12 Schüler. Der Vater ist auch in dieser Schule, für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, der Familienvorstand. Die Schulausbildung der 21 Familienvorstände ist die folgende: vier Väter haben weniger als vier Jahre Schulbildung, vier lernten bis zum Ende der vierten Klasse, fünf beendeten die achte Klasse und zwei haben einen Abschluss der Sekundarstufe 2. Sechs Schüler haben diese Frage nicht beantwortet. Unter den Berufen des Familienvorstands haben wir einen Militärpolizisten, einen Händler, einen Kontrolleur und zwei Fahrer. Die anderen Familienvorstände arbeiten als Gips-Arbeiter, Maurer, Elektriker, Krankenpfleger und Grafiker. In dieser Schule üben fünf Mütter keine bezahlte Tätigkeit aus, eine ist

Sachbearbeiterin in der Metallindustrie, eine ist Bürohilfskraft, eine ist Händlerin und die anderen sind Hausfrauen, Assistentinnen und Putzfrauen.

Die Familien der in Schule 4 immatrikulierten Schülerinnen und Schüler haben nach dem „Kriterium für Ökonomische Einordnung Brasilien“ (Critério de Classificacao Econômica Brasil) und durch ihre von den Schülern angegebenen Vermögen folgende Konsumleistung: Eine Familie ist in der Gruppe B1 und hat ein monatliches Einkommen von R\$ 3.479,36 (diese Gruppe entspricht 8,9% der brasilianischen Bevölkerung). Eine Familie ist in der Gruppe B2 mit einem monatlichen Einkommen von R\$ 2.012,67 (15,7% der brasilianischen Bevölkerung sind in dieser Gruppe). Sieben Familien sind in der Gruppe C1 mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 1.194,26 (in dieser Gruppe sind 20,7% der brasilianischen Bevölkerung). Sieben Familien sind in der Gruppe C2 mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 726,26 (in dieser Gruppe ist 21,8% der brasilianischen Bevölkerung). Und eine Familie ist in der Gruppe D mit einem durchschnittlichen monatlichen Einkommen von R\$ 484,97 (in dieser Gruppe sind 25,4% der brasilianischen Bevölkerung) Vier Schüler haben nicht auf diese Frage geantwortet.

### **5.2.5 Die Familien der Schülerinnen und Schüler: Diskussion**

Trotz der von den Frauen errungenen sozialen und ökonomischen Verbesserungen, herrscht noch heute das patriarchalische Modell im Inneren eines brasilianischen Haushalts. Dieses Modell herrschte während der ganzen kolonialen Zeit in Brasilien (vgl. Freyre 1980). Seine größte Ausdruckskraft erlangte es in Nordostbrasilien: Der Zuckerbaron war der Herr der Zuckerrohrproduktion, der Herr der Sklaven, der Herr der Verwandtschaft und der Herr der Familie. Dieses Modell hat sich nach Südbrasilien ausgedehnt und in den folgenden Jahrhunderten konsolidiert: „Die formale Entscheidungsmacht gehörte dem Ehemann als Schützer für Frau und Kinder; Aufgaben der Frau waren die Führung des Haushalts und die moralische Fürsorge der Familie“ (Samara 2002, Punkt 2). Laut derselben Autorin sei im 19. Jahrhundert die im Mann zentrierte Autorität als Familienoberhaupt durch Dokumente aus dieser Zeit und durch Literatur zwar bewiesen, doch habe es keine strikte Ausführung dieser Rollen gegeben. Man weiß, so die Autorin, dass trotz der verschiedenen Modelle das patriarchalische herrschte:

„Was man zudem in dieser Periode feststellt, ist, dass das Leben trotz der Republik und der stattgefundenen Veränderungen noch auf der Familie beruhte und dass die Gesetzgebung noch einmal das männliche Privileg stärkte.“

Rechtmäßig behielt der Ehemann immer noch die Bezeichnung des Familienoberhauptes, wie in dem alten Philippinischen Zivilgesetzbuch (1870), das 1603 in Portugal zusammengetragen wurde. Das Zivilgesetzbuch von 1916 erkannte und legitimierte die männliche Macht, indem es den Zugang zu Beruf und Besitz für Frauen beschränkte. Verheirateten Frauen waren noch rechtsunfähig und nur während der Abwesenheit des Ehemanns konnte sie die Führung der Familie übernehmen.“ (Samara 2002, Punkt 2).

Laut Machado (vgl. 2001)<sup>126</sup> hält sich dieses patriarchalische Modell bis heute. Die Autorin macht einen Unterschied zwischen den Familien aus hohen Gesellschaftsschichten, Mittelschichten und den Familien aus unteren Gesellschaftsschichten. Die Familien aus den Mittelschichten würden der Institution Familie Prestige verleihen als „Treuhanderin individualistischer sowie der Bedeutung der Familie für den Zusammenhalt unterschiedlicher Werte“. In den niedrigen Gesellschaftsschichten hätten die Familien die Bedeutung als „grundsätzliche Begründer einer Moralität, die sich auf einem Regelwerk aus Gegenseitigkeits-, Verpflichtungs- und Unterhaltsregeln gründet“ (ebd. S. 6). In den hohen Gesellschaftsschichten bestehe die Bedeutung der Familien als „Begründer eines Gruppenverhaltens, das denselben Regeln und Normen unterliegt, sowie ausgeweiteter Verwandtschaftsbeziehungen“, denn eine „Umwandlung sozialen Kapitals in ökonomisches und politisches Kapital und umgekehrt“ geschehe im Namen dieser Familie auf privilegierte Art und Weise (ebd. S. 6).

Laut IBGE<sup>127</sup> bestand eine brasilianische Familie 1981 aus 4,3 Personen pro Haushalt. Im Jahr 2002 reduzierte sich diese Anzahl auf 3,3 Personen pro Haushalt. 2001 betrug die Anzahl der Kinder pro Familie 1,6. In einer neuen Aktualisierung der sozialen Indikatoren im Jahr 2003 blieb die Anzahl von 3,3 Personen pro Haushalt gleich wie 2001 und die Anzahl der Kinder verzeichnete eine kleine Abnahme: 1,5 Kinder pro Familie. Der Familienvorstand kann nach dem vom Kriterium Brasil benutzten Begriff der Vater, die Mutter, ein älterer Bruder oder sogar ein anderer Verwandt sein. Familienvorstand ist, wer sich für die organisatorischen Notwendigkeiten des Haushalts verantwortlich zeichnet. Das IBGE zeigt in seinen Statistiken ein Wachstum in ganz Brasilien von Familien mit alleinerziehenden Müttern. Es war nicht unser Ziel, in dieser Studie zu diskutieren, wer die Rolle des Familienvorstandes spielt, sondern nur zu erfahren, welchen Bildungsgrad der Familienvorstand dem Verständnis der Schüler entsprechend hat. An späterer Stelle werden wir in dieser Studie nachweisen können,

<sup>126</sup> Siehe auch: ALMEIDA, Angela Mendes (Hrsg.) *Pensando a Família no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987.

<sup>127</sup> Informationen dazu sind unter <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/familia.html> verfügbar.

dass parallel zur Übernahme von immer mehr, früher für die Männer reservierten, Aufgaben und Funktionen im Haushalt durch die Frau, die Mutter ebenfalls eine zentrale Figur ist, nicht nur für die Beziehung der Kinder zur Schule, sondern auch für ihre Beziehung zu den Medien.

In der Schule 1 haben die Familienvorstände von 30 Schülerinnen und Schülern einen Hochschulabschluss, 6 haben einen Abschluss der Sekundarstufe 2 und zwei haben nur einen Grundschulabschluss. Unter den 22 Familienvorständen der Schule 2 haben drei einen Hochschulabschluss, 4 einen Abschluss der Sekundarstufe 2, 11 haben acht Schuljahre, zwei vier Schuljahre und einer weniger als vier Schuljahre absolviert. Eine Schülerin hat die Frage nicht beantwortet. Unter den 29 Familienvorständen der Schule 3 haben 23 einen Hochschulabschluss und sechs haben die Sekundarstufe 2 absolviert. In der Schule 4 haben 6 Schüler die Frage nicht beantwortet. Unter den 15 Antwortenden haben 5 Vätern weniger als vier Schuljahre absolviert, vier haben vier Jahre Schulbildung, fünf haben bis zum Ende der achten Klasse gelernt und zwei haben einen Abschluss der Sekundarstufe 2. In der folgenden Tabelle 1 sind diese Daten besser visualisiert und miteinander verglichen.

<b>Tabelle 1: Schulbildung - Familienvorstände – Anzahl der Schüler/Innen*</b>				
	Schule 1 38	Schule 3 29	Schule 2 22	Schule 4 21
	Schüler/Innen	SchülerInnen	Schüler/Innen	Schüler/Innen
<b>Universitätsabschluss</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	<b>03</b>	<b>0</b>
<b>Studienabbrecher</b>	<b>06</b>	<b>06</b>	<b>04</b>	<b>02</b>
<b>Unvollständige Sekundarstufe 2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>	<b>05</b>
<b>Weniger als acht Schuljahre</b>	<b>02</b>	<b>0</b>	<b>02</b>	<b>04</b>
<b>Weniger als vier Schuljahre Nicht alphabetisiert</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>01</b>	<b>04</b>

\* In Schule 2 hat ein Schüler und in Schule 4 haben sechs Schüler diese Frage nicht beantwortet.

In der Tabelle 2 sind die Positionen der Familien der Schulen in den Konsumgruppen nach dem „Kriterium Brasilien“ visualisiert. In der linken Säule sind die Klassifizierungen nach Konsumleistung angegeben, in den anderen Säulen die entsprechende Anzahl von Schülern in jeder Schule.

<b>Tabelle 2: Kaufkraft der Familien – Anzahl der Schüler/Innen*</b>				
<b>Konsum-Gruppe</b>	<b>Schule 1 38</b>	<b>Schule 3 29</b>	<b>Schule 2 22</b>	<b>Schule 4 21</b>
	<b>Schüler/Innen</b>	<b>Schüler/Innen</b>	<b>Schüler/Innen</b>	<b>Schüler/Innen</b>
Gruppe A1	03	04	0	0
Gruppe A2	15	19	0	0
Gruppe B1	11	06	02	01
Gruppe B2	07	0	12	01
Gruppe C1	2	0	04	07
Gruppe C2	0	0	02	07
Gruppe D	0	0	01	01
Gruppe E	0	0	0	0

\* Ein Schüler in Schule 2 und vier Schüler in Schule 4 haben diese Frage nicht beantwortet.

Durch den Vergleich der Daten dieser vier Schulen stellt man fest, dass die untersuchten Fälle die schon bekannten Ungleichheiten in Brasilien bestätigen. Schüler, die in den Privatschulen studieren, stammen aus Familien mit höherer Kaufkraft und auch mit höherem Bildungsgrad. Schüler, die jedoch am Abend und in öffentlichen Schulen studieren, stammen aus Familien mit niedrigerer Kaufkraft sowie niedrigerem Bildungsgrad. Fast 80% der Familienvorstände der zwei Privatschulen 1 und 3 haben einen Hochschulabschluss. Unter den zwei öffentlichen Schulen finden wir nur in der Schule 2 drei Familienvorstände, die einen Hochschulabschluss haben. Hinsichtlich der Konsumleistung der Familien ist das Resultat nicht anders. In den zwei öffentlichen Schulen gehören 47,3% der Familien der Schule 1 und 79,3% der Schule 3 zu den Gruppen A1 und A2. Auf der anderen Seite gehören 71,4% der Familien der Schule 4 und 31,8% der Schule 2 zu den Gruppen C und D.

Viele Autoren diskutieren die Wichtigkeit der Familie für die Bildung ihrer Kinder. Ein Mensch wird in eine Familie geboren und erbt daher nicht nur einen Namen, sondern z. B. auch einen ganzen moralischen und religiösen Entwicklungsweg. In der Familie wird das Kind für die Zukunft vorbereitet. Im Inneren der Familie bekommt das Kind in seinem Sozialisationsprozess ein kulturelles, politisches und ökonomisches Erbe. Dieses Erbe richtet a priori die Sozialgruppe ein, in welcher das Kind sich befindet und in der es über Ressourcen verfügen können wird, um sich innerhalb der Gesellschaft zu bewegen (vgl. Bourdieu 2005b und 2002). Die Schullaufbahnen der Eltern der Schüler von den vier untersuchten Schulen weisen auf die Schullaufbahnen ihrer Kinder hin. Wie wir schon in der Beschreibung der Schulen gesehen haben, wünschen

sich die Eltern von Kindern an Privatschulen unbedingt, dass ihre Kinder die Universität besuchen werden. Für die Schüler von den öffentlichen Schulen scheint dies hingegen nicht mehr als eine Möglichkeit zu sein.

Wie Nogueira, Romanelli und Zago aufzeigen (vgl. 2003), gibt es zwischen der Schule und besonders Familien, die zu den mittleren und niedrigen Gesellschaftsschichten gehören, unzählige Aspekte, die noch nicht hinreichend verstanden wurden. Das resultiert aus der niedrigen Anzahl von empirischen Forschungen über die wechselseitige Abhängigkeit von Schule und Familie sowie der Komplexität, mit welcher sich die Schullaufbahn diesen beiden sozialen Institutionen zeigt. Die Familie ist eine Institution, die fähig ist, sich an die vorhandenen Bedingungen anzupassen: „Es ist möglich zu behaupten, dass die Familie eine Institution ist, die sich gemäß den soziokulturellen Konjunkturen entwickelt“ (Setton 2002, 111). Die drei Arten der Akkumulation von „Kulturkapital“, wie sie von Bourdieu (2005, 74) entwickelt werden: „verinnerlichter Zustand“, „objektivierter Zustand“ und „institutionalisierter Zustand“ helfen uns, zum einen die Beziehung Schule, Schüler und Familien zu denken. Zum anderen liefern sie begriffliche Werkzeuge, die wichtig für einige Reflexionen sind.

Die Akkumulation von kulturellem Kapital erfordert Zeit. Die Lebensumstände der Schüler aus Privatschulen sichern ihnen einen großen Vorteil gegenüber Schülern öffentlicher Schulen. Das spiegelt die Bedingungen wieder, über welche die verschiedenen Schülergruppen heutzutage für die Bewältigung der zukünftigen Herausforderungen verfügen. Der Sozialisationsprozess der Schüler aus Privatschulen nimmt sie auf eine präzisere Art und Weise in das Modell der Gesellschaft auf, in der wir leben. Die vier verschiedenen in dieser Studie vorgestellten Schulen bestätigen auch die begrenzten Möglichkeiten, mit denen die öffentlichen Schulen konfrontiert sind, um ihren Schüler Bedingungen dafür zu ermöglichen, sich neue Gestaltungsspielräume zu erschließen, die ihnen aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel ihrer Familien nicht bereits durch ihre soziale Herkunft gegeben sind.

Die 13 der Gruppe B2 zugehörigen Familienvorstände und die drei Familienvorstände der Schulen 2 und 4, die der höchsten Konsumgruppe unter den öffentlichen Schulen angehören - Gruppe B1 - können als „Aufsteiger“ angesehen werden, ein Begriff, der im Sinne Bourdieus Erwartung und Hoffnung eines sozialen Aufstiegs durch die Schulbildung beschreibt. Von diesen drei Familienvorständen der Gruppe B1 haben zwei keinen Hochschulabschluss und der einzige, der einen Hochschulabschluss hat, arbeitet als Kleinwarenhändler. Aufgrund derselben Überlegungen werden wir in der



Schule 3 fünf unter den sechs Familienvorständen, die in der Gruppe B1 liegen, als „Aufsteiger“ finden. Von den 11 Familienvorständen der Schule 1, die sich in der Gruppe B1 befinden, können sieben ebenfalls als „Aufsteiger“ charakterisiert werden.

In den nächsten drei Tabellen stellen wir die Anzahl an Vätern und Müttern in jeder Schule dar, die Berufe ausüben, welche einen Hochschulabschluss erfordern bzw. nicht. In der ersten Tabelle, Nummer 3, ist die Anzahl an Vätern und Müttern angegeben, die in Berufen arbeiten, welche einen Hochschulabschluss erfordern. Unter den Vätern der beiden Privatschulen sind die auf häufigsten vertretenden Berufe Ingenieur (12 Fälle) und Geschäftsführer (6 Fälle). Unter den Müttern in denselben Privatschulen sind dies Lehrerin (15 Fälle) und Geschäftsführerin (4 Fälle). Die Angabe für die öffentliche Schule 2 betrifft ebenso den Beruf der Lehrerin.

<b>Tabelle 3: Eltern mit Berufen, die einen Universitätsabschluss erfordern - Anzahl der Schüler/Innen</b>				
<b>Eltern/Schule</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schule 3</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule 4</b>
	<b>38 Schüler/Innen</b>	<b>29 Schüler/Innen</b>	<b>22 Schüler/Innen</b>	<b>21 Schüler/Innen</b>
<b>Väter</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Mütter</b>	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>01</b>	<b>0</b>

In der Tabelle 4 ist die Anzahl an Vätern und Müttern von Schülern der vier Schulen dargestellt, die als Geschäftsleute, Händler, Beamte und in anderen Berufen wie Elektriker und Maurer z. B. tätig sind. Dies sind Tätigkeiten, die notwendigerweise keinen Hochschulabschluss erfordern.

<b>Tabelle 4: Eltern mit Berufen, die keinen Universitätsabschluss erfordern - Anzahl der Schüler/Innen</b>				
<b>Eltern/Schule</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schule 3</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule 4</b>
	<b>38 Schüler/Innen</b>	<b>29 Schüler/Innen</b>	<b>22 Schüler/Innen</b>	<b>21 Schüler/Innen</b>
<b>Väter</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>14</b>
<b>Mütter</b>	<b>12</b>	<b>07</b>	<b>11</b>	<b>08</b>

In der Tabelle 5 ist die Anzahl an Vätern und Müttern pro Schule angegeben, die keine Tätigkeit außerhalb des eigenen Haushalts ausüben. Unter diesen sind die beiden Personen der Schule 1 und die einzige Person der Schule 4 bereits pensioniert. Der einzige Vater ohne Tätigkeit außerhalb des Hauses von der Schule 2 ist arbeitslos. Unter den Müttern sind zwei von der Schule 3 pensioniert und die anderen kümmern sich um den Haushalt. Eine der Mütter der Schule 4 ist verstorben. Die Anzahl der Schüler, die keine Angaben zu den Tätigkeiten der Väter und Mütter gemacht haben, verteilt sich insgesamt wie folgt: Schule 1: zwei Schülerinnen und drei Schüler; Schule

3: zwei Schülerinnen und drei Schüler; Schule 2: vier Schülerinnen und zwei Schüler; Schule 4: jeweils sechs Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 5: Eltern ohne berufliche Tätigkeiten außerhalb des Hauses – Anzahl der Schüler/Innen				
Eltern/Schule	Schule 1 38 Schüler/Innen	Schule 3 29 Schüler/Innen	Schule 2 22 Schüler/Innen	Schule 4 21 Schüler/Innen
Väter	02	0	01	01
Mütter	06	06	06	06

In den vier Schulen üben die meisten Väter und Mütter eine Tätigkeit außerhalb des Hauses aus. Diese Arbeit reduziert die Zeit, die sich für Haushalt, die Kinder und die Schule gewidmet wird. Das hat, laut Aussagen der Direktoren und Koordinatoren, die Nicht-Anwesenheit der Eltern in den Schulen und die Übergabe der Verantwortung von den Familien an die Schulen zur Folge. Die Gründe für die Nicht-Anwesenheit der Eltern in den Schulen haben aber verschiedene Ursprünge. Diese Diskussion kann von zwei Punkten aus geführt werden. Der erste bezieht sich auf die verschiedenen Ursachen für die Distanzierung der Eltern von der Schule, der zweite weist auf die Beweggründe für die Beschwerden der Schulen über diesen Distanzierungsprozess der Eltern hin. Im ersten Blick ähneln sich die Motivationen der Schulen, denn es gibt keine Meinungsverschiedenheiten darüber, dass es Rolle der Eltern ist, im Leben ihrer Kinder präsent zu sein. Die angeführten Argumente zur Erklärung der Distanzierung der Eltern von der Schule ermöglichen hingegen verschiedene Wege dieser Reflexion.

Der Überfluss von Informationen, Spezialisten in allen Fächer und Komfort sind z. B. einige der Merkmale, die dem Leben einen Normalitätscharakter verleihen. Allerdings gibt es hinter dieser scheinbaren Normalität ein Universum von „Risiken und Gefahren“, nicht in dem Sinn, dass das Risiko dem Leben immanent ist, sondern vielmehr weil neue Modelle von Risiken in Erscheinung treten, welche die Gesellschaft noch nicht versteht, da sie sich von den bekannten Risiken unterscheiden (vgl. Giddens 2002). Obwohl die Risiken bezüglich ihrer Ausdehnung und Quellen nicht bekannt sind, gibt es für diesen Autor das Bewusstsein, dass in der globalisierten Welt die Risiken „große Konsequenzen haben, dass sie Gefahren repräsentieren, derer Reichweite niemand komplett entkommen kann“ (Giddens 2002, 121). Nach Giddens errichtet man einen von einer Vertrauensbeziehung getragenen „Schutzkokon“, um die Auseinandersetzung mit diesen Unbekannten zu realisieren. Diese Vertrauensbeziehung schützt vor eventuellen Bedrohungen und zur gleichen Zeit „tut sie einen Dienst für das Ich“, um es von den normalen, alltäglichen Verwicklungen fern zu halten.

In den Schulen 1 und 3 wird die Frage nach dem Schutz ausdrücklich gestellt. Für die Schule 1 ist der Vater zum „Superbeschützer“ des Kindes geworden. Zur gleichen Zeit schützt der Vater das Kind, entschuldigt sich, laut der Koordinatorin, für dessen Fehlverhalten und versucht die Schule zu überzeugen, dieses Fehlverhalten des Kindes zu verstehen, indem er die schulischen Probleme mit gerade auftretenden Problemen in der Familie in Beziehung setzt. In der Schule 3 enthält der Schutz den Schüler eigene Erfahrungen vor, so dass er nicht fähig ist, eigene Entscheidungen zu treffen, wie der Koordinator für die Universitätsaufnahmepfungen aussagte. Das in entscheidenden Momenten erlebte Gefühl von Verlassensein taucht auf, weil „moralische und existenzielle“ Fragen dringende Positionen erfordern: „Es ist so, als würde das Individuum der Wiederkehr des Verdrängten entgegentreten, aber wahrscheinlich fehlen ihm die psychischen und sozialen Mittel dafür, mit diesen dargestellten Fragen umzugehen“ (Giddens 2002, 155).

Eine andere Frage, die auch von den beiden Privatschulen aufgeworfen wird, hat einen Bezug zu mit der Distanzierung der Eltern von den Schulen, was sie gleichzeitig zu Beschützern und zu Abwesenden macht. Für die Koordinatorin der Schule 1 halten sich die Eltern generell fern von der Schule, sie erscheinen nicht, mit einer Einschränkung: Die wenigen Eltern, die sich um die Schule kümmern sind, sind diejenigen mit Kindern, deren Schulleistung „in allen Belangen“ exemplarisch ist. Durch diese Überlegung haben wir eine konkretisierte Logik: Kinder mit Erfolg in der Schule sind Kinder von Eltern, welche die Schulaktivitäten ihrer Kinder begleiten, sowohl in der Schule als auch außerhalb der Schule. In der Schule 3 betont die Koordinatorin den von der Schule unternommenen Einsatz dafür, einen konstanteren Dialog mit den Eltern zu halten. Diese Frage ist eng mit der Idee von einer Kontinuität des Schutzes und mit dem Glauben an die Kapazität der Spezialisten verbunden.

Sowohl in der Schule 1 als auch in der Schule 3 zeigen sich die Arten von Schutz in den dokumentierten Reden. In der Schule 3 ist der Schutz regelmäßig und andauernd, denn die Schule setzt Regeln durch, die mit dem Sinn von Schutz übereinstimmen, der gemäß den Eltern die Kinder umgeben soll. Wenn die Eltern mit genügend großer Kaufkraft und Finanzkapazität, um Privatschulen zu bezahlen, sich dafür entscheiden, wo sie ihre Kinder immatrikulieren werden, suchen sie Schulen, die ihren Konzepten von Schutz entsprechen. Sie bezahlen monatlich nicht nur für eine qualifizierte Lehre, die ihre Kinder bekommen werden, sondern auch für das Vertrauen in die Absichten, Methoden und in den Schutz, welche die Institution repräsentiert. Ich spreche hier nicht

nur von konkretem Schutz gegen Lebensgefahren, implizit in den Aussagen der Koordinatorin der Schule 1 und explizit in den Aussagen der Koordinatorin der Schule 3. Es geht inklusive um die Sicherheit, die auf dem Markenvertrauen in siegreiche Schulen beruht.

Deswegen erinnere ich, dass ein Text, eine Aussage, wie Bachtin formuliert (2003, 307), ohne ihren Kontext nicht existiert: „Der Text ist die unmittelbare Realität (Realität des Denkens und der Erlebnisse), die einzige, aus welcher diese Disziplinen und dieses Denken stammen können“. Wie wir schon gesehen haben, trägt die Schule 1 eine der berühmtesten Marken zur Schau, die mit der Aufnahmeprüfung zur Universität verbunden sind. Diese Schule hat weiterhin den Zweck, die Schüler dafür vorzubereiten, diese Examen zu machen und zu bestehen. Schule als Vorbereitungsphase, Schule als propädeutische Schule wie die Koordinatorin behauptet. Wie wir im Teil über den Besitz und die Konsumleistung gezeigt haben, sind die meisten Familien der Schülerinnen und Schüler der Schule 1 in den Gruppen A2 und B1, in der gesellschaftlichen Mittelschicht. In der Schule 3 wurden mehr als 60% der Schüler von den Universitäten aufgenommen, für die sie sich beworben hatten und 24 von 29 Familien, die ihre Kinder da halten, liegen in den Gruppen A1 und A2.

Nach dieser Überlegung gibt es keinen Grund dafür, dass die Eltern in der Schule erscheinen, denn diese erfüllt das, was sie sich vorgenommen hat. Falls die Schule ihren propädeutischen Auftrag eventuell nicht erfüllt und sich nicht verstärkt um die Erweiterung des von ihren Schülern geerbten Kulturkapitals bemüht, wird sie nicht durch die Abwesenheit oder Anwesenheit der Eltern gestraft werden, sondern durch die Abmeldung der Schüler. Das bedeutet nicht, dass die Anwesenheit der Eltern in der Schule wertlos ist. In der Schule 1 gibt die Koordinatorin zu, dass die erfolgreichsten Schüler diejenigen sind, die von ihren Eltern intensiv begleitet werden.

Die Abwesenheit der Eltern in der Schule 2 und 4 hat dennoch verschiedene Umriss. Die Direktorin der Schule 2 hält die Abwesenheit der Eltern für eine Übergabe von Verantwortungen, die ihrer Meinung den Familien obliegt. Für die Institution Schule, besonders für die öffentliche Schule, bedeutet die Elternbeteiligung, in den von der Schule angesetzten sogenannten Besprechungen von Eltern und Lehrern zu erscheinen und die Hausaufgaben des Kindes zu begleiten. Die Förderung für die Beteiligung der Eltern folgt aus der von der Schule beabsichtigten Konstruktion: „Kulturelle Kontinuität und gemeinsame Abstimmung der Absichten zwischen Familien und Schulen“ (Carvalho 2004. 44).

Wenn die Schule ihren Vorsatz weiterverfolgt, die Schüler für das Leben auszubilden, kann die Abwesenheit der Eltern in diesem Prozess also als Übergabe von Verantwortungen verstanden werden. Die Direktorin der Schule 2 behauptet, dass die Mütter in der früheren Familienstruktur in größerem Maße dafür zur Verfügung standen, die Aktivitäten ihrer Kinder intensiv zu begleiten. Die Mütter wurden zwar zu bezahlter Arbeit herangezogen, um sowohl zum Familieneinkommen beizutragen als auch die in der heutigen Gesellschaft errungenen Freiräume zu nutzen und zu sichern. Ihre Verantwortung für den Haushalt wurde aber dadurch nicht verändert oder ersetzt. Viele Forschungen weisen auf die Akkumulation der Arbeitsbelastungen der Mütter hin. Außerdem zeigt der Zensus 2002 des Brasilianischen Instituts für Geografie und Statistiken - IBGE ein Wachstum von Familien mit Alleinerziehern an, besonders Familien, in denen die Unterhaltspflicht der Verantwortung der Mütter zukommt. Es gibt tatsächlich einen Rückgang patriarchalischer Familienstrukturen, obwohl ihre Präsenz in der brasilianischen Gesellschaft noch stark ist. Das Neue allerdings ist, dass die Mutter, ob Familienvorstand oder nicht, eine zu berücksichtigende Rolle spielt.

Eine Befragung unter Familien mit niedrigem Einkommen in der Stadt São Leopoldo im Bundesstaat Rio Grande do Sul zeigt, wie sich Familien strukturieren, um ihre Armut zu bewältigen (vgl. Streck 2000). Streck behauptet, dass es nötig sei, einen Zugang zu finden, einen Weg, der das Verstehen möglich mache, um Familien mit niedrigem Einkommen zu untersuchen. Es gibt eine starke Kooperation zwischen den Familienangehörigen, den Freunden und den sozialen Einrichtungen. Der Zugang zu solch einer Arbeit ist die Mutter, mit ihr soll ein Bündnis gestärkt werden: „Der Schlüssel für die Arbeit mit diesen Familien ist die Mutter. Mit ihr muss ein Bündnis geschlossen werden“ (Streck 2000, S. 21). Die Mutter ist also eine Kraft, die sich aus dem patriarchalischen Modell heraus durchsetzt. Aber die Repräsentativität einer Mutter in einer Familie scheint weit davon entfernt, eine parallele Macht zu sein. Zumindest in den vier untersuchten Schulen sind die meisten Mütter dabei, die Verantwortungen mit ihren Ehemännern zu teilen: Das Versorgen des Haushalts und die Führung der Familie. Von den 110 Familien üben nur 21 Mütter keine bezahlte Tätigkeit aus.

Für den Koordinator der Schule 4 gibt es einen Zerfall der Familienstruktur. *„Heutzutage sehe ich oftmals etwas, das sogar schockiert, die Familie ist nämlich ein Wesen, das vermutlich vom Aussterben bedroht ist“* (Aussage des Koordinators der Schule 4). Es sind neue Familienbeziehungen im Entstehen, welche die traditionellen Muster verändern, trotz der damit entstehenden Risiken (vgl. Giddens 2000, 164). Der

Autor bezieht sich auf die Forschungsarbeiten Judith Staceys<sup>128</sup>, die „zeigt, wie die Individuen neue Formen von Geschlechts- und Verwandtschaftsbeziehungen auf Basis der Überbleibsel früherer Formen von Familienleben aktiv restrukturieren“. Der Meinung des Koordinators der Schule 4 nach sind die Schüler isoliert, allein und haben niemanden in der Familie, mit dem sie sich austauschen können, was notwendig für sein Lernen und seine Entwicklung ist. Deswegen würde die Anwesenheit der Familie in der Schule die Überwindung von einigen der allgemeinen Probleme in den öffentlichen Schulen ermöglichen.

Aber das ist keine einfache Aufgabe, wie der Koordinator zugibt, weder seitens der Eltern, wie wir schon gesehen haben, noch seitens der Schule. Der Wunsch eines Vaters, die Schule kennen zu lernen und an einem Unterricht teilzunehmen, wurde sowohl von den Schülern als auch von den Lehrern verworfen, nach Aussage des Koordinators der Schule 4. In allen Berichten sind also einige wichtige Hinweise vorhanden, die genauer zu untersuchen sind. Zwei Kerninstitutionen für die Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen, die Familie und die Schule nämlich, sind in dieser von der Moderne angetriebenen Neuordnung mit Schwierigkeiten konfrontiert. Auf der Seite der Schulen geht es nicht nur darum, die Schwierigkeiten anzuerkennen: Alle vier Schulen zeigten eine gewisse Unfähigkeit im Umgang mit den aufgezeigten Problematiken und darin, einen Plan zu deren Überwindung zu skizzieren. Da heute weder die Familie noch die Schule alleinige Erziehungsagenten sind, leben sie mit den sie umgebenden Krisen zusammen.

Schließlich gibt es noch einen weiteren Aspekt in diesem Teil, der sich in allen vier Schulen zeigte, obwohl ihm in Schule 3 mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde: Sowohl die Schule als auch die Familie gehören seit jeher zu den wichtigsten Institutionen der Gesellschaft. Die Schule präsentiert sich der Familie und der Gesellschaft als eine Organisation, die fähig ist, den Wissens- und Sozialisierungsnotwendigkeiten jeder Sozialgruppe zu entsprechen. Folglich kommt der Schule im Blick auf die fehlende schulische Begleitung der Kinder durch Eltern eine besondere Aufgabe zu. Dies geschieht unabhängig von ihrem öffentlichen oder privaten Charakter. Zum Beispiel: Alle Schulen kommunizieren auf die eine oder andere Art und Weise mit Aufsichtsorganen wie öffentlichen Schulgremien und Schulämtern. Sie kommunizieren sogar mit den Eltern und der Gesellschaft im

---

<sup>128</sup> Judith Stacey, *Brave New Families*, Nova York, Basic, 1990. Wagner u.a. (2002) führt auch eine Debatte über neue Familienbildungen, -rekonstituierungen und -ersetzungen wie durch erneute Heirat.

Allgemeinen, wenn sie meinen, das in ihrem Inneren produzierte Wissen zeigen zu müssen. Schule 1 macht erfolgreiche Produkte von Prosa- und Gedichtwettbewerben öffentlich bekannt. Schule 3 unterhält ein Koordinationsbüro, das zuständig dafür ist, die Beziehungen mit den Eltern der Schüler aufzubauen und zu erweitern.

Diese Öffentlichkeit, das Sich Zeigen aufgrund der aus der Sicht des Marktes notwendigen Präsenz gegenüber der Klientel wird bei den Privatschulen deutlich und verständlich. All dies hat etwas mit Werbewirksamkeit und Markteroberung zu tun. Der Einsatz dafür, mit den Eltern zu kommunizieren und sie für die Schule zu gewinnen, berücksichtigt in den Schulen 1 und 3 sowohl einen pädagogischen Ansatz als auch einen Ansatz des Beziehungsaufbaus zu und der Bindung von Kunden. Die öffentlichen Schulen 2 und 4 leisten hingegen einen Dienst für die Bevölkerung, wenn die Eltern der Schülerinnen und Schüler laut der Aussagen der für die Schulen zuständigen Personen diese angebotenen Dienste auch nicht zu verstehen scheinen.

Die strukturellen Veränderungsprozesse in den Familien und die immer stärkere Anwesenheit von Informations- u. Kommunikationstechnologien im Alltag der Jugendlichen erfordern Reflexionen über die Kommunikationspraxis. Sowohl der Einfluss der Medien als auch die strukturellen Veränderungen in der Gesellschaft schaffen Erwartungen und Auseinandersetzungen, Angst- und Vertrauenszustände. Somit konstituiert sich der Kommunikationsakt als integraler und notwendiger Bestandteil. Er fordert von der Schule und im übrigen von allen Institutionen, seien sie öffentlich oder privat, pro-aktive Kommunikationshandlungen (vgl. Kunsch 1999). Diese Autorin geht von der Voraussetzung aus, dass technischer Fortschritt die Gesellschaft zu einem „neuen sozialen Kommunikationsprozess mit unzähligen technischen, ethischen und moralischen Implikationen anspornt“ (ebd. 72). Diese Situation erfordert ein horizontales Modell zur Steuerung von Kommunikation und nicht mehr vertikal, wie in der Erfahrung der Schulen mit den Eltern, die eingeladen werden, um das zu hören, was die Schule zu sagen hat. Das Modell horizontaler Kommunikationsbeziehung berücksichtigt den gesamten Prozess und nicht lediglich eine Aufgabe (vgl. Kunsch 1999).

### **5.3. Die Subjekte der Befragung**

Die Diskussionen in den Klassen wurden mit dem Zweck durchgeführt, das in den Fragebogenantworten enthaltene Geschehen zu befragen. Die in den Fragebögen enthaltenen Antworten, besonders diejenigen, die durch offene Fragen erhalten wurden, haben die Themen geliefert, die bearbeitet werden sollten. In den vier Schulen

war z. B. die Beziehung zwischen Wahrheit, Realität und Nachricht ein wiederkehrendes Thema. Das heißt, die Antwortenden haben die berichteten Fakten beschrieben, als wären sie ein genuiner Ausdruck der Realität, wie Tuchmann (vgl. 1983) es diskutiert. Trotz der fiktionalen Form der brasilianischen Telenovelas hielten sie sogar diese für Sendungen, die fähig sind Realität zu zeigen „wie sie wirklich ist“. Fiktionale Situationen beherrschen seit langem den Alltag, indem sie zur eigentlichen Realität geworden sind, wie Berger und Luckmann (vgl. 2007) behaupten. Diese Themen wurden mit den vier Gruppen debattiert. Ein anderes wiederkehrendes Thema war die Vorliebe für Unterhaltungsprogramme, Informationen über das Leben von Schauspielern und die Abneigung gegenüber Nachrichtensendungen. Ebenso war die Mobilität zwischen und innerhalb der Medien in den vier Schulen prägnant: Beim „Zappen“, beim Surfen im Internet, beim wahrlosen Durchblättern von Zeitungen und Zeitschriften und in der Aufwertung der Augen, der Hände und der Beine als wichtige Teile des Körpers.

Um die verschiedenen in den Diskussionen besprochenen Themen einzuführen, habe ich kurz von den in den Fragebögen enthaltenen Antworten berichtet und ein Thema nach dem anderen zur Diskussion gestellt, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Fragen stellen konnten. Die Unterschiede zwischen den Schulen haben die Diskussionen dabei auch in andere Richtungen gebracht. In zwei Schulen - die eine öffentlich, die andere privat - stand das Thema Gewalt im Mittelpunkt.. In den anderen beiden geschah dies mit geringerer Intensität. In Schule 4 war auch das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrern von größerer Bedeutung als in den anderen. Die Schülerinnen und Schüler dieser Schule haben sich nämlich gegen ein pädagogisches „Bankiersmodell“ ausgesprochen, dass sie zu reinen Empfangsbehältern von Bildungsinhalten macht, und möchten vielmehr als Subjekte gesehen werden. Zusammenfassend hat das Befragen des Geschehens die Welten verdeutlicht, welche von den Schülern und Schülerinnen durch ihr Flanieren zwischen und innerhalb der Medien konstruiert werden. Zudem hat es die Paradoxien der „doublebinds“ zum Vorschein gebracht und „Gegenreden“ geschaffen, von denen viele sowohl für mich als auch für die Debattierenden selbst überraschend waren.

Um die an dieser Befragung teilnehmenden Schülerinnen und die Schüler besser zu verstehen, wurden einige Themenschwerpunkte festgesetzt, welche Anhaltspunkte über die Art zu sein und zu denken liefern sollen. Diese Schwerpunkte wurden hinsichtlich von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft gedacht. Fünf dieser Punkte haben eine direkte Beziehung zu den aktuellen Lebensumständen der Schülerinnen



und Schüler. Erstens, ob sie arbeiten oder daran denken, eine bezahlte Tätigkeit auszuüben; dann, womit sie sich in ihrer Freizeit beschäftigen und inwiefern sie Sport treiben; drittens, was ihre Eltern ihnen über ihre Jugendzeit erzählen; viertens, welchen Stellenwert das eigene Aussehen hat; und fünftens, welches ihre persönlichen Idole sind. Zwei Punkte verlangen von den Schülern eine Vorwegnahme von zukünftigen Projekten: der Berufswunsch durch die Auswahl des Studienfachs und was sie ihren Kinder über die heutige Zeit sagen werden, in welcher sie ihre Jugend erleben. Zwei andere Punkte behandeln die nahe Vergangenheit: was war der glücklichste Moment in ihren Leben und wen oder was vermissen sie.

Die im letzten Absatz zitierten Themenschwerpunkte sind acht Hauptpunkten zugeordnet. Anhand meiner während der gesamten bei den Schülerinnen und Schülern verbrachten Zeit gemachten Beobachtungen sowie anhand der Antworten auf die offenen und geschlossenen Frage des Fragebogens und des während der Diskussionen auf Video aufgezeichneten Schülerverhaltens habe ich außerdem jeweils eine „Performance der Gruppe“ erstellt. Die Verbindung aller diesen Aktivitäten hat sich äußerst nützlich gezeigt. Denn es hat ermöglicht, die Eigenschaften der Familien und das Schülerverhalten in Beziehung miteinander zu setzen, sowie in einigen Fällen die Meinung der Direktoren, Koordinatoren und Lehrer über ihre Schüler zu diskutieren. Ebenso wie bei der vorher dargestellten Dimension der Familie mache ich zuerst eine vertikale Beschreibung jeder Schülergruppe und zuletzt ordne ich die Beschreibungen einer horizontalen Analyse zu.

### **5.3.1. Die Subjekte der Schule 1: Die Art zu sein und zu denken**

#### **5.3.1.1. Die Performance der Gruppe**

Die Schülerinnen und Schüler der Schule 1 sind gesprächig, froh, respektvoll und scheinen eine harmonische Beziehung mit der Schule zu führen: sie wenden sich ohne Formalitäten an die Lehrer, gehen unbefangen und ohne merkliche Begrenzungen durch alle Gemeinschaftsräume. Die Anzahl an nicht beantworteten Fragen im Fragebogen war sehr niedrig, obwohl dieser 87 Fragen enthält, sind davon mindestens 20 offene und eigene Textproduktion erfordernde Fragen. Bei der Beantwortung dieser offenen Fragen ist der Text gut artikuliert und enthält wenige Grammatikfehler. Die meisten Schüler kommen normalerweise zusammen und zu Fuß zu dieser Schule. Zumindest an den Tagen, an denen ich die Schule besuchte, bemerkte ich, dass die Anzahl an Schülerinnen und Schüler, die mit dem Auto gebracht zur Schule werden, nicht bedeutsam war. Das scheint verständlich, da diese Schule in einer kleinen Stadt

liegt, die in gewisser Weise noch immun gegenüber den Ängsten ist, welche die großen brasilianischen Städte umgeben.

Vor dem Beginn der Debatte, schon mit der Präsenz des verantwortlichen Lehrers, des Forschers und des Kameramanns, schienen die Schüler äußerst aufgeregt jedoch nicht eingeschüchtert zu sein. Sie gestikulierten und sprachen mit lauter Stimme, was dem zuständigen Lehrer eine gewisse Anstrengung abverlangt hat, um die nötige Ruhe für den Beginn der Debatte zu schaffen. Im Verlauf der Diskussionen zeigten sich die Schülerinnen und die Schüler ganz ungezwungen darin, an der Debatte teilzunehmen. Sie lassen sich von Diskussionen über bestimmte Themen mitreißen und bemühen sich darum, einen Standpunkt einzunehmen. In vielen Momenten der Debatte prallten die Aussagen und Meinungen direkt aufeinander, was immer die Intervention des zuständigen Lehrers erforderte. An einem bestimmten Moment der Diskussion war die Auseinandersetzung in der Klasse extrem gereizt und damit unkontrollierbar geworden. Die Schüler haben sich dann beruhigt und erst nach der Intervention der Koordinatorin konnte die Diskussion wieder aufgenommen werden.

#### **5.3.1.2. Arbeit und Beruf**

In dieser Gruppe mit 38 Schülern, sind 36 lediglich Schüler. Drei Schülerinnen denken nicht daran, zu arbeiten, aber 33 Schüler, neun Jungen und 24 Mädchen, haben schon daran gedacht, eine bezahlte Berufstätigkeit aufzunehmen. Diese Absicht hat einen engen Bezug zum niedrigen Einkommen der Familien, besonders die Familien der Gruppen B1 und B2, und mit zu dem Vorteil, ihr eigenes Geld verdienen zu können. Alle Schülerinnen und Schüler wollen ohne Ausnahme die Universität besuchen. Unter den zehn Schülern dieser Gruppe wissen vier noch nicht, was sie studieren wollen und sechs haben schon an einen zukünftigen Beruf gedacht. Unter diesen sagten vier, dass sie in Bezug auf die Auswahl des Studienfachs unentschlossen sind, aber dies betrifft ähnliche Fächer wie z.B. Ingenieurwesen oder Maschinenbau, Betriebswirtschaftslehre oder Marketing. Nur 6 der 28 Schülerinnen haben noch nicht an einen zukünftigen Beruf gedacht. Unter den 22 Schülerinnen, die schon an das Studium gedacht haben, sind 11 unentschlossen, alle in den am häufigsten anvisierten Studienfächern gelegen: Medizin oder Journalismus, Journalismus und Publizistik, Zahnmedizin und Architektur. Von den 11 Schülerinnen, die schon Fächer ausgewählt haben, wollen vier Medizin, zwei Journalismus, zwei Architektur und die anderen drei Jura, Psychologie und Biologie studieren.

### 5.3.1.3 Freizeit und Sport

Die Lieblingsfreizeitaktivität der 28 Schülerinnen und 10 Schüler dieser Gruppe ist es, sich mit Freunden zu unterhalten und mit ihnen durch die Straßen und Plätzen der Stadt zu bummeln. Wie gesagt ist Poços de Caldas eine Stadt, die den Jugendlichen noch Spaziergänge durch die Straßen und Parks erlaubt. Nur zwei Schülerinnen und drei Schüler haben das Internet und den Internet-Chat mit Freunden als alternative Freizeitbeschäftigung einbezogen. Nach dem Bummeln mit Freunden ist Kino die Lieblingsfreizeitaktivität. Hinsichtlich sportlicher Aktivitäten sind die Gründe dafür bei 22 der 28 Schülerinnen dieser Gruppe, sich um die Ästhetik des Körpers zu kümmern und in Form zu bleiben. Die Schülerinnen bevorzugen den Besuch von Fitnessstudios und Schwimmen. Die Schüler ihrerseits treiben ohne Ausnahme Sport, besonders Fußball. In dieser Schülergruppe haben alle sportlich aktiven Schüler zwei oder mehr praktizierte Sportarten in ihren Antworten angegeben.

Das Bummeln in Shopping-Centern ist für diese Gruppe keine relevante Aktivität. Zur Zeit der Befragung war das Einkaufszentrum der Stadt nämlich noch im Bau. Das von Poços de Caldas am nächsten gelegene Einkaufszentrum befand sich in der 150 Kilometer entfernten Stadt Campinas. Obwohl die Stadt heute nach Bauabschluss schon sein eigenes Shopping hat, sagten die Jugendlichen dieser Stadt, mit denen ich ein Jahr nach der Befragung im März 2006 geredet habe, dass sie das lokale Shopping-Center ausschließlich an den Wochenenden und wegen der Kinos besuchen, da es weit entfernt von der Innenstadt liegt.

### 5.3.1.4. Das persönliche Aussehen

Die meisten Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe messen dem persönlichen Aussehen sowie der Art und Weise, wie sich Leute vorstellen und anziehen einen hohen Stellenwert bei. 25 der 38 Schüler halten das persönliche Aussehen für wichtig oder sehr wichtig, aufgrund des Arguments des ersten Eindrucks, der einen ersten Eindruck bewirkt. Sie halten das Aussehen für wesentlich, obwohl sie zugeben, dass jeder seinen Stil und seine Art sich anzuziehen hat. Sie glauben allerdings, dass die Bekleidung das Aussehen der Leute verbessert und sie dadurch positiver beurteilt werden, wie in dieser Aussage: *„Ich finde es wichtig, denn es zeigt deinen Stil, deine Lebensweise und gibt der Person ein besseres Aussehen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marinês). Für diese Schüler wolle die Gesellschaft, dass alle gut angezogen sind. Die 13 Schüler, die sagten, dass das Aussehen sei nicht wichtig, argumentieren mit der inneren Kraft von jeder Person, was sie ist und nicht das, was sie zu sein scheint: *„Heutzutage beurteilen die Leute andere Personen zu sehr einfach*

danach, wie sie sich anziehen. Meiner Meinung nach ist das nicht wichtig, weil wir danach urteilen sollen, was sie ist, nicht wie sie sich anzieht“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Rita). Bei den Diskussionen hat Haroldo die Zustimmung der Kollegen bekommen, als er aussagte, dass das Aussehen bei der Denkweise mitwirke. Auch wenn jemand selbst dem Aussehen keinen Wert beimisst, hat der Wert, den die Gesellschaft diesem gibt, einen Einfluss auf sein Denken, das heißt, die Weise, „wie die Gesellschaft die Person sieht, verändert ihr Denken“ (Haroldo, Gruppendiskussion).

### 5.3.1.5. Die Idole

Unter den 38 Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe haben nur fünf ausgesagt, dass sie kein Idol haben, wie I zeigt. Verbreitete Persönlichkeiten aus der Medienwelt, Musiker, Schauspieler und Sportler sind die im Alltag dieser Jugendlichen anwesenden Idole. Aus der Musikwelt haben Schüler und Schülerinnen beispielsweise Namen zitiert, die mit der internationalen Rockmusik und auch mit dem brasilianischen Rock verbunden sind, wie Cazusa und Renato Russo. In dieser Aussage Cyntias ist ein Idol auch ein Vorbild: „Ich würde besonders über Amy Lee sprechen, die die Sängerin meiner Lieblingsband ist und die ich für ein Vorbild halte; auch über Mike Shinoda von Linkin Park, den ich sehr bewundere“ (im Fragebogen geschriebene Aussage). Als den Schülern nahestehende Personen werden nur drei Verwandte zitiert.

**Tabelle 6: Schule 1 – Die Idole der Schülerinnen und Schüler – Anzahl der Schüler/Innen**

Idole Schüler/Innen*	Keine	Musiker	Schau- spieler	Sportler	Familien- angehörige	Schrift- steller	Religiöse Persönlichkeiten Gottheiten [Deidades]	Sonstige **
28 Schülerinnen	03	18	03	01	03	04	02	03
10 Schüler	02	04	01	02	0	0	01	0

\*Mehrfachantworten möglich. \*\*Persönlichkeiten aus der Medienwelt

### 5.3.1.6. Der glücklichste Moment

Die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe beziehen ihre glücklichsten Momente auf persönliche Leistungen und ihr Familienleben. Nur zwei Schüler führten den Erwerb von materiellen Gütern als glücklichsten Moment an und drei sagten, dass sie noch keinen glücklichsten Moment hatten. Zwei Schüler haben diese Frage nicht beantwortet. Für die Schülerinnen verbindet sich der glücklichste Moment mit dem Familienleben, der Geselligkeit, der Geburt von Geschwistern und der persönlichen Nähe zu Freunden. Einige nannten auch persönliche Leistungen wie den Abschluss der Sekundarstufe 2 und Siege in Wettbewerben. Obwohl die Schüler auch glückliche Momente im Zusammenhang mit dem Zusammenleben in der Familie und mit

Freunden angegeben haben, haben sie als gemeinsamen Punkt ihre persönlichen Leistungen. Für die acht der antwortenden Schüler verbindet sich der glücklichste Moment mit dem Abschluss der Sekundarstufe 2, ihren eigenen Siegen in Sportwettbewerben oder ihrer Fußballmannschaft sowie mit ihrem intimen Leben: erster Geschlechtsverkehr oder Beginn einer Liebesbeziehung.

#### **5.3.1.7. Was die Eltern sagen**

Die Eltern dieser Schüler und Schülerinnen vergleichen ihre Jugendzeit mit der Jugendzeit ihrer Kinder. Sie betrachten dieses Thema von vier Aspekten aus. Der eine ist die Gewalt: Für sie war die Gewalt in ihrer Jugendzeit geringer, sie konnten ohne Angst ihre Häuser verlassen und deswegen war das Leben einfacher, sowohl in bezug auf die Lebensweise als auch hinsichtlich der Wirtschaftsbedingungen der Familie. Der zweite Aspekt bezieht sich auf die heutigen Erleichterungen für Problemlösungen, besonders aufgrund der neuen Technologien. Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Liebesbeziehungen der Kinder. Für die Eltern bedeutete einst eine Beziehung zu haben, sich die Hände zu halten. Die Beziehung war anders, sie war streng: es war synonym mit Heiraten. In ihrer Jugendzeit konnten sie nicht so frei flirten und durften ihre Freunde und Freundinnen nicht mit nach Hause bringen. Laut der Eltern haben die Jugendlichen heute mehr Freiheit, aber wissen nicht, sie richtig zu genießen: Sie denken „nur an Dummheiten und Belanglosigkeiten“. Ohne Internet spielten sie auf den Straßen, *„indem sie sich andere Dinge ausdachten, um Spaß zu haben“*. Der vierte Aspekt hat etwas mit dem Respekt vor den Eltern und vor der Gesellschaft zu tun. Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern war respektvoller, die Eltern waren streng und es gab keine Kritik an ihren Handlungen. Für die Eltern war das Leben schwieriger und es gab nicht dieselben Chancen, mit denen die Kinder heute aufwachsen. Die Kinder waren weniger informiert, aber auch weniger verwöhnt.

#### **5.3.1.8. Was sie ihren Kinder sagen werden**

Die meisten Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe haben ihre Jugend optimistisch und positiv beschrieben. Die schriftlichen Aussagen in den Fragebögen können in drei Gruppen gegliedert werden: 1. Gleich wie ihre Eltern: Ihre zukünftigen Kinder zu erziehen, wie sie von ihren Eltern erzogen wurden: Aufmerksamkeit geben, mit ihnen über alle Themen sprechen. 2. Nur darüber sprechen, was gut war: Die Freundschaften, die offene Beziehung zu den Eltern, wichtigen Erinnerungen, Erlebnisse, genutzte Möglichkeiten und Chancen; 3. Was schlimm war: Gewalt und Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden, Zugang zu Information aber zu wenig Aufmerksamkeit für die sozialen Ungleichheiten, zu viele Drogen, Konflikte und

Kämpfe, um das Gewünschte zu erreichen. Optimistische Aussagen sind mehr unter Schülerinnen und unter denjenigen vorhanden, die aus den Familien mit höherer Kaufkraft stammen. Bei den Diskussionen haben Zweifel vorgeherrscht, als dieses Thema auftauchte: *„Aber was werde ich meinen Kinder sagen, wenn ich nicht weiß, weißt du, was mit der Welt passieren wird?“* (Jurema, Gruppediskussion)

### **5.3.1.9. Wen oder was sie vermissen**

Die meisten Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe (29 Fälle) vermissen verstorbene Verwandte, besonders Großmütter und Onkel, aber auch Freunde, die nicht mehr in der Stadt wohnen. Die Aussagen zeigen, dass die Familienbindungen unter ihnen noch stark und präsent sind. Von den 38 Schülerinnen und Schüler haben vier Schüler und eine Schülerinnen gesagt, keine Sehnsucht zu haben, weder nach etwas noch nach jemandem. Die Aussagen lassen ein Verlustgefühl deutlich werden, Verlust einer verschwindenden Zeit, mit der auch die befreundeten Personen verschwinden. Folglich gibt es die Sehnsucht. Vicente (schriftliche Aussage im Fragebogen) vermisst den Opa, den er nicht kennen gelernt hat, über den aber alle in seiner Familie sprechen. In einer der Aussagen (schriftliche Aussage im Fragebogen) sagte Rodolfo, dass er die Freiheit aus seiner Vergangenheit vermisse, als ihm nichts vorgeworfen wurde, er keine Verpflichtungen hatte; eine Zeit, in der er alles machte, was er wollte. In drei anderen Aussagen (schriftliche Aussage im Fragebogen) vermissen die Schülerinnen Roberta, Marisa und Luciana ebenso wie Rodolfo, ihre Kindheit, die Abwesenheit von Verpflichtungen: *„Die Zeit, in der wir nicht den ganzen Tag lernen mussten, als ich die großen Probleme der Welt nicht verstanden habe. Kindheit“* (Marisas Aussage).

## **5.3.2. Die Subjekte der Schule 2: Die Art zu sein und zu denken**

### **5.3.2.1. Die Performance der Gruppe**

In der Schule 2 sind die Schülerinnen und Schüler auch respektvoll, aber sie sind nicht so gesprächig und auch nicht so unruhig. Sie sind fröhlich, wie alle Jugendlichen, aber sie haben keinen beständigen fröhlichen Ausdruck in ihren Gesichtern. Mir erscheint dies nicht als ein Ausdruck der Traurigkeit, sondern einer bestimmten persönlichen Erfahrung, die von Schwierigkeiten gezeichnet ist. Die Beziehung der Schülerinnen und Schüler mit der Schule erscheint vorsichtig, ohne die Vertrautheit, die eine ungezwungene Beziehung charakterisiert. Lautlos kommen sie in der Schule an, bilden ihre Gruppen und warten auf die Anweisungen der Schulroutine. Die Beziehung mit den Lehrern, zumindest die ich sehen konnte, waren nicht eigentlich formell, ebenso wenig informell: Es gab irgendwie eine Entfremdung, vielleicht als Resultat der hergestellten Distanz zwischen der Einrichtung und den Schülern oder

zwischen den Lehrern und den Schülern. Diese Schülerinnen und Schüler beantworteten in der Regel den gesamten Fragebogen. Die Anzahl an Fragen, die in dieser Gruppe nicht beantwortet wurden, war sehr gering, die Anzahl an grammatikalischen Fehlern war jedoch größer als in die Schule 1. Die Antworten auf die diskursiven Fragen sind im Gegensatz zur vorherigen Gruppe kurz, aber aussagekräftig. Die Schülerinnen und Schüler gehen zu Fuß oder fahren mit dem Bus zur Schule, die in der kleinen Stadt Poços de Caldas im Landesinneren liegt.

Während wir vor dem Beginn der Debatte im Klassenzimmer auf alle Schülerinnen und Schüler warteten, blieben die schon anwesenden Schüler still und ruhig. Die Schülerinnen und Schüler waren durch die Anwesenheit des Forschers und des Kameramanns mit seiner Kamera nicht aufgeregt. Die Unterhaltungen zwischen ihnen verliefen sehr diskret und mit gedämpfter Lautstärke. Das Adjektiv „eingeschüchtert“ kann hier nicht benutzt werden, weil sich die Schülerinnen und Schüler bei der Beantwortung der Fragebögen einige Tage vor der Debatte ähnlich verhalten haben. Die Stille und das Taktgefühl im Klassenzimmer erschwerte die Entwicklung der Debatte, anstatt sie zu begünstigen. Nach einer Einführung über die Wichtigkeit der Debatte durch die verantwortliche Lehrerin hatte der Forscher Schwierigkeiten, erste Antworten und Wortbeiträge zu bekommen. Auf jeden Diskussionsimpuls des Forschers an die gesamte Gruppe oder einzelne Schüler, folgte Stille, Schüler mit gesenkten Köpfen oder eine kurzes scheues Lächeln als Antwort. Die geringe Erfahrung mit Diskussionen und Auseinandersetzungen mit Meinungen war offenkundig. Um diesen Zustand deutlicher Passivität zu überwinden, gab der Forscher die Antworten der Schüler über Radio, insbesondere über die von ihnen bevorzugten Sendungen wieder. Es zeigte sich, dass die behandelten Antworten über Radio hören den größten persönlichen Bezug in dieser Gruppe herstellten. Im Verlaufe der Debatte bis zu ihrem Ende wurden die anfänglichen Schwierigkeiten vollständig überwunden.

#### **5.3.2.2. Arbeit und Beruf**

In dieser Gruppe arbeiten 22 Schüler, das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler abends zur Schule gehen, damit sie eine bezahlte Tätigkeit ausüben können. Zur Zeit der Befragung hatten nur sieben von ihnen eine Anstellung oder gingen einer bezahlten Tätigkeit nach. Trotzdem denken alle Schülerinnen und Schüler daran zu arbeiten, damit sie mit dem Lohn ihre persönlichen Bedürfnisse erfüllen und zum Haushaltsbudget der Familien beitragen können. Weil die Mehrheit der Familien sich in der Gruppe mit dem geringsten Einkommen befindet, bedeutet Arbeitslosigkeit für diese Jugendlichen Entbehrung und Scheitern. Unter den 13 Schülerinnen sind

sieben unentschlossen, welche berufliche Laufbahn sie verfolgen sollen. Die Berufswahl betrifft jedoch nicht ähnliche Bereiche oder erfordert nicht notwendigerweise ein Studium. Zum Beispiel: eine Schülerin weiß nicht, ob sie Schauspielerin, Sängerin oder Biologin werden will. Die Unentschlossenheit der anderen besteht dazwischen, Ärztin, Rechtsanwältin oder Biologin zu werden, eine andere weiß nicht ob sie eine Biologin oder TätowiererIn werden will. Unter allen Schülern sind jedoch nur zwei Schüler unentschlossen und die möglichen Berufe gehören auch nicht zu ähnlichen Bereichen: einer weiß nicht, ob er einen Beruf in der Aeronautik ergreifen soll oder mit Autoteilen arbeiten will und ein anderer weiß nicht, ob er Rechnungswesen oder Design studieren will. In dieser Gruppe haben vier noch nicht an den zukünftigen Beruf gedacht. Einer von ihnen antwortet: „*Weiß nicht, irgendeinen*“ Die neun Schülerinnen und Schüler, die ausgesagt haben, sich schon für ihren zukünftigen Beruf entschieden zu haben, streben folgende Studienfächer an: Meeresbiologie, Jura, Tiermedizin, Krankenpflege, Theater bei den Schülerinnen sowie Zahnheilkunde und Medizin bei den Schülern. Ein Schüler hat gesagt, dass er Reiseverkehrskaufmann werden will und eine Schülerin will Schriftstellerin werden.

### **5.3.2.3. Freizeit und Sport**

Bezüglich der Beschäftigung in ihrer Freizeit ergeben sich Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern. Acht von dreizehn Schülerinnen ziehen es vor, ihre Freizeit zu Hause zu genießen, über das Leben Sie nachzudenken, Musik zu hören und zu lernen immer zusammen mit Freunden. Vier der neun Schüler ziehen das auch vor. Die anderen zehn Schülerinnen und Schüler bevorzugen in ihrer Freizeit mit Freunden in die Kneipe und in Diskos, zu gehen, auf Plätze und den Hauptstraßen der Stadt zu spazieren oder Fußball zu spielen. Mit Freunden zu Hause zu sein oder mit ihnen gemeinsame Spaziergänge zu unternehmen, ist demnach die beste Beschäftigung in der Freizeit. Mit Ausnahme von Musik, die in ihren Alltag sehr präsent ist, gibt es nur zwei andere angegebene Aktivitäten, die mit Technologien und Medien verbunden sind: Videospiele und ins Kino gehen. Sport zu treiben ist hingegen keine allen Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe gemeine Aktivität. Unter den 13 Schülerinnen treiben fünf keinen Sport. Unter den 9 Schülern sind drei keine Sportler. Keine der Schülerinnen und Schüler trainiert im Fitnessstudio. Die 14 Schülerinnen und Schüler, die Sport treiben, geben nur eine Sportart an: die Schülerin zum Beispiel spielt entweder Volleyball oder sie wandert, der Schüler wandert entweder oder spielt Fußball. Wie auch die voran gegangene Gruppe kann auch diese Gruppe für ihre Freizeitgestaltung nicht auf ein Shopping-Center in der Stadt zurückgreifen.



### 5.3.2.4. Das persönliche Aussehen

Sich gut zu kleiden und ein gutes persönliches Aussehen ist es wichtig oder sehr wichtig für acht der dreizehn Schülerinnen und für sechs der neun Schüler dieser Gruppe. Für sie ist Aussehen ein Synonym für Anerkennung. Eine Schülerin gab zu, dass sie erst die Kleidung und dann das Gesicht einer Person anschaut: *„Ja, weil nichts besser ist als mit der Mode zu gehen und sich gut anzuziehen, um die Wahrheit zu sagen, bin ich der Typ, der erst die Kleidung anschaut und danach das Gesicht einer Person“* (schriftliche Aussage von Regina im Fragebogen). Die Notwendigkeit der Anerkennung findet ihren Hauptgrund in der Suche nach einer Arbeit: *„es beeinflusst auch die Suche nach einer Arbeit und es gibt bestimmte schreckliche Kleidung und die Leute ziehen sie an und denken noch dass sie das Beste sind.“* (schriftliche Aussage von Marcelo im Fragebogen). Radikaler behauptet Manoel (schriftlich im Fragebogen), dass die *„Art des Bekleidens“* den Charakter einer Person zeigt. Unter den anderen acht Schülern dieser Gruppe antworteten zwei nicht und sechs argumentierten, dass das, was die Person ist, ihr Charakter und ihre Eigenart wichtiger sind als ihr persönliches Aussehen.

### 5.3.2.5. Die Idole

Nur zwei Schüler unter den 22 dieser Gruppe sagten, dass sie kein Idol haben (siehe Tabelle 7). Ebenso wie in der voran gegangenen Gruppe bekommen berühmte Persönlichkeiten aus der Musikszene am meisten Aufmerksamkeit in dieser Gruppe. Alle Schülerinnen, die ein dementsprechendes Idol haben, nannten Künstler der Sertaneja-Musik (Männliche Schlager- bzw. Country-Musik-Duos), wie in dieser Aussage von Fabrícia: *„'Guilherme e Santiago' – widerwärtige Leute – 'Zezé di Camargo e Luciano' mag ich – 'Bruno e Marrone' – sind Leute, die toll und gut gelaunt aussehen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Die Schüler gaben hingegen Künstler von Rockbands an, wie in dieser Aussage von Pedro: *„'Slipknot'. Für mich ist es die beste Band, die ich je in meinem Leben gehört habe, die beste je da gewesene Hardcore-Band“* (schriftliche Aussage im Fragebogen).

**Tabelle 7: Schule 2 - Die Idole der Schülerinnen und Schüler – Anzahl der Schüler/Innen**

Idole/Schüler*	Keine	Musiker	Schau- spieler	Sportler	Familien- angehörige	Schrift- steller	Religiöse Persönlichkeiten Gottheiten [Deidades]	Son- tige **
13 Schülerinnen	01	05	01	01	02	03	03	0
09 Schüler	01	04	01	01	0	0	02	01

\*Mehrfachantworten möglich. \*\*Persönlichkeiten aus der Medienwelt

### 5.3.2.6. Der glücklichste Moment

In dieser Gruppe von Schülern und Schülerinnen sind glückliche Momente insbesondere mit den Familien verbunden. Nur vier Schüler zitierten persönliche Leistungen ohne Bezug zu ihren Familien wie zum Beispiel den Abschluss der Grundschule oder sogar die Sicherung eines Arbeitsplatzes. Unter den Schülern und Schülerinnen, die ausdrücklich ihre Familien in ihre glücklichen Momente einbezogen, bezogen sich vier Angaben auf die Trennung und die darauf folgende Versöhnung der Eltern: *„Es war, als meine Mutter und mein Vater stritten und nach drei Tagen wieder Frieden schlossen. Das machte mich sehr glücklich, dass sie zeigten, dass sie sich trotz des Streits lieben“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Maria). Oder in dieser Aussage von Patricia: *„Glücklich: als meine Eltern zurückkamen, um wieder zusammen zu leben. Sehr glücklich: Das gab es noch nicht“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). In dieser Gruppe haben drei Schüler geäußert, dass sie noch keine glücklichen Momente gehabt hätten und einer, dass er sich nicht erinnere.

### 5.3.2.7. Was die Eltern sagen

Das Hauptthema der Eltern der Schüler dieser Gruppe sind die Unterschiede des Verhaltens von Jugendlichen, wenn sie ihre Jugend mit der Jugend ihrer Kinder vergleichen. In einigen Aussagen erscheinen die Themen „Gewalt“ und „Drogenkonsum“, aber ohne die Relevanz von Verhaltensveränderungen der Jugendlichen. Die zwei Hauptunterschiede, welche die Eltern bemerken, sind die Liebesbeziehungen der Kinder und ihre in ihrer Beziehung mit den Eltern erworbene Freiheit. In der Jugend von Marias Eltern küsste man sich zum Beispiel erst nach der Hochzeit: *„Dass früher alles verschieden war. Man konnte sich nur nach der Hochzeit küssen und heutzutage lernen wir eine Person an einem Tag kennen und am anderen ist sie schon schwanger. Und das ist nicht richtig“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Maria). Aus Sicht der Eltern flirteten die Mädchen nicht mit irgendjemanden: *„über Freundinnen von früher, sie heirateten als Jungfrauen und flirteten nicht mit irgend jemandem“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Rafaela). Während in den Gesprächen der Eltern mit ihren Töchtern die Unterschiede in den Liebesbeziehungen vorherrschen, reden sie mit ihren Söhnen über ganz verschiedene, weit von einander entfernte Welten, wie in dieser Angabe von Messias: *„dass früher Krach zu machen und teuflisch zu sein, nicht bedeutete zu morden, Marihuana zu rauchen, zu streiten, sondern einige dumme Späße zu machen, die aber verzeihlich waren.“* (Schriftliche Aussagen im Fragebogen).

### **5.3.2.8. Was sie ihren Kindern sagen werden**

Unter den 22 Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe wussten neun nicht, was sie ihren zukünftigen Kindern über ihre Jugend erzählen werden. Gewalt und Drogenkonsum findet man in sechs Angaben, wie in dieser von Messias: *„dass wer durch die falsche Tür kam, nie mehr den Weg zurück fand“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Oder in dieser von Pedro: *„ich werde ihnen sagen, dass sie dem richtigen Weg folgen sollen und keine falsche Wahl treffen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Die übrigen sieben Angaben sind von den Schülerinnen und betonen Rat geben, Optimismus und diejenigen Aspekte, die sie für ihre zukünftigen Kinder als wichtig beurteilen wie zum Beispiel: was sie in der Schule lernten und Natur- und Umweltschutz. So wie die Angaben der Schüler gibt es auch unter den Schülerinnen die Sorge darum, ihren Kinder zu erklären, was richtig ist und insbesondere *„den Kopf zu benutzen“*: *„dass er seinen Kopf benutzen muss, um nicht hereingelegt zu werden“* (schriftliche Aussage von Mariane im Fragebogen). *„Viel im Kopf zu haben, um jemand im Leben zu sein und um Ziele zu erreichen“* (schriftliche Aussage von Kelli im Fragebogen).

### **5.3.2.9. Wen oder was sie vermissen**

In dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern ist die Familie der Kern eines Gefühls von Sehnsucht. Unter den 22 Schülern gab es diesbezüglich 16 Aussagen über schon verstorbene Großeltern und aufgrund von Ehescheidungen entfernt lebenden Elternteilen. Zwei, wenn auch kurze, Angaben helfen uns die Bedeutung familiärer Bindungen in dieser Gruppe von Schülern zu verstehen. Mariane schrieb folgendes über ihre Erinnerungen: *„von meinem Großvater, der in meinem Arm starb“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Und Patricia schreibt über die Umstände des Todes ihrer Großmutter: *„von meiner Großmutter, wir waren zerstritten, als sie starb“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Nur in drei Angaben wird über das Vermissen von Freuden berichtet. Zwei Schülerinnen haben gesagt, dass sie niemanden vermissen. Ähnlich wie bei Schülern aus der voran gegangenen Schule gaben zwei Schüler an, dass sie ihre Kindheit vermissen, als sie noch keine Verpflichtungen und Verantwortungen hatten.

## **5.3.3. Die Subjekte der Schule 3: Die Art zu sein und zu denken**

### **5.3.3.1. Performance der Gruppe**

Die Schülerinnen und Schüler der Schule 3 stammen aus Familien, welche die höchste Kaufkraft und die höchsten Bildungsgrade unter den Familien der Schülerinnen und Schüler aller Schulen aufweisen. Sie benehmen sich in der Schule voller Gewandtheit,

wissen sich zu artikulieren und reden ihre Lehrer informell jedoch respektvoll an. Sie sind aber auch fröhliche Jugendliche. Allerdings erschienen sie dem Forscher mäßiger und zurückhaltender beim Ausdruck der Freude zu sein als die Schüler der Schule 1. Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in der Schule wurde von der Direktorin so wiedergegeben: Die Schülerinnen und Schüler benehmen sich in der Schule, als ob sie im Hintergarten ihrer Häuser wären. Nach Belieben gehen sie umher mit der Natürlichkeit von jemandem, der genau weiß, wohin und wie man treten soll. Die meisten Schülerinnen und Schüler werden von ihren Eltern mit dem Auto zur Schule gebracht. Vor dem Schuleingang werden die Autos aufmerksam von Wachpersonal überwacht. Die Eltern fahren ihre Autos zu einem Parkplatz, der zur Schule gehört, und da steigen ihre Kinder aus und begeben sich zu ihren Klassenräumen. Zumindest in den Tagen, in denen ich die Schule besuchte, bemerkte ich, dass wenige Schülerinnen und Schüler zu Fuß ankamen oder außerhalb der von der Schule kontrollierten Zone direkt aus dem Auto auf die Straße stiegen. In dieser Gruppe haben die Schülerinnen und Schüler auch fast alle Fragen des Fragebogens beantwortet. Die offenen Fragen enthalten jedoch kurze und objektive Antworten, aber gut artikuliert und ohne grammatikalische Fehler.

Die Debatte im Klassenraum begann ohne Schwierigkeiten. Ein Kreis wurde gebildet. Solange die zuständige Lehrerin die Debatte noch nicht eröffnet hatte, unterhielten sich die Schüler unauffällig und zurückhaltend untereinander. Gegenüber dem Forscher und dem Kameramann verhielten sie sich völlig natürlich. Während der Debatte zeigten die Schüler Vertrautheit in der Auseinandersetzung mit Ideen und Meinungen. Dabei haben sie ihre Aussagen gleichzeitig und mit vielen direkt aufeinanderprallenden Gegenargumenten artikuliert. Das heißt, oftmals warteten ein oder mehrere Schüler nicht bis der andere ausgeredet hat und unterbrachen ihn. Das erforderte immer wieder die Intervention des Forschers oder der Lehrerin, damit die Klasse verstehen konnte, was argumentiert wurde. Einer der sich am besten artikulierenden Schüler hatte immer Antworten und Meinungen bezüglich aller zur Debatte gestellten Themen. Es dauerte nicht lange, bis einige seiner Kollegen dieses charakteristische Profil zu einer persönlichen Sache gemacht haben. In einem bestimmten Moment ist die Diskussion aufgereizt geworden, was dazu führte, dass dieser Schüler die Debatte zornig verlassen hat. Dieser Zwischenfall hat aber weder Verlegenheit im Klassenraum geschaffen und noch weniger die Kontinuität der Debatte verhindert.

### **5.3.3.2. Arbeit und Beruf**

Die 29 Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe studieren am Morgen. Nur ein Schüler sagte, dass er nachmittags arbeitet. Obwohl sie im Vergleich zu den anderen Teilnehmern der Befragung zu den ökonomisch begüterteren Familien gehören, haben die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe schon daran gedacht, zu arbeiten und ihr eigenes Geld zu verdienen. 13 der 29 Schülerinnen und Schüler haben sich schon für einen zukünftigen Beruf entschieden, sieben haben noch nicht daran gedacht und neun sind noch unentschlossen. Alle Berufsentscheidungen bedingen die Notwendigkeit eines Hochschulabschlusses: Hotel- und Gaststättengewerbe, Tourismus, Gastronomie, Ingenieurwesen, Medizin, Modedesign, Unternehmensmanagement, Jura und Geologie. Unter den Schülern besteht die Unentschlossenheit nicht zwischen ähnlichen sondern unterschiedlichen Fächern wie Ingenieurwesen oder Medizin, Jura oder Biologie. Unter den Schülerinnen besteht Unentschlossenheit beispielsweise zwischen den folgenden Fächern: Medizin oder Biologie, Psychologie oder Biologie, Architektur und Computerwissenschaft.

### **5.3.3.3. Freizeit und Sport**

Mit den Freunden zusammen zu sein, gemeinsame Aktivitäten zu machen und sich zu unterhalten sind auch für diese Schülergruppe die beste Art und Weise der Freizeitgestaltung. Was sich in Bezug zu den anderen zwei Schulen verändert, ist die Art der ausgeführten Aktivitäten. In dieser Gruppe gibt es eine stärkere Einbeziehung von Medientechnologien in der Freizeit. Unter den 13 Schülern bevorzugen sieben Videospiele, Internetsurfen, Musikhören und Musizieren. Die fünf anderen treiben lieber Sport und gehen aus. 11 der 16 Schülerinnen bevorzugen, mit Freuden im Internet zu sein, Musikinstrumente zu spielen, Musikhören und Fernsehen. Diejenigen, die lieber mit Freuden ausgehen, gehen in die Shopping-Center und auf Partys in der Stadt. Von den 29 Schülern dieser Gruppe betreiben vier keinen Sport. Die anderen betreiben mehr als zwei Sportarten. Unter den Schülern sind die am häufigsten angegebenen Sportarten: Fußball, Fitnessstudio, Wandern und Handball. Unter den Schülerinnen gibt es mehr Diversität. Ausgenommen von Handballspielen, das 6 der 14 sportlich aktiven Schülerinnen gemeinsam ist, teilen sich die anderen in seltenere Sportarten auf wie z. B.: Eine Schülerin treibt Kampfsport und wandert; eine andere betreibt olympische Gymnastik und Surfen; eine andere betreibt Wandern, Reitsport und Bergsteigen.

#### 5.3.3.4. Das persönliche Aussehen

Acht der 16 Schülerinnen und vier der 13 Schüler dieser Gruppe glauben, dass das persönliche Aussehen einer Person, die Art und Weise, wie sie sich anzieht nicht wichtig ist. Denn die Art und Weise, wie die Person sich anzieht, zeigt nicht das, was die Person ist. Die anderen Schülerinnen und Schüler sind der Meinung, dass die Kleidung Hinweise über die Person gibt. Die Art sich anzuziehen hat ihre Bedeutung z.B. für Ana Luiza, da diese auch eine Ausdrucksweise ist: *„Denn wenn wir uns anziehen, geben wir eine Mitteilung über uns selbst, wie wir denken, wie wir das Leben sehen und natürlich über die Sachen, die wir mögen und darüber, zu welcher Gruppe wir gehören“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Obwohl die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe das persönliche Aussehen und die Art sich anzuziehen nicht für wichtig halten, berücksichtigen auch sie Aspekte, die das Aussehen voraussetzt, wie in diesen Aussagen von Patrícia und Solange: *„Das ist nicht am wichtigsten, aber in gewisser Weise ziehst du dich gemäß deinem eigenen Geschmack an, gemäß dem, was du richtig bzw. nicht richtig findest. Du weißt auch, dass dieses Bild einen bestimmen Eindruck auf die Leute macht, auch wenn sich dieser verändert, sobald sie dich besser kennen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Patrícia). *„Denn wenn ich das wichtig finden würde, wäre ich eine Tratschtante, jeder zieht sich an, wie er will und gemäß seinem Stil. Ich denke, dass die Kleidungen der Mitwelt zeigen, wie die Person ist“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Solange).

#### 5.3.3.5. Die Idole

Drei Schülerinnen und ein Schüler dieser Gruppe sagten aus, kein Idol zu haben. Wie Tabelle 8 zeigt, sind die Lieblingsidole auch in dieser Gruppe Persönlichkeiten aus der Musikszene. Die musikalischen Präferenzen liegen bei brasilianischen und internationalen Rockbands. Alle Aussagen dieser Gruppe beinhalten neben dem Musikstil als wichtigen Anziehungspunkt andere Gründe für die Auswahl der Idole, wie die folgenden Aussagen deutlich machen:

*„Ich habe keine 'echten' Idole aber mag einige Sänger und Idealisten wie: Renato Russo, Sänger von Legião Urbana (vor AIDS gestorben). John Lenon, Ex-Beatles (ermordet). Kurt Cobain, Sänger der Band Nirvana (durch Selbstmord verstorben). Cazusa, Ex-Sänger der Band Barão Vermelho (an AIDS gestorben). Che Guevara, 'argentinischer Idealist' (schriftliche Aussage im Fragebogen von Ana Luiza).*

*„Joel und Benji (Zwillinge der Band Good Cherlotte), sie sind aus der Vorstadt herausgekommen, wo sie gelernt haben, auf eigene Faust zu spielen, um ihrer Realität zu entkommen und heute leben sie einen Traum, den sie hatten“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Gisele).*

„Britney Spears, Sängerin. Ich mag sie, denn sie singt, tanzt und macht alles, was sie machen will und nimmt das nicht wichtig, was man möglicherweise über sie erzählt. Und ich mag auch ihre Lieder“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Teresa).

In fünf Aussagen erscheinen Familienangehörige als Idole, eine Art zu denken, die auch auf der Überwindung von Schwierigkeiten gründet, wie in den beiden folgenden Beispielen: „Meine Eltern, denn aus dem Nichts verwirklichten sie ein sehr gutes Leben“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Roberto). „Meine Familie – sie hat gekämpft, um dort hinzukommen, wo sie heute ist“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Robson).

**Tabelle 8: Schule 3 - Die Idole der Schülerinnen und Schüler – Anzahl der Schüler/Innen**

Idole Schüler/Innen*	Keine	Musiker	Schau- spieler	Sportler	Familien- angehörige	Schrift- steller	Religiöse Persönlichkeiten Gottheiten [Deidades]	Sons- tige**
16 Schülerinnen	03	07	05	01	01	03	01	0
13 Schüler	01	05	01	06	04	0	0	05

\*\*Mehrfachantworten möglich. \*\*Historische Persönlichkeiten wie Napoleon Bonaparte und Che Guevara sowie persönliche Freunde

### 5.3.3.6. Der glücklichste Moment

Für diese Schülergruppe sind glückliche Momente grundsätzlich Momente persönlicher Leistungen wie der Grundschulabschluss, die Teilnahme an Sportwettbewerben, Reisen und ebenso die Bewältigung persönlicher Schwierigkeiten. 23 der 29 Schülerinnen und Schüler haben den glücklichsten Moment auf die persönlichen Leistungen und die Überwindung von persönlichen Hürden bezogen. Suely z.B. schreibt über ihren glücklichsten Moment: „Als ich in die USA gereist bin“ (schriftliche Aussage im Fragebogen). Die glücklichsten Momente von Heloisa beziehen sich auf ihren Lieblingssport: „Ich bin immer sehr froh, wenn ich zu den Reitsportsprüfungen gehe, wo ich meine Freunde sehe und meine Prüfung mache“ (schriftliche Aussage im Fragebogen). Für Ramos hingegen war der glücklichste Moment, als viele Sachen in seinem Leben geklappt haben: „Ich war sehr froh letztes Jahr, in dem alles in meinem Leben geklappt hat, und ich war auch froh, als ich meine Freunde brauchte und einige für mich da waren und ich neue Freunde gefunden habe“ (schriftliche Aussage im Fragebogen). Vier Schüler dieser Gruppe sagten aus, den glücklichsten Moment noch nicht gehabt zu haben und ein Schüler und eine Schülerinnen verbanden die glücklichsten Momente mit familiären Dingen: „Als ich entdeckt habe, dass meine Mutter die wichtigste in meinem Leben ist und dass sie blöd ist, weil sie mich liebt“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Mauro). Für Liliane war das Treffen mit ihrer in London lebenden Mutter der glücklichste Moment.

### 5.3.3.7. Was die Eltern sagen

Wie in den beiden anderen Schulen liegen die Unterschiede zwischen der heutigen Jugend und der Jugend der Eltern in den Gesprächen zwischen ihnen. Für die Eltern ist das Verhalten der Jugendlichen heutzutage lockerer, freier, ohne das strenge Gehorsamsmuster, das in der Vergangenheit die Beziehung zwischen Eltern und Kindern geprägt hat. Diese Aussage von Melissa ist aufschlussreich: *„Dass, wenn sie 'locker' wie wir gewesen wären, wären sie verprügelt worden und so ... damals wären viele Sache, die wir machen, für respektlos gehalten worden“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Eine weitere zentrale Thematik in dieser Gruppe ist, dass die Erzählungen der Eltern über ihre Erfahrung der Lebensbewältigung und des Heranwachsens zum Erwachsen von einer bestimmten Furcht begleitet sind, wie in dieser Aussage von Heloisa: *„Dass sie auf den Straßen gingen, verreisten, alles ohne Sorgen. Ich bin niemals allein auf der Straße gelaufen... schließlich sagen meine Eltern, dass es zu gefährlich sei“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Die folgende Aussage von Alberto beinhaltet dieselbe Sorge: *„Sie sagten, dass sie in ihrer Jugendzeit zu Fuß zur Schule gingen und kein Auto hatten, dass das Leben schwieriger war. Sie hatten nicht alles, was wir heutzutage haben und bitten mich darum, für das gute Leben zu danken, das ich habe“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). In einer der Aussagen, und zwar von Susi, setzen die Eltern die Medien und den Verlust von Gehorsam in Beziehung zueinander: *„Das es kein Internet gab, dass die Jugendlichen nicht das Recht hatten, alles zu machen, was sie wollten, und dass sie gezwungen waren, zu gehorchen. Ach, und es gab keinen Farbfernseher“* (schriftliche Aussage im Fragebogen).

### 5.3.3.8. Was sie ihren Kinder sagen werden

Die Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe werden mit ihren Kindern über die Gewalt reden, die ihre Jugendzeit geprägt hat. Neun Probandenaussagen handeln davon. Solange leistet sich ein wenig Pessimismus: *„Es kommt darauf an. Wenn sich die Dinge verbessern, werde ich sagen, dass in meiner Jugendzeit die Dinge schwierig, gewaltsam und konkurrenzfähig waren. Wenn sich die Dinge verschlimmern oder so bleiben, werde ich vielleicht nicht einmal Kinder haben und wenn ich welche habe, werde ich glücklich darüber sein, schon alt zu sein und bald zu sterben“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Marcos, seinerseits, scheint ganz pessimistisch zu sein: *„Ich weiß nicht, was ich sagen soll, weil es heutzutage nichts Gutes gibt“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Die anderen antwortenden Schüler werden ihren Kindern sagen, dass sie das Leben genießen sollten, solange sie können, besonders die Kindheit. Denn die Jugend ist zweideutig, wie in dieser Aussage von Gisele: *„Dass sie*



*vor allem ihre Kindheit genießen sollen... denn, obwohl die Jugend eine der Besten ist, ist sie auch eine der Schwierigsten*“ (schriftliche Aussage im Fragebogen). Alles machen, was gemacht werden soll, um nicht zu bereuen, dass es nicht gemacht wurde: Das ist Murilos Vorschlag: *„Dass du alles genießen sollst, was du kannst. Denn eines Tages endet das Leben und ich will nicht, dass er etwas bereut“* (schriftliche Aussage im Fragebogen).

### **5.3.3.9. Wen oder was sie vermissen**

Zwei der 29 Antwortenden dieser Schülergruppe vermissen niemanden, drei Schülerinnen und zwei Schüler vermissen schon verstorbene Eltern und Großeltern. Drei Schülerinnen vermissen die vergangene *„Zeit der Kindheit“*. Die anderen Schüler vermissen in andere Städte umgezogene Freunde, auf Reise kennen gelernte Freunde und Freunde von anderen Schulen wie in dieser Aussage von Melissa: *„Viele Freunde von mir, die in einer anderen Stadt wohnen und deswegen ist der Kontakt zu selten, und Freunde, die ich in der Kindheit hatte aber zu denen ich keine Kontakte mehr habe, weil ich die Schule gewechselt habe“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Oder in dieser Aussage von Solange: *„Meine Freunde von der Schule in SP (São Paulo), meine Familie, die in RJ (Rio de Janeiro) wohnt und meinen Hund“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Teresa vermisst den Vater, den sie nicht kennt und Patricia den Vater, den sie verloren hat, als sie sieben war.

### **5.3.4. Die Subjekte der Schule 4: Die Art zu sein und zu denken**

#### **5.3.4.1. Die Performance der Gruppe**

In dieser Gruppe von Schülern finden wir die Familien mit der geringsten Kaufkraft sowie der kürzesten Schulzeit der Eltern. In dieser Schule gestikulieren die Schüler stark und sprechen laut und es scheint, dass sie in der Schule viel Spaß haben. Wenig kontrolliert bzw. schüchtern fühlen sie sich in der Schule sehr frei. In den Tagen, die ich in der Schule war, beobachtete ich jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler nicht so unbefangen die Lehre außerhalb des Klassenraums aufsuchten oder mit ihnen sprachen. Aufgrund der Art und Weise, wie Lehrer und Schüler sich in der Schule bewegten, erschien es dem Forscher, als wenn es wenige Beziehungen zwischen ihnen gäbe. Weil die Schule Gitterzäune installierte um einige Bereiche von anderen zu trennen, damit Fremde keinen Zugang zum Schulhof und zu den Klassenzimmern haben, begrenzten sie auch den Bewegungsraum der Schüler. Falls ein Schüler mit dem Koordinator spricht, ins Sekretariat der Schule oder in das Lehrerzimmer gehen will, benötigt er eine Autorisation durch einen speziellen Mitarbeiter. Dieser ist lediglich

dazu beauftragt, das Hinein- und Hinausgehen der Schüler zwischen den Klassenzimmern und dem Schulhof zu überprüfen.

In dieser Schule kommen die meisten Schüler mit dem Bus oder zu Fuß. In dieser Gruppe von Schülern wurden viele Fragen nicht von allen beantwortet. Im ersten Abschnitt des Fragebogens antworteten die Schülerinnen und Schüler auf die geschlossenen Fragen und schrieben selbst zu den offenen Fragen sehr kurze und knappe Antworten. Ab der zwanzigsten Frage erschienen die ersten unbeantworteten Fragen, insbesondere von Schülern und bei offenen Fragen. Ab der fünfzigsten Frage fingen die Schüler an, auch einige geschlossene Fragen zu ignorieren. Als der Koordinator denjenigen Schülern, die den Fragebogen abgeschlossen hätten, erlaubte, das Klassenzimmer zu verlassen, provozierte jeder, der seinen Fragebogen abgab, sofort die anderen Schüler zu beschleunigten Antworten. Das Resultat war die Auslassung von Fragen, insbesondere jener, die mehr Reflexion und Schreiben erforderten.

Die Leitung der Debatte im Klassenraum war eine völlige neue Erfahrung für den Forscher. Als der verantwortliche Lehrer zunächst abwartete, um mit der Debatte zu beginnen, übernahm ein Schüler das Kommando im Klassenraum, machte Witze und Späße mit den Klassenkameraden. Mit jedem neuen Klassenkameraden, der im Klassenzimmer ankam, wurde ein Scherz gemacht und folglich gelacht, was die Stimmung und die Euphorie der Schüler erhöhte. Dieser Schüler schien der Anführer einer Gruppe von fünf oder sechs Schülern zu sein, welche die Hauptpersonen für das Scherze Machen waren. Meine Anwesenheit und die des Kameramanns schien einige Schüler einzuschüchtern oder zu beschämen, die sich Mützen anzogen: viele dieser Schüler blieben fast immer mit gesenkten Köpfen und verschwiegen. Durch die Aufnahme konnte ich feststellen, dass diese Schüler mindestens bis zur Hälfte der Debatte so geblieben bis sie sich unbefangener verhielten. Der Forscher hatte viele Schwierigkeiten, die Debatte zu beginnen, weil der sich als Anführer darstellende Schüler zu jeder Bemerkung oder gestellten Frage einen Witz machte, viele davon in Verbindung mit Sex und Frauen. Zu Anfang entschied ich, die Witze zu ignorieren und auf der Frage zu beharren, aber diese Methode erwies sich als unwirksam. In einem bestimmten Moment nutzte ich die Witze der Schüler, um mit dem Anführer und seinen Mitschülern die Debatte in Gang zu bringen. Damit konnte ein Teil der aus den Fragebögen hervorgegangenen Fragen behandelt werden. Der Schluss der Debatte vollzog sich sehr abrupt. So organisierten die Schüler in den Pausen musikalische Vorstellungen, was ein Programm der Schule zur Reduktion von Gewalt und

Streitereien zwischen den verschiedenen Schülergruppen war. An diesem Tag begann eine Rap-Vorstellung, sobald die Schulsirene zur Pause ertönte. Mit solch einem Lärm war es unmöglich, die Debatte weiterzuführen. Die unerledigten Fragen wurden später in der Gruppendiskussion behandelt.

#### **5.3.4.2. Arbeit und Beruf**

Unter den 21 arbeitenden Schülern dieser Gruppe übten nur sieben tagsüber eine bezahlte Tätigkeit aus, worin der Hauptgrund für die Wahl des Unterrichts am Abend liegt. Alle anderen Schüler denken oder dachten schon daran zu arbeiten. Für diese Gruppe von Schülern ist es nach Aussage des pädagogischen Koordinators wichtiger, ein monatliches Einkommen zu haben als zu lernen. Vier Schüler antworteten nicht auf die Frage zum Thema Arbeit und acht antworteten nicht auf die Frage über einen zukünftigen Beruf. Unter den 12, die nicht antworteten, gab es sieben männliche und fünf weibliche Personen. Unter den sechs befragten Schülerinnen dieser Gruppe haben sich zwei schon für einen zukünftigen Beruf entschieden: Betriebswirtschaft und Medizin. Die anderen sind unentschlossen: Medizin oder Schauspielerin, Medizin oder Militär, Medizin oder Geisteswissenschaften, Medizin oder Geheimpolizist. Unter den sechs befragten Schülern dieser Gruppe sind vier auch unentschlossen zwischen nicht ähnlichen Bereichen, die keine Hochschulausbildung erfordern, wie zum Beispiel als Feuerwehrmann oder in einer Graphik arbeiten. Unter den zwei Schülerinnen, die schon entschieden haben, will eine Geschäftsführerin und die andere will Gerichtsmedizinerin werden. Von den zwei Schülern die sich schon entschieden haben, will einer Sänger werden und der andere Sport studieren.

#### **5.3.4.3. Freizeit und Sport**

Die Freizeitbeschäftigung der befragten Schülerinnen und Schüler bezieht auch die Freunde ein. Diese Frage wurde von neun der 12 Schüler und von zwei der neun Schülerinnen nicht beantwortet. Unter den sieben befragten Schülerinnen ziehen es drei vor, zu Haus zu sein und fernzusehen und vier mit Freunden spazieren und in Bars oder ins Einkaufszentrum zu gehen. Die drei befragten Schüler spielen in ihrer Freizeit am liebsten mit Freunden Fußball. Auf die Frage zu sportlichen Aktivitäten haben sechs nicht geantwortet: zwei Schülerinnen und vier Schüler. Zwei Schülerinnen treiben keinen Sport und eine spielt gern Volleyball und Fußball. Unter den befragten Schülern sagte nur einer, dass er keinen Sport treibt. Die Mehrheit seiner Mitschüler spielt gern Fußball.

#### 5.3.4.4. Das persönliche Aussehen

Die neun Schülerinnen dieser Gruppe betrachten das persönliche Aussehen und die Art sich zu kleiden als wichtig, aber nur fünf erklärten ihre Gründe. Unter den 12 Schülern antworteten drei nicht, und von den sieben, die aussagten, dass sie das persönliche Aussehen nicht wichtig finden, erklärte nur einer sehr kurz, was er denkt: *„Weil die Art und Weise, mit der sich eine Person anzieht, für mich nicht wichtig ist“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Isidoro). Ähnlich wie bei den Schülern der Schule 2 findet man in die Angaben von zwei Befragten in dieser Gruppe eine Verbindung zwischen dem persönlichen Aussehen und der Möglichkeit eine Arbeit zu bekommen: *„Es ist wichtig, weil die Person normalerweise ordentlich aussehen muss, um eine Arbeit zu finden“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Raul). Die Schülerinnen hingegen, welche die Bedeutung des Aussehens begründeten, taten dies auch sehr kurz, wie in den folgenden zwei Aussagen: *„Das Aussehen repräsentiert die ganze Person“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Milena). *„Weil die Kleidung der Personen sagt, was und wie sie sind“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Jurema).

#### 5.3.4.5. Die Idole

Trotz der hohen Rate fehlender Antworten ist es auch in dieser Gruppe die Musikszene, aus denen die hauptsächlichsten Idole der Schülerinnen und Schüler kommen (siehe Tabelle 9). Es gibt keine die Gruppe charakterisierende musikalische Vorliebe. Jurema zum Beispiel mag die Rockmusik des Sängers Osbourne: *„Ozzy Osbourne, das ist ein verrückter Alter, er ist der Vater des Heavy Metal und ich bin verrückt nach ihm“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Andere Schüler nannten verschiedene musikalische Stile wie den Rap von Emillen, die Pagode (ein brasilianischer Musikstil, der Samba mit anderen afrikanischen Rhythmen verbindet) des Sängers Belo und den romantischen Pop-Rock der Band KLB.

**Tabelle 9: Schule 4 - Die Idole der Schülerinnen und Schüler – Anzahl der Schüler/Innen**

Idole Schüler/Innen*	Keine	Musiker	Schau- spieler	Sportler	Familien- angehörige	Schrift- steller	Religiöse Persönlichkeiten Gottheiten [Deidades]	Sons- tige**
09 Schülerinnen	0	07	01	0	01	0	01	0
12 Schüler	0	02	0	01	0	0	0	0

\* Mehrfachantworten möglich. \*\*Eine Schülerin und acht Schüler haben diese Frage nicht beantwortet.

#### 5.3.4.6. Der glücklichste Moment

Von den neun Schülerinnen dieser Gruppe erklärten vier, dass alle Momente ihres Lebens glückliche Momente sind, wie in dieser Aussage von Jurema: *„Ich war glücklich*

*in meinem ganzen Leben, ich habe nichts zu formulieren“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Dasselbe denkt Milena: *„die sechste Klasse, die siebte Klasse. Anmerkung: Alle Momente, die ich lebe und lebte, waren sehr glückliche Momente“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Zwei Schülerinnen haben diese Frage nicht beantwortet, eine hat noch keinen glücklichen Moment erlebt und die anderen zwei Schülerinnen haben Familienangelegenheit hervorgehoben. Eine Schülerin berichtet über den Erfolg ihrer Mutter, ihre eigene Werkstatt zu verwirklichen und eine andere Schülerin äußerte, dass ihr glücklichster Moment war, als sie erfuhr, dass sie schwanger war. Unter den 12 Schülern dieser Gruppe antworteten sechs nicht auf diese Frage. Ein Schüler hob einen materiellen Besitz hervor. Die anderen verbanden ihre glücklichsten Momente mit dem Familienleben, wie eine bestimmte Weihnachtsfeier, oder ein Wiedersehen mit der Familie sowie die Harmonie zwischen ihren Eltern.

#### **5.3.4.7. Was die Eltern sagen**

Unter den elf befragten Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe wurde der Unterschied im Verhalten der Jugendlichen heute und der Jugendlichen früher in der Zeit ihrer Eltern in sechs Aussagen angeführt, fünf von Schülern und eine von einer Schülerin. Drei Schülerinnen und sieben Schüler antworteten nicht auf diese Frage. Bei allen den befragten Schülerinnen kommt dieses Thema allgemein nicht zur Sprache, wie in der folgenden Aussage: *„Sie haben niemals etwas kommentiert.“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Roberta). *„Sie sagten dass alles wirklich ganz anders war, aber meine Eltern sind sehr modern und sagten nichts.“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Jurema). Die Eltern der Schüler sprechen über Ihre Meinung über die Freiheit ihrer Kinder bezüglich Sex und Liebesbeziehung, über das Fehlen von Respekt gegenüber den Eltern und die Erleichterungen, welche die heutigen Jugendliche haben, wie in den folgenden Aussagen von Raul und Franklin: *„Sie sprechen über viele Dinge, die es heute gibt und diesen Komfort gab es nicht zu ihrer Zeit“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Raul). *„Dass alles sehr verschieden im Hinblick auf Sex, Liebesbeziehung und andere Themen war“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Franklin).

#### **5.3.4.8. Was sie ihren Kindern sagen werden**

Unter den neun Schülerinnen dieser Gruppe antworteten drei nicht auf diese Frage, fünf sagten dass sie nicht wissen, was sie ihren zukünftigen Kindern erzählen werden und eine wird die Gewalt ansprechen, die sie in ihrer Jugend kennen lernte. Mit kurzen Antworten schrieben die Schülerinnen: *„Ich habe noch nicht darüber nachgedacht“*

(schriftliche Aussage im Fragebogen von Roberta) und *„Es ist noch zu früh, darüber nachzudenken“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Rosangela). Die Schülerin, die über Gewalt sprechen wird, schrieb: *„Grausame Banditen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marlene). Unter den Schülern antworteten fünf nicht auf diese Frage. Bei den anderen sieben Schülern ist das Hauptthema die Gewalt in der Stadt. Zwei Aussagen übersetzen in gewisser Weise einige Aspekte dieser Kultur, die produziert wird. Raul zum Beispiel, schreibt: *„Ich werde nichts über meine Zeit erzählen, weil die Zeit, in der ich lebe, ein einziger Alptraum ist“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Rômulo schreibt über die Unterordnung unter die bestehende Autorität: *„Es ist eine Schande für den Bürger, weil die Autoritäten mehr Macht über die Schwachen haben, es ist eine große Demütigung“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen).

#### **5.3.4.9. Wen oder was sie vermissen**

Die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe vermissen ihnen sehr nahe stehende Menschen. Eine Schülerin und sechs Schüler antworteten nicht auf diese Frage. Unter den 14 Befragten haben 11 konkrete Sehnsüchte aufgrund von Verlusten in ihrem Leben wie in diesen schriftlich formulierten Aussagen in den Fragebögen: Rosangela: *„Meine verstorbene Mutter“*. Renata: *„Mein verstorbener Bruder“*. Roberta: *„Jemand, die schon verstorben ist“*. Andere Schülerinnen und Schüler vermissen ihre Eltern, Cousinsen, Großeltern, alle Personen, die *„schon davon gegangen sind“*. Marlene machte eine Aussage, die zumindest sinnbildlich ist und schreibt, nach wem sie Sehnsucht hat: *„nach sich selbst“*. Die drei übrigen Aussagen zeigen, dass die Schüler nicht lediglich ein Mitglied der Familie, sondern Familie als ganze vermissen.

#### **5.3.5. Die Art zu sein und zu denken: Diskussion**

##### **5.3.5.1. Die Performance der Gruppen**

Die vier Gruppen von Schülern sollten sich eigentlich in dem Merkmale der Freude und der Begeisterung, die im allgemeinen Jugendliche begleiten, ähnlich sein, aber dies kommt nicht vor. Aus Familien der Konsumleistungsgruppen A2, B1 und B2 stammend drücken die Schülerinnen und Schüler der Schule 1 eine ansteckende, laute Freude aus. Diese Schülerinnen und Schüler sind in den Vormittagsklassen einer Privatschule eingeschrieben, die verspricht, sie zu Gewinnern bei der Aufnahmeprüfung zur Universität zu machen. Sie leben nicht in dem Überfluss wie die begüterten Bevölkerungsgruppen, aber ihnen werden aufgrund der Konsumleistung ihrer Familien auch keine großen Entbehungen abverlangt. Wenn wir das Ziel der Schule in Verbindung mit der Überzeugung der Eltern beachten, die ihren Kindern eine Hochschulausbildung in einer guten öffentlichen Universität ermöglichen wollen,

können wir annehmen, dass die Erfüllung dieser Aufgabe gleichzeitig eine Herausforderung für die Jugendlichen und ein Zeichen ihrer Leistungsfähigkeit ist. Das treibt sie an und führt sie in Richtung ihrer Ziele. Die Ideologie des sozialen Aufstiegs zeigt sich in dieser Gruppe sehr präsent.

Die Schule 3, auch eine private, am Vormittag Unterricht anbietende Schule, nimmt hingegen Schüler auf, aus Familien der Konsumleistungsgruppen A1, A2 und B1 stammen. In dieser Konsumleistungsgruppe haben die Schülerinnen und Schüler keine Entbehrung zu bewältigen, zumindest keine für ein relativ bequemes Leben essentiellen. Gewandt und sich gut artikulierend fühlen sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule, als wenn sie ein erweiterter Teil ihrer Wohnhäuser wäre: ein Raum, indem sie finden, was sie laut Bourdieu (vgl. 2005b) benötigen, um das verinnerlichte kulturelle Kapital zu vergegenständlichen. Den Schülern der zwei privaten Schulen 1 und 3 scheint die Schulzeit als die Kontinuität der Schulausbildung ihrer Eltern garantiert zu sein. Der Unterschied ist, dass sich die Schüler der Schule 1 darauf vorbereiten müssen und in dem ausgewählten Schulsystem ein privates pädagogisches Modell vorfinden, das ihnen helfen wird, ihr Ziel zu erreichen. Für die Schüler der Schule 3 scheint die Kontinuität und der Zugang zur Hochschule die Kontinuität eines Prozesses zu sein, wenn natürlich auch nicht ohne eigenes Bemühen und Engagement des Schülers. Die Aussagen der Direktoren und Koordinatoren und die Geschichte der Familien zeigen ähnliche Wege, die aber von den Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Art und Weise begangen werden. In diesen zwei Gruppen hat die Beziehung mit den Lehrern und den Schulen einen Charakter der Ungezwungenheit und gegenseitigen Verpflichtung, wie er sich in der Ökonomie zwischen Lieferanten und Verbrauchern ergibt.

Die Schüler der Schulen 2 und 4 besuchen Abendklassen an öffentlichen Schulen. Während die Schülerinnen und Schüler der Schule 2 hauptsächlich zu den Konsumleistungsgruppen B2 und C1 gehören, zählen die Schülerinnen und Schüler der Schule 4 meist zu den Konsumleistungsgruppen C1 und C2. Das heißt, dass die Familieneinkommen der zwei Gruppen beispielsweise nicht ausreichen, um die Kosten für eine Privatschule tragen zu können. Es gibt zwischen diesen zwei Gruppen sehr große Unterschiede bezüglich ihrer Verhaltensweisen in der Schule. Die Schülerinnen und Schüler der Schule 2 sind Einwohner einer kleinen Stadt und verhalten sich schüchtern und bescheiden, während die Schülerinnen und Schüler der Schule 4 Einwohner von São Paulo sind und mit Gewandtheit und, nach Aussage des Koordinators, einem fragwürdigen Sinn von Freiheit agieren. In dieser Schule gehört

städtische Gewalt zum Alltag, wie sie in einigen peripheren Stadtteilen der Großstädte vorherrscht. Anonym unter den Tausenden von Jugendlichen, welche die Abendkurse der öffentlichen Schulen in den Großstädten besuchen, sind die Schülerinnen und Schüler der Schule 4 keine Subjekte allgemeiner Sichtbarkeit und Identifizierung wie die Schülerinnen und Schüler kleinerer Städte. Wenn die Schülerinnen und Schüler der Schule 2 auch nicht traurig aussehen, vergeuden sie weder die Freude, wie es bei den Schülerinnen und Schülern der Schulen 1 und 3 charakteristisch ist, noch ähneln sie sich in ihrer Art und Weise zu sein den Schülerinnen und Schülern der Schule 4. Die Schülerinnen und Schüler der Schule 2 scheinen mit einer bestimmten Entfremdung von der Schule zu leben, was die Beziehung mit den Lehrern zwar nicht gerade formell macht, aber weit entfernt von der in den Privatschulen beobachteten Ungezwungenheit ist. Während die Schüler der Schule 4 sich im öffentlichen Raum der Schule zwar sehr wohl zu fühlen scheinen, pflegen sie jedoch keine Beziehung mit ihren Lehrern außerhalb des Klassenzimmers.

Das Verhalten der Gruppen von Schülerinnen und Schülern während der Befragungen in jeder Schule gibt auch wichtige Information über die Subjekte der Forschung. Der gesprächsoffene und expansive Charakter der Schülerinnen und Schüler der Schule 1 manifestiert sich auch in den Antworten der Fragebögen. Den offenen, diskursiven Fragen folgen erklärende Antworten, die lang genug sind, um einen Gedanken zu erklären und zu illustrieren. In dieser Schule gab es die geringste Quote an Fragen, die nicht beantwortet wurden. In der Schule 3 hingegen gab es auf die offenen Fragen kurze und sachliche, aber gut artikulierte Antworten. Die Schülerinnen und Schüler mussten sich nicht anstrengen, um einen Gedanken zu erklären oder zu illustrieren. Die Antworten enthalten wenige grammatikalische Fehler. In den Antworten der Fragebögen der Schüler der Schulen 2 und 4 sind hingegen mehr grammatikalische Fehler enthalten, obwohl die Texte kurz sind. So wie in Schule 1 beantworteten die Schüler der Schule 2 im wesentlichen alle Fragen, aber ihre diskursiven und gut artikulierten Texte sind noch kürzer als die Texte der Schüler aus Schule 3. Die Fragebögen der Schüler der Schule 4 enthalten die größte Anzahl von unbeantworteten Fragen, von grammatikalischen Fehlern sowie die kürzesten Antworten auf die diskursiven Fragen, einige sogar nur mit einem Wort.

Die den Diskussionen in den Klassenzimmern vorausgegangenen Momente waren mir für die Beschreibung jeder Gruppe äußerst hilfreich. Wie schon erwähnt sind die Schüler von den Schulen 2 und 3 weniger überschwänglich und ruhiger. Diese Verhaltensweise kann man durch leise und diskrete Gespräche verstehen. Die Schüler



der Schulen 1 und 4 machten jedoch aus den Momenten vor den Diskussionen eine Arena der Konfrontationen: In Schule 1 gab es viele durcheinander gehende und aufeinanderprallende Redebeiträge und in Schule 4 übernahm ein Schüler das Kommando der Klasse und bewies seinen Status als Anführer. Diese verschiedenen Momente erforderten verschiedene Verfahren, um die Diskussionen anzufangen. Während das Schweigen, die Zurückhaltung und die Schüchternheit der Schüler in der Schule 2 Schwierigkeiten erzeugten, um die Debatte in Gang zu bringen, begünstigten die gleichen Merkmale in der Schule 3 den Start der Debatte. Während die vielen Reden in der Schule 1 den Start der Debatte verzögerten, taten es die vielen Reden und das Lachen in Schule 4 nicht, verhinderten aber ihre Umsetzung in den ersten Momenten. Die wirkliche Debatte macht die Bedeutung des „strukturierten Kulturkapitals“ der Schüler aus Privatschulen deutlich, ebenso wie sie die Vorteile zeigte, die sich aus den Erfahrungen mit Meinungsauseinandersetzungen ergeben: Ungeduldig provozierten die Schüler das direkte Aufeinanderprallen von Reden und Gegenreden und die Reizbarkeit eines bestimmten Schülers der Schule 3, der die Debatte schließlich verließ. In den öffentlichen Schulen wurde der Mangel an Erfahrung der Schülerinnen und Schüler mit dieser Art von Meinungsauseinandersetzung offenkundig. Doch nach Überwindung der anfänglichen Schwierigkeiten folgte in diesen zwei Schulen ganz selbstverständlich eine Debatte ohne die in den Privatschulen deutlich gewordene Wut, aber ebenso produktiv und aufgeklärt.

Auf irgendeine Art und Weise berühren sich die gesellschaftlichen Extreme. Die Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Schule 4 mit dem geringsten Einkommensniveau und diejenigen der privaten Schule 3 mit dem höchsten Einkommensniveau wiesen Merkmale von Reproduktion auf, wie sie Bourdieu und Passeron (vgl. 1975) beschrieben haben. In der privaten Schule 1 scheint sich die Ideologie des sozialen Aufstiegs durch das pädagogische Modell der Schule und die Ambitionen der Eltern und Schüler zu verstärken. In der öffentlichen Schule 2 findet man seinerseits auch diese Ideologie, aber abgeschwächt und nicht verstärkt, sie scheint sich zu verlangsamen und den Zustand der „Aufsteiger“ zu verlängern. Ein anderer Aspekt, der die Extreme annähert, kann durch das Redeverhalten erkannt werden. Während in den privaten Schulen die Schüler offen das Wort ergreifen konnten und sich darum stritten, war die Situation in den öffentlichen Schulen anders. In der Schule 4 übernahm ein Anführer mit der Zustimmung der Mitschüler die Wortführerschaft und sicherte sich damit seine Führungsrolle. In der Schule 2 musste ich enorme Anstrengungen unternehmen, damit jemand das Wort übernahm.

### 5.3.5.2. Arbeit und Beruf

In Brasilien ist es Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren erlaubt zu arbeiten, sofern sie regelmäßig eine Schule besuchen. Ich benutzte hier die Begriffe „Erwerbstätigkeit“, weil es nicht Ziel dieser Studie war zu wissen, ob die Jugendlichen ihr Geld durch eine legale Arbeit oder durch Schwarzarbeit verdienen. Fast alle Schülerinnen und Schüler der befragten Gruppen von den vier Schulen denken oder haben schon daran gedacht zu arbeiten. Für Schülerinnen und Schüler von privaten Schulen aus Familien mit höherer Konsumleistung bedeutet „arbeiten“ eine geringere Abhängigkeit von ihren Eltern und eigenes Geld zu verdienen. Für Schülerinnen und Schüler von öffentlichen Schulen aus Familien mit geringer Konsumleistung bedeutet, irgendeiner bezahlten Erwerbstätigkeit nachzugehen, nicht so sehr eigenes Geld zu verdienen, sondern das in der Regel für den notwendigen alltäglichen Konsum unzureichende Haushaltsbudget der Eltern aufzubessern. In den zwei öffentlichen Abendschulen lernen 43 Schülerinnen und Schüler. Sie besuchen die Abendkurse, damit sie tagsüber einer Erwerbstätigkeit nachgehen können. Aber unter den 43 Jugendlichen dieser zwei Schulen übten zur Zeit der Befragung nur 14 eine Erwerbstätigkeit aus.

Während für die Schüler der Schulen 1 und 3 der zukünftige Beruf von der Absolvierung eines Studiums abhängt, zeigt sich dieser Wunsch auch in den Schulen 2 und 4, aber ohne die Emphase und die Sicherheit, die man in den Aussagen der Schüler an den Privatschulen antrifft. Die Schülerinnen und Schüler der Schule 2 berichten zum Beispiel über ihre Unentschlossenheit zwischen einem Beruf, der ein Studium verlangt, und anderen Berufen, die dies nicht erfordern. Dasselbe geschieht in verschärfter Form in Schule 4, an der besonders die Schüler Berufswünsche angeben, die keine besondere Schulbildung erfordern.

Es ist stets ein hohes Risiko, vorausschauende Überlegungen anzustellen. Doch begründet auf dem, was wir bisher bereits über die vier Schulen, die Familien der Schüler und die Subjekte der Studie wissen, können wir die Beziehung dieser Schüler zu ihrer schulischen und beruflichen Zukunft wie folgt klassifizieren: Die Schülerinnen und Schüler der Schule 3 werden an einer öffentlichen oder privaten Universität studieren, als der soziale und kulturelle Bedingung, weil sie studieren wollen und die notwendigen finanziellen Ressourcen dazu von ihren Familien garantiert werden. Wenn ein oder zwei Schülerinnen oder Schüler trotzdem kein Studium absolvieren sollten, geschieht dies aufgrund irgendeines Unglücks oder einer eindeutigen Entscheidung nicht zu studieren. In den historischen und kulturellen

Entwicklungsprozessen dieser Schülerinnen und Schüler sind alle Aktion und Ereignisse aufeinander abgestimmt, um dieses Projekt zu ermöglichen.

Die Schülerinnen und Schüler der Schule 1 können ebenfalls ein Universitätsstudium erreichen, weil sie es wollen und ihre Eltern sie darin unterstützen. Aber es ist nicht möglich ohne enorme persönliche Bemühungen der Schüler und ohne die Involvierung der Eltern, was Entbehrungen bezüglich anderer Bedürfnisse bedeutet und ohne die Mitwirkung der Schule stattfindet. Diese Gruppe ist stärker neben eventuellen schicksalhaften Ereignissen wirtschaftlichen Risiken und Unsicherheiten ausgesetzt

Die Schülerinnen und Schüler der Schule 2 sehen ihre beruflichen Zukunftsmöglichkeiten gemäß ihrer Schulausbildung: In den öffentlichen Universitäten werden sie in Konkurrenz zu besser vorbereiteten Schülern stehen und für ein Studium an einer privaten Universität benötigen sie öffentliche oder private Finanzierungsquellen. Wir können sagen, dass sich die sozialen und kulturellen Umstände und Bedingungen der Schüler aus der Schule 2 im Gegensatz zu den Schülerinnen und Schüler der Schule 3 gegen die Realisierung dieses Projekts verschwören. Vielleicht werden alle Schüler eine Universität erreichen können, aber dies würde weniger aufgrund dessen geschehen, was die Schule und die Familie in diesem Projekt darstellen, sondern eher aufgrund der persönlichen Bemühungen der Schülerin und des Schülers sowie neuer gesellschaftlicher Umstände, die in ihrem Leben auftreten könnten.

Eine berufliche Zukunft auf der Grundlage der Schulausbildung kommt nicht in Betracht. Der Grund dafür ist nicht, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht um ihre Zukunft kümmern oder von ihren familiären Erfahrungen getrennt sind, wie es der pädagogische Koordinator dieser Schule nahe legt. Vielmehr stellt sich den Schülern ihre Zukunft als eine nicht hinterfragbare Unmöglichkeit dar. Andererseits, und weil dies vorausschauende Überlegungen sind, würde ich mich sehr freuen, zu entdecken, dass ich mich geirrt habe und alle Schüler der Schulen 1, 2 und 4 die gleichen Zugangsmöglichkeiten und -chancen zu einer Universität hätten wie dies für die Schüler der Schule 3 zu erwarten ist.

#### **5.3.5.3. Freizeit und Sport**

Unterhaltung und Sporttreiben sind für Schüler und Schülerinnen Formen der Freizeitbeschäftigung: von schulischen familiären und beruflichen Pflichten entbunden widmen sie sich aus freiem und spontanem Willen der Entspannung und Unterhaltung

(vgl. Dumazedier 1976). Die Hauptaktivität der vier Gruppen von Schülerinnen und Schülern in der Freizeit ist sich mit Freunden zu unterhalten. Auf diese Weise wird die Freizeit auch zu einer Zeit von Sozialisation. Die Schülerinnen und Schüler der vier Gruppen, insbesondere diejenigen mit Zugang zum Internet im Haus, bevorzugen den persönlichen Kontakt mit ihren Freunden. Insbesondere Schülerinnen und Schüler der Schule 3 schätzen über Technologie hergestellte Kontakte. Das Auftreten des Phänomens des persönlichen Kontakts bei Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren in den Schulen 1, 2 und 3 widerspricht der Tendenz des Verschwindens persönlicher Kontakte zugunsten medial vermittelter Gespräche. Durch persönliche Kontakte, Austausch und Alterität erstarken die jungen Heranwachsenden gegen die doppelte Einbindung durch mediale Beziehungen. Als Wandernde zwischen und innerhalb der Medien und Konstrukteure potentieller Welten verwirklichen die Jugendlichen in den persönlichen Kontakten, was auf mediale Weise nicht möglich wäre: Gegenreden, entstanden aus Dialogen, aus Worten und Intonationen, aus Gesten, Lächeln und Blicken, alle grundlegend für ein Gefühl der Zugehörigkeit. Die Präferenz für nicht medial vermittelte Gespräche und die doppelte Einbindung sind Themen, die später zu diskutieren sind.

Obwohl wir bei den sportlichen Aktivitäten und Freizeitbeschäftigungen in den vier Gruppen Gemeinsamkeiten angetroffen haben, werden diese auch durch die Unterschiede der Städte, in denen sie wohnen, und durch die verschiedenen sozialen Gruppen bestimmt. Die 28 Schülerinnen und 10 Schüler der Schule 1 bevorzugen es, sich in ihrer Freizeit mit Freunden zu unterhalten. Viele gehen durch die Stadt spazieren, während sie miteinander reden oder gehen ins Kino. Die Schülerinnen und Schüler der Schule 2, die in der gleichen Stadt wohnen, teilen sich jedoch auf die Präferenzen auf, mit Freunden zu Hause zu sein oder mit Freunden durch die Stadt spazieren zu gehen. Für die Schülerinnen und Schüler der Schule 3 ist die beste Freizeitbeschäftigung, mit Freunden auf einer Party zu sein, im Einkaufszentrum spazieren zu gehen oder sich mit elektronischen Geräten zu beschäftigen. Das gleiche gilt für die Schüler der Schule 4, die diese Frage beantworteten. Von den 29 Schülerinnen und Schülern an der Schule 3 nutzen 18 für ihre Freizeitbeschäftigung Technologie hauptsächlich in Form von Internetsurfen und Videospiele. Für die Schülerinnen und Schüler der Schule 4 ist es Fernsehen. Technologie und Mediengeräte erscheinen mit geringer Ausdruckskraft in den Antworten der Schülerinnen und Schüler der Schulen 1 und 2. Mit Freunden Musik zu hören oder ein Instrument zu spielen sind Aktivitäten, die allen Jugendlichen der vier Gruppen gemeinsam sind.

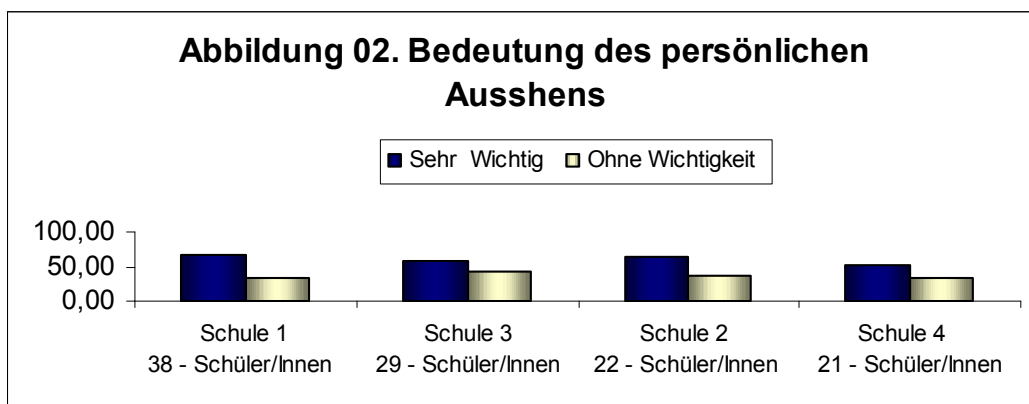
Die sportlichen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler ist ein wichtiger Indikator für die sozialen und ökonomischen Unterschiede zwischen ihnen. Die Anzahl aktiv Sporttreibender ist in den privaten Schulen mit Unterricht am Tag größer. In diesen Schulen wurden von jedem sportlich aktiven Schüler zwei oder mehr praktizierte Sportarten angegeben. Die Anzahl an sportlich aktiven Schülern ist in den öffentlichen Schulen kleiner, sie gaben nur eine praktizierte Sportart an. Die Unterschiede hinsichtlich der sportlichen Aktivitäten zeigen sich insbesondere unter den Schülerinnen. Beispielsweise besuchen 22 der 28 Schülerinnen der Schule 1 ein Fitnessstudio. Das ist eine Sportart, die sich stärker um die Ästhetik und um die Form des Körpers kümmert. Diese Sportart wurde von den Schülerinnen der öffentlichen Schulen 2 und 4 und der Schülerinnen aus der privaten Schule 3 nicht angegeben. Die sportlichen Aktivitäten der Schülerinnen aus den öffentlichen Schulen erfordern keine monatlichen Gebühren wie für Fitnessstudios, und sie werden in der Regel in öffentlichen Räumen wie Parks und Sportplätze betrieben. Die Schülerinnen der Schule 3 gaben jedoch neben dem unter ihnen am häufigsten in der Schule oder in einem Klub praktizierten Handballspielen andere Aktivität an, die nicht nur Freizeit, sondern auch finanzielle Ressourcen erfordern wie zum Beispiel: Surfen, Bergsteigen, Reiten und olympische Gymnastik. Unter den Schülern ist Fußball nicht allen Gruppen gemeinsam, sondern es dominiert sowohl die sportlichen Aktivitäten als auch Freizeitbeschäftigung im Allgemeinen.

#### **5.3.5.4. Das persönliche Aussehen**

Schon seit langer Zeit ist die Kleidung kein Synonym mehr für den Schutz der Haut oder des Körpers für die Menschen. Sie ist zu visuellen Sinndeutungen geworden. Durch ihre Art und Weise sich zu kleiden versuchen der Benutzer und die Benutzerin sich selbst ein Kennzeichen zu geben, sie verfolgen die Einzigartigkeit, als wäre sie durch Appelle, Anreize und Zeichen erreichbar, die kollektiv in der Kulturindustrie erzeugt werden. Die Faszination, die das persönliche Aussehen auf den Menschen ausübt, wurde nicht durch den Kapitalismus erzeugt, denn es ist eine Inszenierung, die nicht ohne die Berücksichtigung der Geschichte von Kulturen verstanden werden kann (vgl. Haug 1997). Im Kapitalismus, so der Autor, ist die Bewertung des persönlichen Aussehens nur die Verfeinerung der ästhetischen Techniken, das heißt, die ästhetische Abstraktion der Ware wird durch den Käufer erlangt, weil sie in dem ästhetischen Versprechen des Nutzwertes einer Ware enthalten ist. Die Funktion, welche die Abstraktion fördert, ist mit anderen Worten, ein motivierendes Element für den Kauf (vgl. Haug 1997). Dieses System lebt von der konstanten ästhetischen Innovation. Wenn das System, das die Art und Weise sich anzuziehen leitet, sich in

eine einzige Richtung zu konvergieren scheint, beginnt eine neue Welle der Veränderung, deren Befreiung der Unterschiede den Benutzer auf ein ewiges Paradox zu begrenzen scheint: Nicht in Mode zu sein bedeutet außer Mode zu sein und mit der Mode zu gehen, um zu ihrer ständigen Erneuerung beizutragen, bedeutet von ihr ausgeschlossen zu sein.

Laut der Grafik 2 betrachten 60% der Schülerinnen und Schüler das persönliche Aussehen als wichtig oder sehr wichtig und 40% betrachten es als unwichtig. Die vier Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die dem persönlichen Aussehen eine Bedeutung geben, interpretieren diese Frage auf zweierlei Art und Weise, aber beide gehen in dieselbe Richtung. Für die Schülerinnen und Schüler der Schule 1 besteht die Bedeutung des persönlichen Aussehens in der durch den ersten Eindruck hinterlassenen Wirkung. Das ist der in Werbekampagnen sehr oft benutzt Appell: „Der erste Eindruck ist, was bleibt“. Für die Schülerinnen und Schüler der Schulen 2 und 4 bedeutet sich gut anzuziehen Anerkennung zu bekommen und akzeptiert zu werden. Für die Schülerinnen und Schüler der Schule 3 offenbart das Aussehen einer Person, was sie ist.



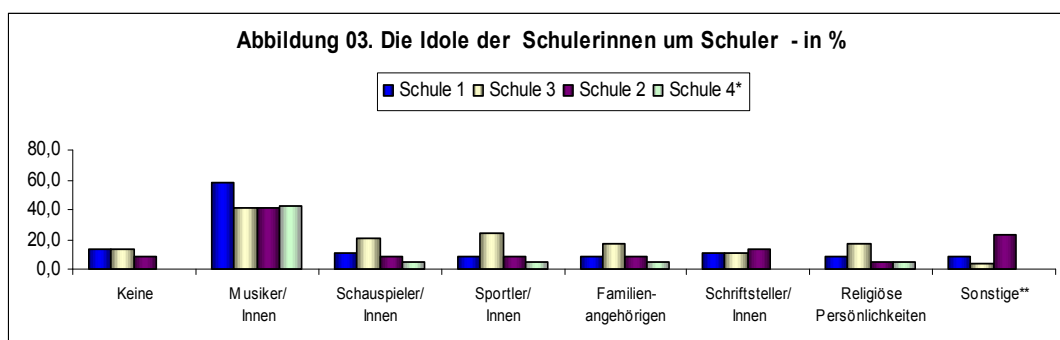
Die Art und Weise sich anzuziehen verbessert das persönliche Aussehen der Personen nach Meinung der Schüler aus Schule 1, deren Kriterien für das persönliche Aussehen durch das Mediensystem verbreitet werden. Gleichzeitig wird einem bestimmten Modell des persönlichen Auftretens gefolgt und die Suche nach Individualität und persönlichem Stil deutlich. Laut Schülerinnen und Schülern der Schule 3 heißt das, dass die Art und Weise sich zu kleiden eine Ausdruckform ist und dass der Körper Nachrichten über den Träger der Kleidung trägt, was und wie die Person denkt und welcher sozialen Gruppe sie angehört. Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung durch die Kleidung hat ihren maximalen Wert für Schüler der Schulen 2

und 4, wenn man eine Arbeit sucht. Die Schülerinnen und Schüler der vier Schulen, die aussagten, dass es nicht wichtig sei, wie man sich anzieht, legen Wert darauf, was eine Person ist und nicht was sie trägt. In der Schule 3 zeigen einige Aussagen über diese Anschauung hinaus, wenn sie ergänzen, dass das persönliche Aussehen trotz seiner Unwichtigkeit ein Bild ausdrücke und deswegen aufschlussreich sei. Es gibt nach Santaella eine Dominanz äußerlicher Aspekte, die von der Mode- und Medienindustrie diktiert dem Äußeren einen erheblichen Wert verleihen:

„Es ist diese Herrschaft des Äußeren über das Innere, die uns die Macht verstehen lässt, welche die Verherrlichung und Zurschaustellung des menschlichen Körpers in der heutigen Welt übernommen haben. Denn diese Macht wird durch verschiedenste Formen der Stimulation und Überreizung des Körpers verwirklicht.“ (Santaella 2004, S. 126).

### 5.3.5.5. Die Idole

Wie Grafik 3 zusammenfasst wurden unter den 101 befragten Schülerinnen und Schülern Idole aus der Welt der Musik von 50% der Schülerinnen und Schüler genannt. 30% der angegebenen Namen oder Persönlichkeiten kommen nicht aus der Medienwelt oder ihrem Interessensfeld: Elf Familienmitglieder, sieben Schriftsteller, zwei historische Personen und zehn Personen mit religiösen Bezügen. Wie schon aus anderen Studien belegt (vgl. u.a. Minayo u.a. 1999) steht die Musik im Mittelpunkt des Interesses der Jugendlichen. In den vier Gruppen von Schülern zeigen die Aussagen eine Vorliebe für den Rock und seine verschiedenen Variationen. Viele der genannten Künstler kommen in allen vier Gruppen vor. Die Musik, insbesondere der Rock, ist zusammen mit der Jeans eine der stärksten Symbole der Kulturindustrie, zu der das Mediensystem eine Beziehung absoluter, existenzsichernder Rückkopplung unterhält: die Medien propagieren die Kulturindustrie und zur gleichen Zeit nähren sie sich aus dieser als Bedingung der Interaktivität mit ihrem Publikum. Dieser Prozess provoziert die Legitimität von Mythen und Helden. Denn diese nur zu erzeugen, würde nicht ausreichen, um die Aufmerksamkeit des Publikums zu erlangen.



Die Idole transportieren Helden, die den Alltag vergessen lassen, die ihre Angst, ihre Furcht selbst überwinden und die zur Überwindung von Schwierigkeiten fortgehen. In dieser Verwicklung (vgl. Campbell 1989) leidet der Held jede Art von Entbehrungen, er tritt Schwierigkeiten entgegen, die bis dahin unüberwindlich waren, und kommt immer siegreich zurück. „Der Held ist folglich ein Mann oder eine Frau, der seine historischen, persönlichen und lokalen Begrenzungen überwinden konnte und allgemein gültige, menschliche Formen erreicht“ (Campbell 1989, 28). Das zweideutige und paradoxe Modell des Rocks, der gleichzeitig Gesetzesübertreter und Engagierte ist (vgl. Connor 2004) personalisiert den Rebell, den Helden, wie in der Aussage von Giseli aus der Schule 3 über die Bruder Joel und Benji zu lesen ist, oder auch in Aussagen, die Eltern der Schüler zu Helden erheben, weil sie fähig waren „ein sehr gutes Leben aus dem Nichts zu schaffen“ (Roberto, Schule 3). Ana Luisa, auch von der Schule 3, zählt einige tote Sänger auf, wie Cazusa, Kurt Cobain und ruft ein Modell von Helden der romantischen Epoche in Erinnerung, „dessen Leben und Jugendzeit zusammen endeten“ (Hobsbawm 1995, 138). Der Autor erinnert daran, dass dieses Kennzeichen der Romantik Anfangs des 19. Jahrhunderts mit dem Tod des Schauspielers James Dean eine Parallele in den 1950er Jahren findet, und sich mit stärkerer Intensität im Rock zeigt: „Buddy Holly, Janis Joplin, Brian Jones, Mitglieder der Rolling Stones, Bob Marley, Jimi Hendrix und andere verschiedene populäre Gottheiten wurden Opfer eines Lebensstils, der einen vorzeitigen Tod vorherbestimmte.“

#### **5.3.5.6. Der glücklichste Moment**

Für viele Schülerinnen und Schüler der vier Schulen hat der glücklichste Moment keinen Bezug zu Besitz von Eigentum, sondern zu persönlichen Leistungen, zur Überwindung von Hindernissen, und zum Familienleben. Neben persönlichen Leistungen sind es vor allem noch Ereignisse im Zusammenhang mit dem Familienleben, welche die glücklichsten Momente in ihrem Leben abbilden. Das kommt hauptsächlich unter den Schülern der Schulen 1 und 2 vor. Als Bewohner einer kleinen Stadt leben sie stärker im Familienverbund, dessen Zusammenhalt sich noch sehr gegenwärtig zeigt. Das ist zum Beispiel nicht so unter den Bewohnern großer Metropolen oder Migranten, die wegen der räumlichen Distanz oder aufgrund ihrer Einbindung in anderer personelle Netzwerke ein von ihren Verwandten getrenntes Leben führen. Für die Schülerinnen der Schule 4 gibt es keinen Moment, in dem sie nicht glücklich waren. Sie erklären, dass sie immer glücklich sind.

Die Schülerinnen der Schule 4, die sagen, dass sie unabhängig von den Umständen immer glücklich sind, gehören der Bevölkerungsgruppe mit der geringsten Kaufkraft an.



Sie besuchen die Schule mit den größten Schwierigkeiten, ihren Unterrichts- und Lehrauftrag umzusetzen und sie stammen aus Familien mit der geringsten Schulbildung unter den untersuchten Gruppen. Trotz alledem bezeichnen sie sich selbst als glücklich. In diesen Kontext scheint ein Punkt hervorzustechen: Es ist der Zustand des Überlebens, der immer ein Zustand des Glücks ist. Unter den 104 befragten Schülern erinnerten sich fünf Schüler nicht an ihren glücklichsten Moment und fünf sagten, dass sie noch keinen solchen Moment in ihrem Leben kennen gelernt haben. Unter ihnen ist eine Schülerin aus der Schule 4: *„dieser Moment hat nicht existiert“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Roberta)

Die mit dem Familienleben in Zusammenhang stehenden glücklichen Momente zeichnen auch die verschiedenen Lebenswege dieser Schüler nach. Obwohl solche Momente in allen vier Gruppen genannt werden, sind ihre Ausprägungen sehr verschieden. In der Schule 1 wurden fröhliche Momente genannt, wie die Geburt der Geschwister, das Treffen mit Familienmitgliedern oder Freunden, währenddessen die Schülerinnen der Schule 2 berichten, dass ihre glücklichen Momente die der familiären Versöhnungen sind, insbesondere zwischen ihren Vätern und Müttern, wenn sie vorher getrennt gelebt haben. In der Schule 3 wurden die glücklichsten mit der Familie in Bezug stehenden Momente nur von drei Schülern angegeben, die ebenfalls mit Versöhnungen und Treffen zu tun hatten. Die Bedeutung der Familien wird von fünf der sechs befragten Schüler der Schule 4 und von zwei Schülerinnen dieser Schule erwähnt.

Die Aussagen von Schülerinnen und Schüler insbesondere aus den Schulen 1, 2 und 4, die ihre Kernfamilien zur Bedingung und zum Grund ihrer glücklichsten Momente erklären, legen zumindest in dieser Lebensphase noch Wert auf ihre Familien, von denen sich die Jugendlichen in der Vergangenheit abkoppeln und befreien wollten. Die persönlichen Leistungen haben für die Jugendlichen eine vitale Bedeutung, wie viele von ihnen gezeigt haben. Das Ideal scheint allerdings zu sein, persönliche Leistungen zu verfolgen, ohne andererseits die familiäre Sicherheit aufzugeben.

#### **5.3.5.7. Was die Eltern sagen**

Nach den Berichten der Schülerinnen und Schüler der vier Schulen vergleichen die Eltern das Verhalten ihrer Kinder mit der Zeit, zu der sie jung waren anhand von vier Themen: Gewalt, Erleichterungen, Gehorsam und Liebesbeziehung. Die Gewaltproblematik wird in den Aussagen an den privaten Schulen 1 und 3 stärker thematisiert. Als die Eltern der Schülerinnen und Schüler jung waren, gab es keine

Einschränkungen oder Ängste, das eigene Haus zu verlassen und zu spazieren. Deswegen war das Leben einfacher und auch billiger. Die Angst vor Gewalt drückt sich in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler der Schule 3 in der Befürchtung ihrer Eltern aus, dass diese nicht wollen, dass ihre Kinder allein durch die Straßen der Stadt gehen. Die folgende Aussage von Heloise verdeutlicht dies entsprechend: *„Dass sie auf den Straßen gingen, verreisten, alles ohne Sorgen. Ich bin niemals allein auf der Straße gelaufen... schließlich sagen meine Eltern, dass es zu gefährlich sei“* (schriftlich Aussage im Fragebogen). In den Schulen 2 und 4 wird dieses Thema von den Eltern hingegen nicht mit der gleichen Emphase behandelt wie von den Eltern der Schülerinnen und Schüler aus den Privatschulen. In der Schule 4, in der die Schüler städtischer Gewalt vielleicht am nächsten sind, wird dieses Thema nur in einer Aussage erwähnt und in Schule 2 ist es kein allgemeines, gemeinsames Thema, obwohl insbesondere an den Drogenkonsum erinnert wird.

Ein anderer Aspekt, der von den Eltern der Schülerinnen und Schüler der privaten Schule angesprochen wird, bezieht sich auf die Erleichterungen, die ihre Kinder heute haben. Dies ist ein großer Unterschied zur der Zeit, als sie jung waren. Die Schülerinnen und Schüler der Schule 3 gaben an, dass ihre Eltern kein Auto hatten und zur Schule laufen mussten, als sie jung waren. Nach seinem Vater müsse Alberto für *„das gute Leben danken“*, das er hat. Für die Eltern der Schule 1 schaffen die neuen Technologien Bedingungen und Erleichterungen zur Lösung von Problemen, die sie in ihrer Jugendzeit nicht hatten. Für den Vater eines Schülers aus der Schule 4 sind die heutigen Erleichterungen ein Synonym für Bequemlichkeit. Der dritte Aspekt, der von allen Eltern der vier Schulen behandelt wird, hat mit dem Gehorsam der Kinder zu tun, mit dem Verlust der Kontrolle der Eltern sowie mit der Freiheit, welche die Jugendlichen heute haben. In der Schule 4 zitierten die Eltern die Missachtung, damit sich die Kinder heute benehmen. In der Schule 1 erzählen die Schülerinnen und Schüler, dass ihre Eltern in ihrer Jugendzeit mehr Respekt sowohl gegenüber den Eltern als auch gegenüber der Gesellschaft hatten. Die Beziehung war achtungsvoll und die Kinder hinterfragten nicht das Verhalten ihrer Eltern. Die Eltern dieser Schüler denken, dass sie nicht so gut informiert und weniger verwöhnt waren. Dabei setzen sie den Zugang zu Informationen in Bezug zur Entstehung neuer Wünsche und Bedürfnisse. Auch in der Schule 3 war die Frage des Gehorsams zentral. Diese Unterschiede in der Art und Weise des Lebens zu verschiedenen Zeiten können durch die Aussage von Messias aus der Schule 2 besser verstanden werden: *„dass früher Krach zu machen und teuflisch zu sein, nicht bedeutete zu morden, Marihuana zu*

*rauchen, zu streiten, sondern einige dumme Späße zu machen, die aber verzeihlich waren.“* (schriftliche Aussage im Fragebogen).

Ein anderer allen vier Schulen gemeinsamer Aspekt, wie in den Aussagen der Schüler der Schule 4, hat mit Liebesbeziehungen zu tun, der Freiheit zu flirten und Sex zu haben. Während die Eltern darüber nicht mit den Töchtern reden, wie schon gezeigt wurde, reden sie darüber mit ihren Söhnen: alle Aussagen, die mit Liebesbeziehung und Sex in Zusammenhang stehen, sind in dieser Schule von Schülern. Für die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Schule 2 bedeutete Flirten, sich die Hände zu halten. Mehr als das war Ehe. Sie sagen, dass die Söhne und Töchter heute ihre Freunde und Freundinnen mit nach Hause bringen. Auch für die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Schule 2 konnte ein Kuss nur nach der Hochzeit gegeben werden und die Mädchen heirateten als Jungfrau. Für die Eltern der Schülerinnen und Schüler der Schule 3 sind die Jugendlichen heute „*frech*“. Das wird von einer Schülerin so übersetzt, dass es bedeute, Sachen zu machen, die früher für respektlos gehalten wurden. Diese Aussagen über die Liebesbeziehung offenbaren die Angst der Eltern, die Macht über ihre Kinder zu verlieren. Die Kinder diskutieren über die Haltungen der Eltern. In einigen Aussagen erscheint die „Information“ als ein Mittel für Rebellion. Denn obwohl die Eltern zu ihrer Jugendzeit sie mehr „*Bewusstsein*“ über die Welt hatten, waren sie gleichzeitig stärker in dem von ihren Eltern aufgezwungenen Erziehungsmodell gefangen.

#### **5.3.5.8. Was sie ihren Kinder sagen werden**

Die Schülerinnen und Schüler der vier Schulen werden das Thema der Gewalt in die Gespräche mit ihren zukünftigen Kindern einbeziehen. Aber eine wirkliche Emphase dieses Themas hatten nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die auf die eine oder andere Art und Weise der Gewalt am nächsten sind, wie im Fall der Schülerinnen und Schüler der Schulen 4 und 3. Die Schülerinnen und Schüler dieser Schulen sind den gesellschaftlichen Extremen am nächsten: in der Schule 4 sind die Schüler gleichzeitig Arbeiter, sie besuchen die Abendkurse einer öffentlichen Schule im peripheren Osten der Stadt São Paulo; die Schülerinnen und Schüler der Schule 3 besuchen eine Privatschule in der Stadt São José dos Campos. Eine Gruppe gehört in der Mehrzahl der Konsumgruppe C an und die andere in der Mehrzahl der Konsumgruppe A. Der Pessimismus hinsichtlich der Realität der Gewalt den berichten beider Gruppen gemeinsam, als ob sie die Unmöglichkeit eines Rückgangs, einer Veränderung akzeptiert hätten. Eine Schülerin der Schule 3 wird ihrem Kind sagen, dass alles in ihrer Jugendzeit schwierig und gefährlich war. Falls sich das nicht ändern sollte, sagt

sie, wird sie keine Kinder haben und weder glücklich sein, noch alt werden und stattdessen dem Tode nahe zu sein. In der Schule 4 wird eine Schülerin sagen: die *„Banditen sind grausam“*. Ein anderer Schüler, ebenfalls von der Schule 4, wird über die Demütigung erzählen, welche die Leute durch die öffentlichen Autoritäten erfahren haben. In derselben Schule wird ein anderer Schüler es unterlassen, etwas zu erzählen, weil sein Leben *„nichts als ein Albtraum ist“*.

Die Geschichte von guten Jugendzeiten werden nur die Schülerinnen und Schüler der Schulen 1 und 2 ihren Kindern erzählen. Sie sagen, dass sie ihre Kinder lehren werden, was sie von ihren Eltern, der Gesellschaft und in der Schule gelernt haben. Sie wollen ihnen Aufmerksamkeit geben und eine offene Beziehung des Dialogs mit ihnen pflegen. Hauptsächlich unter den Schülerinnen und Schülern der Schule 2 werden sie den eigenen Kindern raten, fragwürdige Lebenswege zu vermeiden, die zu Drogen und Kriminalität führen. Diese Schülerinnen und Schüler werden ihren Kindern empfehlen die Kindheit und Jugendzeit zu genießen. In den vier Schulen denken 18 Schüler, dass es noch früh sei, über dieses Thema zu sprechen. Denn einige von ihnen denken, keine Kinder zu haben und andere wissen noch nicht genau, was sie erzählen wollen. Diese Frage provozierte bei den Schülern der Schulen 3 und 4 die größte Quote nicht beantworteter Fragen: neun in Schule 4 und vier in Schule 3.

#### **5.3.5.9. Wen oder was sie vermissen**

Das Wort „saudade“ ist in der portugiesischen Sprache sehr präsent, insbesondere in der Musik und der Literatur. Die Übersetzung und das dafür nötige Verständnis sind ohne eine gewisse Vertrautheit mit der portugiesischen Sprache schwierig. In den brasilianischen Wörterbüchern wird das Wort „saudade“ als eine „sehnsüchtige Erinnerung“ definiert. Ihre Erwähnung erzeugt zur gleichen Zeit einen Sinn des Verlusts und des Wunsches, zurück zu bekommen, was verloren wurde. Deswegen sagt man, dass es eine sanfte Nostalgie sei. Eine gute poetische Darstellung dieses Wortes wurde uns von dem Sänger und Komponisten Chico Buarque in einer seiner Lieder gegeben: „saudade ist das Bett des schon verstorbenen Kindes aufzuräumen“. Für die an dieser Studie teilnehmenden jungen Schülerinnen und Schüler scheint es etwas übermäßig Starkes zu sein, an „saudade“ zu denken. Es ist ein Erwachsenen und älteren Menschen allgemein bekannter, aber Jugendlichen vollkommen fremder Begriff. Trotzdem führt sie das Hineinwachsen in die Welt der Erwachsenen sehr früh dazu, dieses Gefühl des Verlusts zu erfahren. Von den 103 Schülern, die diese Frage beantworteten, sagten nur neun, dass sie nichts und niemand vermissen. Unter diesen sind acht männlichen Geschlechts.

Besonders für die Schüler der Schule 1, 2 und 4 manifestiert sich „saudade“ vor allem durch die Abwesenheit verstorbener Familienmitglieder und Freunden, welche die Stadt verließen. Auseinandergebrochene familiäre Bindungen zeigen sich bei den Schülerinnen und Schüler dieser drei Schulen im Zusammenhang mit Verlust ebenfalls sehr präsent. Die Schüler der Schule 1 haben „saudade“ von verstorbenen Großeltern und Onkel. In der Schule 2 erzählen die Schülerinnen und Schüler nicht nur von „saudade“, sondern beziehen sich in den Akt des Verlusts mit ein, wie zum Beispiel die Schülerin Mariane, deren Großvater in ihrem Arm starb. Wenn in dieser Gruppe die glücklichen Momente im Zusammenhang mit der Versöhnung zuvor getrennter Eltern angegeben wurden, erscheint „saudade“ im Falle des Weggehens von Elternteilen aufgrund von Ehetrennungen. In der Schule 4 beziehen elf von den 14 befragten Schülern den Verlust eines Elternteils, von Geschwistern, Großeltern und Onkel ein, um ihre „saudade“ zu veranschaulichen. In der Schule 3 beziehen nur fünf Schüler von 29 Befragten Familienmitglieder in ihr Gefühl der „saudade“ mit ein. Die Berichte der meisten Schüler dieser Schule erzählen von der „saudade“ nach Freunden und der Freundinnen, die in einer anderen Stadt wohnen, nach Personen, die sie auf einer Reise kennen lernten oder Freunde aus der Kindheit, welche die Stadt verließen.

Mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler der Schule 4 erscheinen hier Berichte von „Erwachsenen“ im Alter von 14 oder 15 Jahren, die „saudade“ nach ihrer Kindheit empfinden. Rodolfo aus der Schule 1 vermisst seine Freiheit vermisste, als ihm nichts vorgeworfen wurde, er keine Verpflichtungen hatte. Aber es ist nicht nur das Fehlen von Verpflichtung oder Verantwortung, dass die Schüler vermissen: sie vermissen, wie in Robertas Aussage, die Zeit, als sie *„die großen Probleme der Welt nicht verstanden“*. Diese Berichte zeigen, dass der Verlust der Kindheit nicht nur ein Gefühl ist, das Eltern und sich mit dem Thema beschäftigende Forscher provoziert. Jugendliche verschiedener sozialer und ökonomischer Gruppen leiden unter dem Verlust von etwas, was sie noch genießen sollten.

#### **5.4. Der Medienkonsument, der den Schüler bewohnt**

Um den Medienkonsum der Schüler der vier untersuchten Fälle zu charakterisieren, wird dieses Kapitel in die folgenden Themenschwerpunkte unterteilt: 1. Das Schlaf- und Medienzimmer; 2. Die Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften; 3. Radio hören; 4. Fernsehen schauen; 5. Internetsurfen; 6. Die Lektüre von Büchern. Wie bei den vorangegangenen Dimensionen beschreibe ich zunächst jede Schülergruppe entsprechend dieser Themenschwerpunkte, bevor ich sie schließlich anhand der dargestellten Beschreibungen vergleiche.

### 5.4.1. Der Medienkonsum in der Schule 1

#### 5.4.1.1. Das Schlaf- und Medienzimmer

Was bedeutet für die Schülerinnen und Schüler dieser Schule der Besitz eines eigenen Zimmers? Mehr noch, welche Bedeutung haben Mediengeräte im eigenen Zimmer der Schülerinnen und Schüler? 23 der 38 Schüler dieser Schule haben ein eigenes Zimmer, wie Tabelle 10 zeigt. Nur einer von allen Schülern mit einem eigenen Zimmer hat sein Zimmer nicht nach seinem Geschmack gestaltet.

Tabelle 10: Schule 1 - Schlafzimmer					
Zimmer der Schüler	Eigenes Zimmer	Nach eigenem Geschmack gestaltet	Zimmerteilung mit Geschwistern	Zimmerteilung mit anderen	Keine Antwort
28 Schülerinnen	17	16	11	0	0
10 Schüler	06	06	04	0	0

Alle Schülerinnen mit eigenem Zimmer in ihren Häusern sagten, dass sie im Zimmer die Dinge haben, die sie sich wünschen. Nach den Berichten der Schülerinnen sind einige Zimmer einfach aber gemütlich genug gestaltet. Die Schülerinnen mit bzw. ohne eigenes Zimmer hoben ihre Teddybären, Fotos von Freunden und Verwandten und Mediengeräte hervor. Die Zimmer, seien es eigene Zimmer oder nicht, bedeuten sowohl für die Schülerinnen als auch für die Schüler eine eigene, gesonderte Welt, eine Welt, die unverletzlich sein soll, wie in den folgenden Aussagen deutlich wird:

*„Mein Zimmer ist im ganzen etwas Spezielles für mich. Es ist der Ort, wo ich mich wirklich zu Hause fühle. Ich versuche, es immer geschlossen zu lassen, ich mag nicht, dass die Leute da reinkommen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Roberta).

*„Mein Zimmer ist etwas spezielles, genau deswegen, weil es zu mir gehört. Was ich in ihm mag, sind meine Sachen, Standrahmen, Bären und meine Magnettafel“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marilza).

*„Mein Zimmer ist praktisch, zwei Betten (das eine für mich, das andere für meine Schwester), Garderobe und einige Teddybären, die auf dem Bett sitzen. Ich mag mein Zimmer. Ich glaube, es sieht genau so aus wie ich“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Teresa).

*„Das Zimmer ist etwas ganz spezielles. Ich denke, unser Zimmer ist wie unser Privathaus, welches wir besitzen, kreieren, ändern können, selbst wenn wir noch Jugendliche sind. An meinem Bett gibt es einige Heiligenbilder und Rosenkränze, die ich sehr mag, es gibt eine hübsche Pilztischlampe, gelbe Wände, das Fenster hat einige Anhänger und Magnete, die ich von Freundinnen habe. Aber der Teil, den ich am liebsten mag, ist mein Schrank, an der Innenseite der Tür ist es voller Fotos von meinen besten Freundinnen und von meiner Familie. Es gibt Medaillen und Trophäen, die ich schon gewonnen habe, es gibt Schubladen voller persönlicher Dinge, welche ich sehr*

wertschätze. Und auf dem Boden, um die Ecke, gibt es einen super riesengroßen Kuscheltiger, den ich liebe“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Carmen).

„Weil ich Einzelkind bin, hatte ich die Möglichkeit, das Zimmer nach meinem Geschmack zu gestalten. Es gibt Poster von Musikbands, Flaggen von meiner Mannschaft, einige Miniaturen und Fotos von geliebten Verwandten“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Vicente).

Das Schafzimmer ist auch der Platz für den privaten Medienkonsum. Computer mit Internet sind in fast allen Häusern der Schülerinnen und Schüler vorhanden. Nur fünf von den 38 befragten Schüler haben keinen Computer mit Internet in ihren Häusern. Sechs von den Schülern mit Internet zu Hause stehen diese Geräte zur exklusiven Nutzung zur Verfügung, wie Tabelle 11 zeigt:

Geräte Schüler*	CD-Player im Zimmer	Discman	Radio im Zimmer	Fernsehen im Zimmer	Internet im Haus	Internet im Zimmer
28 Schülerinnen	24	16	23	14	25	4
10 Schüler	8	7	6	6	8	2

\*Eine Schülerin hat diese Frage nicht beantwortet.

Zwischen den Fotos, Postern und Teddybären gibt es „Meinen Computer“ und „Meinen Fernseher“. Das Schlafzimmer ist auch der Platz für Zeitvertreib und Lernen. Für die Schülerinnen und Schüler bilden die Mediengeräte und Musikinstrumente als lebenswichtige Teile des Ganzen ihren Raum, wie die folgenden Aussagen zeigen:

„Es gibt viele Teddybären, es gibt meinen Computer, viele Dekorationen, am liebsten mag ich in meinem Zimmer ein Bild, und das speziellste ist meine Schwester“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Regina).

„In meinem Zimmer gibt es alles, was ich brauche, um gut zu lernen, gut zu schlafen und sogar zum Zeitvertreiben. Es gibt einen Fernseher, ein Radio, einen Spiegel (unerlässlich), eine Garderobe, ein Regal, meine Bücher, einen Nachttisch, mein Bett und das Bett meiner Schwester. Und es gibt einen Balkon“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Gisele).

„Es gibt meinen Fernseher, meine Bücher, alles, was da drinnen ist, habe ich ausgewählt, das macht es speziell“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Joana).

„Fast alles in meinem Zimmer ist speziell, besonders mein Bett und mein Schreibtisch, denn sie sind nach meinem Stil und Geschmack hergerichtet. Der Computer auch, vor dem ich viele Stunden sitze“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Luciana).

„In meinem Zimmer gibt es einen Fernseher, eine Garderobe, ein Sofa, einen Computer, einen Schreibtisch, ein Fenster... Etwas spezielles, denn ich fühle

*„mich wohl in meinem Zimmer!“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Claudio).

*„Mein Computer, meine Musikinstrumente, der Platz, wo ich lese, lerne und meine Notizen über den Unterricht mache, viele Dinge zur Dekoration“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Ricardo)

*„Ich habe einen Fernseher, eine Musikanlage, Videospiele, einen Computer, einen Schreibtisch, einige Bücher, ein Bett, einen Schrank, einen Nachttisch, eine elektrische und eine akustische Gitarre“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Leandro)

#### 5.4.1.2. Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre

Unter den 38 Eltern der Schule 1 sind die Eltern von 9 Schülerinnen und 3 Schülern Abonnenten einer Zeitung, das heißt, sie bekommen täglich eine Zeitung ins Haus. Nur zwei dieser zwölf Familien abonnieren Zeitungen der Stadt Poços de Caldas. Die anderen abonnieren Zeitungen, die in São Paulo (8 Fälle), Rio de Janeiro (1 Fall) und Belo Horizonte (01 Fall) verlegt werden. Einer der Schüler, der den täglichen Erhalt von Zeitungen bestätigt hat, gab aber an, den Name der Zeitung nicht zu wissen. Nur fünf unter den 9 Schülerinnen, deren Eltern Abonnenten sind, lesen die Zeitungen. Zwei lesen sie täglich, eine liest 3 oder 4 Tage pro Woche und die beiden anderen lesen Zeitungen 1 oder 2 Tage pro Woche. Hingegen liest nur einer der drei Schüler, deren Eltern Abonnenten sind, Zeitung, aber widmet sich dieser Art von Lektüre 1 oder 2 Tage pro Woche. Zehn unter den 16 Zeitungsleserinnen und -lesern dieser Schule widmen sich der Lektüre weniger als eine Stunde. Eine Schülerin sagte, weniger als eine Stunde dafür aufzubringen und fünf Schülerinnen zwischen 1 und 2 Stunde. In Tabelle 12 kann man feststellen, wie die jungen Schüler dieser Schule, seien sie Abonnenten oder nicht, Zeitungen nutzen:

<b>Zeitungslektüre Schüler</b>	<b>Liest keine Zeitung</b>	<b>Liest weniger als 1 Tag pro Woche</b>	<b>Liest 1 bis 2 Tage pro Woche</b>	<b>Liest 3 bis 4 Tage pro Woche</b>	<b>Liest jeden Tag</b>
<b>28 Schülerinnen</b>	16	3	6	1	2
<b>10 Schüler</b>	6	3	1	0	0

So wie in dieser Schule die Zeitungslektüre unter dem weiblichen Publikum etwas stärker hervortritt, ist dies ebenso bezüglich der Zeitschriftenlektüre bei den Schülerinnen. Durch die von den Schülerinnen und Schülern gegebenen Antworten haben wir die Lieblingszeitschriften in vier Bereiche zusammengestellt, wie Tabelle 13



zeigt. Die Lieblingsfrauenzeitschriften<sup>129</sup> in dieser Gruppe sind der Reihenfolge nach: „Capricho“, „Todo Teen“ und „Atrevida“ (Zeitschriften für Mädchen im Alter von 14 bis 16 Jahre). Die am häufigsten vertretende Zeitschrift über allgemeine Themen<sup>130</sup> ist die „Veja“. Zeitschriften für Sport und Autos<sup>131</sup> interessieren besonders zwei Schüler. Andere Lieblingstitel unter den Schülerinnen und Schüler ist die Monatszeitschrift „Superinteressante“, die auf Berichte über wissenschaftliche Entdeckungen und Neuheiten spezialisiert ist.

Lektüre Schüler	Liest keine Zeitschriften	Allgemeine Themen	Frauenzeit- schriften	Sport und Automobile	Sonstige*
28 Schülerinnen	6	20	14	0	7
10 Schüler	5	3	0	2	4

\* Zeitschrift „Superinteressante“ (9 Fälle). Musikmagazin (2 Fälle)

Eine der im Fragebogen enthaltenen Fragen zur Zeitungslektüre bittet die Schülerinnen und Schüler darum, dass sie ein Thema oder einen Gegenstand nennen, den sie immer lesen, wenn sie eine Zeitung zur Hand haben. Die Schüler bevorzugen erstens Informationen über Sport, ein unter allen Lesern anzutreffendes Thema, und Technologie. Gemäß den im Folgenden angegebenen Antwortpassagen sind unter den Schülerinnen die Unterhaltungsbeilagen mit Informationen über Künstler, Filme und Fernsehprogramme am beliebtesten, gefolgt von Beilagen mit internationalen Nachrichten:

*„Humor, Zusammenfassungen von Telenovelas und Kleinanzeigen. Humor - es ist immer gut, Spaß zu haben. Zusammenfassungen von Telenovelas – aus Neugier, ich kann nicht den Tag abwarten, bis ich die Telenovela sehen kann, ich möchte vorher wissen, was passieren wird. Kleinanzeigen - Ich möchte wissen, was die Leute suchen und nach was die Leute suchen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marlene.

*„'Mundo' und 'Folha Ilustrada' (Beilagen der Tageszeitung 'Folha de São Paulo'). 'Mundo', weil es gut ist, alles zu wissen, was da draußen passiert, weit von unseren Augen, und die 'Ilustrada' lese ich nur wegen der Filmprogramme im Kabelfernsehen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Joana).

<sup>129</sup> Frauenzeitschriften sind monatliche Publikationen, deren Inhalte besonders auf das weibliche Publikum zugeschnitten sind.

<sup>130</sup> Zeitschriften über allgemeine Themen sind wöchentliche Publikationen mit nationaler Verbreitung. Die Inhalte sind analytischer und Ziel ist es, dem Leser eine Vielfalt an Themen darzustellen. Die Hauptpublikationen sind: „Veja“, „Isto é“ und „Época“.

<sup>131</sup> „Sport und Automobile“ sind in diesen beiden Bereichen spezialisierte, im Allgemeinen an männliche Leser gerichtete Publikationen.

### 5.4.1.3. Radio hören

In der Schule 1 ist Radiohören vor dem Hintergrund der Popularität dieses Mediums und der geringen Kosten der Geräte selten. Zwölf Schülerinnen und fünf Schüler hören kein Radio, wie Tabelle 14 zeigt. Unter den Zuhörern ist die bevorzugte Uhrzeit, sowohl für die Schülerinnen als auch für die Schüler, am Nachmittag. Nur drei Schüler hören Radio am Vormittag und machen das, während sie sich für die Schule vorbereiten und auch im Auto der Familie auf dem Weg zur Schule. Fünf Schülerinnen und ein Schüler hören Radio auch am Abend.

Radio Schüler	Hört kein Radio	Hört weniger als 1 Stunde	Hört 1 bis 2 Stunden	Hört 2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden
28 Schülerinnen	12	10	3	2	1
10 Schüler	5	4	1	0	0

Nur fünf der 21 Radiohörer dieser Schule bevorzugen Nachrichtensendungen. Für die Jugendlichen scheint Musik der Grund für die Existenz eines Radios zu sein. Die Schüler verteilen sich gleichmäßig auf Musik- und Sportprogramme (siehe Tabelle 15):

Schüler*	Musik	Nachrichten	Sport	Sonstiges
28 Schülerinnen	15	3	0	1
10 Schüler	5	2	5	0

\*Mehrfachantworten möglich.

Eine der Fragen des Fragebogens bat die Schülerinnen und Schüler um eine Beschreibung dafür, wie ihr ideales Radioprogramm wäre oder wie sie es gestalten würden, wenn sie Besitzer einer Radiostation wären und entscheiden könnten, welche Programme gesendet würden. Es gab einen gewissen Konsens zwischen den Schülerinnen und den Schülern: Sie wollen Radioprogramme ohne Nachrichten oder mit auf eine fröhliche und entspannende Weise dargestellten Nachrichten, mit viel Musik und weniger Werbung, wie in den folgenden Aussagen:

*„Sende mal Musik, wie es Jugendliche mögen, denn sie sind es, die mehr Radio hören. Lassen wir offenen Raum für Interviews und dafür, dass die Zuhörer Fragen stellen können. Sport wäre auch gut, aber nicht so viel“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Débora).

*„Ich höre Radio mehr zum Hobby. Was mich interessiert, ist die Musik. Ich höre gewöhnlich keine Nachrichten oder Interviews. Mein Programm wäre ein Programm nur mit Musik, und sofern möglich würde ich die Musiken auswählen. Und ich würde auch die Werbespots herausnehmen, ich hasse sie“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Roberta).

Die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage zur Programmgestaltung der Radiostationen enthalten zwei Punkte, die wegen ihrer Bedeutung besonders hervorgehoben werden sollen. Erstens scheint der Jugendliche darunter zu leiden, dass er kein Gehör findet, dass er kein integraler Bestandteil der Stimmen ist, die über das Radio entscheiden. Der andere Punkt ist die ernste, typisch erwachsene Art und Weise der Nachrichtendarstellung. Die Aussagen der Schüler suggerieren, dass sie die Zielgruppe der Radiosender sind, aber nicht ihre Ansprechpartner, das heißt, es gibt immer jemanden, der sagt, was der Jugendliche hören soll. Bezüglich der Nachrichten wollen sie ein humorvolles und lockeres, informelles Darstellungsformat. Die beiden folgenden Aussagen drücken diese Sorgen aus:

*„Ich würde Unterhaltungsprogramme senden, wobei aktuelle Nachrichten auf lockere, informelle Art und Weise dargestellt würden, also lockere Musikprogramme“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marinês).

*„Ich würde ein Nachrichtenprogramm machen. Aber es wäre entspannender, authentischer, mit der Beteiligung von Zuhörern. Ich würde sie über alles informieren, was in der Welt geschieht, ohne dass es langweilig wäre“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Gisele).

#### 5.4.1.4. Fernsehen schauen

Fast alle Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe schauen Fernsehen. Nur eine Schülerin sagte aus, kein Fernsehen zu schauen. Da in dieser Schule der Unterricht am Morgen ist, schauen sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler nachmittags und abends Fernsehen. Wie die Tabellen 16 und 17 zeigen, ist die dem Fernsehen gewidmete Zeit am Wochenende im Vergleich zu den Arbeitstagen, wenn diese Gruppe in der Schule ist, etwas länger.

Tabelle 16: Schule 1 - Die 28 Schülerinnen und Fernsehen schauen					
Fernsehen Wochentag	Weniger als 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden	Schaut kein Fernsehen
Montag bis Freitag	3	11	4	9	1
Samstag	6	4	8	9	1
Sonntag	5	7	7	8	1

Tabelle 17: Schule 1 - Die 10 Schüler und Fernsehen schauen					
Fernsehen Wochentag	Weniger als 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden	Schaut kein Fernsehen
Montag bis Freitag	1	3	4	2	0
Samstag	4	4	0	2	0
Sonntag	2	4	3	1	0

21 der 27 Schülerinnen dieser Schule, die Fernsehen schauen, wechseln ständig die Kanäle. Nur sechs Schülerinnen sagten aus, auf einem einzigen Kanal zu bleiben.

Unter den Schülern wechseln sechs immerzu und 4 bleiben bei einem einzigen Kanal. Acht der zehn Schülerinnen und Schüler, die auf einem einzigen Kanal bleiben, schauen weniger als drei Stunden Fernsehen. In der folgenden Tabelle 18 zeigen wir die Lieblingsprogramme der Schülerinnen und Schüler dieser Schule. Gemäß ihrer Angaben ordneten wir die Lieblingsprogramme sechs Gruppen zu: Telenovelas, Nachrichtensendungen, Shows und Reality, Filme und Serien, Zeichentrickfilme und Sportprogramme.

Tabelle 18: Schule 1 - Fernsehprogrammpräferenzen						
Schüler*	Novelas	Telejournal	Shows/Reality	Filme/Serien	Zeichentrick	Sport
28 Schülerinnen	24	18	7	5	3	0
10 Schüler	3	4	1	4	2	3

\*Mehrfachantworten möglich.

Eine der im Fragebogen enthaltenen Fragen bat die Schülerinnen und Schüler um die Nennung einer Fernsehsendung, einer Nachricht oder anderen Fernsehgenres, welche sie am stärksten geprägt und beeindruckt haben. Die Schülerinnen und Schüler haben solche Sendungen angegeben, die sie beeindruckt haben, aber lediglich zwei Thematiken waren am häufigsten vertreten. Unter den Schülerinnen waren zwei Programmarten prägender als die anderen: Nachrichten über Gewalt wie Kriege und städtische Gewalt (6 Fälle) und Telenovelas (8 Fälle). Im Folgenden zwei Aussagen über Gewalt:

*„Es war, als ich ein Kind war und in einer Nachrichtensendung den Tod von Kindern vor der Kirche (Massaker an der Candelária-Kirche in Rio de Janeiro im Jahr 1993) gesehen habe, damals hat mich das sehr geprägt. Ich war nämlich entsetzt, denn ich war Kind und hatte Angst davor, also habe ich meinen Vater gefragt, warum Gott sie nicht geschützt hatte und ob er mich auch nicht schützen würde“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Teresa).

*„Eine Nachrichtensendung, die ich gesehen habe und die Szenen von Krieg zeigte. Denn ich war entsetzt von den Szenen, verbrannte Kinder, ohne Arme und Beine, weinende Eltern mit ihren toten Kindern und vor allem weinende Kinder, weil sie ihre Eltern verloren hatten“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marisa).

Die beiden folgenden Aussagen repräsentieren die Meinung der Schülerinnen über die Kraft und die Effizienz von Telenovelas und Fernsehserien dafür, den Jugendlichen die „Realität“ zu zeigen:

*„Malhação, denn sie lehrt Dinge, die Jugendliche wissen sollen und zeigt, wie das Leben eines Jugendlichen ist, wenn er noch Schüler der Sekundarstufe 2 ist. Es zeigt die Realität der Jugendlichen heute, die Herausforderungen, vor*

den wir stehen, die Schwierigkeiten wie Schwangerschaft in der Jugend und durch Streitigkeiten mit der Familie provozierte Diebstähle“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Patricia)

„Telenovela: ‘Laços de Família’, denn es zeigte mir die Realität der Jugendlichen, der Krankheiten, der Einzelschicksale der ganzen Familie. Denn es zeigte, dass wir manchmal alles im Leben haben und damit nicht glücklich sind. Und die Telenovela zeigte eine junge Frau, die Geld, eine fast perfekte Familie, Freunde und alles andere hatte, aber im Laufe der Zeit hat sie entdeckt, dass sie Krebs hatte, eine Krankheit, die zum Tode führt, und von der Freude, die sie hatte, schon nichts mehr übrig war. Es waren also solche Schicksalsfälle, eben Familienschicksale“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Rafaella).

Auch unter den Schülern sind mit Gewalt verbundene Themen die am meisten beeindruckenden Sendungen, wie in den folgenden Aussagen:

„‘Acidentes reais’. Denn ich sehe die Dinge und Unfälle, die in der Welt geschehen. Und das hat mich auch geprägt, denn ich bin davon beeindruckt, die Sachen zu sehen, die in der Außenwelt geschehen“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Claudio).

„‘Programa do Ratinho’. Ich denke, das hat mich geprägt, weil es in gefilmten Fällen viele echte Szenen gibt und es beeindruckt mich auch wegen der Falschheit der Streitereien im Studio“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Vicente).

#### 5.4.1.5. Internetsurfen

Die Schüler dieser Schule surfen im Internet vorzugsweise am Nachmittag (19 Schülerinnen und 5 Schüler) und am Abend (17 Schülerinnen und 6 Schüler). Sieben Schülerinnen und fünf Schüler sagten, auch in der Nacht bevorzugt zu surfen. Wie Tabelle 19 zeigt, benutzen nur 12 Schüler das Internet mehr als fünf Tage pro Woche.

Tabelle 19: Schule 1 – Internetsurfen pro Woche						
Schüler	Täglich	5 bis 6 Tage	3 bis 4 Tage	1 bis 2 Tage	Weniger als 1 Tag	Nutzt Internet
28 Schülerinnen	5	3	5	8	3	4
10 Schüler	3	1	2	4	0	0

Die aufgebrauchte Zeit für Internetsurfen unterscheidet sich in dieser Gruppe: Die Schülerinnen bleiben länger im Internet als die Schüler. 15 der 24 Internetnutzerinnen dieser Gruppe surfen über 2 Stunden, während nur zwei Schüler dieselbe Zeitdauer im Internet bleiben. Neun Schülerinnen surfen höchstens 2 Stunden, während 8 der 10 Schüler dieselbe Zeitdauer surfen. Wenn die Schüler der Schule 1 im Internet surfen, besuchen sie im Durchschnitt etwa acht verschiedene Internetseiten. Die Interessen

sind verschieden: Musik, Sport, Spiele, Chaträume, virtuelle Communities und E-Mail-Services. Der Inhalt, die Geschwindigkeit und eine leichte Navigation sind für diese Schüler die wichtigsten Merkmale einer Seite, gemäß den folgenden Aussagen:

*„Der Inhalt ist am wichtigsten, denn er bestimmt, was für eine Seite man besuchen soll. Die Geschwindigkeit ist wesentlich“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Romeu).

*„Denn wenn eine Seite zu langsam ist, haben wir die Schnauze voll, auf das Laden der Seite zu warten, der Inhalt muss gut sein, denn wenn du eine Seite besuchst, willst du etwas Gutes“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Leandro).

*„Denn die Navigation einer Seite soll den Besucher zufrieden machen, denn viele haben eine schwierige Navigation, der Inhalt ist sehr wichtig, weil er die Aufmerksamkeit von allen erregt und die Geschwindigkeit, weil sie beim Surfen hilft“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Carlos).

Wenn die Schülerinnen dieser Schule surfen, besuchen sie im Durchschnitt acht verschiedene Seite. Sie besuchen Internetseiten mit schulischen Angeboten, Chaträume, virtuelle Communities, E-Mail-Services und besuchen Internetseiten mit Nachrichten über Künstler und Musik Aufmerksamkeit. Die Schülerinnen stimmen mit den Schülern darin überein, dass Inhalt, Geschwindigkeit und eine leichte Navigation wesentliche Eigenschaften im Internet sind. Sie zeigen aber Unterschiede in bezug auf die Wichtigkeit des Aussehens einer Seite:

*„Technologie ist sehr wichtig, damit es einfach zu handhaben ist. Der Inhalt muss zugkräftig, muss intelligent sein. Geschwindigkeit, damit man nicht gestresst wird und es nicht zu lange dauert eine einzige Sache zu sehen. Einfache Bedienung, ohne die niemand damit umgehen kann“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marlene).

*„Der Inhalt, denn damit ich eine Seite besuche, muss ich wirklich an ihrem Hauptthema interessiert sein, und das Aussehen, weil eine Seite ohne cooles Aussehen normalerweise auch keinen umfassenden Inhalt darstellt“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Cyntia)

*„Das Aussehen, denn es ist das, was meine Aufmerksamkeit erregen wird, wenn eine Seite kein gutes Aussehen hat, werde ich mich nicht dafür interessieren anzusehen, was sie enthält. Der Inhalt, denn wenn es einen Inhalt gibt, der mich interessiert, werde ich immer wieder auf diese Seite zurückkommen. Beispielsweise kann die Seite das schönste Aussehen haben, aber wenn es keinen interessanten Inhalt gibt, nützt es nichts“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Luciana)

*Denn es nützt nichts, ein cooles Aussehen zu haben, wenn es keinen Inhalt gibt. Die Geschwindigkeit und eine einfache Navigation sind auch wichtige Faktoren, denn wenn es zu lange dauert oder zu kompliziert ist, geben wir es auf.“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marilza)

#### 5.4.1.6. Die Lektüre von Büchern

Um die Lektüregewohnheiten der Schülerinnen und Schüler zu erfahren und zu identifizieren, wurden Fragen nach von ihnen gelesenen Büchern gestellt, die ihnen am bestens gefallen haben. Dabei sollten sie höchstens fünf verschiedene Titel angeben. Nur zwei Schülerinnen in dieser Schule haben die Frage nicht beantwortet. Die Schülerinnen haben mehr Titel als die Schüler angegeben, wie Tabelle 20 zeigt:

Bücher Schüler	Keine Antwort	Lesen Bücher	Anzahl der Bücher pro Leser
28 Schülerinnen	2	26	4,6
10 Schüler	0	10	3,9

Die 26 Buchleserinnen dieser Schule haben eine Vielfalt an Werken angegeben. Aus der in der Sekundarstufe 2 gewohnten brasilianischen und portugiesischen Literatur erschienen Titel wie „A Morte de Quincas Berro D’água“, „Capitães de Areia“, „Bras, Bixiga e Barra Funda“, „O Cortico“, „Dom Casmurro“, um bei den am häufigsten vertretenden Titel zu bleiben. Fast ein Drittel der angegebenen Titel gehören zur spezifischen Jugendliteratur, wie „Diário de uma Princesa“, „Pequeno Príncipe“, „Sou uma Adolescente, e agora?“, unter den am häufigsten angegebenen Titeln. „Harry Potter“ und „Der Herr der Ringe“ sind die am meisten gelesenen ausländischen Titel, die eine konstante Präsenz in der Medienwelt haben. Außer den von den Schülerinnen angegebenen Titel portugiesischer Literatur sind die am häufigsten gelesenen Bücher der Schüler ebenfalls „Harry Potter“, „Herr der Ringe“ und „Da Vinci Code“.

#### 5.4.2. Der Medienkonsum in der Schule 2

##### 5.4.2.1. Das Schlaf- und Medienzimmer

In dieser Schule erscheinen zwei wichtige Unterschiede im Vergleich zur Schule 1. Der erste Unterschied ist die Anzahl mit eigenem Zimmer: von 22 Schülern besitzen nur Acht ihr eigenes Zimmer. Der zweite Unterschied ist das Teilen der Zimmer mit Geschwistern anderen Geschlechts. Unter den vierzehn Schülerinnen und Schülern, die ihre Zimmer mit Geschwistern teilen, teilen drei Schülerinnen ihre Zimmer mit ihren Brüdern und ein Schüler teilt sein Zimmer mit seiner Schwester. Von den acht Schülern mit eigenem Zimmer gestalteten nur vier ihre Zimmer nach ihrem eigenen Geschmack (siehe Tabelle 21):

Tabelle 21: Schule 2 – Schlafzimmer					
Zimmer Schüler	Eigenes Zimmer	Nach eigenem Geschmack gestaltet	Zimmerteilung mit Geschwistern*	Zimmerteilung mit anderen	Keine Antwort
13 Schülerinnen	3	3	10	0	0
09 Schüler	5	1	4	0	0

Unter den drei Schülerinnen mit eigenem Zimmer sagte eine, dass ihr Schlafzimmer das Wohnzimmer des Hauses ist. Deshalb hat sie wenig oder fast keine Privatsphäre. Sie sagt aus, dass sie sich mit nichts in ihrem „Zimmer“ identifiziere (siehe Aussage unten). Die anderen zwei Schülerinnen beachten ihre Zimmer als einen besonderen privaten Raum, wie die Schülerinnen der Schule 1. In diesen zwei Fällen ist das Zimmer ein Rückzugsraum, wie in dieser Aussage von Rafaella:

*„Weil es meine Plätzchen ist, wo ich die Tür zuschließe und dort bleibe“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Rafaella).

*„In meinem Zimmer gibt es viele Gnomen, Feen, Hexen..., meine Gitarre, die etwas sehr besonderes für mich ist. Mein Zimmer ist nach meinem Geschmack“* (Schriftliche Aussage im Fragebogen von Patricia).

*„Ich identifiziere mich mit nichts, weil ich im Wohnzimmer auf einem Unterbett schlafe.“* (Schriftliche Aussage im Fragebogen Kelli).

In dieser Schule gibt es in 15 der 22 Zimmer Fernsehen, unabhängig, davon ob es eigene Zimmer sind, oder sie sich mit einem anderen geteilt werden. In ihren Zimmern besitzen diese Schülerinnen und Schüler auch ein Radio und einen CD-Player. Nur in drei Wohnungen gibt es Computer mit Internetanschluss, jedoch nur in einer Wohnung im Zimmer Schlafzimmer der Schülerin, wie Tabelle 22 zeigt:

Tabelle 22: Schule 2 – Medienzimmer						
Geräte Schüler*	CD-Player im Zimmer	Discman	Radio im Zimmer	Fernsehen im Zimmer	Internet im Haus	Internet im Zimmer
13 Schülerinnen	9	8	9	9	2	1
09 Schüler	6	5	7	6	1	0

Die fünf Schüler dieser Schule mit eigenem Zimmer betonen in ihre Aussagen über ihre Liebingsachen den Besitz von Mediengeräten. Drei Aussagen sind repräsentativ für die Emphase eines dementsprechenden Besitzes, insbesondere in der Aussage von Marcelo, für den das Schlafzimmer *geschlossen* ist und einen Fernseher hat. Das ist genug für ihn:

*„Es ist geschlossen, hat einen Fernseher und ist genug für mich“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marcelo.).



„Es hat ein Bett, eine Kommode, ein Radio und einen Koffer. Mein Radio ist etwas besonderes“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Pedro).

„Mein Fernsehen, mein Radio, mein Videospiel, mein Bett, usw.“ (Schriftliche Aussage im Fragebogen von Marcos).

#### 5.4.2.2. Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre

Nur eine Familie unter den 22 Schülern dieser Schule hat ein Zeitungsabonnement. Sie bekommt täglich eine Zeitung, die in São Paulo verlegt wird, und eine Zeitung aus ihrer Stadt. Die Schülerin, deren Familie Abonnent ist, liest jeden Tag Zeitung. Unter der gesamten Gruppe räumen nur sechs Schüler ein, dass sie Zeitung lesen. Von diesen sind nur drei tägliche Leser. Der Tabelle 23 kann man das Leseverhalten der befragten Schüler dieser Schule entnehmen. Unter den sechs Zeitungslesern wenden fünf von ihnen weniger als 1 Stunde für das Lesen auf. Die andere Leserin widmet sich pro Lektüre sich zwischen ein bis zwei Stunden.

Zeitungslektüre Schüler	Liest keine Zeitung	Liest weniger als 1 Tag pro Woche	Liest 1 bis 2 Tage pro Woche	Liest 3 bis 4 Tage pro Woche	Liest jeden Tag
13 Schülerinnen	10	1	0	1	1
09 Schüler	6	1	0	0	2

Während das Lesen von Zeitungen in dieser Gruppe mit lediglich sechs Fällen nicht relevant ist, widmen sich 16 der 22 Schüler dieser Schule der Lektüre von Zeitschriften. Neben populären Frauenmagazinen wie „Capricho“, „Toda Teen“ und „Atrevida“ (Zeitschriften für Mädchen im Alter von 14 bis 16 Jahre) bevorzugt das weibliche Publikum dieser Schule Publikationen mit Horoskopen und Beiträgen über das Leben prominenter Leute. Außer der Zeitschriften über allgemeine Themen und Sport bevorzugen die Schüler aber auch Comics und männliche Zeitschriften wie Playboy (siehe Tabelle 24):

Lektüre Schüler	Liest keine Zeitschriften	Allgemeine Themen	Frauenzeit-schriften	Sport und Automobil	Sonstige*
13 Schülerinnen	2	6	9	0	3
09 Schüler	4	4	1	2	3

Die drei Schüler dieser Schule, die Zeitungen lesen, bevorzugen den Sportteil, die Stellenanzeigen und die Titelseite. Zwei der drei Schülerinnen, die Zeitungen lesen, sagten, was sie lesen, wenn sie eine Zeitung zur Hand haben: eine liest immer das

Horoskop und die Zusammenfassung Telenovelas und die andere bevorzugt die Zusammenfassung von Filmen, das Kinoprogramm und die Nachrichten aus ihrer Stadt. Das Interesse der Schülerin für Horoskope und die Zusammenfassungen der Telenovelas resultiert daraus, dass sie die jeweiligen Fortsetzungen nicht abwarten kann und deshalb vorab lesen möchte, was passieren werden. Hinsichtlich der Horoskope sagte sie, dass diese Art von Text dem entspricht, was in ihrem Leben passiert:

*„Ich lese immer über die Sternzeichen und die Novelas. Denn ich bin sehr neugierig auf das Geschehen der Novelas und habe keine Geduld die Fortsetzung abzuwarten. Ich lese die Sternzeichen, weil es immer ist, was wirklich mit mir passiert“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Maria).

*„Nachrichten des Tages und die aktuellen Filme im Kino. Damit ich weiß, was in meiner Stadt passiert und etwas über die Filme erfahre, denn wenn sie mich interessieren, gehe ich ins Kino“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marta).

Unter den zwei Schülern, die täglich die Zeitungen lesen, liest einer den Sportteil und der andere Informationen über Autos. Einer interessiert sich für Kleinanzeigen und der andere für Partys in der Stadt. Beide lesen den Lokalteil.

*„Themen über Autos und Partys. Weil ich in Autos verliebt bin, insbesondere Tuning, und Partys, damit ich gut unterrichtet bin und sehe, ob ich dorthin gehen kann“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Messias).

*„Ich mag den Sportteil lesen, um zu wissen, wie sich meine Mannschaft in der Meisterschaft macht und die Kleinanzeige, weil ich mich dafür interessiere, angekündigte in den Kleinanzeigen angekündigte Dinge zu kaufen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Manoel).

#### 5.4.2.3. Radio hören

In der Schule 2 ist das Radio ein Medium mit viel Prestige insbesondere unter den Schülerinnen, wie Tabelle 25 zeigt. Insbesondere die sieben Schülerinnen, die mehr als drei Stunden pro Tag Radio hören, machen dies morgens und nachmittags, denn sie sind Schülerinnen einer Abendschule. Die Schüler hören Radio am Nachmittag.

Tabelle 25: Schule 2 – Radio hören					
Radio Schüler	Hört kein Radio	Hört weniger als 1 Stunde	Hört 1 bis 2 Stunden	Hört 2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden
13 Schülerinnen	0	0	3	3	7
09 Schüler	1	2	3	2	1

Unter den 21 Radiohörern in dieser Schule tun dies nur zwei, um Nachrichten zu hören: siehe Tabelle 26. Alle wollen Musik zu hören. Für diese Schüler ist das Radio ein Musiktempel. Sport ist für diese Gruppe nicht das Lieblingsprogramm im Radio.

<b>Schüler*</b>	<b>Musik</b>	<b>Nachrichten</b>	<b>Sport</b>	<b>Sonstiges**</b>
13 Schülerinnen	13	1	1	1
09 Schüler	8	1	2	1

\* Mehrfachantworten möglich. \*\* Die Schülerin bevorzugt religiöse Programme und der Schüler Talksendungen

Könnten die Schülerinnen dieser Schule über die Programmgestaltung einer Radiostation entscheiden, würden sie die Werbungen streichen und der Sertaneja-Musik mehr Sendeplatz geben. Für sie ist Werbung ein unwillkommener Teil des Programms und in dieser Stadt. Auch unter diesen Schülerinnen tauchen Aussagen auf, die sich über den Mangel an Aufmerksamkeit für das jugendliche Publikum im Radio beschweren, in dem Sinne, sie zu berücksichtigen, wie die Aussagen von Patricia und Helena zeigen:

*„Ich würde keine Pause machen, ununterbrochen Musik. Und es würde eine Teilnahme der Zuhörer geben“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Patricia).

*„Ich würde ein Sertaneja-Musikprogramm senden und damit würde ich sehr zufrieden sein, weil es eine sehr fröhliche Musik ist und alle ermuntert. Anmerkung: Es wäre sehr gut, wenn sie das machen könnten“ ... Sertaneja-Musik zu senden“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Fabrícia).

*„Ich liebe Sertaneja-Musik und romantische Musik, würde ich ein Radiosender einrichten, der nur Sertaneja-Musik und internationale romantische Musik senden würde.“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Kelli).

*„Ich hasse Werbung, ich glaube, dass ich nur Musik in meinem Programm senden würde und tolle Lieder sind die Lieder aus dem vorigen Jahrhundert und jede Woche würde ich über ein bestimmtes Thema sprechen, und dieses Thema wäre von Jugendlichen ausgewählt und ich würde die Klatsch- und Tratschprogramme streichen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Helena).

*„Ich wollte Musiker wie Axé\*, Pagode\*, Rap, Forró\* und eigene Informationen über Gewalt stellen“* (Katia, schriftliche Aussage in dem Fragebogen).

Wenn die Schüler Eigentümer einer Radiostation wären, würden sie Programme für Jugendliche senden: mit viel Musik, lustig und ohne Werbungen oder *„mit kurzen Pausen“*, wie Ronaldo in seiner Aussage denkt. Auch in den Aussagen der Schüler erscheint mit Emphase die Notwendigkeit, Jugendliche zu berücksichtigen. Es kommt

ihnen vor, als wenn die Radiostation Programm für Jugendliche machen ohne sie zu berücksichtigen.

„Ich würde ein Programm für Jugendlichen mit Nachrichten machen, die sie interessieren, und mit der besten aktuellen Musik und mit kurzen Werbespots. In diesem Programm könnten die Leute über Telefon, Internet oder sogar persönlich teilnehmen“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Messias).

„Ich würde viel Musik senden, weniger Redebeiträge und einen Teil des Programms dafür öffnen, dass die Leute ihre Lieblingsmusik wünschen können, mit Ausnahme von *Rap*, *Forró*, *Sertanejo*. Nur Pop und Rock Musik.“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Renato).

„Ich würde ein Programm senden, das über alles spricht, was Jugendliche heute mögen mit Ausnahme von Rap. Es würde sehr lustig mit vielen Sonderangeboten und Spielen sein. Ich würde viel Rock spielen, weil ich es höre.“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Pedro).

„Ich würde eine Musiksendung über den ganzen Tag hinweg senden, Werbungen herausnehmen und lustige Interviewbeiträge senden“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Manoel).

#### 5.4.2.4. Fernsehen schauen

Nur zwei Schülerinnen dieser Gruppe schauen nicht Fernsehen. Anders als in Schule I beschränken die Schülerinnen ihre Zeit zum Fernsehen auf das Wochenende. Die Schülerinnen und Schüler aus den Abendkursen sehen am Nachmittag und nach dem Unterricht fern. Tabelle 27 zeigt, wie sich der Fernsehkonsum der Schülerinnen auf das Wochenende beschränkt, und Tabelle 28 veranschaulicht den Fernsehkonsum der Schüler.

Tabelle 27: Schule 2 - Die 13 Schülerinnen und Fernsehen schauen					
Fernsehen Wochentag	Weniger als 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden	Schaut kein Fernsehen
Montag bis Freitag	3	3	1	4	2
Samstag	4	4	1	2	2
Sonntag	6	2	1	2	2

Tabelle 28: Schule 2 - Die 9 Schüler und Fernsehen schauen					
Fernsehen Wochentag	Weniger als 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden	Schaut kein Fernsehen
Montag bis Freitag	2	1	0	6	0
Samstag	2	2	0	5	0
Sonntag	2	1	2	4	0

Unter den 20 Schülern dieser Schule, die fernsehen, wechseln 12 beständig die Fernsehkanäle: sieben Schülerinnen und fünf Schüler. Vier Schülerinnen und vier

Schüler schauen Programme an, ohne beständig die Kanäle zu wechseln. Von den acht Schülerinnen und Schülern, die auf nur einem Fernsehkanal bleiben, sehen sechs weniger als zwei Stunden pro Tag fern. In der Tabelle 29 sind die Lieblingsprogramme dieser Gruppe aufgezeigt. Novelas und Shows sind unter den Schülerinnen am beliebtesten, während die Schüler Filme und Zeichentrickfilme vorziehen.

Tabelle 29: Schule 2 - Fernsehprogrammpräferenzen						
Schüler*	Novelas	Telejournal	Shows/Reality	Filme/Serien	Zeichentrick	Sport
13 Schülerinnen	9	3	4	2	2	1
09 Schüler	1	3	1	6	4	1

\*Mehrfachantworten möglich.

Auf die Aufforderung, Sendungen zu nennen, die sie besonders beeindruckt haben, unterstrichen die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich drei Typen von Sendungen: Novelas, Nachrichten über Gewalt und Shows. Wie die unten abgegebenen Aussagen zeigen, propagieren die Novelas die „Realität“ und diejenigen „Probleme“, mit welchen sich die Schüler auseinandersetzen.

*„Natürlich 'Malhação'. Meiner Meinung nach ist 'Malhação' eine Veranschaulichung der Realität insbesondere für Jugendliche und Heranwachsende, Themen über Drogen, Schwangerschaft in der Jugend, die Art und Weise des heutigen Zusammenlebens der Mehrheit der Jugendlichen mit ihren Eltern und andere dieser Altersgruppe betreffende Themen“ (Schriftliche Aussage im Fragebogen von Kelli).*

*„'Malhação'. Ich mag dieses Programm, weil es über die Leute unseren Alters und unsere Probleme, usw. berichtet“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Luiza).*

*„'Caldeirão do Huck'. Denn es ist das einzige Programm, das bis heute am meisten Rockbands zeigte und weil ich mich sehr mit dem Moderator identifiziere.“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Regina).*

*„'No limite'. Denn ist es sehr verschieden von dem, was wir gewohnt waren zu sehen, es sind Mutproben, Herausforderungen, die nur sehr resistente Leute bestehen, und ich mag diese Art von Programmen mit Abenteuern, Mutproben“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Messias).*

Die anderen Aussagen sowohl der Schüler als auch der Schülerinnen beschäftigen sich mit Gewalttaten. So erinnern sie insbesondere an die Anschläge auf die Zwillingstürme in New York am 11. September 2001 und an eines der Programme im brasilianischen Fernsehen über städtische Gewalt:

*„Ich glaube, dass es keine gibt, oder besser, die Sache mit den Türmen in den USA, wo viele Leute starben, und auch die Welle in Asien, die Häuser zerstörte, usw. Denn Millionen von Menschen starben und es war eine sehr viel*

*besprochene Sendung, deswegen hat sie mich sehr geprägt, ich war sehr traurig, dass diese Leute alles verloren haben“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Sheila).

*„Die Terroranschläge in den USA im Jahr 2001. Viele Leute hatten Angst, verloren ihre Wohnung und der Schreck war sehr groß“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Lucas).

*„Linha Direta’. Es war dieses Programm, weil es viele Arten von Verbrechen zeigte. Ich hatte ziemlich Angst, vielleicht könnte das eines Tages mit mir oder einem meiner Verwandten passieren“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Pedro).

#### 5.4.2.5. Internetsurfen

Dreizehn der 22 Schüler dieser Schule nutzen kein Internet. Unter den 9 Schülerinnen und Schülern, die dieses Medium nutzen, nutzen es sieben höchstens zwei Tage pro Woche, wie Tabelle 30 zeigt. Eine Schülerin surft täglich im Internet und ein Schüler fünf bis sechs Tage pro Woche. Die Schülerinnen surfen insbesondere am Nachmittag (6 Fälle). Eine Schülerin surft am Morgen und nachts. Derjenige Schüler, der fünf bis sechs Tage pro Woche surft, tut dies morgens, nachmittags und nachts. Der andere surft nur nachts.

Schüler	Täglich	5 bis 6 Tage	3 bis 4 Tage	1 bis 2 Tage	Weniger als 1 Tag	Nutzt kein Internet
13 Schülerinnen	1	0	0	6	0	6
09 Schüler	0	1	0	1	0	7

Unter den sieben Schülerinnen dieser Gruppe sind sowohl die Dauer als auch die Häufigkeit des Surfens relativ gering: 4 Schülerinnen surfen bis zu zwei Stunden und drei Schülerinnen mehr als zwei Stunden. Einer der zwei Schüler die im Internet surfen, verbringt damit ein bis zwei Stunden, der andere hingegen zwei bis vier Stunden. Die sieben Schülerinnen, die im Internet surfen, besuchen durchschnittlich acht Internetseiten pro Sitzung. Die besuchten Internetseiten sind wie in Schule 1 verschieden. Die meisten Angaben fielen auf: Anbieter von E-Mail-Service und Chats (3 Fälle), Musik und Beiträge über Künstler (jeweils 3 Fälle) und Nachrichten (4 Fälle). Die Schülerinnen geben Inhalt, Geschwindigkeit und eine leichte Navigation als Hauptmerkmale einer Internetseite an.

*„Ich glaube dass der Inhalt wichtigster ist, weil es nicht hilft, eine Internetseite zu besuchen, die nicht darüber ist, was ich wissen will, und die Geschwindigkeit ist auch wichtig, weil ich nicht den ganzen Tag habe und es in jedem Sinne*

*schrecklich ist zu warten, einfache Navigation ist auch wesentlich“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Helena).

*„Der Inhalt einer Internetseite ist wichtig, die Internetseite, die gute Inhalt hat, die über alles spricht, wo wir Information über alles, was in der Welt passiert, finden können.“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marcia).

Die einzigen zwei Schüler dieser Gruppe, die im Internet surfen, besuchen jeweils durchschnittlich 10 Internetseiten. Sie besuchen verschiedene Arten von Internetseiten. Am häufigsten sind: Musik, Sport, Chat und E-Mail-Anbieter. Die zwei Schüler gaben Geschwindigkeit und eine leichte Navigation als Hauptmerkmal des Internets an. Der Schüler, der fünf bis sechs Tage pro Woche jeweils 3 bis 4 Stunden surft, ergänzt dies in seiner Aussage um zwei Merkmale: die Musik (Inhalt) und die Technologie:

*„Technologie um besser zu leben, das visuelle Eigenschaften (Layout), weil es wesentlich ist. Geschwindigkeit, weil Langsamkeit nichts für mich ist. Einfache Navigation, weil die Leute dadurch das Thema verstehen, Musik zum Entspannen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Renato).

#### 5.4.2.6. Die Lektüre von Büchern

In dieser Gruppe beantworteten eine Schülerin und vier Schüler nicht diese Frage. Die Schülerinnen gaben wie in Schule 1 mehr Bücher als die Schüler an. In dieser Schule werden fast doppelt so viele Titel genannt, wie Tabelle 31 zeigt:

Bücher Schüler	Keine Antwort	Lesen Bücher	Anzahl der Bücher pro Leser
13 Schülerinnen	1	12	4,4
09 Schüler	4	5	2,6

Die Leserinnen von Büchern aus dieser Gruppe gaben klassische Bücher brasilianischer oder portugiesischer Literatur nicht mit dem Nachdruck an, den man in der Schule 1 feststellte: Es gab nur fünf Nennungen der folgenden Bücher: „A Partilha“, „O Cortiço“ und „Iracema“. Die anderen Nennungen verteilen sich wie folgt: Auf der einen Seite Werke aus der Medienwelt wie „Harry Potter“ und „Herr der Ringe“, auf der anderen Seite spezielle Jugendliteratur insbesondere „Diário de uma Adolescente“ (Tagebuch einer Jugend) und „Meu Primeiro Amor e outros Perigos“ (Meine erste Liebe und andere Gefahren). Unter den Schülern gab es nur zwei Nennungen klassischer Literaturwerke. Die anderen sind „Harry Potter“ und „Herr der Ringe“.

### 5.4.3. Der Medienkonsum in der Schule 3

#### 5.4.3.1. Das Schlaf- und Medienzimmer

22 der 29 Schüler dieser Schule haben ein eigenes Zimmer. Alle Schülerinnen und Schüler mit eigenem Zimmer gestalten diese nach ihrem Geschmack (siehe Tabelle 32):

Zimmer Schüler	Eigenes Zimmer	Nach eigenem Geschmack gestaltet	Zimmerteilung mit Geschwistern*	Zimmerteilung mit anderen	Keine Antwort
16 Schülerinnen	12	12	4	0	0
13 Schüler	10	10	3	0	0

Unter den 12 Schülerinnen dieser Schule, die ein eigenes Zimmer haben, gibt es einen ihnen gemeinsamen Aspekt, der sie von den Schülerinnen der beiden anderen beschriebenen Schulen bezüglich der Einrichtung des Zimmers unterscheidet. Außer den mit anderen Schülerinnen gemeinsamen Kuscheltieren und Fotos von Freunden, scheinen die Schülerinnen der Schule 3 mehr Autonomie beim Einrichten des Zimmers zu haben. Denn es gibt eine Intervention der Schüler auf den physischen Teil des Zimmers, wie zum Beispiel hinsichtlich der Wandfarbe. In den folgenden Aussagen ist die Autonomie beim Einrichten des Zimmers auch ein von den Schülerinnen und Schülern aufgewerteter Aspekt:

*„Es gibt meine Teddybären, meine Bücher, mein Durcheinander, eine blaue Wand (meine Lieblingsfarbe) einige Fotos und Dekorationen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Patricia).

*„Es ist rosa. Ich habe ein Sitzkissen, auch in rosa, in meinem Zimmer. Ich habe meinen Schreibtisch so hergerichtet, wie ich es wollte und da habe ich die Fotos von meinen Freunden aufgestellt. Ich habe auch Poster von meiner Tanzakademie aufgehängt“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Teresa)

*„Mein Zimmer wurde von mir gestaltet. Ich selbst habe das Projekt gemacht. Und ich habe es dekoriert, wie ich es wollte“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Katia).

*„Organisation in jeder Hinsicht, alles zur Hand haben, wissen, wo das zu holen ist, was ich will“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Rodolfo).

*„Die Art und Weise, wie ich es organisiere, hat es dazu gemacht, dass es wie ich aussieht, meine „Spielzeugautos“, elektronische Objekte, das macht es so wie ich“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Ramos).

*„Die Art und Weise, wie es organisiert ist, und sein Zubehör“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Aloisio)



Ebenso wie in der Schule 1 bekommen die Mediengeräte in dieser Schule dieselbe Wertschätzung wie die Kuscheltiere. Auch Computer und Fernsehen haben eine hohe Wertschätzung. 14 der 16 Schülerinnen haben Computer mit Internet zu Hause. Fünf haben Zugang zum Netz direkt aus ihrem Schlafzimmer. Alle Schüler dieser Schule haben Internet zu Hause. Sechs haben Zugang direkt aus dem Zimmer (siehe Tabelle 33):

Tabelle 33: Schule 3 – Medienzimmer						
Geräte Schüler*	CD-Player im Zimmer	Discman	Radio im Zimmer	Fernsehen im Zimmer	Internet im Haus	Internet im Zimmer
16 Schülerinnen	13	11	13	09	14	5
13 Schüler	9	9	5	11	13	6

\*Mehrfachantworten möglich.

Die Schüler und Schülerinnen dieser Schule haben in ihrem Zimmer alles, was sie brauchen. Die Zimmer stellen ein gesondertes Universum dar und die Mediengeräte sind Teile dessen: Computer, Fernsehen, Radio, wie in den folgenden Aussagen:

*„In meinem Zimmer sind viele Spielzeugbrötchen, viele Mangas (Bildergeschichten), Blankopapier und Bleistift und mein Computer. Mein Zimmer ist ganz in grün, denn das ist meine Lieblingsfarbe“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Rosana).

*„In meinem Zimmer habe ich alles, was nötig ist, zum Beispiel: Radio, TV, Bücher“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Bianca).

*„Alles, die Poster an der Wand, der persönliche Computer, das Durcheinander... alles“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Ana Luiza)

*„Mein Zimmer hat einen Fernseher, ein Bett, einen Schrank und meinen Computer. Mein Zimmer ist sehr klein. Ich mag sehr meinen Fernseher und meinen Computer“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von André)

*„In meinem Zimmer habe ich alles, was ich brauche, wie ein Doppelbett, ein Radio, einen Computer, einen TV, ein Videospiel“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Luiz Quilherme)

#### 5.4.3.2. Die Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre

In dieser Schule nahmen 29 Schüler an der Studie teil. Unter den 16 Schülerinnen sind acht Familien Abonnenten einer Zeitung. Die abonnierten Zeitungen sind aus der Stadt São Paulo (8 Fälle) und aus der Region (1 Fall). Unter den 13 Schülern ist keine Familie Zeitungsabonnent. Die Lektürequote unter ihnen ist niedrig, wie Tabelle 34 zeigt: Es gibt nur zwei Leserinnen unter den Schülerinnen und drei Leser unter den Schülern. Die beiden Leserinnen gehören zu der Gruppe von Abonnenten. Aber sowohl sie als auch die drei Zeitung lesenden Schüler widmen sich der Lektüre weniger als eine Stunde.

<b>Tabelle 34: Schule 3 - Zeitungslektüre</b>					
<b>Zeitungslektüre Schüler</b>	<b>Liest keine Zeitung</b>	<b>Liest weniger als 1 Tag pro Woche</b>	<b>Liest 1 bis 2 Tage pro Woche</b>	<b>Liest 3 bis 4 Tage Pro Woche</b>	<b>Liest jeden Tag</b>
16 Schülerinnen	14	1	1	0	0
13 Schüler	10	2	1	0	0

In dieser Schule, deren Familien die höchste Kaufkraft unter den vier untersuchten Schulen haben, sind sowohl die Quoten für Zeitungslektüre als auch für Zeitschriftenlektüre niedrig. 13 der 29 Schüler lesen keine Zeitschrift: siehe Tabelle 35. Die Lieblingsfrauenzeitschriften sind der Reihenfolge nach ebenso: „Capricho“, „Toda Teen“ und „Atrevida“. Die Lieblingszeitschrift über allgemeine Themen unter den Schülerinnen und Schülern ist die Zeitschrift „Veja“. In den Gruppen „Sonstige“ und „Sport“ erscheinen einige ganz auf ein spezielles Publikum begrenzte Zeitschriften wie zu „Hipismo“ (Reitsport), „Viagem“ (Reisen) und „Fullpower“ (Autos u. Abenteuer).

<b>Tabelle 35: Schule 3: Zeitschriftenlektüre</b>					
<b>Lektüre Schüler</b>	<b>Liest keine Zeitschriften</b>	<b>Allgemeine Themen</b>	<b>Frauenzeit- schriften</b>	<b>Sport und Automobil</b>	<b>Sonstige</b>
16 Schülerinnen	5	4	08	1	3
13 Schüler	8	3	0	5	5

Eine der Zeitungsleserinnen dieser Schule liest besonders internationale Nachrichten, denn die Lehrer verlangen Kenntnisse über solche Themen im Unterricht. Die Schülerin interessiert sich auch für sportliche Informationen. Die andere Leserin liest Zusammenfassungen von Telenovelas und die Titelseite. Für die Schüler, die Zeitung lesen, sind die Lieblingsthemen Technologie, Fahrzeuge und Sport.

*„Sport und Nachrichten über andere Länder. Denn ich interessiere mich sehr für Sport und selbst ohne viel zu verstehen, interessiere ich mich auch ziemlich für die Wirtschaft anderer Länder, weil meine Lehrer verlangen viel davon im Unterricht“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Fátima).

*„In dem Heft über Telenovelas, auf der Titelseite. Denn ich mag Telenovelas und die Titelseite bringt die wichtigsten Themen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Susi)

*„Technologie und Fahrzeuge. Technologie, weil es etwas ist, das ich sehr schätze und ich erfahre gern etwas über die Neuigkeiten in der Welt. Fahrzeuge, weil ich immer mehr davon kennen lernen will“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Rodolfo).

*„Sport lese ich immer. Sport, ich liebe Fußball und mag alles wissen, was in meiner Mannschaft passiert“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Ramos).

*„Autos und Sport. Autos, weil ich sie liebe. Und ich treibe diverse Sportarten und ich bin gern auf dem aktuellen Stand der Nachrichten“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Robson).*

#### 5.4.3.3. Radio hören

Die Quote zum Radio hören der in der Schule 3 untersuchten Gruppe ist im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Schulen hoch. In meinen Anmerkungen und Notizen gebe ich zwei objektive Gründe für diese Veränderung an. Erstens hat Poços de Caldas, wo die beiden vorangegangenen Schulen liegen, wenige Radiostationen, was die Möglichkeiten einschränkt. In der Stadt der Schule 3 ist dies hingegen nicht dasselbe. Näher an der Stadt São Paulo und anderen ebenso wichtigen Städten gelegen verfügt der Zuhörer über mehrere Senderoptionen. Sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler dieser Schule hören Radio vorzugsweise am Nachmittag und am Abend. Am Morgen hören sie Radio auf dem Weg zur Schule. Die Schülerinnen widmen dem Radiohören mehr Zeit, wie Tabelle 36 zeigt:

Radio Schüler	Hört kein Radio	Hört weniger als 1 Stunde	Hört 1 bis 2 Stunden	Hört 2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden
16 Schülerinnen	2	1	8	2	3
13 Schüler	2	5	4	1	1

Nur ein Schüler der 25 Radiohörer dieser Schule sagte, das er lieber Nachrichten im Radio zu hören. Außer der Vorliebe für Musikprogramme haben sechs Schüler beim Punkt „Sonstiges“ eine Vorliebe für das humoristische Programm „Pânico“ angegeben, zwei Schüler für religiöse Programme und einer für Talksendungen (siehe Tabelle 37):

Schüler*	Musik	Nachrichten	Sport	Sonstiges
16 Schülerinnen	14	0	0	5
13 Schüler	11	1	0	4

\*Mehrfachantworten möglich.

Trotz der geringen Aufmerksamkeit für Nachrichten haben drei der 25 Radiohörer dieser Gruppe Nachrichtenbeiträge als Teile für eine ideale Programmgestaltung angegeben. Eine Schülerin würde Platz für die Nachrichten lassen, insofern das Geschehen sehr wichtig wäre. Nach Erledigung der Nachrichten würde sie sofort wieder zum Musikprogramm wechseln. Letzteres ist es, was diese Gruppe tatsächlich an Radiosendern interessiert.

*„Ich würde Programme senden, die immer Musik spielen würden, ohne Pause und ohne Sport. Wenn etwas sehr Wichtiges passieren würde, würde ich die Nachricht mitteilen aber so schnell wie möglich zur Musik zurückkommen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Melissa).

*„Da ich nur deswegen Radio höre, um Musik zu hören, würde ich eine lange Zeit allen Arten von elektronischer Musik widmen, und danach, in jeder Pause dazwischen, beispielsweise eine Stunde, würde ich humoristische Programme oder Nachrichtensendungen senden, damit die Programmgestaltung nicht langweilig wird“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Roberto).

*„Ich hätte viele das ganze Publikum, vom Geschäftsmann bis zum Jugendlichen, ansprechende Sendebeträge, würde alle Arten von Musik senden, hätte einen Sendeplatz nur für Sport, einen anderen für Finanzen und einen letzten für allgemeine Nachrichten, es würde 24 Stunde pro Tag und jeden Tag gesendet“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Rodolfo).

Wie Roberto in seiner Aussage angegeben hat, ist ein humoristisches Programm nötig. Eine Radiostation für Jugendliche muss dafür gemacht werden, ihn zu unterhalten und ihn emotional zu erreichen. Nachrichten sollen nur in dringenden Fällen gesendet werden:

*„Meiner Meinung nach spielen die Radios heute kaum Musik... Also wenn ich ein Radio machen würde, würde ich es so machen, dass es alle zwei Lieder eine Pause für Werbespots oder einige Nachrichten über Konzerte gäbe“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Heloisa)

*„Ein Programm, in dem nur Lieder verschiedener Musikrichtungen und ohne Pause gespielt würden. Ich würde viele Umfragen machen, um zu wissen, welche Musik ich senden würde. Ich würde keine Werbung senden, weil sie die Stimmung der Musik wegnehmen“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Teresa).

*„Wenn ich Besitzerin einer Radiostation wäre, würde ich die ganze Zeit nur gute Musik senden, besonders 'Anagia' und 'Shaman', ich würde einen Sendeplatz für wichtige Nachrichten die Uhrzeit vorsehen, aber die meiste Zeit nur Musik“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Solange).

*„Die einzige Radiosendung, die ich mag, ist 'Pânico', das vom Sender 'Jovem Pan' gesendet wird und für mich ist es diese Art von Programm, die mich zufrieden macht“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Kenia)

*„Wenn ich Besitzer wäre, würde ich humoristische Programme wie 'Pânico' machen, ein Programm, bei dem alle lachen und ich würde versuchen, meine Zuhörer so wenig Werbespots wie möglich zuzumuten“* (schriftliche Aussage im Fragebogen von Ramos).

#### **5.4.3.4. Fernsehen schauen**

Nur zwei Schülerinnen dieser Gruppe schauen kein Fernsehen, wie Tabelle 38 zeigt. Unter ihnen steigt die dem Fernsehen gewidmete Zeit samstags. Einer der Schüler schaut nie Fernsehen und einer schaut von Montag bis Freitag nicht, wie Tabelle 39

zeigt. Sowohl die Schüler als auch die Schülerinnen bevorzugen, nachmittags und abends Fernsehen zu schauen.

Fernsehen Wochentag	Weniger als 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden	Schaut kein Fernsehen
Montag bis Freitag	0	5	5	4	2
Samstag	2	2	2	8	2
Sonntag	3	4	4	3	2

Fernsehen Wochentag	Weniger als 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden	Schaut kein Fernsehen
Montag bis Freitag	0	3	1	7	2
Samstag	2	4	3	3	1
Sonntag	1	3	4	3	1

22 der 26 Schülerinnen und Schüler dieser Schule, die Fernsehen schauen, schalten immerzu um. Drei der vier Schüler, die bei einem einzigen Programm bleiben, schauen Fernsehen zwischen drei und vier Stunden pro Tag. Unter den Schülern sagte nur einer, dass er bei einem einzigen Programm bleibt. In der Gruppe von Schülerinnen sagten drei, sich ebenso zu verhalten. In der folgenden Tabelle 40 sind die Lieblingsprogramme dieser Gruppe aufgelistet. Gemäß dem Hinweis der Schülerinnen und Schüler sind Telenovelas, Filme und Serien die Lieblingsprogramme in dieser Gruppe.

Schüler*	Novelas	Telejournal	Shows/Reality	Filme/Serien	Zeichentrick	Sport
16 Schülerinnen	7	4	3	8	1	0
13 Schüler	8	4	5	7	1	4

\*Mehrfachantworten möglich.

Nach den Aussagen der Schülerinnen und Schüler dieser Schule hat dasjenige, was sie am meisten berührt, etwas mit Fähigkeiten zu tun, wie in den Aussagen von Teresa und Roberto. Es hat etwas mit Unterhaltung zu tun, wie Heloisa und Marcos schreiben. Patricia ist vom Reichtum Vietnams beeindruckt.

*„Eine amerikanische Polizeiserie, die ‘CSI’ (Crime, Scene Investigation) heißt. Denn ich mag gern Geheimnisse lüften, Spuren entdecken, eben untersuchen und auch Autopsien, und in diesem Programm gibt es viele Autopsien. Ich möchte eines Tages sogar Gerichtsmedizinerin sein. Eine andere Sache, die ich in diesem Programm mag, ist, dass es in den USA passiert. Ich bin begeistert, wenn ich dieses Programm sehe, denn ich mache meine eigenen*

Überlegungen, um den Schuldigen zu finden und will, dass es bald zum Ende kommt, um zu wissen, ob ich richtig gelegen habe oder nicht“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Teresa)

„‘Mythenjäger’, denn es zeigt viele Sachen auf eine coole Art und Weise, Gefahren, Geschichten (Mythen). Ich denke, ich mag nämlich Sachen bauen sehen, ich lache viel, wenn ich es sehe, es ist etwas anders als die anderen Programme, es ist neu und zeigt immer Geschichten, die meistens Mythen sind, und die Leute versuchen, diesen Mythos zu zerstören, also haben sie schon eine Holzkanone gebaut und sagten, dass beim Abschließen der Kugel eine Explosion geben würde, und eigentlich explodiert nichts, dann ließen sie es auf eine verrückte Weise explodieren“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Heloisa).

„Ich weiß nicht, ob es einiges gibt, das mich genau geprägt hat, aber bis heute vergesse ich eine Reportage über Vietnam nicht, die ich bei ‘Mais Você’ (Varietéprogramm) gesehen habe. Ich mag sehr Reisen, obwohl ich nicht sehr viele gemacht habe. Ich finde es cool, zu sehen, dass ein Land nicht stereotypisiert werden kann, denn die meisten Leute kennen nur den Vietnamkrieg, sie denken, dass es nur von Krieg gezeichnete Orte und Leute gibt, und vergessen, dass es dort Kultur und Schönheit geben kann“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Patrícia)

„Ein Programm genannt ‘Jakases’, das ich noch gern schaue. Dieses Programm ist total verrückt, voller verrückter Kerle, die einfach unsinnige Sachen machen, die du dir nie vorstellen könntest. Dieses Programm hat mich, da sie Verrücktheiten nur untereinander machen... (unverständliche Passage). Sie haben sich verletzt, sind auf Kakteen gesprungen, in schmutzige Flüsse, also, sehr tolle Sachen“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Marcos).

„Eine Sendung über Lungenchirurgie wegen Rauchens, das hat mich aufgrund des heutigen technologischen Fortschritts beeindruckt“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Roberto).

Inhalte von Telenovelas oder Nachrichtensendungen erscheinen nur in den Aussagen der Schüler, wie Ramos, Murilo, Luiz Guilherme und Robson zeigen:

„Einige Telenovelas. Also, die Telenovelas, über die ich gesprochen habe, sind diejenigen, die die Welt so zeigen, wie sie wirklich ist, ich erinnere mich nicht daran, welche mich alle geprägt haben, aber die, die mich beeindruckten, machten mir klar, wie sehr ich eine privilegierte Person bin“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Ramos).

„‘Malhação’, denn sie sind Jugendliche, es ist ein Programm, das über alles spricht, Sex, Schule und oft hilft es mir, eine Meinung zu bilden, usw.“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Murilo).

„‘Big Brother Brasil’. Dieses Programm hat mich geprägt, denn es zeigt die Routine der Leute und wie wir Menschen tolerieren und miteinander zusammenleben können“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Luiz Guilherme).

„*Fantástico*‘ (über den Tsunami). Ich war beeindruckt von der Kraft des Wassers und auch von der Art und Weise, wie es alles zerstörte, das Leiden der Leute, das hat mich sehr verletzt“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Robson).

#### 5.4.3.5. Internetsurfen

Ebenso wie in der Schule 1 surfen die Schülerinnen und Schüler dieser Schule auch nachmittags und abends. Vier Schüler und fünf Schülerinnen surfen auch nachts. In der Tabelle 41 ist die Anzahl an Tagen pro Woche angegeben, in denen sie das Internet nutzen. Unter den Schülerinnen surfen sieben täglich.

Tabelle 41: Schule 3 – Internetsurfen pro Woche						
Schüler	Täglich	5 bis 6 Tage	3 bis 4 Tage	1 bis 2 Tage	Weniger als 1 Tag	Nutzt kein Internet
16 Schülerinnen	7	3	3	1	1	1
13 Schüler	9	3	1	0	0	0

Unabhängig von der Zeitdauer, die sie im Internet bleiben, besuchen die Schülerinnen im Durchschnitt fünfzehn verschiedene Internetseiten. Die Adressen sind auch ganz unterschiedliche. Die von den Schülerinnen am häufigsten besuchten Internetseiten sind: E-Mail-Services und Chaträume, Fotoblogs und virtuelle Communities. Eine Nachrichtenseite erscheint lediglich ein Mal unter den Schülerinnen. Für diese Gruppe, mehr als für die beiden anderen Schulen, hat das Aussehen der Internetseite eine große Bedeutung, ebenso wie der Inhalt, die Geschwindigkeit und eine leichte Navigation.

„Wenn du nämlich auf eine Seite gehst, die kein cooles Aussehen, keinen für mich interessanten Inhalt, keine gute Navigation und keine Geschwindigkeit hat... verlierst du das Interesse daran, die Seite anzuschauen“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Kenia).

„Für mich ist das Aussehen die Eingangstür für den Besuch einer Seite, also, das Aussehen soll so 'Aufmerksamkeitserregend' wie möglich sein. Wenn die Seite nicht schnell ist, stresst mich das und dann gehe ich bald weg, also, wenn sie schnell ist, gefällt es mir besser, auf ihr zu surfen. Wenn die Seite gut detailliert und ziemlich instruktiv ist, haben wir mehr Lust zu surfen, denn alles, was du suchst, wirst du finden (man vermutet es)“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Teresa).

„Denn um eine gute Seite zu sein, muss sie ein Layout haben, das Aufmerksamkeit erregt, einen Inhalt, der unsere Lust weckt, mit guter Geschwindigkeit und Navigation“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Liliane).

„Denn der Inhalt ist wesentlich. Es ist sehr blöd, wenn ich eine Seite besuche und sie nichts Nützliches für mich hat. Eine leichte Navigation ist auch wichtig,

*denn ohne Organisation ist es schwierig das zu verstehen, was der Autor der Seite ausdrücken will“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Melissa).*

Auch die Schüler besuchen im Durchschnitt 15 Internetseiten pro Sitzung. Die am häufigsten besuchten Internetseiten sind: E-Mail-Services, Chatträume und Fotoblogs. Internetseiten mit Nachrichten werden nur von drei Schülern besucht. Inhalt, Geschwindigkeit und eine leichte Navigation sind für diese Schüler die Hauptattribute einer Seite.

*„Damit eine Seite interessant ist, muss sie einen guten Inhalt haben und damit man diesen ganzen Inhalt sehen kann, muss sie eine gute Geschwindigkeit und Navigation haben“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Gilberto).*

*„Ich denke, dass Inhalt, eine gute Navigation und Geschwindigkeit wesentlich für einen Besuch der Seite sind, bei dem der Internetnutzer alles sehen kann, was er will und so besucht er die Seite wieder“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Raul).*

*„Sie verdienen die beste Note, denn das Aussehen der Internetseite und die Geschwindigkeit sind wichtig, aber der Inhalt ist am wichtigsten, weil es nichts nützt, eine schnelle Seite und ein Aussehen zu haben, aber gar keinen Inhalt“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Luiz Quilherme).*

*„Geschwindigkeit, denn ich kann nicht sehr lange warten. Inhalt, denn ich suche etwas interessantes, und einfache Navigation, denn ich mag es nicht, lange nach etwas zu suchen“ (schriftliche Aussage im Fragebogen von Ramos).*

#### 5.4.3.6. Die Lektüre von Büchern

Drei Schülerinnen und drei Schüler in dieser Schule haben diese Frage nicht beantwortet. Einer dieser Schüler hat geschrieben: „Ich hasse Bücher!“. Die von den Leserinnen und Lesern angegebene Anzahl an Bücher ist ähnlich: 4,3 Bücher für jede Schülerin und 4,1 Bücher für jeden Schüler (siehe Tabelle 42):

Tabelle 42: Schule 3 – Lektüre von Büchern			
Bücher Schüler	Keine Antwort	Lesen Bücher	Anzahl der Bücher pro Leser
16 Schülerinnen	3	13	4,3
13 Schüler	3	10	4,1

Die Schülerinnen dieser Schule lesen auch die in der Medienwelt weit verbreiteten Bücher wie „Herr der Ringe“ und „Harry Potter“. Es wurde keine Titel aus der brasilianischen und portugiesischen Literatur angegeben. Die von den Schülerinnen dieser Schule angegeben spezifischen Jugendbuchtitel unterscheiden sich von denen der Schülerinnen der anderen Schulen. Es sind unter anderen: „A Marca de uma Lágrima“, „Anjo da Morte“, „Um Estudo em Vermelho“. Die Schüler lesen ebenfalls



„Harry Potter“, „Herr der Ringe“ und „Da Vinci Code“. Sie haben ebenso keine Titel aus der brasilianischen und portugiesischen Literatur angegeben.

#### 5.4.4. Der Medienkonsum in der Schule 4

##### 5.4.4.1. Das Schlaf- und Medienzimmer

In dieser Schule besitzen nur vier von 21 Schülern ihr eigenes Zimmer. Die Schüler, die ihr Zimmer teilen, teilen dies im Unterschied zu den anderen Schulen nicht nur mit Geschwister und mit Personen gleichen Geschlechts. Es gibt Zimmerteilungen mit Geschwistern, Cousins und der ganzen Familie. Von den 10 Schülern, die ihre Zimmer mit Geschwister teilen, teilen es sechs mit mehr als einem Bruder oder einer Schwester. Darunter teilen drei ihre Schlafzimmer mit drei Geschwistern. In dieser Schule ist eine Schülerin verheiratet, die ihr Schlafzimmer mit ihrem Mann teilt, eine Schülerin teilt es mit ihrer ganzen Familie und zwei teilen es mit Geschwistern und Cousins (siehe Tabelle 43):

Zimmer Schüler	Eigenes Zimmer	Nach eigenem Geschmack gestaltet	Zimmerteilung mit Geschwistern*	Zimmerteilung mit anderen	Keine Antwort
09 Schülerinnen	2	2	3	4	0
12 Schüler	2	2	10	0	0

Obwohl nur zwei Schülerinnen ihr eigenes exklusives Zimmer besitzen, beantwortete die Mehrheit der Schülerinnen die Frage nach dem, was an ihren Zimmern speziell ist. In einer der Aussagen wird die Bedeutung eines eigenen Raums angesprochen, auch wenn er nur durch ein Bett oder einen Kleiderschrank begrenzt wird. In der Aussage einer der Schülerinnen, die wie die Schülerinnen der anderen Schulen ihr eigenes Zimmer hat, ist das Schlafzimmer die Übersetzung der eigenen Person: „Es hat mein Aussehen“.

*„Normal. Es hat ein schönes Bett, das natürlich meins ist, und meine Teddybären, und ich liebe auch meinen Kleiderschrank“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Monica).

*„Schön, speziell und es hat mein Aussehen, alles, was ich will und ein bisschen mehr“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Milena)

Schüler und Schülerinnen hoben den Besitz von Mediengeräten hervor. Auch wenn die Mehrheit der Zimmer nicht exklusiv für sie, scheint dies kein Hinderungsgrund für die Nutzung von Mediengeräten zu sein, wie Tabelle 44 zeigt:

Tabelle 44: Schule 4 – Medienzimmer						
Geräte Schüler*	CD-Player im Zimmer	Discman	Radio im Zimmer	Fernsehen im Zimmer	Internet im Haus	Internet im Zimmer
09 Schülerinnen	05	1	5	5	1	0
12 Schüler	05	3	7	8	2	0

In dieser Schule ist der am häufigsten benutzte Begriff nicht „*mein Schlafzimmer*“, sondern das „*Zimmer, in dem ich schlafe*“, wie in der Aussage von Rosangela. Obwohl es nicht exklusiv ist, ist das Zimmer eine Zuflucht. Mit sehr kurzen Sätzen antworteten die Schüler, die keinen Fernseher in ihrem Zimmer besitzen, „*Mein Bett oder mein Kleiderschrank*“. Es folgen vier Aussagen, die den Besitz von Mediengeräten erwähnen.

„*Bett, Kleiderschrank, Computerregal. Das Zimmer, wo ich schlafe, ist sehr speziell für mich, denn wenn ich traurig bin, kann nur es mich trösten*“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Rosangela).

„*Bett, Kleiderschrank, Fernsehen, Kommode, Stereoanlage, wichtig ist der Fernseher*“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Roberta).

„*Mein Bett und mein Radio, meine CDs und, die Hauptsache, meine Bettdecke*“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Renata).

„*Es hat zwei Betten, einen Singvogel, einen Kleiderschrank, Stereoanlage und einen Fernseher*“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Reginaldo).

#### 5.4.4.2. Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre

Von den 21 Schülern dieser Schule abonniert nur eine Familie eine Zeitung. Der Schüler dieser Familie liest Zeitung an 3 bis 4 Tagen pro Woche. Während nur zwei Schülerinnen dieser Gruppe Zeitung lesen, widmen sich sechs Schüler solcher Lektüre. Wie Tabelle 45 zeigt, widmen sich sechs der acht Leser weniger als 1 Stunde der Lektüre und eine der Schülerinnen 1 bis 2 Stunden.

Tabelle 45: Schule 4 – Zeitungslektüre					
Zeitungslektüre Schüler	Liest keine Zeitung	Liest weniger als 1 Tag pro Woche	Liest 1 bis 2 Tage pro Woche	Liest 3 bis 4 Tage pro Woche	Liest jeden Tag
09 Schülerinnen	7	1	1	0	0
12 Schüler	6	1	2	3	0

Die Schüler und Schülerinnen dieser Schule besitzen die geringste Kaufkraft unter den vier untersuchten Schulen. Die Quote der Zeitungslektüre ist ebenfalls gering, insbesondere unter den Schülerinnen. Aber in der Kategorie „Zeitschriften“ liest nur eine Schülerin nicht (siehe Tabelle 46). Unter den Schülern lesen sechs auch keine Zeitschriften. Die beliebtesten Frauenmagazine sind: „Capricho“, „Atrevida“, „Toda

Teen“ und „Horóscopo“. Unter den sechs Lesern von Zeitschriften zu allgemeinen Themen ist die bevorzugteste die „Veja“. In der Gruppe „Sonstige“ bevorzugen die Schüler die Zeitschrift „Playboy“, die Schülerinnen „Caras“ und „Boa Sorte“.

Tabelle 46: Schule 4: Zeitschriftenlektüre					
Lektüre Schüler	Liest keine Zeitschriften	Allgemeine Themen	Frauenzeit-schriften	Sport und Automobil	Sonstige*
09 Schülerinnen	1	2	6	0	2
12 Schüler	6	4	0	1	6

Unter den in der Mehrzahl männlichen Zeitungslesern dieser Schule sind die beliebtesten Themen: Sport, die Titelseite und Stellenanzeigen, wie die folgenden Aussagen zeigen:

„Klein- und Stellenanzeigen: denn ich will wissen, in welchen Arbeitsbereichen es mehr freie Stellen auf dem Arbeitsmarkt gibt.“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Milena).

„Sport. Denn ich will gut darüber informiert sein, was in meiner Mannschaft passiert.“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Manoel)

„Sport. Damit ich Nachrichten über meine Mannschaft und andere Sportarten bekomme.“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Franklin).

„Sport, Nachrichten auf der Titelseite. Denn ich will mit dem aktuellen Geschehen auf dem Laufenden sein, um eine gut informierte Person zu sein“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Raul).

#### 5.4.4.3. Radio hören

Das Radio ist auch in dieser Gruppe ein Medium mit viel Prestige. Von den neun Schülerinnen, die Radio hören, tun dies sechs am Morgen, neun am Nachmittag, fünf am Abend und vier nachts. Unter den Schülern hören sechs Radio am Morgen, neun am Nachmittag und fünf am Abend. Die Tabelle 47 zeigt, wie lange diese Gruppe täglich Radio hört:

Tabelle 47: Schule 4 – Radio hören					
Radio Schüler	Hört kein Radio	Hört weniger als 1 Stunde	Hört 1 bis 2 Stunden	Hört 2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden
09 Schülerinnen	0	0	3	1	5
12 Schüler	1	2	4	1	4

Von den 20 Radiohörern in dieser Schule interessieren sich nur vier für Nachrichten. Alle Schüler und Schülerinnen bevorzugen es, Musik zu hören. Vier Schüler zitierten in

dem Punkt „Sonstige“ Talksendungen. Nur zwei Schüler bevorzugen Sport (siehe Tabelle 48):

Schüler*	Musik	Nachrichten	Sport	Sonstiges
09 Schülerinnen	9	1	0	2
12 Schüler	11	3	2	2

\*Mehrfachantworten möglich.

Diese Gruppe von Schülerinnen will ebenfalls einen Radiosender mit viel Musik, Humor, wenig Werbung und Zuhörerbeteiligung. Gemäß ihrer u.a. Aussage möchte Marlene einen Radiosender, der die „Realität des Landes“ wie die Ermordung von Afrobrasilianern und Verbrechen zeigen würde.

*„Ich würde darüber sprechen, was in unserem Land passiert: Ermordete, Afrobrasilianer, Verbrechen, ich würde über die Realität in unserem Land sprechen“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Marlene).

*„Ich würde jede Art von Musik und Horoskope senden“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Rosangela).

*„Es sollte viele Witzen erzählen, aktuelle Musik spielen und Interviews, nur attraktive Männer“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Roberta).

*„Mehr Musik und weniger Werbungen“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Margarida).

*„Ich würde Umfrage durchführen, wie ich meine Zuhörer zufrieden stellen kann, das heißt, zu ihrer Meinung, was sie hören wollen“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Milene).

Die Schüler dieser Gruppe wollen ihrerseits einen Radiosender, der auf lockere Art und Weise bildet. Ein Radiosender, der Themen wie Sex und Drogen behandelt. Die Radiosender sollen viel Musik, Informationen über die Welt und Interviews senden.

*„Ich würde Interviews mit jungen Zuhörern machen, in denen auf sehr lockere Art und Weise über Sex, Drogen, Krankheiten usw. gesprochen wird, und auch viel Musik und Nachrichten über das Geschehen in der Welt“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Franklin).

*„Von Montag bis Freitag Interviews und Musik. An Samstagen und Sonntagen Musik und spezielle Sendungen mit den Sängern“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Marcelo).

*„Ich würde ein sehr lustiges Programm mit vielen Leuten senden, die über die Dinge des Lebens sprechen, die sehr lustig aber auch bildend sind“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Reginaldo).

#### 5.4.4.4. Fernsehen schauen

In dieser Gruppe von Schülern, die neben der Schule noch arbeiten, ist die das Fernsehen schauen sehr signifikant. An Samstagen und Sonntagen steigt die dem Fernsehen gewidmete Zeit an. Die Schülerinnen sehen am Morgen (5 Fälle), am Nachmittag (6 Fälle) und am Abend (6 Fälle). Drei Schülerinnen sehen bevorzugt nachts fern. Die Schüler sehen ebenfalls am Morgen (6 Fälle), am Nachmittag (8 Fälle), am Abend (10 Fälle) und nachts (5 Fälle) fern. Die Tabellen 49 und 50 zeigen die dem Fernsehen gewidmete Zeit in dieser Gruppe.

Tabelle 49: Schule 4 – Die 9 Schülerinnen und Fernsehen schauen					
Fernsehen Wochentag	Weniger als 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden	Schaut kein Fernsehen
Montag bis Freitag	1	2	2	3	1
Samstag	0	1	2	5	1
Sonntag	0	1	0	6	1

\*Eine Schülerin hat diese Frage für Sonntag nicht beantwortet.

Tabelle 50: Schule 4 - Die 12 Schüler und Fernsehen schauen					
Fernsehen Wochentag	Weniger als 1 Stunde	1 bis 2 Stunden	2 bis 3 Stunden	Mehr als 3 Stunden	Schaut kein Fernsehen
Montag bis Freitag	4	3	1	3	1
Samstag	1	3	2	2	2
Sonntag	2	2	2	3	1

\*Zwei Schüler haben diese Frage für Samstag und Sonntag nicht beantwortet.

Unter den 20 Schülern dieser Schule, die fernsehen, wechseln 16 ständig die Kanäle. Nur vier Schüler bleiben auf einem Kanal. Diese vier Schüler sehen weniger als zwei Stunden fern. In der u.a. Tabelle 51 werden die Lieblingsprogramme dieser Schülergruppe aufgeführt. Im Unterschied zu den anderen Schulen sehen mehr Schüler Nachrichten.

Tabelle 51: Schule 4 - Fernsehprogrammpräferenzen						
Schüler*	Novelas	Telejournal	Shows/Reality	Filme/Serien	Zeichentrick	Sport
09 Schülerinnen	5	4	4	3	1	0
12 Schüler	2	5	4	2	1	2

\*Mehrfachantworten möglich.

In dieser Gruppe beeindruckt die Schüler besonders die Telenovelas, weil sie die Realität zeigen und die Probleme des Lebens behandeln. Wir heben auch hier zwei Aussagen hervor: Eine Spielshow und eine Reality-Show:

„*Programa de Ratinho*’. Denn ich mag, dass sich Familienmitglieder treffen, die sich lange Zeit nicht gesehen haben.“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Renata).

„*Malhação*’ und *Laços de Família*’ – das sind zwei Novelas: sie handeln von den Problemen des Lebens, oder besser es ist fast wirkliches Leben, das in diesen Sendungen passiert und mich sehr berührt“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Rosangela).

„*A Usurpadora*’ (Novela). Denn Fernando Kolunga, der in dieser Novela die Rolle von Carlos Danel spielt, ist sehr hübsch.“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Roberta).

„*Malhação*’ und *Mulheres Apaixonadas*’. Denn sie erzählen die Realität und zeigen uns, was in vielen Fällen geschieht. Zum Beispiel: *Malhação*’: Das Leben der Jugendlichen. *Mulheres Apaixonadas*’: über alles im Leben der Leute“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Milena).

„Es war die Novela *Laços de Família*’, die mich sehr berührt hat. Aufgrund des Problems der Leukämie, das die Schauspielerin dargestellt hat“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Raul).

„*Big Brother Brasil*’. Ich war am Ende des Programms sehr überrascht.“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Marcelo).

„*A Próxima Vítima*’. Die Neugier zu wissen, wer die nächste Person ist, die sterben wird.“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Manoel).

Nur eine Aussage in dieser Gruppe gab Informationen über ein Polizeiprogramm an. Laut der Schülerin lehrt sie dieses Programm, wie sie Sicherheit bekommen kann. Durch dieses Programm, so sagt sie, sieht sie Brasilien auf eine andere Art und Weise. Dieselbe Schülerin gab zu ihren Präferenzen und Wünschen für ein Radioprogramm die gleichen Aspekte an wie für die Fernsehprogramme, die sie anschaut.

„*Cidade Alerta*’. Denn es wird über alles gesprochen, was in der Welt passiert und deswegen lernen wir davon. Wir sehen unser Brasilien auf eine andere Art und Weise. Wir lernen, in Sicherheit zu leben. Sie geben Informationen über das, was in unserer Welt geschieht“ (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Marlene).

#### **5.4.4.5. Internetsurfen**

Unter den 21 Schülern dieser Gruppe surfen nur zwei im Internet, eine Schülerin und ein Schüler. Der Schüler surft täglich und tut dies mehr als vier Stunden nachts. Die Schülerin surft weniger als einen Tag pro Woche, immer zwischen 1 bis 2 Stunden pro Internetsitzung nachts (siehe Tabelle 52):

Schüler	Täglich	5 bis 6 Tage	3 bis 4 Tage	1 bis 2 Tage	Weniger als 1 Tag	Nutzt kein Internet
09 Schülerinnen	0	0	0	0	1	8
12 Schüler	1	0	0	0	0	11

Die Internetnutzerin und der Internetnutzer dieser Gruppe sagten, dass sie nicht genau wissen, wie viele Internetseiten sie besuchen und konnten auch keine der besuchten Internetseiten namentlich nennen. Die beiden sagten, dass die Technologie, der Inhalt, die Geschwindigkeit und eine leichte Navigation die wichtigsten Anforderungen aus der Sicht der Internetnutzer sind.

*„Denn eine Internetseite wäre nicht gut, wenn sie keine Technologie, keinen Inhalt, keine Geschwindigkeit, keine gute Navigation hätte, um sich Mithilfe der Internetseite zu aktualisieren“* (schriftliche Aussagen im Fragebogen von Raul).

#### 5.4.4.6. Die Lektüre von Büchern

Wie Tabelle 53 zeigt, beantworten drei Schülerinnen und 10 Schüler dieser Gruppe nicht diese Frage. Von denjenigen, die in dieser Schülergruppe Bücher lesen, werden keine Buchtitel aus der klassischen brasilianischen oder portugiesischen Literatur angegeben. Nur ein Schüler gab Buchtitel aus der Medienwelt wie „Harry Potter“ und „Herr der Ringe“ an. Die sechs Schülerinnen, die lesen, gaben verschiedene Titel an. Es gab keine Übereinstimmung von Angaben, das heißt, kein Titel wurde von mehr als einem Schüler angegeben.

Bücher Schüler	Keine Antwort	Lesen Bücher	Anzahl der Bücher pro Leser
09 Schülerinnen	3	6	2,3
12 Schüler	10	2	2,0

#### 5.4.5. Der Medienkonsum: Diskussion

##### 5.4.5.1. Das Schlaf- und Medienzimmer

Wie der Text von Virginia Woolf zeigt, wurde das eigene Zimmer Ende der 1920er Jahre insbesondere für weibliche Jugendliche eingefordert. Laut Feixa (vgl. 2006) war es eine Fahne des Kampfes von Jugendlichen und Heranwachsenden in den 1960er Jahren bis es in den 1970er Jahren zugunsten kollektiver und alternativer Räume beiseite gelassen wurde. In der nun digitalen Epoche kehrt es als Zufluchtsort zurück, an dem der Jugendliche ohne die Führung und die Intervention der Eltern in die Medienwelt eintauchen kann (vgl. Feixa 2006). In ihrem eigenen Zimmer reden

Schülerinnen und Schüler mit ihren Freundinnen und Freunden per Handy oder Internet ohne die neugierigen Blicke und aufmerksamen Ohren der Eltern, die darauf drängen etwas über die persönlichen Beziehungen ihrer Kinder zu erfahren. Die eigenen Zimmer sind Räume der Geheimnisse, der Freunde, der Fotos, der „Kuscheltiere“, der Sammlungen und Poster, aber nicht der Eltern. Diese haben fast die Kontrolle verloren: das eigene Zimmer des Jugendlichen ist ein eigenes Land, das unter Ausschluss der Hausherrn regiert wird. Doch sowohl der Besitz eines eigenen Zimmers als auch von dort zur Verfügung stehenden Mediengeräten hängen weniger von Generationskonflikten ab, sondern mehr von der Kaufkraft der Familie.

Es gibt eine allen Schülern der vier Schulen gemeinsame Hierarchie hinsichtlich des Besitzes von elektronischen Mediengeräten, die gewissermaßen die technologische Entwicklung begleitet. Erstens, besitzen diejenigen auch Fernsehen, Radio und CD-Player, die einen Computer und Internet zu Hause haben. Wer keinen Computer besitzt, verfügt über Fernsehen, Radio und CD-Player. Diese Ordnung wird durch den Besitz solcher Geräte in den eigenen Zimmern verändert. Zum Beispiel: einige Schüler, die Fernsehen und Computer mit Internet in ihren eigenen Zimmern haben, verzichten auf Stereoanlagen und Radios.

Die Schüler der vier Schulen haben eine affektive Beziehung zu Medientechnologien gemeinsam, die sie in ihren eigenen Zimmern besitzen, so wie sie auch eine affektive Beziehung zu Fotos von Freunden und Verwandten sowie zu Wertgegenständen haben. Die Unterschiede ergeben sich aus der Art des Geräts, mit der sie eine affektive Beziehung unterhalten: In Schule 1 und Schule 3 sind dies hauptsächlich „*mein Computer*“ und „*mein Fernsehen*“. In Schule 2 und Schule 4 sind es „*mein Radio*“ und „*meine Stereoanlage*“.

Die Unterschiede der Kaufkraft zwischen den Familien der Schüler ergeben die Unterschiede in den eigenen Zimmern der Jugendlichen: 60.5% der Schüler der Schule 1 haben ein eigenes Zimmer exklusiv für sich, dieser Prozentsatz steigt auf 75% für die Schüler der Schule 3 an. In der Schule 2 sinkt der Anteil an eigenen Zimmern auf 36% und in Schule 4 sinkt er noch weiter ab: 19%. Was die Schule 3 von den anderen Schulen in bezug auf den Besitz der eigenen Zimmer abhebt, ist die Möglichkeit, in der physischen Struktur des eigenen Zimmers zu beeinflussen wie zum Beispiel die Farbe der Wände zu bestimmen, eine Macht, die andere Schüler der anderen Schulen nicht angaben. Ein anderer wichtiger, ganz offensichtlich durch den ökonomischen Faktor beeinflusster Unterschied hinsichtlich dieser Thematik ist die



Teilung des eigenen Zimmers mit Verwandten. In Schule 1 werden die nicht exklusiven Zimmer mit Geschwistern des gleichen Geschlechts geteilt, wie in Schule 3. In Schule 2 erscheinen jedoch eigene Zimmer, die mit Geschwistern des anderen Geschlechts geteilt werden. In Schule 4 teilt man das eigene Zimmer mit Geschwistern des anderen Geschlechts und auch mit anderen Verwandten wie Cousins und Cousins.

Das eigene Zimmer ist „*mein Territorium*“, „*meine Individualität*“, eine besondere Welt laut der Schülerinnen und Schüler, die ein solches besitzen. Es ist etwas, wo sie alles finden, was sie brauchen. Diese Erklärungen treffen für die Schüler von den Schulen 1, 2, und 3 zu, aber nicht für die Schüler der Schule 4. Für diese bedeutet „*mein eigenes Zimmer*“ das „*Zimmer, wo ich schlafe*“. Es gibt jedoch einen Begriff, der allen Schülern der vier Schulen gemeinsam ist: das „eigene“ Zimmer, ob für sich allein oder nicht, ist eine Zuflucht, wo sie sich „verstecken“, es ist etwas, das in der Tat ein Gefühl der Zugehörigkeit gibt. Privatsphäre und Individualität bedeuten Besitz zu haben, „*Willensfreiheit*“ (verwendeter Begriff von Jurema aus der Schule 1 in der Gruppendiskussion über dieses Thema) zu haben, das eigene Zimmer nach eigenem Belieben zu gestalten: „*Ich kann alles so legen, wie ich es will, eine Sache sehr... Ich glaube, dass das Haus, das ich in der Zukunft haben werde, mein heutiges Zimmer widerspiegeln wird*“ (Aussage von Jurema aus der Schule 1 in der Gruppendiskussion).

In Schule 1 haben 23 von 38 Schülern ihr eigenes Zimmer. Von diesen haben 20 auch ihren eigenen Fernseher im eigenen Zimmer. In Schule 3 haben 22 der 29 Schüler ihr eigenes Zimmer und 20 haben ebenfalls einen Fernseher im eigenen Zimmer. Die Schüler dieser zwei Schulen, die keinen Fernseher in ihrem eigenen Zimmer haben, treten dem Widerstand der Eltern entgegen. In Schule 2 haben jedoch nur acht Schüler von 22 ihr eigenes Zimmer. Die anderen teilen es mit Geschwistern. Allerdings sagten 15 Schüler, dass sie einen Fernseher im eigenen Zimmer haben. Es gibt keine Angaben über Widerstände der Eltern gegen die Nutzung dieser Medien im eigenen Zimmer. In Schule 4 haben nur 4 Schüler von 21 ihr eigenes Zimmer, die anderen teilen es. 13 haben einen Fernseher in ihrem eigenen Zimmer. Es gibt auch unter diesen Schülern keine Angaben über Widerstände der Eltern gegen die Nutzung dieser Medien im eigenen Zimmer. Obwohl in einigen Aussagen der Schüler aus den Schulen 1 und 3 die Furcht der Eltern vor dem Besitz eines Fernsehers im Zimmer der Kinder angedeutet wird, geschieht dies nicht in bezug auf Computer, mit oder ohne Internetanschluss, oder andere technologische Mediengeräte.

Der Besitz eines eigenen Computers und der Internetzugang haben einen Zusammenhang mit der Kaufkraft der Familien der Schüler. Dasselbe gilt nicht für den Fernseher, der heute praktisch in jedem brasilianischen Haushalt vorhanden ist. Die Problematik der fehlenden Akzeptanz für einen Fernseher im eigenen Zimmer der Jugendliche bei den Eltern kann einen Bezug zur „Gefahr“ haben, die das Fernsehen darstellt, oder die aus seinem Konsum resultierende Entfremdung. Diese Ansicht wird in wissenschaftlichen Diskursen insbesondere unter Autoren der kritischen Theorie vertreten, und ist ebenso üblich in den Argumentationen von Eltern und Lehrern, wie in der Aussage der Direktorin der Schule 2. Das Fernsehen ist ein „Kulturphänomen“, es ist nicht uniformiert, und seine Anpassung an verschiedene Publikumsgruppen stellt eines seiner Widersprüche dar (vgl. Machado 1995). Nach Martin-Barbero provoziert das Fernsehen eine Unordnung in den Ideen und Grenzen im „Bereich der Kultur: seine scharfe Trennungen zwischen Realität und Fiktion, zwischen Avantgarde und Kitsch, zwischen dem Raum der Muße und der Arbeit“ (Martin-Barbero 2004, S. 33)

#### 5.4.5.2. Die Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften

Wir können uns mit den vier Schulen auf der Grundlage einiger Aspekte in bezug auf die Zeitungslektüre auseinander setzen. Wie Tabelle 54 zeigt, lesen nur 5 der 110 an der Befragung teilgenommenen Schüler täglich, obwohl 22 Familien Abonnenten sind. Wenn das Abonnement der Familie den Zugang zu einer Zeitung auch vereinfacht, führt dies nicht zwangsläufig zur Lektüre derselben.

Tabelle 54: Schüler und Schülerinnen - Zeitungslektüre				
Leser Schulen	Anzahl der Leser	Anzahl der Abonnenten	Abonnenten, die lesen	Tägliche Leser
Schule 1: 38 Schüler/Innen	16	12	6	2
Schule 3: 29 Schüler/Innen	5	8	2	0
Schule 2: 22 Schüler/Innen	6	1	1	3
Schule 4: 21 Schüler/Innen	8	1	1	0
Total: 110 Schüler/Innen	35	22	10	5

Die Zeitungslektüre ist unter den Schülerinnen und Schülern sehr gering, was journalistische Unternehmen zu Marktstrategien anregt, die das Ziel haben, Leser zu bilden und zu gewinnen, wie das Projekt „Jornal na Educação“ (Zeitung im Unterricht). Einige in der Befragung beobachteten Aspekte über die Zeitungslektüre müssen hier hervorgehoben werden. Erstens erscheint es richtig, wie Manager der journalistischen Unternehmen denken (vgl. Moreira 2000), dass das Beispiel der Familien eine der effizientesten Wege ist, um Jugendliche zur Zeitungslektüre zu motivieren: Die tägliche

Präsenz einer Zeitung begünstigt das Interesse an ihrer Lektüre. Allerdings, ist der tägliche Eingang einer Zeitung zu Hause zumindest für diese Gruppen nicht für alle eine Bedingung für die Lektüre, wie wir in der Tabelle oben sehen können.

Zweitens haben die von den Schülern gesuchten Themen einen direkten Zusammenhang mit ihrem Interessenfokus, mit der Politik der Schule, die sie besuchen sowie mit ihren Erwartungen an die Zukunft, die sie motivieren. Sie haben wenig zu tun mit Ausnahme des Sports, mit dem, was die Zeitungen als relevant beachten. Alle Schüler der vier Schulen haben zum Beispiel die Lektüre von Sportnachrichten gemeinsam. Allerdings differenzieren sie sich in bezug auf die Lektüre von anderen Themen. Während die Schüler der Schulen 2 und 4 Interesse für Stellenanzeigen zeigen, haben die Schüler von den Schulen 1 und 3 Interesse für Informationen über Technologie.

Unter den Schülerinnen der vier Schulen sind Themen wie Unterhaltung, Zusammenfassungen der Novelas, Horoskope und Berichte über das Leben von Künstlern allen gemeinsam. Sie differenzieren sich hingegen bei anderen Themen, so bei den Schülerinnen der Schulen 1 und 3, wenn sie das Interesse für die Lektüre internationaler Nachrichten aufgrund der Forderung der Lehrer und der Berücksichtigung dieses Themas in den Aufnahmeprüfungen der Universitäten hervorheben. Nur eine Schülerin der Schule 2 sagte, dass die lokale Zeitung ihrer Stadt wichtig sei. Auf der anderen Seite kann man feststellen, dass sich die Schüler der Schule 1 und 3 Informationen über Unterhaltung, Partys, Filme in ihrer Stadt im Internet oder zusammen mit Freunden beschaffen, aber nicht in Zeitungen. Einige Bemerkungen der Schülerinnen und Schüler über die Vorteile der Zeitung gegenüber anderen Medien sind schon bekannt, wie die größere Glaubwürdigkeit, die Übung der Lektüre und die Möglichkeit, den gleich Text nochmals zu lesen, was im Radio und Fernsehen hingegen unmöglich ist. Aber was sind die Gründe dafür, dass Schülerinnen und Schüler keine Zeitungen lesen? Nach Aussage einer Schülerin ist die Zeitung für ältere Leute gemacht und geht nicht mit der Zeit der Jugendlichen:

*„Es ist so, du nimmst eine Zeitung, oder eine Klatschzeitschrift. Natürlich musst du zum Beispiel den Klatsch im 'Capricho' (Frauenmagazin) lesen und was in Mode ist. Wenn du eine Zeitung nimmst, gibt es so, denke ich, dass jede Sache ihre Zeit hat, eine Zielgruppe hat. So eine Zeitung ist an alte Leute aus der Altersgruppe der 30-jährigen gerichtet: Meine Mutter zum Beispiel. Sie liest Zeitung. Sie wird keine 'Capricho' lesen. Wenn ich an einem Zeitungsstand bin, werde ich eine 'Capricho' nehmen, ich werde sehen, was in Mode ist, was ich mag, verstehst du? Denn das ist es, was meine Generation mag.“ (Aussage von Selma in der Diskussion im Klassenzimmer in Schule 1)*

Roberto (Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer in der Schule 3) erklärt, warum die Zeitungen und auch die Zeitschriften weniger Bedeutung für ihn haben: *„weil sie altmodisch sind, haben die Leute keine Lust, sie zu genießen“*. Für diesen Schüler wird die Zeitung angesichts des Internets und des Fernsehens nicht in Vergessenheit geraten, aber sie wird die Bedeutung verlieren, die sie heute hat. Rosangela (Aussage in der Gruppendiskussion der Schule 4) hat folgende Meinung: *„Ah, es ist nicht sehr interessant, über Zeitung zu sprechen“*. Und Roberta, die von der gleichen Schule ist, glaubt, dass Zeitung für ältere Leute gemacht sei, und sie sagt: *„Ich weiß nicht warum, es ist kein Vorurteil, aber alle denken, dass Zeitung etwas überflüssiges aus alten Zeiten ist, oder?“*.

In der Vergangenheit gab es einen gewissen Konsens im Schulbereich, und ich habe bei Lehrern, Koordinatoren und Direktoren der untersuchten Schulen noch die Auffassung angetroffen, dass die Zeitungslektüre den Schüler dazu führt, eine Lust für die Lektüre zu entwickeln und die ihn umgebende Wirklichkeit zu verstehen. Sicherlich kann die Lektüre von Themen, für die sich die Jugendliche interessieren, diese zur Entwicklung eines Lektüerverhaltens führen. Hinsichtlich des Verständnisses der sie umgebenden Wirklichkeit ist es zunächst erforderlich, über eine der Feststellungen zu reflektieren, die aus einer Befragung über die Anwesenheit von nicht schulischen Texten in der Welt der Schülerinnen und Schüler stammen, bevor dieses Konzept akzeptiert werden kann. Citelli (2006, S. 11) sagt: *„aus den verschiedenen Gesichtern der Krise, welche die Schule erlebt, hat sich eines mit großer Evidenz offenbart: die bestehende Unvereinbarkeit zwischen dem strikten didaktischen pädagogischen Diskurs und den nicht schulisch-institutionellen Sprachen“*. Die Kommunikationsmittel, und die Zeitung ist eines von ihnen, konstruieren die Welt nach den Ideen, die sie verteidigen, und auf Basis der von ihnen getroffenen Auswahl dessen, was Nachricht ist und was nicht. Es sind Welten, welche die Vorstellungen der Schüler außerhalb der Schule einnehmen. Es sind selbst konstruierte Welten aus den Kontexten sowie dem Alltag der Schüler, an denen die Schule häufig nicht teilhat. In diesem Sinne ist die Zeitung für viele Jugendliche ein altes Mittel, aber sie wird benutzt, wenn sie ein unmittelbares Interesse haben: Kleinanzeigen, Zusammenfassung der Novelas, Horoskope, usw.

Die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu Zeitschriften erlaubt zumindest eine ihrer Vorlieben zu verstehen, zum Beispiel insbesondere jene, die verbunden sind mit der Welt der Musik, den Telenovelas und den Schönheitsstandards, die man von den Frauen erwartet. Die wichtigsten Frauenzeitschriften sind in der Reihe der Präferenz

der Schülerinnen und in allen vier Schulen gemeinsam: „Capricho“, „Toda Teen“ und „Atrevida“. Die Schüler bevorzugen jedoch Sportzeitschriften, wie „Placar“, „Fluir“ oder Zeitschriften über Autos, wie „Auto Giro“, „Quatro Rodas“ und „Fullpower“. Zusammenfassend gibt es Publikumsgruppen und für diese spezifische Publikationen, die sich sowohl mit deren Interessenswelten als auch mit deren gewöhnlicher Kaufkraft verflechten. Den jungen Männern werden Helden, Sieger und Männlichkeit angeboten und den jungen Frauen das intime und persönliche Leben der Künstler. Allerdings wird insbesondere den jungen Frauen gezeigt, wie sie gemäß dem Traum von einer Prinzessin einen schlanken und idealen Körper behalten.

Die Schülerinnen lesen mehr Zeitschriften als die Schüler. Die Tabelle 55 zeigt, dass nur 14 von 55 Schülerinnen der vier Schulen keine Zeitschriften lesen. Jedoch sagten 23 der 66 Schüler, dass sie keine Leser sind (vgl. Tabelle 56).

<b>Tabelle 55: Weibliche Leserinnen – Zeitschriftenlektüre</b>				
<b>Schule Lektüre</b>	<b>Frauenzeit-schriften</b>	<b>Allgemeine Themen</b>	<b>Sonstige* Zeitschriften</b>	<b>Liest keine Zeitschriften</b>
Schule 1: 28 Schülerinnen	14	20	7	6
Schule 3: 16 Schülerinnen	8	4	3	5
Schule 2: 13 Schülerinnen	9	6	3	2
Schule 4: 09 Schülerinnen	6	2	2	1

\*Sonstige von den Schülerinnen angegebene Zeitschriften sind: „Superinteressante“ (Schule 1); Pferdesport, Reisen e „Caras“ (Schule 3); „Caras, Chiques e Famosos“ (Schule 2); „Caras e Boa Sorte“ (Schule 4).

<b>Tabelle 56: Männliche Leser – Zeitschriftenlektüre</b>				
<b>Schule Lektüre</b>	<b>Sport und Automobile</b>	<b>Allgemeine Zeitschriften</b>	<b>Sonstige* Zeitschriften</b>	<b>Liest keine Zeitschriften</b>
Schule 1: 10 Schüler	2	3	4	5
Schule 3: 13 Schüler	4	3	5	8
Schule 2: 09 Schüler	2	4	3	4
Schule 4: 12 Schüler	1	4	6	6

\*Sonstige angegebene Zeitschriften: Musik und „Superinteressante“ in Schule 1; „Contigo“, „Playboy“, Comics in Schule 2; „Fullpower“, „Scif“, „Hottuning“ in Schule 3; „Playboy“, „Caras e Criativa“ in Schule 4.

Die Publikationen zu allgemeinen Themen<sup>132</sup> sind diejenigen, die die Themen der wöchentlichen Nachrichten in Zeitungen und Fernsehen zusammenfassen und vertiefen. Diese eklektischen Publikationen kommen auf, weil sie eine Art von Nachrichten haben, die jedes Feld menschlicher Interessen anspricht. Wie auch bei der Zeitung findet man an der Schule 1 die größte Lektürequote der Zeitung wegen der Bedeutung der diskutierten Themen und des Nutzens für das Verständnis der für die Aufnahmeprüfung der Universitäten geforderten Themen vor. In derselben Schule erscheint die Lektüre einer Publikation, die „Superinteressante“, die ebenfalls von großem Nutzen für die zukünftigen Prüflinge. In der Schule 3 erscheinen Namen von anspruchsvollen Publikationen, die an Personen adressiert sind, deren finanzielle Lage ihnen erlaubt, in selektive Aktivität zu investieren, wie zum Beispiel die Zeitschriften „Viagem“, „Hipismo“ und „Fullpower“.

Die Inhalte der Zeitschriften zu allgemeinen Themen haben eine Attraktion, deren Kraft die Schülerinnen nach eigenen Aussagen nur schwer widerstehen könnten. Eine dieser Kräfte ist der zusammengefasste Inhalt mit Informationen über Menschen sowie ihren „schlechten und guten Taten“ wie in dieser Aussage: *„Wenn ich die „Veja“ nehme, gibt es einen zusammengefassten Teil über das, was Herr Soundso sagte. Ich lese das zu gern. Ich weiß nicht warum. Weißt du, ich finde das schlecht. Das ist, was ich in den Medien nicht gut finde. Es hält dich fest, es ist eine Sache, für die du keine Erklärung hast.“* (Aussage von Jurema in der Gruppendiskussion in Schule 1). Carmen vertieft ein bisschen diese Frage in derselben Diskussion:

*„Sie mischt vieles. Wenn du eine Zeitschrift sehen willst, die eine Sache hat, du willst mehr Nachrichten über Wirtschaft, Politik lesen, ich weiß nicht, was, du blätterst und siehst das Gesicht von Xuxa (Fernsehmoderatorin). Du wirst dort bleiben und zu lesen anfangen. Aber wenn du die Sache über Xuxa zu Ende gelesen hast, bist du müde und wirst den Rest nicht mehr lesen.“* (Aussage von Carmen in der Gruppendiskussion der Schule 1).

Was als negativer Aspekt erscheinen kann, ist allerdings ein Vorteil für Fernanda (Aussage in der Gruppendiskussion in Schule 1). Wenn man eine Zeitschrift blättert, geht man an anderen Informationen und Nachrichten vorüber, bis man die Themen über das Leben der Künstler findet: *„Und eine dieser kann deine Aufmerksamkeit erreichen“*.

---

<sup>132</sup> Die hauptsächlichen Zeitschriften zu allgemeinen Themen sind entsprechend der Präferenz der Schülerinnen der Reihe nach: „Veja“ 28 Fälle, „Época“ 5 Fälle, „Isto É“ 3 Fälle. Unter den Schülern sind die am häufigsten angegebenen Zeitschriften: „Veja“ 10 Fälle, „Época“ 3 Fälle, „Isto É“ 1 Fall.

### 5.4.5.3. Radio hören

Unter den Schülerinnen und Schüler der vier Schulen sagten 79%, dass sie Radio hören. Wie Tabelle 57 zeigt, müssen einige Informationen diskutiert werden. Obwohl 87 Schüler Radio hören, sagten nur 12, dass sie sich für Nachrichten interessieren. Das ist ein wiederkehrender Punkt unter den Schülern der vier Schulen ist. Die Gründe des Mangels an Interesse für Nachrichten werden gleich unten behandelt werden. Die Schülerinnen und Schüler der Schulen 2 und 4 liefern übereinstimmende Informationen, obwohl sie in verschiedenen Städten wohnen. Fast alle Schüler dieser Schulen hören Radio, aber wenige in diesen beiden Schulen hören Nachrichten. In diesen Schulen hören 17 der 43 Schülerinnen und Schüler mehr als drei Stunden pro Tag Radio. Die Schüler der Schulen 1 und 2 wohnen hingegen in derselben Stadt, aber sie positionieren sich auf andere Art und Weise. Das heißt: 21 Schüler der Schule 1 hören Radio, 14 jedoch weniger als 1 Stunde pro Tag. Die Schüler der Schule 1 besuchen vormittags die Schule und haben weniger Zeit, um sich allen Medien zu widmen und sie besitzen mehr Optionen für ihren Medienkonsum als die Schüler der Schule 2. Nach den Aussagen der Schülerinnen und Schüler aus diesen zwei Schulen wollen sie Radiosender, die fröhlicher sind, die den Jugendlichen mehr zuhören und die weniger Werbung und mehr Humor haben.

Tabelle 57: Schüler und Schülerinnen – Radio hören					
Hördauer Schule	Hört kein Radio	Hört Radio	Hört Nachrichten	Hört weniger als 1 Stunde	Hört mehr als 3 Stunden
Schule 1: 38 Schüler/Innen	17	21	5	14	1
Schule 3: 29 Schüler/Innen	4	25	1	6	4
Schule 2: 22 Schüler/Innen	1	21	2	2	8
Schule 4: 21 Schüler/Innen	1	20	4	2	9

Die an die Schülerinnen und Schüler gestellte Frage über das Radio, das sie gern hören würden oder wie sie es machen würden, wenn sie die Eigentümer wären, löst in alle Gruppen einen gemeinsamen Umstand aus, unabhängig von der Aufmerksamkeit, die jede Gruppe diesem Medium widmet, der sich mit großer oder kleiner Offenkundigkeit zeigt: Sie werden nicht gehört. Eine andere wiederkehrende Thematik ist die Ablehnung der Nachrichten aufgrund der Art und Weise, wie sie im Rundfunk dargestellt werden. Sie ist bestimmt für das erwachsene Publikum und hat einen ernsten Charakter, weil das eine grundsätzliche Bedingung für ihre Glaubwürdigkeit unter Erwachsenen ist. Die Art und Weise der Darstellung eines

Nachrichtenprogramms, wie es Jugendliche hören wollen, sollte locker und gut gelaunt sein, wie in dieser Aussage: *„Ich weiß nicht, aber ich glaube, dass das Radio nicht deine Aufmerksamkeit erregt. Wenn es eine Nachricht sendet, ist es sehr trocken, sehr ernst. Es sollte eine lockere Sache sein, die unsere Aufmerksamkeit erregt.“* (Aussage von Cristina in der Diskussion im Klassenzimmer in Schule 1).

Entspannung und Humor erscheinen als ein Wunsch aller Radio hörenden Schüler zu sein. Ein Humorprogramm, das die Schüler in der Schule 3 viel hören, heißt „Panico“. Nach Silva und Toriello (1997, S. 113) sei der Erfolg des Programms auf die „Entspannung, das Fehlen von Ernst und den Genuss, den die Zuhörer spüren, wenn sie andere Leute in Situationen der extremen Verlegenheit sehen“. Aber dieses Modell gefällt nicht allen Schülerinnen und Schülern dieser Schule. Viele positionieren sich in der Gruppendiskussion dagegen. In den anderen Schulen gab es keine Zuhörerschaft für dieses Programm. Aber es gibt den Wunsch nach einem Radio, das entspannender und jünger ist, obwohl die Radios insbesondere der Ultrakurzwelle – UKW eher für das junge Publikum gemacht werden.

Wenn ein Medium den Jugendlichen nicht erfreut, verändert er sein Verhalten: er reduziert die Zeit für Radio hören und geht an den Computer oder schaut Fernsehen, wie die Schüler der Schulen 1 und 3. Wenn er bei demselben Medium, dem Radio zum Beispiel, bleibt, tauscht er den Radiosender, um die gewünschte Musik zu finden, um der Werbeunterbrechung zu entfliehen, um ernste Nachrichten zu vermeiden. In der unten angegebenen Aussage erklärt Roberto, warum die Jugendlichen immer weniger Radio hören:

*„Ich glaube dass es so ist: Bis vor einigen Jahre hatten wir weniger Werbungen und mehr Programme mit musikalischen Sendungen als das, was du heute hast. Ich glaube, dass sie in der Stadt mehr Werbekunden arrangieren müssen, um den Sender zu erhalten. Deswegen haben sie mehr Werbungen als musikalische Beiträge. Das ist der Grund, warum die Jugendlichen heutzutage nicht so viel Radio hören“* (Aussage von Roberto in der Diskussion im Klassenzimmer in Schule 3).

Jugendliche aller Schulen, unabhängig ihrer zugänglichen Medienoptionen, messen dem Radio wenig Bedeutung bei. Die Gründe dafür finden wir in den Aussagen von Selma und Raul:

*„Das ist ungefähr so: der Mensch entwickelt sich weiter und wir vergessen die Sachen. Das, was schon vorbei ist, verstehst du? Mein Großvater, zum Beispiel: Er hörte Radio. Bis heute hat er die Manie, Radio zu hören. Aber heute, warum wirst du Radio hören? Um Musik zu hören, kannst du sie aus*



*dem Internet heruntergeladen, am Computer usw. Die Tendenz des Menschen ist immer sich weiterzuentwickeln und mit mehr Technologie interessierst du dich mehr. Ich glaube, dass es ist, was wir denken“ (Aussage von Selma in der Diskussion im Klassenzimmer in Schule 2).*

*„Und es passiert, Radio hörst du nur zu, aber im Fernsehen nicht, du siehst, was passiert. Es ist dieselbe Sache, das was da dort in Asien passiert ist, die Angelegenheit, die das Land mit Wasser gefüllt hat (Der Schüler bezieht sich auf den Tsunami). Wenn es nur im Radio gesendet würde, wäre es nicht die gleiche Sache: Du würdest zuhören, nicht sehen, was passiert ist, du würdest es dir nur vorstellen. Dasselbe passiert mit dem Brief. Man schickt den Brief, du weißt nicht, ob man ihn lesen wird. Das Telefon ist viel besser. Du wirst zuhören“ (Aussage von Raul in der Diskussion im Klassenzimmer in Schule 4).*

Die stattfindenden Veränderungen bezüglich der Zuhörerschaft des Radios, insbesondere unter Jugendlichen, können in zwei Aspekten betrachtet werden. Erstens hat die brasilianische Gesellschaft eine offenkundige Tradition der Mündlichkeit, eine Tatsache, die dem Radio, insbesondere Mittel-Welle-Radiosendern insbesondere mit den Slogans „Kamerad zu jederzeit“ oder „Unterhaltung direkt am Ohr“, insbesondere bei Älteren beliebt. Dazu ist die Vorstellungskraft der Zuhörer die nötige Bedingung für den Dialog mit dem Radiosprecher. Der radikalste Ausdruck dieses Prozesses stammt von Orson Welles aus der bekannten Sendung vom 30. Oktober 1938: „Der Krieg der Welten“<sup>133</sup>. (Sanchez 1994, S. 82), Radiosprecherin einer wichtigen nächtlichen Rundfunksendung von São Paulo konstatiert anhand der eingehenden Telefonanrufe den „Einfluss des Radios in der Vorstellungswelt der Leute“. Allerdings ist die Beziehung zwischen Zuhörer und Radiosprecher heute von einer anderen Art insbesondere bei UKW-Sendern. Die Jugendlichen wollen Musik hören und sie wechseln die Radiosender bei geringster Unzufriedenheit mit den musikalischen Beiträgen.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf den technologischen Fortschritt als Gegner des Radios. Die Schüler der zwei Schulen von Poços de Caldas diagnostizierten die gleichen Symptome für die Radiosender der Stadt, wie wir schon gezeigt haben: viel Werbung, ernste Nachrichten, wenig jugendliche Teilnahme bei der Programmgestaltung. Das Resultat davon ist eine Gruppe, die weniger Radio hört, weil sie während des Tages zur Schule geht und mehr Optionen für die Mediennutzung hat und andere Gruppe, die mehr Radio hören, weil sie am Abend zur Schule gehen und die meisten von ihnen arbeitslos sind oder zu Hause arbeiten und weniger Optionen für

---

<sup>133</sup>

Von dem Werk mit demselben Namen von Herbert George Wells inspiriert, überträgt der damalige Radiosprecher des Senders „Mercury Theate“, Orson Welles, die Invasion der Erde durch Außerirdische. Der Text auf Englisch von Herbert George Wells steht unter der folgenden Adresse: [http://virtualbooks.terra.com.br/livros\\_online/wells/wells\\_guerra.htm](http://virtualbooks.terra.com.br/livros_online/wells/wells_guerra.htm)

die Mediennutzung haben. Den Schülerinnen und Schüler von São José dos Campos stehen alle Medien zur Verfügung, aber sie sind fast alle Radiohörer. Daraus ergibt sich, dass die Frage des Radiohörens<sup>134</sup> unter den Schülerinnen und Schülern dieser Schule mehr mit dem Format der Programme und der den Jugendlichen angebotenen Musik zu tun hat als mit den Medientechnologien, die sie besitzen. Die Beziehung zwischen dem Jugendlichen und der Musik ist ganz aktiv, wie Castro (vgl. 2005) diskutiert. Das Verhalten des „Hörens“ von Radiosendern, Handys oder MP3 in dieser Moderne ist weder „natürlich“ noch „spontan“ laut der Autorin, sondern hängt mit der Kultur und der Praxis des Hörens zusammen.

#### 5.4.5.4. Fernsehen schauen

Eine der Fragen, die immer Diskussionen über Fernsehen angeregt hat, ist neben dem Einfluss dieses Mediums auf Jugendliche die Zeit, die Kinder und Jugendliche vor dem Fernsehen verbringen. Von vielen Eltern, Lehrern und Kommunikationstheoretikern werden Kinder und Jugendliche als Geisel des Fernsehens gesehen. Obwohl diese Idee diskutiert wurde und von anderen Theorien verdrängt wurde, handelt es sich um ein präsentenes Denken, das man zum Beispiel in der Meinung der Schuldirektoren insbesondere in der Schule 2 feststellen kann. In den Tabellen 58 und 59 kann man die Unterschiede in der Nutzung von Fernsehen bei den Schülerinnen und Schülern vergleichen.

**Tabelle 58. Schülerinnen: Fernsehen schauen**

Schule	Schule 1 28 Schülerinnen	Schule 3 16 Schülerinnen	Schule 2 13 Schülerinnen	Schule 4 09 Schülerinnen
<b>Dauer/Wochentag</b>	<b>27 schauen TV</b>	<b>14 schauen TV</b>	<b>11 schauen TV</b>	<b>08 schauen TV</b>
Bis zu 2 Stunden Montag bis Freitag	14	5	6	3
Mehr als 2 Stunden Montag bis Freitag	13	9	5	5
Bis zu 2 Stunden Samstag	10	4	8	1
Mehr als 2 Stunden Samstag	17	10	3	7
Bis zu 2 Stunden Sonntag	12	7	8	1
Mehr als 2 Stunden Sonntag	15	7	3	6

<sup>134</sup> In der Tat haben viele Radiosender Finanzierungsprobleme, was sie zwingt, mehrere Werbepplätze für niedrigere Preis zu verkaufen. Wie das Projekt „Inter-Meios“ bestätigt hat, kamen nur 4% des Gesamtbetrages, der im Jahr 2006 im Land von den wichtigsten Werbeagenturen investiert wurde, dem Radio zu. Die Daten stehen unter der folgenden Adresse online zur Verfügung: <http://www.anj.org.br/?q=node/185>

Tabelle 59. Schüler: Fernsehen schauen

Schule	Schule 1 10 Schüler	Schule 3 13 Schüler	Schule 2 09 Schüler	Schule 4 12 Schüler
Dauer/Wochentag	10 schauen TV	12 schauen TV	09 schauen TV	11 schauen TV
Bis zu 2 Stunden Montag bis Freitag	4	3	3	7
Mehr als 2 Stunden Montag bis Freitag	6	8	6	4
Bis zu 2 Stunden Samstag	8	6	4	4
Mehr als 2 Stunden Samstag	2	6	5	4
Bis zu 2 Stunden Sonntag	6	5	3	4
Mehr als 2 Stunden Sonntag	4	7	6	5

Die Schulen 2 und 4 sind Schulen mit Unterricht am Abend in zwei verschiedenen Städten. Von Montag bis Freitag verhalten sich die Schülerinnen gleich: die Schülerinnen, die keine Arbeit haben oder zu Hause arbeiten, sehen mehr fern als die Schülerinnen, die nebenbei arbeiten. Am Samstag und Sonntag gibt es eine Umkehrung: während die Schülerinnen der Schule 2 die Zeit vor dem Fernsehen reduzieren, steigt sie bei den Schülerinnen der Schule 4 an. Einer der Gründe des Anstiegs der Zeit vor dem Fernsehen in der Schule 4 ist der Mangel an Unterhaltungsoptionen in den peripheren Stadtteilen von São Paulo. Wer in dieser Stadt wohnt und keine finanziellen Mittel besitzt, um Veranstaltungen oder andere Unterhaltungsangebote zu besuchen, hat außer dem Fernsehen wenige Alternativen. Die Schüler der Schule 2 wohnen in einer kleinen Stadt, deren Parks für Bewohner und Touristen immer attraktiv für Spaziergänge sind. Spaziergänge auf den Plätzen und zwischen den Tischen der Kneipen, die auf den Gehwegen der Hauptstraßen der Stadt ausgebreitet sind, werden insbesondere von den jugendlichen Bewohnern gepflegt.

In Schule 1 können wir eine kleine Umkehrung des Verhaltens zwischen Montag bis Freitag und Samstag beobachten. Die Schülerinnen in den Vormittagsklassen sind am Samstag frei von Hausaufgaben, weswegen sie an diesem Tag länger vor dem Fernseher bleiben. In Schule 3 gibt es auch einen größeren Prozentsatz an Schülerinnen, die mehr als zwei Stunden Fernsehen schauen, jedoch mit einer kleinen Reduzierung am Sonntag. Die Mehrheit der Schülerinnen der vier Schulen, die laut eigener Angaben mehr als zwei Stunden fernsehen, gab die Telenovelas als ihre Lieblingsprogramme an. Die Schüler der Schulen 1, 2 und 3 schauen mehr Fernsehen von Montag bis Freitag. Sie reduzieren diese Zeit ein wenig am Samstag und Sonntag. Mit den gleichen Überlegungen für die Erklärung der Reduktion der Zeit vor dem Fernsehen bei den Schülerinnen der Schule 2 kann man auch über die Schüler der Schulen 1 und 2, die in der gleichen Stadt wohnen, nachdenken. Denn die

Reduzierung der Zeit vor dem Fernsehen ist größer unter den Schülern der Schule 1 als unter den Schülern der Schule 2.

Für die Schüler der Schule 2 mit einer geringeren Kaufkraft als die Schüler der Schule 1 ist der Mangel an Geld eine Hemmschwelle für den Spaziergang auf den Straßen und Plätzen der Stadt. Dasselbe passiert nicht unter den Schülerinnen dieser Gruppe. Diese kleinen Verhaltensunterschiede der Schüler hinsichtlich der Freizeitbeschäftigung zeigen, dass die Zeit, die dem Fernsehen gewidmet wird, außer dem Interesse für die angebotenen Programme einen Bezug zu den für die Jugendlichen jeweils möglichen Optionen für die Freizeitbeschäftigung hat.

Doch wenn die Option der Schüler darin besteht, Fernsehen zu schauen, tauschen 75% von ihnen ständig die Kanäle (vgl. Tabelle 60). Die Schülerinnen und Schüler der Schulen 1 und 3 verfügen zu Hause über mehrere Optionen an Sendern und Programmgattungen, viele von ihnen offene Kanäle, Kabelfernsehen oder Bezahlfernsehen. Aber selbst wie im Falle der Schüler der Schulen 2 und 4, die nur offene Kanäle haben, schauen sich die Schüler nach dem um, was sie interessiert, fliehen vor den Werbeunterbrechungen und entwickeln verschiedene Arten der Auseinandersetzung mit den Fernsehinhalten.

<b>Tabelle 60. Schüler und Schülerinnen – Fernsehen und zapping</b>				
<b>Schule Quote</b>	<b>Schule 1 : 38 Schüler/Innen 37 schauen TV</b>	<b>Schule 3: 29 Schüler/Innen 26 schauen TV</b>	<b>Schule 2: 22 Schüler/Innen 20 schauen TV</b>	<b>Schule 4: 21 Schüler/Innen 19 schauen TV</b>
<b>Wechseln den Kanal</b>	27 Schüler	22 Schüler	12 Schüler	16 Schüler
<b>Bleiben auf einem Kanal</b>	10 Schüler	04 Schüler	08 Schüler	03 Schüler

Außer der Mobilität der Jugendlichen zwischen den verschiedenen Kanälen gibt es einen anderen Punkt, der in den vier Schulen durchgängig ist. Die Schülerinnen und Schüler, die aussagten, dass sie auf einem Kanal bleiben, verhalten sich folgendermaßen: Diejenigen, die in einer Schule am Vormittag (Schule 1 und 3) lernen, bleiben zwischen 2 und 3 Stunden auf einem einzigen Kanal und die Schülerinnen und Schüler der Schulen mit Unterricht am Abend bleiben weniger als zwei Stunden auf einem einzigen Kanal. Die vier Gruppen geben das Ende des Nachmittags und den Anfang des Abends als ihre Lieblingszeit an, in der überwiegend Telenovelas und Telejournale die Programme bilden.

Einer der Fragen des Fragebogens forderte die Angabe einer Fernsehsendung, welche die Schülerinnen und Schüler am meisten beeindruckt hat. In den Schulen 1 und 2 beeindruckten zwei Arten von Sendungen am meisten: Gewalt, in den Städten oder in Kriegen, und der fiktionale Inhalt der Telenovelas. Unter den Schülern beeindruckt das Thema der Gewalt ebenso am meisten. Was die Gewalt in den Nachrichten und in Sendungen, die als Unterhaltung gelten, und die Telenovelas verbindet, ist die „Kraft der Realität“, die Realität so gezeigt, wie sie ist, das heißt, die Nachrichten und Fiktionen als Spiegel der Realität. Die zwei Schulen befinden sich in derselben Stadt, Poços de Caldas, und liegen geographisch weit von den Ballungsgebieten mit ihrer expressiven Gewalt entfernt. Die Schüler dieser Schulen, wie wir später diskutieren werden, beziehen die Bedrohung durch die urbane Gewalt auf sich und stellen sich vor, dass ein fehlgeleiteter Gewehrschuss, ein „Querschläger“, ein im von Poços de Caldas 900 Kilometer entfernten Rio de Janeiro gängiges Problem, sie jederzeit erreichen kann.

In Schule 3 mit mehr Optionen an Sendern stechen die Nennungen von nordamerikanischen Fernsehserien, Kinderprogrammen und Dokumentarfilmen, sowie außerdem die Telenovelas und die Serie „Malhação“ hervor. In Schule 4 ist die Erwähnung der Telenovelas als Spiegel der Realität sichtbarer, weil sie die Lebensprobleme behandeln und Fiktion und Realität miteinander verflechten. Die Fernsehserie „Malhação“, die von Schülerinnen und Schülern der vier Schulen genannt wurde, hat ihren breiten Erfolg im brasilianischen Fernsehen, weil ihre Themen einen „roten Faden“ haben, der sich auf den „Anschluss der Jugendlichen an die Erwachsenenwelt“ zentriert (Andrade 2006). Das Hauptthema dieser Seifenoper ist die Sexualität wird sowohl revolutionär als auch konservativ behandelt. Die Handlung ist „revolutionär, wenn sie Aids und konservativ, wenn sie die Ehe erörtert. Diese Sendung, die eine der beliebtesten unter Jugendlichen aus verschiedenen sozialen Schichten ist, ist laut Fischer (2005) ein Beispiel dafür, „wie die Medien da sind, sich selbst als dominantes erzieherisches, pädagogisches und didaktisches Medium anbieten“.

Die Schülerinnen und Schüler der Schulen 3 und 4 sind diejenigen Schüler, die näher an der Gewalt sind. In der Schule 3 gibt es ein strenges Sicherheitssystem, dessen Ziel es ist, die Schüler gegen die Gewaltbedrohungen zu schützen, die die ökonomisch besser situierte Bevölkerung umgibt. In Schule 4 sind die Schülerinnen und Schüler näher an der Gewalt, die einschließlich in der eigenen Schule festgestellt wird. Allerdings ist die Gewalt kein Thema, das diese zwei Gruppen beeindruckt. Nur eine

Schülerin der Schule 4 sagte, dass sie spezielle Sendungen über Polizeinachrichten bevorzugt, dass sie ebenso für das Radio fordert, wenn sie über die Programmgestaltung eines Senders entscheiden könnte.

#### 5.4.5.5. Internetsurfen

Alle Internetnutzer, unabhängig von der Zeit, die sie surfen oder ihrer Erfahrung mit dem Internet, bemühen sich um Mobilität trotz der scheinbaren Unbeweglichkeit des Körpers: Das Eintauchen in das Netzwerk setzt eine simultane Aktion unzähliger Bewegungen in „eine nahtlose Koordination, wahrnehmende, sinnliche und mentale“ (Santaella 2004, S. 149). Diese Mobilität artikuliert sich in einem komplexen Ablauf der Interaktivität, die durch den Computer vermittelt wird. Mit der Ausnahme der Schülerinnen und Schüler der Schule 4 haben die Internetnutzer der anderen Schulen den Besuch von E-Mail-Services, Chats, Fotoblogs und virtuellen Gemeinschaften gemeinsam. Aufgrund der Eigenschaften dieser Adressen sind die Besucher nicht nur Empfänger, die dem, was sie empfangen, einen Sinn zuweisen. Vielmehr intervenieren sie auch, wenn sie etwas produzieren und nicht nur über etwas nachdenken, sondern Antworten artikulieren, interagieren und werden damit auch zu Produzenten und Sendern in diesem Prozess.

Die Nutzung des Internets durch die Schülerinnen und Schüler übersetzt sicher besser die Unterschiede zwischen der Nutzung und der Kaufkraft der Familien (vgl. Tabelle 61). In Schule 3, die von Schülern mit größerer Kaufkraft besucht wird, sind nicht nur mehr Schüler Internetnutzer, sondern sie bleiben auch länger verbunden. In dieser Schule surfen 15 Schüler mehr als drei Stunden pro Internetsitzung. In Schule 2 zum Beispiel surfen die neun Schüler weniger als zwei Stunden pro Internetsitzung und sechs dieser Schüler surfen im Internet höchstens zwei Tage pro Woche. In dieser Schule haben nur drei Schüler Internet zu Hause.

Schule	Schule 1	Schule 3	Schule 2	Schule 4
Anzahl der Schüler/Innen	38	29	22	21
Nutzen das Internet	34	28	9	2
Mehr als 5 Tage	12	22	2	1

Länger verbunden zu sein, bedeutet mehr besuchte Internetseiten: Circa 15 pro Internetsitzung unter den Schülerinnen und Schülern der Schule 3. Aber es scheint

unter den Schülerinnen und Schülern der vier Schulen eine verpflichtende Routine in der virtuellen Welt zu geben, unabhängig von der Anzahl der Tage oder der Zeit ihrer Internetnutzung. Die 34 Schüler der Schule 1 und die 9 Schüler der Schule 2 surfen auf durchschnittlich 8 bis 10 Internetseiten. Gemeinsam ist ihnen der Besuch von E-Mail-Services, Chat, Fotoblogs, Musikseiten und Internetseiten mit Information über Künstler unter den Schülerinnen und Internetseiten über Sport unter den Schülern. Sie besuchen keine Internetseiten mit Nachrichten.

Die Schülerinnen der Schulen 1 und 3 bleiben länger verbunden als die Schüler derselben Schulen. Ein gemeinsamer Punkt der Schülerinnen und Schüler der vier Schulen, die das Internet nutzen, sind die Eigenschaften: Alle sagen, dass die wichtigsten Eigenschaften folgende sind: Inhalt, Geschwindigkeit und leichte Navigation. Nur die Schülerinnen der Schulen 1 und 3 messen visuellen Aspekten eine Bedeutung bei. Diese Schülerinnen und Schüler der Schulen 1 und 3 sagten in der Gruppendiskussion und in den Diskussionen im Klassenzimmer, dass sie eine Internetseite erstens wegen ihres Inhalts aufsuchen würden und sie erwarten würden, dass sich die Internetseite schnell auf dem Bildschirm aufbaue und es sich innerhalb der Seite leicht navigieren lasse. Ohne diese Bedingungen werde die Adresse nicht besucht, selbst wenn sie visuell attraktiv und ihr Inhalt relevant sei.

Die Ungeduld ist der Hauptgrund für das Verlassen einer Internetseite: *„Du schläfst dort am Computer ein und die Sache öffnet sich nicht, öffnet sich. Du verlierst das Interesse an dem, was du liest. Die Sache dauert zu lange, zu lange, zu lange, du wirst nicht die ganze Zeit davor sein, verstehst du? Die Zeit kommt nicht zurück.“* (Aussage in der Gruppendiskussion von Carmen in der Schule 1). Die Gründe für die Ungeduld liegen nicht nur in der Zeit, die nicht zurückkommt, sondern in der Geschwindigkeit des menschlichen Denkens, welche laut eines Schülers die gleiche Geschwindigkeit des Geräts erwartet: *„also er will die Sache mit der gleichen Geschwindigkeit wie er sie selbst in seinem Denken hat. Um seinem Denken folgen zu können“* (Aussage von Haroldo in der Gruppendiskussion in der Schule 1). In derselben Diskussion erklärt Carmen die Bedeutung der Mobilität für die Beziehung, die sie mit dem Internet unterhält:

*„Der Gedanke, die Anzahl an Ideen, die in den Kopf des Menschen kommen, sind sehr schnell. Manchmal denkst du an eine Sache und im Bruchteil einer Sekunde verändert sie sich. Und sie verändert sich weiter. Wenn etwas, das du liest, nicht deiner Veränderung des Denkens und der Ideen folgt, verlierst du deine Geduld“* (Aussage in der Gruppendiskussion von Carmen der Schule 1).

Die Beziehung der jungen Heranwachsenden mit der Technologie drücken auch humorvolle Zustände aus. In Abhängigkeit von ihren Zielen und der Unmöglichkeit, sie durch Technologie zu erreichen, gibt es eine starke Reaktion aus ihrem humorvollen Zustand heraus wie in dieser Aussage von Jurema, mit der die anderen anwesenden Schüler in der Diskussion übereinstimmten.

*„Ja, wir verlieren unsere Geduld, weißt du, es ist eine so banale Sache: du verlierst deine Geduld unbedacht. Du siehst dich glücklich, dass du im Internet umhergehst, und da ist was und du kannst keine Verbindung herstellen. Da veränderst du schon deinen Humor. Siehst du den Einfluss der Medien? Ich denke so daran und fühle mich schwindelig“ (Aussage von Jurema in der Gruppendiskussion in Schule 1)*

#### **5.4.5.6. Die Lektüre von Büchern**

Die Lektüre von Büchern ist unter den Schülerinnen und Schülern der vier Schulen gegenwärtig, wie Tabelle 62 zeigt. Einige Aspekte, die in diesen Zahlen enthalten sind, müssen diskutiert zu werden. Die Frage, mit der das Leseverhalten identifiziert werden sollte, bat die Schülerin und den Schüler um die Angabe von maximal 5 gelesenen und zu ihren Lieblingstiteln zählenden Büchern: 26 Schüler antworteten nicht: zwei in Schule 1, sechs in Schule 3, fünf in Schule 2 und 13 in Schule 4. Von diesen sind 17 männlichen Geschlechts. In Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern, die nicht geantwortet haben, sagten sie in den Diskussionen im Klassenzimmer, dass sie nicht geantwortet hätten, weil sie keine Bücher lesen. Die Schüler, die nicht geantwortet haben und Bücher lesen, konnten weder Titel noch Autorennamen der gelesenen Bücher angeben. Ich versuchte die Informationen der Schüler, die nicht geantwortet haben, mit einander in Zusammenhang zu bringen: In diesen Gruppen hat die fehlende Lektüre von Büchern keinen Zusammenhang mit der Arbeit oder der Arbeitslosigkeit oder mit der weniger oder mehr verbrachten Zeit vor dem Fernsehen, wie man es sich normalerweise vorstellt. Einige derjenigen, die nicht geantwortet haben, schauen in der Tat täglich mehr als drei Stunden Fernsehen insbesondere in der Schule 3.

Es gibt jedoch einen gemeinsamen Punkt zumindest unter denjenigen, die an den Schulen 1, 2 und 4 nicht geantwortet haben: Sie haben kein eigenes Zimmer. Das Model individueller und stiller Lektüre, das durch das Buch entwickelt wird, erfordert den dazu notwendigen Komfort und Räume, die der Stille gerecht werden. Allerdings haben die sechs Personen der Schule 3, die nicht geantwortet haben, eigene Zimmer und sie lesen nicht: Der einzige Schüler unter ihnen, der eine Erklärung nannte, war Gabriel. Er sagte, dass er Lektüre hasse. Allen sechs Schülerinnen und Schülern, die nicht geantwortet haben, haben einen Fernseher in ihren eigenen Zimmern.



<b>Tabelle 62: Lektüre von Büchern – Angegebene Bücher pro Schüler/Innen</b>				
<b>Schule</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schule 3</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule 4</b>
Anzahl der Schüler/Innen	38	29	22	21
Schülerinnen - Bücher	4,6	4,3	4,4	2,3
Schüler - Bücher	3,9	4,1	2,6	2,0

Die Schüler wurden um die Nennung von maximal 5 Büchern gebeten, die sie gelesen und am meisten geschätzt haben. Die Schülerinnen und Schüler der Schule 4 gaben die geringste Anzahl an gelesenen Büchern an: 2,3 beziehungsweise 2,0. Die Schülerinnen der Schule 1 gaben 4,6 Bücher und die Schüler 3,9 Bücher an. Die Schülerinnen der vier Schulen gaben mehr Titel an als der Schüler. Den Schülerinnen der vier Schulen ist die Lektüre von Kinder- und Jugendliteratur speziell für weibliche Jugendliche gemeinsam. Den Schülern der vier Schulen ist die Lektüre von Büchern gemeinsam, die eine starke Präsenz in den Medien haben, wie „Harry Potter“, „Herr der Ringe“ und „Da Vinci Code“. Dieses Verhalten teilen auch die Schülerinnen.

In der Schule 1 bestätigt die Liste der gelesenen Bücher den Einfluss der Aufnahmeprüfung der Universitäten im Schulalltag. Die Mehrheit der angegebenen Bücher sind Klassiker der brasilianischen und portugiesischen Literatur, die auch in geringerem Maße in Schule 2 erscheinen. In den Schulen 3 und 4 erscheinen diese Titel nicht. Obwohl es keine vollkommene Übereinstimmung der gelesenen Titel in den Schulen 1, 2 und 3 gibt, gibt es ein gemeinsames Phänomen: Viele Schüler einer Klassen lesen die gleichen Bücher. Auf der einen Seite folgt aus diesem Verhalten der Austausch zwischen den Schülern über den gelesenen Inhalt und auf der anderen Seite deutet es auf die Hinweise des Lehrers, wie im Fall der klassischen Titel. Allerdings wurde in Schule 4 kein Titel von mehr als einer Schülerin oder einem Schüler genannt. In dieser Schule erkennen sowohl die Koordinatoren als auch der Lehrer, dass die Schwierigkeiten der Schüler mit Textinterpretationen eines der Hauptprobleme der Schule darstellt.

### **5.5. Nachrichten, Gegenreden und Alterität**

In allen Medien, den traditionellen wie den neuen besetzt die journalistische Information einen beträchtlichen Raum der Aufmerksamkeit. Sie ist quasi in allen Medien präsent, in den Radiosendungen, in den Nachrichten und aktuellen Sondernachrichten der Fernsehprogramme, in den Zeitungen und Zeitschriften und im Internet. Im letzteren regiert die Information mit einer absoluten Vorherrschaft. Der Internet-Schüler trifft hier auf die Sites der wichtigsten Zeitungen Brasiliens und der Welt. Über die Suchmaschinen wie Google trifft er die wichtigsten Tagesnachrichten.

Über seinen Server für E-Mail – Yahoo, IG trifft er immer eine Site von Nachrichten, die während des ganzen Tages aktualisiert wird. In diesem Kapitel stelle ich die Antworten der Schülerinnen und Schüler der 4 Schulen zusammen über die Wichtigkeit, die sie der journalistischen Information zuschreiben, die Themen, sie interessieren. Mit wem sie sich über das, was lesen unterhalten und die Themen über die sie mehr wissen möchten.

Insoweit die vermittelte Information nur eine Richtung hat, ist sie Produkt einer Auswahl, der Wiederholung und der technischen Uniformität ist die Pluralität Resultat der Interaktion, der Erfindung und der Reflexion. Insoweit die Ausrichtung zur Homogenisierung eines Ereignisses beiträgt führen die Interpretation, der Austausch, die Kritiken und Reflexionen zu einer Pluralität. In diesem Sinn sind die Vielfältigkeit der Bewegungen und der Austausch der Wörter eine Rettung gegen die Standardisierung. In dem Austausch erzählt jeder seine Version, die Orte des Sprechens ändern sich und Übereinstimmungen und Dissens entstehen. In der ständigen Interaktion mit dem anderen bildet sich das Subjekt in der Alterität, immer in einem Dialog mit anderen Subjekten konstituieren die Subjekte je nach dem Ausmaß, in dem sie mit anderen interagieren, ihr Bewusstsein und ihr Wissen über die Welt als Resultat desselben Prozesses (vgl. Geraldi 2003, 6).

Ob wir es wünschen oder nicht - in der Entwicklung der Internet-Medien wird der heranwachsende Jugendliche durch eine Information angezogen. Unüberschaubar sind die jeweiligen Anziehungspunkte einer Medien-Information: das Thema, die Bilder, der Ton, die Form der Darstellung eines Ereignisses, der Darsteller der Information, der Titel, wie er sie benennt, der Typ des benutzten Mediums, die Glaubwürdigkeit des benutzten Trägers der Information. Wenn der vermittelte „Andere“ sich manifestiert, wenn er spricht, sucht der Hörer, Fernsehzuschauer einen Sinn: „Diese Suche provoziert ihrerseits denjenigen, der versteht dazu, sich an der Mitteilung des anderen zu orientieren“ (Geraldi 2003:19). Die Macht, der vermittelte Andere hält nach in der Gemeinschaft der Zuhörerenden und seine Rede expandiert in unzähligen Versionen, die konstruiert und dann aufgestellt werden in der Interaktion zwischen Gleichen. In diesen Interaktionen wird „Sinn“ erzeugt. Die heranwachsenden Jugendlichen treffen sich täglich im schulischen Ambiente und tauschen untereinander manchmal mit den Lehrern Versionen der Themen, die sie aufgefangen haben. In diesem Kapitel ist mein Ziel, im Blick auf jede einzelne Schule zu diskutieren, welche Nachrichten beeindrucken die einzelnen Gruppen und welche Gegenreden werden in diesen Austausch geführt.

## 5.5.1. Nachrichten, Gegenreden und Alterität in der Schule 1

### 5.5.1.1. Die Wichtigkeit der Nachrichten

Von der 38 Schülern dieser Schule haben 33 die Nachrichten im Zusammenleben mit den Medien als wichtig oder sehr wichtig eingestuft (Tabelle 63) Aber die Nachricht existiert für diese Gruppe befindet sich nicht nur in den Kommunikationsmitteln oder in anderen Informationstechnologien; sie ist auch in der Schule, im Gespräch mit den Freunden, im Klassenraum, und in den Beispielen der Lehrer präsent. Alle 38 Schüler, wie Tabelle 63 zeigt, erwähnen das Fernsehen als wichtigstes Mittel für ihre Information. Die Schule kommt gleich danach, mit 32 Fällen und dann das Internet mit 29. Auch wenn der Schüler das Nachrichtensystem ignoriert, begegnet er diesem System dennoch als einem Vermittler seiner Sozialisierung und seines Lernens. In dieser Tabelle können wir ebenfalls ersehen dass als Informationsquellen für die Schüler ihre wichtigsten Sozialisierungsgruppen, nämlich Freunde, Familie und Lehrer, mit einen geringen Vorrang der Familie.

<b>Tabelle 63: Schule 1 – Die Wichtigkeit der Nachrichten und wo und mit wem informieren sie</b>					
<b>Nachrichten Schüler/Innen Wichtigkeit</b>	<b>38 Schüle/Innen</b>	<b>Wo Informieren sie*</b>	<b>38 Schüler/Innen</b>	<b>Mit wem Informieren sie*</b>	<b>38 Schüler/ Innen</b>
Sehr wichtig	14	Schule	32	Freunde	27
Wichtig	19	Fernseher	38	Familienangehörigen	32
Wenig wichtig	03	Internet	29	Lehrer	30
Ohne Wichtigkeit	0	Radio	5		
Kein Antwort	02	Zeitung	22		
Total	38	Zeitschrift	4		

\* Mehrfachantworten möglich

Innerhalb dieser Gruppe können wir beobachten dass die Zeitung eines der Mittel ist, wo sie die Information suchen. Aber weil die Zeitung kein bevorzugtes Vehikel für die Gruppe ist, wie wir im vorgehenden Teil gesehen haben, so suchen die Schüler meistens dieses Mittel, wenn sie Informationen brauchen, die der Lehrer verlangt hat, oder wegen einer anderen Motivation und nicht wegen alltäglichem gewöhnlichem Lesen: Sie wissen mit Sicherheit, dass sie in der Zeitung das Gesuchte finden werden, zusammen mit der Möglichkeit, in der Bibliothek der Schule nachzuforschen. Die ist nicht möglich im Blick auf Radio und Zeitschriften. Für 28 Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe Radio und Zeitschriften keine Medien zur Informationsbeschaffung.

### 5.5.1.2. Welche Themen werden erörtert und mit wem sie sich am meisten unterhalten.

Freunde, Familienmitglieder und Lehrer sind für diese Gruppe Informationsquellen für Nachrichten. Eine andere Frage bezieht sich darauf, welche von diesen Personen sie am liebsten aufsuchen und welche Themen nach einer in den Medien verbreiteten

Nachricht besprochen wurden. In dieser Schule wenden sich die Schüler und Schülerinnen zuerst an die Freunde, dann an die Mütter, dann an die Väter, an die Lehrer und zuletzt an die Geschwister, wie in der Tabelle Nr. 64 zu sehen ist.

Tabelle 64: Schule 1 – Mit wem sich die 38 Schüler/Innen sich am meisten über Nachrichten unterhalten							
Mit Wem?	Die Mutter	Die Vater	Die Geschwister	Die Freunde	Die Lehrer	kein Aufsuche	Keine Antwort
Schüler/Innen	26	22	12	29	15	4	0

\*Mehrfachantworten möglich

Die von den Schülern erörterten Themen waren die am meisten verschiedenen (siehe Tabelle 65). Anlass für Unterhaltungen fehlen nicht, wie diese Schülerin behauptete: „Weil meine Aufmerksamkeit erweckt wird. Ich kommentiere mit den anderen, um ihrer Meinung über irgendwelches Thema zu hören und zu wissen. Ich liebe neue Meinungen“. (Schriftliche Erklärung der Ana Rita, im Fragebogen). Die Themen der Unterhaltungen werden je nach Zuhörer verteilt, wie folgende Erklärung zeigt:

„Freunde: über die Fakten, die sich ereigneten, die wichtigen: In meiner Stadt oder sogar im Ausland. Damit, wenn jemand mit einer Frage über die Geschehnisse ankommen sollte, ich eine Antwort parat habe und sogar die Sache auslegen kann. Lehrer: Ereignisse in der Welt; Krieg (Hunger, Meinungsverschiedenheiten). Manchmal auch um einen Zweifel zu beseitigen, denn manchmal hat ein Ereignis etwas mit dem Lehrstoff zu tun“. Brüder und Schwestern: über den Wochenendklatsch; wie die Schule oder der Tag gewesen ist; um informiert zu bleiben; auch wenn die Sache nicht so wichtig ist, ist es gut zu wissen was geschah“. (Schriftliche Erklärung der Rafaela, im Fragebogen).

Tabelle 65: Schule 1 – Welche Themen die 38 Schüler/Innen unterhalten wollen						
Themen*	Schauspieler/Innen/Klatsch	Karriere	Gesundheit Körper	Freizeit/TV	Sport	Game
Schüler/Innen	9	6	6	9	7	3
Themen*	Brasilien	Entwicklung	International	Gewalt	Zulassungsp. Uni	Geschichte
Schüler/Innen	12	5	27	6	2	4

\*Mehrfachantworten möglich

In dieser Gruppe überwiegt das Interesse für internationale und brasilianische Nachrichten. Während der Periode, in der diese Umfrage in der Schule stattfand, waren die Auswirkungen des Tsunami-Phänomens und des Krieges im Irak noch im Gespräch, sowie auch die Diskussionen über die Auslandspolitik der Vereinigten Staaten, wie folgende Aussagen bezeugen:

„Über den Tsunami in Asien. Tsunami. Weil es etwas Beeindruckendes war und, so denke ich, alle Personen beeindruckt hat, die von dieser Nachricht gehört haben. Über den Krieg in Irak. Krieg: weil es eine andere Nachricht war, die einen Eindruck auf mich gemacht hat, hauptsächlich wegen des Verlustes der Geschichte des Landes, und weil es interessant ist, dass auch die anderen

Personen darüber wissen. Über die Wahlen in Brasilien. Wahlen: Weil es um die Regierung des Landes geht; auch andere Personen können sich dafür interessieren". (Schriftliche Erklärung der Monika, im Fragebogen).

„Über den Krieg: Weil ich *gerne die Meinung anderer Personen über den Krieg wissen will; ich möchte wissen, ob sie den Krieg genauso hassen wie ich. Über den Einfluss der USA in der Welt: Die USA meinen, sie seien das beste Land der Welt, aber sie tun alles ohne Erlaubnis der anderen, sie denken dass sie alleine existieren und wollen über alle Länder ihre Herrschaft erstrecken, und leider beherrschen sie fast Brasilien politisch. Über die Fußballmeisterschaft des Staates Minas Gerais: weil ich Fußball liebe, und so auch meine Freunde*“. (Schriftliche Äußerung des Rodolfo, im Fragebogen).

In seine Aussage fügt Rodolfo den Fußball ein, um mit seinen Freunden darüber diskutieren zu können. Dieses ist ein allgemeines Thema für sechs der zehn Schüler dieser Gruppe. Zwischen den Schülerinnen haben sich neun Eintragungen auf Diskussionen über das intime Leben der Schauspieler, Klatsch und Fernsehprogramme unter anderem ergeben. In der nächsten Äußerung, ähnlich wie in Rodolfos Aussage scheinen die Schüler und Schülerinnen sich mit einer gewissen Unbefangenheit fortzubewegen, sei es in bezug auf „ernste“ oder auf „frivole“ Themen:

„*Der Fortschritt der Technologie: Weil ich der Meinung bin, dass die Technologie ein grundsätzlicher Aspekt für den guten Lauf des Landes ist. Mit der Technologie kannst du deine eigenen Produkte herstellen und du bist nicht von der Einfuhr aus anderen Ländern abhängig. Der Rassismus: Dieser ist ein Faktor, den wir zu erörtern nicht vergessen sollten; denn der Rassismus ist groß, die rassistische Personen sind Heuchler; deswegen können die Personen in bestimmten Lokalen nicht eintreten, können nicht arbeiten und nicht einmal auf die Straße gehen. Ich finde das nicht so wichtig, ich glaube sogar, dass wir darüber nicht sprechen sollten, aber ich denke, dass dies ein Teil des Lebens der Brasilianer ist. Uns wird alles über das Leben der Schauspieler erzählt, das ist sehr nett in bestimmten Punkten, klar*“. (Schriftliche Äußerung der Patricia, im Fragebogen).

### 5.5.1.3 Diskussionen im Klassenraum.

Eine der Fragen des Formulars verlangte vom Schüler und von der Schülerin die Auskunft, ob die Lehrer mit ihnen über die Themen, die ihnen über die Medien bekannt geworden sind, diskutieren. Dreizehn Schüler und Schülerinnen verneinten dies. Ferner wurden die Schüler und Schülerinnen gebeten dass sie anzeigen sollten, welches das zuletzt behandelte Thema gewesen sei (Tabelle 66):

Tabelle 66: Schule 1 – Die zuletzt behandelten Themen				
Klassenraum: Debatte/Thema	Keine Diskussion	Internationalen Tragödie	Internationalen Kriege	Internationalen Ökonomie/Politik
37 Schüler/Innen*	13	7	3	7
Klassenraum: Debatte/Thema	Brasilianisch Karneval	Beruf Karriere	Fernsehen Fernsehserie	Entwicklung Technologie
37 Schüler/Innen*	3	1	2	1

\*Ein Schüler antwortet nicht

Die zuletzt mit dieser Gruppe im Klassenraum mit Schüler und Schülerinnen geführten Diskussionen über internationalen Angelegenheiten haben die Wiederwahl des amerikanischen Präsidenten George Bush, den Irak Krieg, die Gerichtsentscheidung über den Sänger Michael Jackson und die vom Tsunami verursachte Tragödie in Asien mit einbezogen. Eine andere hochkontroverse Diskussion, nach Meinung der Schülerin Luciana, befasste sich mit der Reservierung von Studiumsplätzen in den brasilianischen Universitäten für Farbige. Der Gesetzentwurf war bei dieser Gelegenheit Thema einer Debatte im Abgeordnetenhaus.

#### 5.5.1.4. Wann im Klassenraum diskutiert werden soll

Nach der Feststellung ob Diskussionen über Nachrichten, die von den Kommunikationsmedien vermittelt wurden, stattgefunden haben oder nicht, wurden die Schüler und Schülerinnen gefragt, ob solche Diskussionen stattfinden sollten, und mit welcher Häufigkeit. Zwischen 38 Schüler und Schülerinnen, haben zwei Schüler und fünf Schülerinnen geantwortet dass die Diskussionen nur einmal pro Woche stattfinden sollten (siehe Tabelle Nr. 67). Eine der Schüler schlug vor, dass es ideal wäre dass, solche Diskussionen, wenn es einen Zusammenhang zwischen aktuellen Ereignissen und dem offiziellen Unterrichtsthema gäbe. Schon für 28 andere Schüler dieser Gruppe sollten die Diskussionen über wichtige Nachrichten jeden Tag stattfinden.

Tabelle 67: Schule 1 – Wann im Klassenraum diskutiert werden soll					
Wann Erörtern	Jeden Tag	Einmal pro Woche	Wichtig Nachrichten	Sonstiges*	Keine Antwort
38 Schüler/Innen	17	7	11	1	2

\*Wenn es einen Zusammenhang zwischen aktuellen Ereignissen und dem offiziellen Unterrichtsthema gäbe

#### 5.5.1.5. Themen: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen.

Über welche Ereignisse sollte eine Diskussion im Klassenraum geführt werden? Die Schüler und Schülerinnen sollten hier die Themen nennen sollten, die sie am meisten interessieren und über die sie mehr wissen möchten. In dieser Gruppe haben neun Schüler behauptet dass sie kein besonderes Interesse für irgendwelche Information haben. In Tabelle 68 sind die Themen aufgeführt, die die Schüler am meisten interessieren.

Tabelle 68: Schule 1: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen					
Mehr Wissen	Internationalen Kriege	International Ökonomie Politik	Internationalen Tragödie	Brasilien Politik Ökonomie	Brasilien Allgemein
38 Schüler/Innen	8	6	5	5	7
Mehr Wissen	Beruf Karriere	Körper Gesundheit	Unterhaltung Musik/TV/Cine	Sport Allgemein	Städtische Gewalt
38 Schüler/Innen	1	3	3	1	1

Drei Schülerinnen haben Interesse an Informationen über den Körper gezeigt, wie zum Beispiel in dieser Aussage: *„Schwangerschaft: Ich interessiere mich für realistische Berichte, Äußerungen der Personen, die eine Schwangerschaft bereits erlebt haben. Auf diese Weise kann die Wirklichkeit genauer gezeigt werden, so wie sie ist“*. (Schriftliche Aussage der Roberta, im Fragebogen). Zwei andere Schülerinnen wollten weiteres über die Hochzeit von Ronaldo und die Cicarelli wissen (der Fußballspieler und die TV-Moderatorin) und über das Profil ihrer bevorzugten Schauspieler. Andererseits interessierten sich 31 Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe für weitere Informationen über Kriege, Naturkatastrophen, politische und wirtschaftliche Angelegenheiten Brasiliens und anderer Länder.

In den unten aufgeführten Aussagen, erklärt sich die Schülerin Roberta gegen die Weise in welcher die Vereinigten Staaten ihre Macht anwenden, und Simone möchte mehr über den Überfall auf die italienische Journalistin durch amerikanische Soldaten im Irak wissen:

*„Krieg zwischen die USA und den Irak: Mein Kommentar ist dass dies ein Krieg wegen finanzieller Interessen ist. Ich bin total gegen die USA, die die Welt beherrschen, und anstatt diese Macht für das Gute zu benutzen, wird sie nur für das Schlechte und für das eigene Wohlergehen gebraucht“*. (Schriftliche Aussage der Roberta, im Fragebogen).

*„Der Überfall auf das Auto der italienischen Journalistin, die im Irak als Geisel genommen wurde, die Tötung ihres Begleiters durch die amerikanischen Soldaten, die dort sind. Ich möchte die wahre Ursache dafür wissen und was mit diesen Soldaten gemacht werden wird und welches die Meinung des amerikanischen Präsidenten ist“*. (Schriftliche Aussage der Simone, im Fragebogen).

Sie zeigen auch das Interesse, mehr über Themen zu erfahren, die damals praktisch täglich in den Nachrichten standen. Eine der Angelegenheiten war der Tod der amerikanischen Schwester Dorothy Stang, die im Februar 2005 im Alter von 73 Jahren im Norden Brasiliens durch Schüsse getötet wurde wegen der Denunzierung von

illegalem Landbesitz von Großgrundbesitzern. Das andere von den Schülern vorgeschlagene Thema war die Abholzung der Amazonas Region.

*„Der Tod von Schwester Dorothy: Ich möchte wissen was geschah, dass man sie dafür getötet hat“.* (Schriftliche Aussage der Marisa, im Fragebogen).

*„Das ist eine Nachricht, die über die Abholzung Amazoniens spricht. Ich möchte mehr über die hauptsächlich Verantwortlichen für diese Abholzung wissen und was getan wird, um diese Situation zu ändern“.* (Schriftliche Aussage der Luciana, im Fragebogen).

## 5.5.2. Nachrichten, Gegenreden und Alterität in der Schule 2

### 5.5.2.1. Wichtigkeit der Nachrichten

Für die Schüler und Schülerinnen dieser Schule sind die journalistischen Meldungen wichtig (für 18 der 21 Schüler) (Tabelle 69). Nur drei der Schüler haben diese Meldungen als wenig wichtig befunden. Für diese Gruppe ist auch die Schule ein Zentrum für die Verbreitung von Informationen über die Ereignisse in der Welt. Das Fernsehen, auch für diese Gruppe die bevorzugte Informationsquelle, verdiente 19 Erwähnungen.

Tabelle 69: Schule 2 – Die Wichtigkeit der Nachrichten und wo und mit wem informieren sie					
Nachrichten Schüler/Innen Wichtigkeit	22 Schüle/Innen	Wo Informieren sie*	22 Schüler/Innen	Mit wem Informieren sie*	22 Schüler/ Innen
Sehr wichtig	3	Schule	18	Freunde	18
Wichtig	15	Fernsehen	19	Familienangehörigen	18
Wenig wichtig	3	Internet	7	Lehrer	12
Ohne Wichtigkeit	0	Radio	15		
Kein Antwort	1	Zeitung	9		
Total	22	Zeitschrift	0		

\* Mehrfachantworten möglich

Diese Gruppe erwähnte Radiosendungen fünfzehnmal; das Radio ist für sie damit die zweitwichtigste Informationsquelle über Ereignissen in der Welt, obwohl diese Gruppe Probleme mit den Radiosendungen hat wegen zu vieler Werbung und geringer Interaktion mit Jugendlichen. Die Tabelle zeigt auch, dass in dieser Gruppe die Freunde und Familienangehörigen die wichtigsten Informationsquellen der Informationen sind. Die Lehrer werden von 12 Schülern erwähnt.

### 5.5.2.2. Welche Themen werden erörtert und mit wem sie am häufigsten unterhalten

Eine Informationsquelle zu sein wie Freunde, Lehrer, Familienangehöriger, bedeutet nicht, das die Schüler und Schülerinnen diese Quellen aufsuchen, um sich über eine bestimmte Nachricht zu informieren oder sie zu verstehen. In der Tabelle Nr. 70 wird aufgeführt, wen die Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe aufsuchen, um



Informationen über ein gewisses Thema zu bekommen. Es sind überwiegend die Freunde. Nur zwei der Schüler haben die Lehrer erwähnt.

Mit Wem?	Die Mutter	Die Vater	Die Geschwister	Die Freunde	Die Lehrer	kein Aufsuche	Keine Antwort
Schüler/Innen	14	08	05	21	02	0	0

\*Mehrfachantworten möglich

Die Schüler und Schülerinnen suchen an erste Stelle Freunden und an zweiter Stelle Mütter, um über die Gewalt (17 Fälle) und Klatsch über Schauspieler (08 Fälle jeder) zu sprechen, wie in der Tabelle 71 zeigt. Die Aussage der Mariane illustriert den Vorzug dieser Themen: *„Klatsch über Schauspieler. Es ist immer gut auf dem Laufenden zu bleiben, wenn es um Klatsch über das Leben der Schauspieler geht, ob sie mit jemanden flirten sind oder nicht usw. Auch die Verbrechen in der Stadt, Unfälle, Diebstahl“*. (Schriftliche Aussage der Mariane, im Fragebogen). Diese Gruppe zeigt eine gewisse Abgrenzung zwischen Themen und Gesprächspartner. Wer sich mit dem Vater unterhält, erörtert Themen wie Politik und Arbeit; wer sich mit der Mutter unterhält, spricht über Seifenopern und Ereignissen in Medien; mit den Freunden wird über alles gesprochen: Arbeit, Flirten und Nachrichten. Die folgende Aussage der Marta ist ein Beispiel:

*„Mit dem Vater: Politik. Manchmal habe ich einige Zweifel; wenn ich meine, dass etwas nicht stimmt. Mit der Mutter: Seifenopern; da ich am Abend studiere, habe ich nicht viel Zeit, sie mir anzusehen, dann erzählt mich meine Mutter, was sich ergeben hat. Mit Freunden: Seebeben: als dieses geschah, habe ich es mit den Freunden kommentiert“*. (Schriftliche Aussage der Marta, im Fragebogen).

Themen*	Schauspieler/Innen/Klatsch	Karriere	Gesundheit Körper	Freizeit/TV	Sport	Game
Schüler/Innen	8	2	0	6	4	3
Themen*	Brasilien	Entwicklung	International	Gewalt	Zulassungsp. Uni	Geschichte
Schüler/Innen	2	1	4	17	3	0

\*Mehrfachantworten möglich

In dieser Gruppe von Schüler und Schülerinnen haben Themen wie Brasilien, Probleme mit Wirtschaft, Politik und öffentlicher Verwaltung unter anderen lediglich zwei Erwähnungen bekommen. Die internationalen Angelegenheiten wurden auch selten nur von Schülern erwähnt. Die Tragödie des Tsunami war das Hauptthema. Fünf der Schüler haben die Fragen über berufliche Karriere hervorgehoben, wie in der folgenden Aussagen ersichtlich:

*„Über das Studium: Weil Du heutzutage ohne Studium im Leben gar nichts bist, und außerdem wirst du keine Arbeit bekommen, weil es zu schwierig sein wird. Über Liebesverhältnisse: Weil heutzutage es sehr schwer ist, einen Freund zu finden, denn es gibt viele Jungen die dich nur ausnutzen wollen“.* (Schriftliche Aussage der Maria, im Fragebogen).

*„Über die im Ausland verhafteten Brasilianer: Der Brasilianer wird im Ausland festgenommen, weil er Rauschgift schmuggelt. Zum Tod verurteilt werden ist eine sehr tragische Sache. Die Tat ist schwerwiegend, aber doch nicht für ein Todesurteil. Über die gigantischen Wellen in Afrika: Über den Zwischenfall in Afrika, der viele Personen getötet hat, Häuser niedergerissen hat und tausende von Familien ohne Obdach, Geld, Essen, und Kleidung gelassen hat. Über die Schwierigkeiten, heutzutage den Eintritt in einer Hochschule zu erlangen: dafür musst du viel lernen, sehr viel Willenskraft haben, und wer das schafft, der ist ein Sieger“.* (Schriftliche Aussage der Marcia, im Fragebogen).

Von 22 Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe haben 17 in ihren Aussagen Themen hineingenommen, die mit irgendwelcher Art von Gewalt zu tun haben. Poços de Caldas ist eine Stadt, die gerade sehr entfernt von dem ist, was man als eine gefährliche Stadt mit Gewaltproblemen bezeichnen kann. Eine der Schülerinnen, Patricia, schrieb dass sie über Ermordungen spricht, aber sie gibt zu, dass wenige davon in ihre Stadt passieren: *„Weil es in Poços de Caldas wenige Morde gibt, soweit es mir bekannt ist“.* (Schriftliche aussage der Patricia, im Fragebogen). Andere Schüler haben, wie im unten gegebenen Beispiel, drei verschiedene Arten der Gewalt in ihren Aussagen erwähnt:

*„Gewalt: Ich habe mit meinen Freunden und mit meinen Eltern darüber geredet, dass heutzutage die Gewalt alle Maße überschritten hat; denn ich meine dass jeder an sich selbst zu denken hat, aber auch an das Leben des Nächsten. Selbstmord: Heutzutage nehmen Personen Probleme wahr, als ob es keine Lösung geben könnte: vor vier Monaten hat einer meiner Freunde Selbstmord begangen wegen einer belanglosen Sache, ohne an die Familie oder an die Kinder zu denken. Verkehrsunfälle: Heutzutage verursachen die alkoholische Getränke viele Verkehrsunfälle, und dazu der nicht angeschnallte Sicherheitsgurt, usw.“.* (Schriftliche Aussage der Kelli, im Fragebogen).

Bei den Schülerinnen ergeben sich ausgerechnet in bezug auf Formen der Gewalt Themen, die mit Flirten verbunden sind wie zum Beispiel in der Aussage der Luiza. Zwischen den Schülern ebenfalls, wie in der Aussage des Manoel über Gewalt und Frauen:

*„Drogen: Naja, weil es heutzutage öfters passiert, hauptsächlich zwischen den Jugendlichen. Gewalt: Weil, wo immer man hingeh, Gewalt passieren kann,*

usw. *Flirten: weil wir gerne flirten*". (Schriftliche Aussage der Luiza, im Fragebogen).

„*Drogen: Weil es seine Sache ist, die etwas Gewöhnliches zwischen Jugendlichen wird. Selbstmord: Weil viele Selbstmorde geschehen. Frauen: Weil es nichts besseres gibt als eine Frau*“. (Schriftliche Aussage des Manoel, im Fragebogen).

### 5.5.2.3. Diskussionen im Klassenraum.

Von den 22 Mitgliedern dieser Gruppe haben lediglich drei angegeben, dass in der Schule Diskussionen über Themen stattfinden, die ihnen bereits aus den Nachrichten der Medien bekannt sind, wie in der Tabelle 72 gezeigt wird:

Tabelle 72: Schule 2 - Die zuletzt behandelten Themen				
Klassenraum: Debatte/Thema	Keine Diskussion	Fernsehen Fernsehenserie	Radio	Körper Gesundheit
22 Schüler/Innen	19	1	1	1

Die drei diskutierten Themen sind, nach Angabe der Schüler: Geschlechtskrankheiten, Meinungsverschiedenheiten über den Inhalt der Seifenopern und *Reality Show*: „Über die Seifenopern sagen etliche, dass eine Sache sich ereignete, andere sagen, dass es etwas anderes war; Programme wie *Big Brother*: etliche schwärmen für den einen, anderen für den andern“. (Schriftliche Aussage der Kelli, im Fragebogen). Ein anderes, von dem Lehrer vorgeschlagenes Thema, laut Aussage der Patricia, bezog sich auf die Auswirkungen des Inhaltes der Medien auf Jugendliche, eine Stellungnahme, die die Schülerin nicht zu verstehen behauptet:

„Über das Radio: Sie diskutieren im Radio oder auch im Fernsehen, dass wir immer mehr dem Fernsehen gleichen; damit wollen sie sagen: wenn eine schwangere Frau erscheint und sie sagen dass es nun Mode ist, und dass bald wir es sein werden... Das verstehe ich nicht“. (Schriftliche Aussage der Fabrícia, im Fragebogen).

### 5.5.2.4. Wann im Klassenraum diskutiert werden soll.

Die Schüler dieser Gruppe, in der Mehrheit – 16 Fälle (Tabelle Nr. 73) – verstehen, dass im Schulraum nur dann, wenn es in der Welt Ereignisse mit großen Auswirkungen gibt, diese diskutiert werden sollten. Ein Mitglied dieser Gruppe glaubt, dass der Inhalt der Medien kein Thema für Diskussionen im Klassenraum ist.

Tabelle 73: Schule 2 – Wann im Klassenraum diskutiert werden soll					
Wann Erörtern	Jeden Tag	Einmal pro Woche	Wichtig Nachrichten	Sonstiges*	Keine Antwort
22 Schüler/Innen	3	2	16	1	0

\*Nachricht ist kein Thema für Diskussion im Klassenraum

### 5.5.2.5. Themen: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen.

Für diese Gruppe gibt es viele Themen, über die die Schüler und Schülerinnen mehr wissen möchten, insbesondere im Zusammenhang mit anderen Ländern. Wie in der Tabelle 74 gezeigt, befinden sich die internationalen Nachrichten, die Neuigkeiten und die Kuriositäten im Zentrum ihrer Interessen:

Tabelle 74: Schule 2: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen					
Mehr Wissen	Internationalen Kriege	International Ökonomie Politik	Internationalen Tragödie	Brasilien Politik Ökonomie	Keine Antworte
22 Schüler/Innen	3	5	2	1	5
Mehr Wissen	Curiosidades Novidades	Körper Gesundheit	Unterhaltung Musik/TV/Cine	Sport Allgemein	Städtische Gewalt
22 Schüler/Innen	1	3	1	1	1

Das Interesse der Schüler und Schülerinnen an Informationen über den Körper und der Gesundheit hat eine Verbindung mit Sex und seinen Folgen, insbesondere AIDS und anderen Geschlechtskrankheiten. Bei den Themenfeldern „Kuriositäten“ und „Neuigkeiten“ liegt das Interesse bei den Dokumentationen über Tiere und berühmten Persönlichkeiten wie Harry Potter, zusätzlich in den Bereichen Technologien und Informatik. In bezug auf die Gewalt wurde ein Brasilianer erwähnt, der zur Zeit der Forschung in den Vereinigten Staaten zum Tod verurteilt wurde: *„Über den zum Tod verurteilten Brasilianer: Er könnte seine Strafe in Brasilien absitzen, aber nicht die Todesstrafe“*. (Schriftliche Aussage der Marcia, im Fragebogen).

Die internationalen Themen, die von den Schülern und Schülerinnen für eingehendere Diskussionen vorgeschlagen wurden, zeigen dass einige dieser Themen, obwohl nicht mehr aktuell oder bereits sehr verbreitet, immer noch nicht richtig verstanden wurden, wie zum Beispiel das Attentat am 11. September. Eine andere Schülerin will weiteres über das Tsunami-Phänomen wissen, denn sie hat nicht richtig verstanden, was da geschah. Kelli möchte die Ursachen für Kriege zwischen den Ländern verstehen. Diese kurzen Aussagen der Schülern und Schülerinnen deuten auf die viele Verständnislücken:

*„Über die Völker, die auf der ganzen Welt leben: Ich möchte mehr darüber wissen, wie die Völker anderer Länder leben, wie sie sich ernähren, und wie ihre Kultur ist“*. (Schriftliche Aussage des Messias, im Fragebogen).

*„Seebeben: Ich möchte genau wissen, was sie verursacht hat; denn ich habe das bis jetzt noch nicht richtig verstanden“*. (Schriftliche Aussage der Marta, im Fragebogen).

„Über die Kriege: Was motivierte die Menschen zu solchen Gewaltausübungen, die die ganze Welt erschüttern?“. (Schriftliche Aussage der Kelli, im Fragebogen).

„Die Zwillingsstürme, die in der USA eingestürzt sind: Ich möchte die Ursache dafür wissen: weil die USA ein sehr wichtiges Land sind, sind für mich viele Sachen erschienen, die ich wissen möchte“. (Schriftliche Aussage der Regina, im Fragebogen).

### 5.5.3. Nachrichten, Gegenreden und Alterität in der Schule 3

#### 5.5.3.1. Die Wichtigkeit der Nachrichten

Der von den Medien verbreitete journalistische Inhalt ist für 27 der 29 Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe wichtig und sehr wichtig (Tabelle Nr. 75). Wie bei den vorhergehenden Schülergruppen sind die Informationsquellen Freunde, Familienangehörige und Lehrer; ebenso ist auch die Schule Ort und Mittel zur Gewinnung der Informationen über die Ereignisse in der Welt. Auch hier sind Schule, Fernsehen und Internet die wichtigsten Informationsquellen für die Schüler und Schülerinnen.

Tabelle 75: Schule 3 – Die Wichtigkeit der Nachrichten und wo und mit wem informieren sie					
Nachrichten Schüler/Innen Wichtigkeit	29 Schüle/Innen	Wo Informieren sie*	29 Schüler/Innen	Mit wem Informieren sie*	29 Schüler/ Innen
Sehr wichtig	5	Schule	26	Freunde	23
Wichtig	22	Fernsehen	28	Familienangehörigen	25
Wenig wichtig	2	Internet	27	Lehrer	19
Ohne Wichtigkeit	0	Radio	10		
Kein Antwort	0	Zeitung	10		
Total	29	Zeitschrift	2		

\* Mehrfachantworten möglich

Auch für diese Gruppe ist die Schule als Informationsmittel wichtiger als Radio, Zeitung oder Zeitschrift. Lediglich zehn Schüler erwähnten das Radio und die Zeitung als Mitteln zur Gewinnung von journalistischen Informationen. Das deutet, wie schon im vorhergehenden Teil gezeigt, auf einen geringen Gebrauch des Mediums Zeitung und auf die Benutzung des Radio lediglich um Musik zu hören. Die Zeitschrift zeigt sich in dieser Gruppe als ein wenig bedeutendes Mittel zur Gewinnung von Informationen über die Welt.

#### 5.5.3.2 Welche Themen werden erörtert und mit wem sie sich am meisten unterhalten.

Wie in der vorhergehenden Gruppen, wenden sich die Schülern und Schülerinnen dieser Schule hauptsächlich an die Freunde um irgendein Ereignis zu kommentieren oder um mehr über es zu wissen. Wie in der Tabelle 76 ersichtlich, nach der Freunden

bevorzugen die Schüler die Familienmitglieder zu diesem Zweck: erst die Mutter, dann der Vater und zuletzt die Geschwister. Die Lehrer wurden von lediglich sieben Schülern erwähnt:

Mit Wem?	Die Mutter	Die Vater	Die Geschwister	Die Freunde	Die Lehrer	kein Aufsuche	Keine Antwort
Schüler/Innen	18	13	09	22	07	02	0

\*Mehrfachantworten möglich

In der Gruppe dieser Schule, suchen die Schülerinnen die Familienangehörige und die Freunde um über die Gewalt zu sprechen. Zwischen den Schülern sind die Themen Politik und Sport vorherrschend. Wie in der Tabelle 77 gezeigt haben die Schüler und Schülerinnen keine Themen bezüglich der beruflichen Karriere oder der Aufnahmeprüfungen (Uni) eingefügt. In dieser Gruppe, haben Themen wie der Klatsch und das Leben der Schauspieler keine so hohe Bedeutung als bei der vorhergehenden Gruppen.

Themen*	Schauspieler/Innen/Klatsch	Karriere	Gesundheit Körper	Freizeit/TV	Sport	Game
Schüler/Innen	4	0	6	12	12	2
Themen*	Brasilien	Entwicklung	International	Gewalt	Zulassungsp. Uni	Geschichte
Schüler/Innen	8	2	12	9	0	0

\*Mehrfachantworten möglich

Kino und Musik gehören zu den Hauptthemen der Unterhaltungen der Schülern und Schülerinnen dieser Gruppe, wie aus den Aussagen von Melissa, Giseli und Patricia ersichtlich wird. Melissa z. B. hat als Themen zu Unterhaltung angegeben: „Eine neue Serie im Fernsehen. Neue Filme im Kino. Die neue CD-Platte eines Sängers“. (Schriftliche Aussage der Melissa, im Fragebogen). „Der Oscar: Weil wir kein Gesprächsstoff hatten und weil wir nicht wussten, welchen Film wir uns ansehen sollten, dann gibt es ja nichts besseres als ein Film, den der Oscar gewonnen hat“. (Schriftliche Aussage der Giseli, im Fragebogen). „Ich habe die Ergebnisse der Oscar-Verleihung mit meiner Schwester kommentiert. Weil wir uns die Sendung zusammen angesehen haben und weil wir es lieben, über diese Sachen zu sprechen: TV, Filme, Hollywood“. (Schriftliche Aussage der Patricia, im Fragebogen).

Die in den Unterhaltungen dieser Schüler und Schülerinnen präsentierten internationalen Themen sind der Irak Krieg und das Tsunami-Phänomen. Die Schüler geben zu, dass die Häufigkeit einer Information in den Medien ihre Gespräche motiviert, wie in dieser

Aussage des Romulo, über die Themen ihrer Unterhaltungen: *„Krieg. Der Krieg ist ein Thema in allen Zeitungen und im Internet“*. (Schriftliche Aussage des Romulo, im Fragebogen). Diese Aussage bringt durch die Wiederholungen und die Allgegenwärtigkeit einer Nachricht den Stoff für die Unterhaltungen. Die Aktualität des „Agenda Setting“ zeigt sich, wenn das Mediensystem Kraft seiner Allgegenwärtigkeit die Themen bestimmt, die in der Meinung der Schüler wichtig sind und über die man sprechen sollte. In den folgenden drei Aussagen wiederholen sich die grundlegenden Thematiken: Vereinigte Staaten, Tsunami und Terrorismus:

*„Über die Vereinigten Staaten: Der Präsident hat immer eine Ausrede parat, um zu wirken, um zu verändern und um immer der Erste zu sein“*. (Schriftliche Aussage der Heloisa, im Fragebogen).

*„Der Tsunami in Asien: Das war ein katastrophales Naturereignis, das die Welt markiert hat“*. (Schriftliche Aussage des Gilberto, im Fragebogen).

*„Über die wiederholten Attentate der Bombenmenschen: Weil wir viele Berichte über dieses Thema gesehen haben“*. (Schriftliche Aussage des Marcos, im Fragebogen).

Zwischen den Schülerinnen ist das häufigste Gesprächsthema ebenfalls die Gewalt in den Städten gewesen. Bei den Schülern ist Sport ebenfalls ein häufig erwähntes Thema, besonders Fußball: *„Real Madrid sollte gegen Juventus spielen. Weil das ein Super-Spiel zwischen die besten Mannschaften Spaniens und Italien sein würde“*. (Schriftliche Aussage des André, im Fragebogen). *„Fußball: Weil ich für den Palmeiras schwärme und weil meine Mannschaft am Sonntag gegen Corinthians verlor und auch weil ich es liebe, Fußball zu kommentieren.“* (Schriftliche Aussage des Luiz Guilherme, im Fragebogen). In bezug auf die Gewalt waren Entführung und Mord in allen Gesprächen der Schüler präsent:

*„Über das Mädchen, das ihre Eltern ermordet hat: weil es mich überraschte, zu wissen dass diese Jugendliche angeblich die Personen getötet hat, die sie erzogen und beschützt haben“*. (Schriftliche Aussage der Karina, im Fragebogen).

*„Über die Entführung eines zweijährigen Kindes: Wie die Personen mit der Entführung Geld machen; die Personen entdecken, die satanische Riten veranstalten...“* Schriftliche Aussage des Roberto, im Fragebogen).

Eine der Schülerinnen, Susi, sagte dass die Nachricht der Entführung am selben Tag des letzten Kapitels einer Seifenoper gesendet wurde, und deswegen sei das Thema kommentiert worden:

*„Im Fernsehen wurde der Fall des entführten Mädchens am selben Tag gezeigt, in dem die Novelle „Herrin des Schicksals“ endete – vielleicht, weil es ein*

*Verbrechen war und weil es am Tag gezeigt wurde, in dem die Novelle endete“.*  
(Schriftliche Aussage der Susi, im Fragebogen).

Außer dem Zusammenhang von Entführungen und der Thematik einer Novelle muss daran erinnert werden, dass in dieser Schule Schüler und Schülerinnen von den Sicherheitseinrichtungen umgeben sind. Sie leben hier weit entfernt von der Möglichkeit von Gewalt. Gerade in solchen Zusammenhängen finden die Medien einen fruchtbaren Boden.

### 5.5.3.3. Diskussionen im Klassenraum

Obwohl von lediglich drei Schüler erwähnt ist die Gewalt in der Meinung der Schülerin Solange eines der Themen, die „normalerweise“ von Lehrern erörtert werden: *„Normalerweise diskutieren wir über die Gewalt; denn diese ist eine sehr wichtige Angelegenheit, die im Leben aller Personen erscheint“.* (Schriftliche Aussage der Solange, im Fragebogen). Zehn Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe haben zugegeben dass im Klassenraum keine Diskussionen über Themen der Medien stattfinden. Wie in der Tabelle Nr. 78 gezeigt, hat diese Gruppe selten Themen diskutiert. Zwischen den internationalen Themen erscheinen die Globalisierung, der Terrorismus und das Tsunami-Phänomen:

Tabelle 78: Schule 3 – Die zuletzt behandelten Themen				
Klassenraum: Debatte/Thema	Keine Diskussion	Internationalen Tragödie	Internationalen Kriege	Internationalen Ökonomie/Politik
29 Schüler/Innen*	10	3	3	2
Klassenraum Debatte/Thema	Keine Antwort	Brasilien Allgemein	Städtische Gewalt	Entwicklung Technologie
29 Schüler/Innen*	2	1	3	2

\*Drei Schüler Nao indicou temas

### 5.5.3.4. Wann im Klassenraum diskutiert werden soll.

In dieser Schülergruppe ist das Vorhandensein wichtiger Ereignisse eine Anlass für Diskussionen im Klassenraum. Wie in der Tabelle 79 gezeigt, haben sechs Schüler verstanden, dass die Diskussion einmal in der Woche stattfinden sollte, und andere fünf sagten, dass sie jeden Tag durchgeführt werden sollten.

Tabelle 79: Schule 3 – Wann im Klassenraum diskutiert werden soll					
Wann Erörtern	Jeden Tag	Einmal pro Woche	Wichtig Nachrichten	Sonstiges	Keine Antwort
29 Schüler/Innen	5	6	18	0	0

### 5.5.3.5. Themen: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen.

Die ideale Häufigkeit von Diskussionen im Klassenraum sollte für diese Schüler und Schülerinnen nach dem Geschehen wichtiger Ereignisse richten. In der Tabelle Nr. 80



zeigen Schüler und Schülerinnen eine Liste der Themen, die ihre Aufmerksamkeit erweckt haben und über die sie mehr wissen möchten:

Tabelle 80: Schule 3: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen					
Mehr Wissen	Internationalen Kriege	International Ökonomie Politik	Internationalen Tragödie	Brasilien Politik Ökonomie	Städtische Gewalt
29 Schüler/Innen	2	3	3	5	2
Mehr Wissen	Neugierig Neuheit	Körper Gesundheit	Unterhaltung Musik/TV/Cine	Sport Allgemein	Entwicklung Technologie
29 Schüler/Innen	3	3	2	5	1

Von den acht Schülern, die sich für internationale Angelegenheiten interessieren, wollen fünf die Haltung der Vereinigten Staaten gegenüber dem Iraks besser verstehen: *„Der Krieg im Irak: Wissen, wie die Invasion stattfand; die wirklichen Ursachen, die die Vereinigten Staaten zu diesem Krieg geführt haben“*. (Schriftliche Aussage des Gilberto, im Fragebogen). *„Was genau im Irak passiert und wann das ein Ende nehmen wird“*. (Schriftliche Aussage der Giseli, im Fragebogen). Andere Schüler, wie Murilo und Ana Luiza, zum Beispiel, wollen über die Innenpolitik der Vereinigten Staaten wissen: *„Die USA – ich möchte wissen, wie deren Regierungsform wirklich ist“*. (Schriftliche Aussage des Murilo, im Fragebogen). *„Betrug in Wahlen in der Vereinigten Staaten im Jahr 2002 und 2004“*. (Schriftliche Aussage der Ana, im Fragebogen).

Andere ähnlich wichtige Themen provozierten die Schüler und erweckten das Interesse für weitere Informationen. Ana Luiza, zum Beispiel, will mehr über homosexuelle Verhältnisse wissen: *„Homosexuelle Heiraten – ich möchte besser über die Gesetze informiert sein, die in Brasilien verabschiedet werden sollen, die Länder, die solche Gesetze bereits verabschiedet haben und die Länder in welche die Verabschiedung noch im Gange ist“*. (Schriftliche Aussage der Ana Luiza, im Fragebogen). Messias will weitere Informationen über das Funktionieren der Justiz haben und Romulo will das anarchistische Denken besser kennen lernen. Heloisa ihrerseits möchte wissen, wie die Steuereintreibung im Land vor sich geht im Vergleich zu den Vereinigten Staaten. Außer anderem, mit dem Sport und der Unterhaltung verbundenen Themen besteht auch Interesse für die Technologie: *„Naja, was meine Aufmerksamkeit letztlich erweckt hat, waren die neulich entdeckten zwei zusätzlichen physischen Zustände der Materie: der „plasmaticos“ und der ‘boisastram’; ich möchte wissenschaftlich mehr darüber wissen“*. (Schriftliche Aussage der Fatima, im Fragebogen).

#### 5.5.4. Nachrichten, Gegenreden und Alterität in der Schule 4.

##### 5.5.4.1 Die Wichtigkeit der Nachrichten

Wie in der Tabelle Nr. 81, gezeigt, haben fünfzehn aus 21 Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe die von den Medien übermittelten Nachrichten als wichtig und sehr wichtig eingestuft. Wie bei den anderen Schulen ist auch für diese Gruppe die Schule ein Zentrum für die Verbreitung der Informationen. In der gleichen Tabelle gehören Schule, Fernsehen und Radio zu den wichtigsten Informationsvermittlern. Wie bei den anderen Gruppen erhält auch diese Gruppe ihre Informationen über das Weltgeschehen durch Familienangehörige, Freunde und Lehrer.

Nachrichten Schüler/Innen Wichtigkeit	21 Schüle/Innen	Wo Informieren sie*	21 Schüler/Innen	Mit wem Informieren sie*	21 Schüler/Innen
Sehr wichtig	6	Schule	17	Freunde	15
Wichtig	9	Fernsehen	18	Familienangehörigen	14
Wenig wichtig	1	Internet	6	Lehrer	16
Ohne Wichtigkeit	1	Radio	16		
Kein Antwort	4	Zeitung	14		
Total	21	Zeitschrift	0		

\* Mehrfachantworten möglich

Auch die Zeitung wurde von dieser Gruppe mit 14 Erwähnungen insgesamt angeführt. Die Zeitungen, obwohl wenig gelesen, sind im Konzept ein Produkt der Nachrichten, daher ihre Macht. Andererseits werden in der Stadt São Paulo Zeitungen an Kiosken aufgehängt, praktisch überall in der Stadt zerstreut, besonders dort wo der Verkehr am stärksten ist. In dieser Gruppe erscheint die Zeitschrift nicht als eine relevante Informationsquelle.

##### 5.5.4.2. Welche Themen werden erörtert und mit wem sie sich am meisten unterhalten

Auch die Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe suchen Familienangehörige und die Freunde auf, um Informationen über den Inhalt der Medien auszutauschen. Wie in der Tabelle Nr. 82 gezeigt sind Freunde die meist aufgesuchten Informationsquellen, mit fünfzehn Erwähnungen. Anders als bei den übrigen Schülern und Schülerinnen wurden die Mütter in dieser Gruppe lediglich von acht Schülern und Schülerinnen erwähnt, genauso oft wie die Geschwister. Die Lehrer wurden mit lediglich drei Erwähnungen bedacht.

Mit Wem?	Die Mutter	Die Vater	Die Geschwister	Die Freunde	Die Lehrer	kein Aufsuche	Keine Antwort
Schüler/Innen	08	05	08	15	03	02	01

\*Mehrfachantworten möglich

In dieser Schule war Sport für die Schüler das bevorzugte Gesprächsthema sowie für die Schülerinnen das Leben der Schauspieler und die Gesundheit. Es gab praktisch keine Erwähnung von Themen, die mit brasilianischen Problemen und Entwicklung etwas zu tun haben. Lediglich drei Schüler (siehe Tabelle Nr. 83) bevorzugten internationalen Themen. Die Gewalt ist hier ein Gesprächsthema für die Schüler aber nicht für die Schülerinnen.

Tabelle 83: Schule 4 – Welche Themen die 21 Schüler/Innen unterhalten wollen						
Themen*	Schauspieler/ Innen/Klatsch	Karriere	Gesundheit Körper	Freizeit/TV	Sport	Game
Schüler/Innen	8	3	8	1	8	0
Themen*	Brasilien	Entwicklung	International	Gewalt	Zulassungsp. Uni	Geschichte
Schüler/Innen	0	0	3	5	0	0

\*Mehrfachantworten möglich

Das Leben von Schauspieler und Stars sowie der Inhalt der Seifenopern ziehen hauptsächlich die Schülerinnen an, wie in den folgenden Aussagen ersichtlich: „Novelle: ich will stets auf dem laufenden bleiben, was die Novellen angeht, die für mich interessant sind“. „Horoskop: weil ich laufend wissen will, was am Tag meines Sternzeichens geschehen wird“. (Schriftliche Aussagen der Rosangela, im Fragebogen). „Novelle: weil es normal ist, über die Novellen zu sprechen“. Horoskop: weil es normal ist“. (Schriftliche Aussagen der Jurema, im Fragebogen). Roberta, ihrerseits, liebt ebenfalls Novellen, aber sie gibt zu, dass sie, auch wenn ohne besonderen Anlass gerne über berühmte Personen liest: „Skandal in der Ehe des Ronaldinho. Keine Ursache dafür, aber ich fand das super“. (Schriftliche Aussage der Roberta, im Fragebogen). Fünf Schüler haben Gewalt als Gesprächsthema angegeben wie in den zwei folgenden Aussagen:

„Dass der Fernandinho Beira Mar (ein Drogenschmuggler), nachdem er seine Strafe in Brasilien abgesessen hat, an Kolumbien ausgeliefert wird, wo er zu mehr als 18 Jahren Haft verurteilt wurde. Weil heutzutage Fernandinho Beira Mar einer der größten Kriminellen Brasiliens ist“. (Schriftliche Aussage des Manoel, im Fragebogen).

Mordtaten. Darüber unterhalte ich mich oft mit meinem Vater, weil du Personen oder Söhne siehst, die die Eltern ermorden, um davon zu profitieren“. (Schriftliche Aussage des Ral, im Fragebogen).

Themen wie sicherer Sex, Flirten und Drogengebrauch befinden sich ebenfalls unter den Gesprächsthemen dieser Schüler. Was sie an erste Stelle suchen, nach Aussagen von acht Schülern, sind mehr Informationen; obwohl es zahllose Informationsquellen gibt, um dieses Thema besser zu verstehen, sind Gespräche für sie wichtiger.

Lediglich drei Schüler haben internationale Nachrichten als Gesprächsthemen erwähnt, besonders über den Krieg im Irak.

#### 5.5.4.3. Diskussionen im Klassenraum.

Von den 21 Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe führen dreizehn an, dass es keine Diskussionen mit den Lehrern im Klassenraum über die in den Informationsmitteln gezeigten Themen gäbe (Tabelle Nr. 84). Zwei davon haben mit der Thematik der Schule verbundene Themen erwähnt, wie Globalisierung, Wirtschaft und brasilianischen Exportwirtschaft.

Tabelle 84: Schule 4 – Die zuletzt behandelten Themen				
Klassenraum: Debatte/Thema	Keine Diskussion	Internationalen Tragödie	Internationalen Kriege	Internationalen Ökonomie/Politik
21 Schüler/Innen*	13	0	0	1
Klassenraum Debatte/Thema	Keine Antworten	Brasilien Allgemein	Fernsehen Fernsehserie	Entwicklung Technologie
21 Schüler/Innen*	3	2	0	0

\*Zwei Schüler haben nichts geantwortet

#### 5.5.4.4. Wann soll im Klassenraum diskutiert werden.

Zwischen den Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe gibt es keine klare Stellungnahme, ob die Diskussionen über den Inhalt der Medien jeden Tag stattfinden sollen, oder einmal in der Woche, oder nur, wenn wichtige Fakten erscheinen (Tabelle Nr. 85). Zwei Schüler waren dagegen und sagten dass die Themen der Medien kein Gegenstand für den Klassenraum sind.

Tabelle 85: Schule 4 – Wann im Klassenraum diskutiert werden soll					
Wann Erörtern	Jeden Tag	Einmal pro Woche	Wichtig Nachrichten	Sonstiges*	Keine Antwort
22 Schüler/Innen	4	6	4	2	5

\*Nachricht ist kein Thema für Diskussion im Klassenraum

#### 5.5.4.5. Themen: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen.

Trotz der wenigen Antworten auf diese Frage (siehe Tabelle Nr. 86), ist es möglich, eine Tabelle über die Interessen dieser Schüler und Schülerinnen zu erstellen. In bezug auf das Thema „Internationale Nachrichten“, haben drei der Schüler zwei Angelegenheiten erwähnt, die Politik der Vereinigten Staaten und der Tsunami in Asien:

Tabelle 86: Schule 4: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen					
Mehr Wissen	Internationalen Kriege	International Ökonomie Politik	Internationalen Tragödie	Brasilien Politik Ökonomie	Städtische Gewalt
21 Schüler/Innen	0	1	2	0	2
Mehr Wissen	Curiosidades Novidades	Körper Gesundheit	Unterhaltung Musik/TV/Cine	Sport Allgemein	Entwicklung Technologie
21 Schüler/Innen	2	1	0	2	0

13 Schüler und Schülerinnen haben nicht geantwortet

Die Tragödien auf der Welt und die Möglichkeit ihres Vorkommen in Brasilien sind die Sorgen der Jurema: „Die Tragödien auf der Welt, weil etliche davon möglicherweise auch nach Brasilien kommen können. Und die Vertiefung ist: die Möglichkeit ihrer Ankunft in Brasilien“. (Schriftliche Aussage der Jurema, im Fragebogen). Rosangela, ihrerseits, will weitere Informationen über die Todesstrafe erhalten: „Ich will mehr über das Todesurteil wissen, weil ich über Vergewaltiger mehr wissen will“. (Aussage der Rosangela, im Fragebogen). Generell sind die Antworten sehr kurz; die Mitglieder dieser Gruppe thematisieren das Bedürfnis angegeben, mehr über Drogen wissen zu wollen und welche Gefahren sie für Jugendlichen beinhalteten. Eine andere Schülerin will weitere Informationen über Sex und seine Folgen haben.

### 5.5.5. Nachrichten, Gegenreden und Alterität: Diskussion.

#### 5.5.5.1. Wichtigkeit der Nachrichten.

Zwischen den 110 Schülern der vier Schulen haben 93 verstanden, dass die von den verschiedenen Medien übermittelten journalistischen Informationen wichtig sind, obwohl, wie wir bereits in den vorhergehenden Abschnitten gesehen haben, die Anerkennung der Wichtigkeit von Nachrichten sich nicht in ein Hören von Nachrichten umsetzt. Die folgende Tabelle Nr. 87 zeigt, welche Bedeutung den Nachrichten in den einzelnen Schulen beigemessen wurde:

Tabelle 87: Die Wichtigkeit der Nachrichten					
Schulen Wichtigkeit	Schule 1	Schule 3	Schule 2	Schule 4	Total Em %
Sehr wichtig	14	5	3	6	25,4%
Wichtig	19	22	15	9	59%
Wenig wichtig	3	2	3	1	8,1%
Ohne Wichtigkeit	0	0	0	1	0,9%
Keine Antwort	2	0	1	4	6,3
Total	38 Schüler/Innen	29 Schüler/Innen	22 Schüler/Innen	21 Schüler/Innen	110 Schüler/Innen

Es wurden zwei neue Fragen in den Fragebogen eingefügt, um die Bedeutung zu verstehen, die von den Schülern und Schülerinnen der vier Schulen den internationalen neuen Medien beigemessen wird. Welches der Medien ist das

wichtigste für sie heute? Welches der Medien wird das wichtigste Medium der Zukunft sein? Wie in der Tabelle Nr. 88 ersichtlich, gilt das Fernsehen als das wichtigste Medium heutzutage, mit 53% der Erwähnungen, gefolgt vom Internet, mit 32%. Die sonstigen Medien Radio, Zeitung und Zeitschrift – verdienten wenige Erwähnungen. Zum Beispiel wurde die Zeitschrift von lediglich 3 Schülern der Schule 1 erwähnt.

<b>Tabelle 88: Das Medium am wichtigsten heute</b>					
<b>Medium/Schulen</b>	<b>Fernsehen</b>	<b>Internet</b>	<b>Radio</b>	<b>Zeitung</b>	<b>Zeitschrift</b>
Schule 1 – 38 Schüler/Innen	23	10	1	1	3
Schule 3 – 29 Schüler/Innen	9	18	1	1	0
Schule 2 – 22 Schüler/Innen	12	5	2	3	0
Schule 4 – 20 Schüler/Innen	14	2	3	1	0
Total – 109 Schüler/Innen	53,2%	32,1%	6,4%	5,5%	2,8%

\*In der Schule 4 hat ein Schüler nicht antwortet

Für diese Schüler und Schülerinnen ist das wichtigste Medium das Medium, das sie am meisten benutzen: das Fernsehen. 53% oder 57 der Schüler bestätigen dies. Wie auch andere Forschungen ergeben haben, ist es nicht nur in Brasilien aber auch in Lateinamerika und in der restlichen Welt das am meisten konsumierte Informationsmedium<sup>135</sup>. Für die Schüler und Schülerinnen der vier Schulen ist das Fernsehen somit das meist konsumierte Mittel und auch das wichtigste. Sie wählen also ein Medium, das nicht das größte Potential hat. Sämtliche der 35 Schüler, die das Internet als das wichtigste Medium angaben, sind regelmäßige Benutzer dieses Mediums.

Wie nun die Tabelle 89 zeigt: Das Fernsehen wurde von keinem Schüler als Medium ohne jede Bedeutung eingeschätzt. Von 14 Schülern, die das Internet als das am wenigsten wichtige Mittel positionierten, haben 13 keinen Zugang zu diesem Mittel. 30% der Schüler und Schülerinnen haben das Radio, die Zeitung und die Zeitschriften als die am wenigsten wichtigen Medien eingeschätzt.

<b>Tabelle 89: Das Medium wenig wichtig heute</b>					
<b>Medium/Schulen</b>	<b>Fernsehen</b>	<b>Internet</b>	<b>Radio</b>	<b>Zeitung</b>	<b>Zeitschrift</b>
Schule 1 – 38 Schüler/Innen	0	2	22	7	7
Schule 3 – 29 Schüler/Innen	0	1	5	17	6
Schule 2 – 22 Schüler/Innen	0	3	4	5	10
Schule 4 – 16 Schüler/Innen	0	8	0	1	7
Total – 105 Schüler/Innen	0	13,3%	29,5%	28,6%	28,6%

\*In der Schule 4 haben fünf Schüler/Innen nicht antworten

<sup>135</sup> Zur Bedeutung des Fernsehens in Lateinamerika siehe Martín-Barbero (2004) e Reimão (2000).

Die Nichtbenutzung eines Mediums bedeutet heutzutage nicht die Unkenntnis ihres Potentials. Auf die Frage, welches das wichtigste Medium für die Zukunft sei, hatten 95 von den 110 Schülern keinen Zweifel daran dass es das Internet sei. Das Fernsehen, welches heutzutage von den Schüler und Schülerinnen bevorzugt wird, wird in Zukunft nicht so wichtig sein. Das für die Zukunft wichtigste Mittel ist bei den heranwachsenden Jugendlichen das Internet (56 %). Das Fernsehen ist nur für 20% das für Zukunft wichtigste Mittel. Radio, Zeitung und Zeitschrift sind nur für 7 bis 8 % das für die Zukunft wichtigste Mittel.

Es ist ob als die Schüler und Schülerinnen, um die Zukunft denken zu können, sich von ihren gegenwärtigen Interessen abtrennen würden, um das Potential eines jeden der Mittel einschätzen zu können. Die Tabellen 87. 88. 89 u.90 zeigen, dass das wichtigste Mittel für die heranwachsenden Jugendlichen nicht jenes Medium mit dem größten technologischen Potenzial ist, sondern jenes das sie faktisch gebrauchen. In der Reflektion jener Frage über die Bedeutung in der Zukunft, zeigen jene Jugendlichen, dass sie das Potenzial, das jedes Medium gegenwärtig darstellt, kennen.

<b>Medium/Dchulen*</b>	<b>Internet</b>	<b>Fernsehen</b>	<b>Radio</b>	<b>Zeitung</b>	<b>Zeitschrift</b>
Schule 1 – 38 Schüler/Innen	32	10	2	4	5
Schule 3 – 29 Schüler/Innen	28	6	2	4	4
Schule 2 – 22 Schüler/Innen	19	7	4	2	1
Schule 4 – 20 Schüler/Innen	16	11	4	4	4
Total – 109 Schüler/Innen	56,2%	20,1%	7,1%	8,3%	8,3%

\* Mehrfachantworten möglich. Ein Schüler hat nicht geantwortet

Die Wichtigkeit, die das Internet in Zukunft haben wird, bekommt eine zusätzliche Relevanz für diese Schüler und Schülerinnen, wenn sie darüber Antwort geben, welches das am wenigsten wichtiges Medium der Zukunft sein würde: das Internet wurde nicht erwähnt und das Fernsehen erntete 15 Erwähnungen, wie in der Tabelle Nr. 91 gezeigt. Dieses Ergebnis zeigt, dass viele junge Schüler und Schülerinnen das Internet aus verschiedenen Gründen nicht ausnutzen, hauptsächlich aus finanziellen Gründen, aber irgendwie sich seiner Wichtigkeit bewusst sind, so wie sie auch das Potential der anderen Medien zu unterscheiden wissen. In Zukunft, wie heute bereits deutbar, werden Radio, Zeitung und Zeitschrift eine geringere Wichtigkeit haben.

Medium/Schule*	Internet	Fernsehen	Radio	Zeitung	Zeitschrift
Schule 1 – 38 Schüler/Innen	0	6	23	9	9
Schule 3 – 29 Schüler/Innen	0	2	11	10	11
Schule 2 – 22 Schüler/Innen	0	3	6	4	8
Schule 4 – 20 Schüler/Innen	0	4	7	5	6
Total – 109 Schüler/Innen	0	12,1%	37,9%	22,5%	27,5%

\* Mehrfachantworten möglich. Ein Schüler hat nicht geantwortet. In der Schule 4 hat ein Schüler nicht geantwortet

Die Meinung der Jugendlichen über das Radio erweckt Aufmerksamkeit, besonders weil das Radio einen starken oralen Einfluss auf die brasilianische Kultur hat. In allen Häusern der Schüler in Schulumgebungen mit wenig Kaufkraft und ohne Internetzugang, scheint das Radio vorhanden zu sein und als das wichtigste Medium heute und in Zukunft zu gelten. Die Daten dieser Jugendlichen bestätigen die Ergebnisse anderer Studien über die Wichtigkeit des Fernsehens heutzutage und des Internets in Zukunft. Dieses zeigt auch, trotz der Spekulationen über das Verschwinden der am wenigsten wichtigen Medien, besonders in der Sicht der Jugendlichen, dass in Zukunft Platz für alle Medien vorhanden sein wird. In dieser Perspektive werden Radio und Zeitung als Beispiele sich erneuernder Medien benutzt.

#### **5.5.5.2. Woher und von wem sie die Informationen erhalten.**

Die Schüler und Schülerinnen der vier Schulen sind lieber mit ihren Freunden zusammen als mit den Medien. In den Schulen, während der Pausen, unterhalten sie sich über verschiedene Themen, viele davon aus den Medien genommen. Außerhalb der Schule, bevorzugen Schüler und Schülerinnen eher das Gespräch. Die Freunde, wie wir bereits in jede der Schulen gesehen haben, sind die bevorzugte Gruppe für Unterhaltungen. Die Schüler und Schülerinnen wurden gefragt, wo bzw. über welches Mittel und von wem sie die Informationen über die Ereignisse in der Welt bekommen. Die Schüler und Schülerinnen haben auch die Schule als eine wichtige Informationsquelle angesehen, wie in den untenstehenden Tabellen Nr. 93 und 94 deutlich wird. Die Zeitschrift, jedoch, ist nur für neun Schülerinnen eine Informationsquelle. Keiner der Schüler hat die Zeitschrift erwähnt.

Schulen	Schule 1	Schule 3	Schule 2	Schule 4	Total
<b>Wo</b>	<b>28 Schülerinnen</b>	<b>16 Schülerinnen</b>	<b>13 Schülerinnen</b>	<b>09 Schülerinnen</b>	<b>66 Schülerinnen</b>
Schule	24	14	11	8	57
Fernsehen	28	16	10	8	62
Internet	20	14	3	3	40
Radio	3	7	7	7	24
Zeitungl	18	4	6	6	34
Zeitschrift	4	1	0	0	5

\* Mehrfachantworten möglich



<b>Tabelle 93: Wo informieren sich die Schüler über die Ereignisse in der Welt?</b>					
<b>Schulen</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schule 3</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule 4</b>	<b>Total</b>
<b>Wo</b>	<b>10 Schüler</b>	<b>13 Schüler</b>	<b>09 Schüler</b>	<b>12 Schüler</b>	<b>44 Schüler</b>
Schule	8	12	7	9	36
Fernsehen	10	12	9	10	41
Internet	9	13	4	3	29
Radio	2	3	8	9	22
Zeitung	4	6	3	8	21
Zeitschrift	0	1	0	0	1

\* Mehrfachantworten möglich.

Die Fragen, wo oder von wem Schüler und Schülerinnen ihre Informationen über die Ereignisse in der Welt beziehen, zeigen zwei Aspekte, die eine spezifischere Aufmerksamkeit verlangen. Niemanden wird nur von einem einzigem der Kommunikations- und Informationsmittelmittel beeinflusst. Wenigstens zwei Medien erhalten eine besondere Präsenz. Die Schule erscheint als ein Medium oder als ein Medium der Medien, ein Platz in welchem der Schüler Informationen über die Weltereignisse sucht und auch erhält. Die Schule ist ein lebenswichtiger Raum für den sozialen Verkehr. Für diese Schüler ist Schule als Informationsquelle über die Ereignisse in der Welt so wichtig wie Fernsehen und Internet. Die Schule als ein Medium ist ein stärkeres Medium mit größerem Einfluss als die traditionellen Medien, wie Radio, Zeitung oder Zeitschrift. Die Schule kann verstanden werden als ein Medium für den sozialen Verkehr mit den anderen Teilnehmern und für die Gespräche und für den Zugang zu allen Apparaten, die aus den Medien entwickelt und in den verschiedenen Lehrfächern als Hilfsmittel aufgenommen wurden. Auch die Familienmitglieder erscheinen als ein Publikum mit Einfluss. In den Tabellen Nr. 94 und 95 sind die bevorzugten Informationsquellen der Schüler und Schülerinnen über Weltgeschehnisse gruppiert:

<b>Tabelle 94: Wen sind die Informationsquellen der Schülerinnen</b>					
<b>Schulen</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schule 3</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule 4</b>	<b>Total</b>
<b>Wen</b>	<b>28 Schülerinnen</b>	<b>16 Schülerinnen</b>	<b>13 Schülerinnen</b>	<b>09 Schülerinnen</b>	<b>66 Schülerinnen</b>
Freunde	19	14	10	8	51
Familienangehörige	24	16	10	8	58
Lehrer	24	11	7	8	50

\* Mehrfachantworten möglich

<b>Tabelle Nr. 95: Was sind die Informationsquellen der Schüler</b>					
<b>Escolas</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schule 3</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule 4</b>	<b>Total</b>
<b>Wen</b>	<b>10 Schüler</b>	<b>13 Schüler</b>	<b>09 Schüler</b>	<b>12 Schüler</b>	<b>44 Schüler</b>
Freunde	8	9	8	7	32
Familienangehörige	8	9	8	6	31
Lehrer	6	8	5	8	27

\* Mehrfachantworten möglich

### 5.5.5.3. Erörterte Themen und mit wem sie sich meistens unterhalten

Folgende Problematik steht im Mittelpunkt dieses Kapitels: Mit wessen Hilfe sich die Jugendlichen über das informieren, was in der Welt geschieht. Was sucht er innerhalb bestimmter Themenbereiche selbst aus? Wie in den beiden vorhergehenden Tabellen gezeigt sind die drei wichtigsten Sozialisierungsgruppen der Jugendlichen: Familienangehörige, Freunde und Lehrer.

In den folgenden Tabellen 96 u. 97 werden die sozialen Gruppen bezogen auf die vier Schulen vorgestellt, die am häufigsten von den Schülern und im Unterschied zu ihnen von den Schülerinnen in den Gesprächen aufgesucht werden. Anschließend wird die Problematik der jeweiligen Themen vorgestellt, analysiert und bewertet.

<b>Tabelle n. 96: Mit wem die Schülerinnen sich meistens unterhalten</b>					
<b>Schulen/Schülerinnen*</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schule 3</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule 4</b>	<b>Total</b>
<b>Unterhalten sich mit</b>	<b>28</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>09</b>	<b>66</b>
	<b>Schülerinnen</b>	<b>Schülerinnen</b>	<b>Schülerinnen</b>	<b>Schülerinnen**</b>	<b>Schülerinnen</b>
Die Mütter	20	12	9	2	43
Der Vater	16	8	5	1	30
Die Geschwister	9	4	2	4	19
Die Freunde	20	12	12	6	50
Die Lehrer	13	4	1	0	18
Niemand	3	2	0	0	5
Keine Antwort	0	0	0	1	1

\* Mehrfachantworten möglich. \*\*Eine Schülerinnen ist verheiratet. Sie unterhält sich mit ihrem Mann.

<b>Tabelle n. 97: Mit wem die Schüler sich meistens unterhalten</b>					
<b>Schulen/Schüler*</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schüler 3</b>	<b>Schüler 2</b>	<b>Schüler 4</b>	<b>Total</b>
<b>Unterhal</b>	<b>10 Schüler</b>	<b>13 Schüler</b>	<b>09 Schüler</b>	<b>12 Schüler</b>	<b>44 Schüler</b>
Die Mütter	6	6	5	6	23
Der Vater	6	5	3	4	18
Die Geschwister	3	5	3	4	15
Die Freunde	9	10	9	9	37
Die Lehrer	2	3	1	3	9
Niemand	1	0	0	2	3
Keine Antwort	0	0	0	0	0

\* Mehrfachantworten möglich

Die Schüler und Schülerinnen der vier Schulen, suchen zuerst die Freunde auf, dann die Mutter, dann den Vater, daraufhin die Geschwister, und zuletzt ihren Lehrer, wenn sie über den Inhalt der Medien sprechen wollen. Lediglich acht der Schüler und Schülerinnen und Schülerinnen haben behauptet, dass sie niemanden für Gespräche über den Inhalt der Medien aufsuchen. Der Lehrer wird im Vergleich mit den Freunden und den Familienangehörigen weniger aufgesucht, vermutlich weil er weniger Zeit mit den Schüler und Schülerinnen verbringt und fast immer – im Klassenraum – wo ein im voraus festgelegtes Programm abläuft. Eine andere Möglichkeit für die geringe

Wechselwirkung mit dem Lehrer, wenn es um ein Thema der Medien geht, könnten die Interessen der Jugendlichen sein, die seitens des Lehrers als wenig interessant eingestuft werden. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die Themen für die Schule unpassend sind.

Im Blick darauf, dass die Inhalte der Medien keine relevanten Themen für die Schule sind jedoch für die Schüler und Schülerinnen, ist es verständlich, dass hier eine Schranke zwischen Schule und Schülern und Schülerinnen entsteht. In den beiden hervorgehenden Tabellen wird sichtbar, dass in der Schule Nr. 1 Schüler und Schülerinnen sich lockerer im Umfeld der Schule benehmen und dass die Lehrer die meist aufgesuchten Gesprächspartner sind, im Vergleich mit den anderen Schulen. Auch die Entfremdung zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrern in der Schulen 2 und 4 kann der Grund für die Distanz zwischen ihnen sein. In den folgenden Aussagen, die während der Debatte im Schulsaal entstanden, erklären die Schüler und Schülerinnen der Schule 4 warum es keine Unterhaltungen mit dem Lehrer gibt:

*„Ah, weil es verschiedene Dinge gibt, über die du mit ihnen sprechen willst, sie interessieren sich aber kaum über das, was du am sagen bist. Aber, wenn die mit dir sprechen wollen, so musst du sie anhören. Verstanden? Deswegen spreche ich nicht einmal darüber, was ich mir angesehen habe oder nicht“.* (Aussage des Raul).

*„Sie sind knapp angekommen und wollen schon mit der Lektion beginnen, sie wollen von nichts anderes sprechen, sie beginnen sofort mit dem Unterricht. Keine Möglichkeit, mit dem Lehrer eine Idee auszutauschen“.* (Aussage der Rosangela).

*„Aber wenn du etwas Wichtiges sagen willst, hören sie nicht zu. Verstanden? Dann möchte man lieber etwas über Tanzen wissen, weis ich! Niemand will etwas über die Zeitung oder solche Dinge wissen“.* (Aussage der Roberta).

*„Es ist nicht so. Hast du schon daran gedacht, du kommst hier am Montag an und der Lehrer will wissen, wie dein Wochenende gewesen ist. Das wäre gut, nicht war?“* (Aussage des Raul).

*„Er kommt an, geht durch, nimmt etwas, interessiert sich für nichts. Es wäre gut; wenn er ankommt, will er nur vom Unterricht wissen. Du kommentierst etwas und sie gucken dir nicht einmal ins Gesicht, ihre Augen bleiben auf die Tafel gerichtet“.* (Aussage der Renata).

Mit Ausnahme der Schule 4 sind die Mütter die bevorzugten Gesprächspartner der Schüler und Schülerinnen unter der Familienangehörigen – wobei die Schülerinnen in einem höheren Anteil die Mütter bevorzugen. Viele der Schüler und Schülerinnen, die ihre Mutter als Gesprächspartnerin angegeben haben, erklärten, dass die Mutter auswärts arbeitet, das ist, sie ist nicht als Hausfrau beschäftigt. Das bedeutet auch

wenig verfügbare Zeit, um sich der Kinder zu widmen. Trotzdem sind die Mütter für diese Schüler und Schülerinnen sehr wichtige Gesprächspartnerinnen, obwohl sie lange Zeit fern von den Kindern verbringen.

Von großer Bedeutung scheint hier der Fakt zu sein, dass die heranwachsenden Jugendlichen in den völlig unterschiedlichen sozialen Kontexten der vier Schulen eine Gemeinsamkeit aufweisen: Sie bevorzugen eindeutig die Mütter, um mit ihnen über die Medien zu reden und am wenigsten den Lehrer. Dieser Sachverhalt provoziert Fragen und Hypothesen, auf die weiter unten eingegangen wird. In der Tabelle Nr. 98 sind die wichtigsten Gesprächsthemen der Schülerinnen der vier Schulen zusammengefasst.

Tabelle n. 98: Welche Themen die Schülerinnen unterhalten					
Schulen	Schule 1	Schule 3	Schule 2	Schule 4	Total
Themen/Schülerinnen	28 Schülerinnen	16 Schülerinnen	13 Schülerinnen	09 Schülerinnen	66 Schülerinnen
Schauspieler/Klatsch	9	2	7	6	24
Brasilien	10	4	2	0	16
Beruf/Karriere	6	0	2	2	10
Körper und Gesundheit	5	4	0	8	17
Entwicklung	4	0	1	0	5
Freizeit/TV	7	9	3	1	20
Sport	1	2	0	1	4
Internationale	18	6	2	1	27
Game	0	0	0	0	0
Musik	0	0	3	0	3
Gewalt	4	7	12	1	24
Zulassungsp. Uni	2	0	2	0	4
Geschichte	2	0	0	0	2

Drei Themen haben Vorrang bei den Schülerinnen und mit gleicher Gewichtung: internationale Fakten, das Intimleben der Schauspieler und die Gewalt, mit jeweils 24, 23 und 21 Erwähnungen. Die Vorliebe für internationale Themen zeigt sich auch bei den Schülerinnen *und* Schülern, konkret am Krieg im Irak und das Tsunami-Phänomen in Asien. In den beiden Privatschulen sind die internationalen Themen vorwiegend, weil diese Themen in der Aufnahmeprüfungen (Uni) erscheinen. Schon in den Schulen 2 und 3 – besonders in der Schule 2 – sind die Themen über die Gewalt häufiger. Auch zwischen den Schülern, wie in der Tabelle Nr. 99 ersichtlich, ist dieses Thema eines der meist kommentierten, jedoch ohne die Dimension, die von den Schülerinnen diesem Thema beigemessen wurde. Freizeit und Fernsehen, sowie auch das Leben und den Klatsch über Schauspieler sind häufigen Themen zwischen den Schülerinnen der vier Schulen. Obwohl mit geringerer Häufigkeit werden auch die Schüler von diesen Themen angezogen.

Tabelle n. 99. Welche Themen die Schüler unterhalten					
Schulen	Schule 1	Schule 3	Schule 2	Schule 4	Total
Themen/Schüler	10 Schüler	13 Schüler	09 Schüler	12 Schüler	44 Schüler
Schauspieler/Klatsch	0	2	1	2	5
Brasilienl	2	2	0	0	4
Beruf/Karriere	0	0	0	1	1
Körper/Gesundheit	1	2	0	0	3
Entwicklung	1	2	0	0	3
Freizeit/TV	2	3	3	0	8
Sport	6	10	4	7	27
Internationalen	9	6	2	2	19
Game	3	2	0	0	5
Musik	0	0	2	0	2
Gewalt	2	2	5	4	13
Zulassungsp. Uni	0	0	1	0	1
Geschichte	2	0	0	0	2

Sport, hauptsächlich Fußball, ist das häufigste Thema in den Gesprächen der *Schüler* der vier Schulen. An zweiter Stelle kommen die internationalen Angelegenheiten, denen viel Relevanz besonders durch die Schüler der Schulen 1 und 3 zugesprochen wird. Das dritte zwischen ihnen meist kommentierte Thema ist Gewalt. Für die Schüler haben Gesundheit und der Körper eine enge Verbindung mit Sex, wie zum Beispiel der Schutz gegen übertragbare Geschlechtskrankheiten; das Interesse der *Schülerinnen* bezieht sich auf die Gesundheit und auf die Ästhetik des Körpers als ein Ganzes. Es ergibt sich ein bestimmter Konsens bei Schülerinnen *und* Schülern zwischen den diskussionswerten Themen; es sind die sogenannten seriösen Themen, wie Politik, Wirtschaft, technologische Entwicklung, Fortschritt und die vielen anderen Themen, die das Universum des Interesse der Erwachsenen bevölkern. Aber sie befinden sich nicht an erster Stelle des Interessenfeldes der Schüler und Schülerinnen. Die Themen, die mit der Freizeit, Novellen im Fernsehen, Filmen, Schauspielern und Gewalt zu tun haben, ziehen das jugendliche Publikum an; es sind auch die Themen, die sich am leichtesten mit den Kulturen, der eigene Art des Seins, den Überzeugungen und der Erneuerung der Mythen der heranwachsenden Jugendlichen verflechten lassen.

#### 5.4.5.4. Diskussionen im Klassenraum.

Von 106 Schülern und Schülerinnen, die auf diese Frage eine Antwort gegeben haben, haben 55 im Klassenraum keine Diskussionen mit dem Lehrer über bekannte und von den Medien verbreitete Themen. Wie in der Tabelle Nr. 100 ersichtlich zeigt die Schule 1 die Mehrheit dieser Fälle: 24 von insgesamt 38 Schüler und Schülerinnen. Schon in der Schule 2, in der gleichen Stadt, gibt es für 19 aus 22 Schülern keine Diskussionen im Klassenraum. In den anderen zwei Schulen erscheinen ebenfalls Äußerungen über

das Nichtvorhandensein von Diskussionen. Die Meinungsverschiedenheiten zwischen den Schülern und Schülerinnen der gleichen Gruppe über das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Diskussionen, insbesondere in der Schulen 3 und 1. ist der Tatsache zuzuschreiben, dass die Durchführung von Diskussionen über den Inhalt der Medien nicht Teil des pädagogischen Programm und auch nicht Teil der Alltagsroutine der Schulen sind. Die Schüler, die mit „ja“ geantwortet haben, hatten ein früheres Wissen über die vom Lehrer diskutierten Fakten und haben mit Meinungen an der Diskussion teilgenommen; für sie hat also eine Debatte stattgefunden. Zwischen den Schülern die mit „nein“ geantwortet haben, haben viele nicht verstanden, ob es eine Debatte gegeben hat, oder sie waren nicht anwesend, oder haben keine Meinung abgegeben, oder haben die Thematik nicht als eine Debatte verstanden, sondern eher als einen Vorschlag des Lehrers.

<b>Tabelle n. 100: Debatten im Klassenraum</b>				
<b>Debatte/Schule</b>	<b>Schule 1*</b>	<b>Schule 3</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule4**</b>
Es gibt keine Debatte	13	10	19	13
Es gibt Debatte	24	19	3	5

\*Ein Schüler hat nicht geantwortet. \*\*Drei Schüler/Innen haben nicht geantwortet

Zwischen der vier Gruppen haben die Schüler und Schülerinnen der Schulen 1 und 3 Diskussionen über den Inhalt der Medien angegeben. In jeder der Klasse haben 65 der Schüler zugegeben, dass es keine Diskussionen gibt. Deswegen, wie in der Tabelle Nr. 101 ersichtlich, sind diese auch die beiden Schulen, in denen am meisten über die diskutierten Themen gelernt wurde. Aber die internationalen Themen haben zeigen in beiden Schulen eine Dominanz. Von den drei diskutierten und von den Schülern der Schule 2 angegebenen Themen beziehen sich zwei auf die Novellen und *reality show* – Themen, die gewöhnlich die Aufmerksamkeit der Zuschauer auf sich ziehen. In einer Äußerung erwähnt eine Schülerin, dass sie nicht versteht, warum die Lehrer sagen, dass sie, die Schüler, sich immer mehr den Darstellern in den Medien gleichen. Sie erwähnt in dieser Äußerung auch, wenn im Fernsehen das Schwangersein eine Mode ist, würde sie auch schwanger werden. Schon die drei Aussagen der Schule 4 beziehen sich auf Themen in Verbindung mit den erteilten Unterrichtsstunden.

<b>Tabelle n. 101. Themen: Im Klassenraum debattiert</b>				
<b>Themen/Schulen</b>	<b>Schule 1</b>	<b>Schule 3</b>	<b>Schule 2</b>	<b>Schule 4</b>
Internationale Tragödie	7	3	0	0
Internationale Kriege	3	3	0	0
Internationale Politik und Ökonomie	7	2	0	1
Brasilianischer Karneval	3	0	0	0
Beruf/Karriere	1	0	0	0
Fernsehen/fernsehenserie	2	0	1	0
Entwicklung/Technologie	1	2	0	0
Körper und Gesundheit	0	0	1	0
Radio	0	0	1	0
Brasilien	0	1	0	2
Städtische Gewalt	0	3	0	0

#### 5.5.5.5. Wann im Klassenraum diskutiert werden soll.

Für 49 der 110 Schüler und Schülerinnen der vier Gruppen sollten die Diskussionen im Klassenraum über Inhalte der Medien nur dann stattfinden, wenn wichtige Fakten sich ergeben, wie in der Tabelle 102 ersichtlich. Andere 29 Schüler und Schülerinnen möchten, dass die Diskussionen jeden Tag stattfinden sollten und 21 andere Schüler meinen, dass einmal in der Woche die ideal wäre. Lediglich drei Schüler sagen, dass die Inhalte der Medien kein Thema für den Klassenraum sind, und ein anderer Schüler schlägt vor, dass die Debatte nur dann stattfinden sollte, wenn ein Zusammenhang zwischen dem Ereignis und dem Thema des Unterrichts bestehe.

<b>Tabelle n. 102. Wann im Klassenraum diskutiert werden soll</b>					
<b>Wann Diskutiert</b>	<b>Jeden Tag</b>	<b>Einmal pro Woche</b>	<b>Wichtige Nachrichte</b>	<b>Sonstige</b>	<b>Keine Antwort</b>
Schule 1	17	7	11	1	2
Schule 3	5	6	18	0	0
Schule 2	3	2	16	1	0
Schule 4	4	6	4	2	5
<b>110 Schüler/Innen</b>	<b>29 Schüler/Innen</b>	<b>21 Schüler/Innen</b>	<b>49 Schüler/Innen</b>	<b>04 Schüler/Innen</b>	<b>07 Schüler/Innen</b>

#### 5.5.5.6. Thema: Schüler und Schülerinnen wollen mehr wissen.

Die Schüler und Schülerinnen der vier Schulen nannten Themen, die sie interessieren, Themen über die sie weitere Informationen haben möchten und Themen über die sie mehr wissen wollten. Die internationalen Nachrichten, wie in der Tabelle Nr. 103 gezeigt, erwecken das Interesse der Schüler und Schülerinnen der vier Schulen. Es besteht ein Interesse für aktuelle Themen wie die Kriegsmacht der Vereinigten Staaten und ihrer Macht, in anderen Länder zu intervenieren, sowie auch ein Interesse für frühere allgemein bekannte Themen, wie zum Beispiel der Überfall auf die Zwillingstürme in New York. Die lange Liste der Themen der Schüler und Schülerinnen zeigt dass trotz der Menge der verfügbaren Informationen der Zeitungen, Zeitschriften,

Internet und täglichen Sendungen in Fernsehen und Radio wenig über die Themen mit Relevanz für die Jugendlichen, wie zum Beispiel über der Körper, Sex und Drogen.

Schulen/Themen	Schule 1	Schule 3	Schule 2	Schule 4
International – Kriege	8	2	3	0
International – Politik/Ökonomie	6	3	5	1
International Tragödie	5	3	2	2
Brasilien – Politik/Ökonomie	5	5	1	0
Brasilien	7	0	0	0
Beruf/Karriere	1	0	0	0
Körper und Gesundheit	3	3	3	1
Musik/TV/Cine	3	2	1	0
Sporte	1	5	1	2
Städtische Gewalt	1	2	1	2
Entwicklung/Technologie	0	2	0	0
Neugier/Neuheit	0	3	5	2

Komplexere Themen wie Außenpolitik, Agrarkonflikte, Zerstörung des Amazonasgebiets, Gewalt in den Städten, zum Beispiel können von den Jugendlichen nicht allein lediglich durch die Verfolgung der Nachrichten verstanden werden, obwohl dieses täglich getan wird. Die Aufgabe ein Nachrichtenmosaik zu erstellen, die Herkunft und die Folgen jeder der darin enthaltenen Fakten zu verstehen ist gigantisch – sie erfordert ein hohes Maß an Interesse und Motivation, sowie Vorwissen, Zeit und Erfahrung, welche die Jugendlichen noch nicht haben. Wer ihnen bei dieser Aufgabe helfen kann, sind die Akteure der Medien selbst, hauptsächlich die Freunde, weniger die Familienangehörige und noch weniger die Lehrer.

## **5.6. Vom Flaneur zu den Gegenreden**

### **5.6.1. Einführung**

Die Medieninhalte, die von den journalistischen Produktionszentren mit moderner Technik verbreitet werden, die Unterhaltung und die Werbung, sollen zugleich alle potentiellen Zuschauer, Leser bzw. Hörer gemeinsam und jeden einzelnen persönlich ansprechen. Zum Beispiel verhalten sich die Rundfunk- und Fernsehansager so, als ob sie dem Medienempfänger von Angesicht zu Angesicht gegenüberständen. Sie wenden sich auf eine ganz persönliche Art und Weise an ihr Publikum. Wie schon dargelegt, stehen viele ihren Zuschauern- bzw. Zuhörern sogar so nahe, dass sie für sie zu Vorbildern und Ratgebern werden. Bei den Jugendlichen können die Mediendarsteller die Rolle der sachkundigen Erwachsenen übernehmen, die sie in ihrem Entwicklungsprozess belehren und leiten. Indessen sind auch diese Beziehungen zu den Medien keine Kommunikationserfahrungen, die frei von den



Widersprüchen der menschlichen Existenz wären. Die paradoxe Natur der Medien ist im Gegenteil die Voraussetzung für ihre eigene Existenz.

Wenn ein Darsteller in den Medien erscheint, ist er im Leben des Kommunikationsempfängers nicht wirklich zugegen. Wenn ein Darsteller in den Medien ein Ereignis als Abbild der Wirklichkeit präsentiert, tut er das mit einem Programm, mit einer Montage, mit ausgewählter Technik und ideologischer Ausrichtung. Die Werbung für Mode beispielsweise dehnt die Gedanken von „Anziehung und Ablehnung“ auf den Medienempfang aus, denn sie integriert den Mediennutzer in eine exklusive Gruppe von Menschen mit gutem Geschmack und verlangt von ihm doch zugleich Einzigartigkeit und Individualität (Baccega, 2005). So muss er die Macht der Medien und die von ihnen propagierten Verhaltensweisen und Wirklichkeiten entweder akzeptieren, oder er muss sie ignorieren. Diese Alternative verursacht dem Jugendlichen Probleme: ein junger Mensch, der sich vor der Medienwelt abschottet und sie verabscheut, ist ebenso schwer vorstellbar wie ein Jugendlicher, der die geistigen und emotionalen Fähigkeiten schon besitzt, die zum Verständnis der Medienwelt erforderlich sind. In diesem Kapitel werden wir den Flaneur-Charakter des Jugendlichen auf seinen Wegen in und zwischen den Medien erörtern, die konstruierten Realitäten, mit denen er konfrontiert wird, und die Welten, die er sich selbst daraus erschafft. Diese Welten, die er aus den Medienerlebnissen konstruiert und als Freizeitgestaltung, Unabhängigkeit und Freiheit empfindet, können durchaus aggressiv, aber auch nur spielerisch sein. Einige der Aussagen zeigen, wie sich die Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenen in dieser Hinsicht auswirkt. Am Ende des Kapitels werden wir schließlich die Gegenrede vorstellen, mit denen die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen der Medien antworten.

### **5.6.2. Der Medien-Flaneur**

Der Flaneur suchte früher in den Straßen die Vergangenheit, „eine verschwundene Zeit“ (Benjamin 1983, S 524). Wie verzaubert forschte er nach einer Vergangenheit, die nicht seine eigene war: er fand jedoch etwas Neues. Die Neuheit ist „eine vom Gebrauchswert der Ware unabhängige Qualität. Es ist der Ursprung des Scheins, der den Bildern unveräußerlich ist, die das Kollektive Unbewusste hervorbringt. Es ist die Quintessenz des falschen Bewusstseins, dessen nimmermüde Agentin die Mode ist“. (Benjamin 1983, 55). Die ewige Suche nach dem Neuen, nach der Innovation, die das unmodern macht, was doch gerade erst erneuert wurde, lässt beim Medien-Flaneur Phantasiebilder der Zukunft entstehen. Der Flaneur Benjamins kommt hingegen an sein Ende, wenn er das Neue findet: „Die letzte Reise des Flaneurs: der Tod. Ihr Ziel:

das Neue“ (Benjamin 1983, 55). Der Medien-Flaneur hingegen wird im Neuen wiedergeboren. Er hält das Neue in der Technologie und das Neue in der Informatik für seine Zukunft, weil es ihm das Mediensystem verspricht. Verzaubert von den Welten, die innerhalb und außerhalb seines Alltags konstruiert wurden, integriert heute der Jugendliche diese neuen Erlebnisse, das Wandern in den Medien, in seine Erfahrung, jung zu sein. Die Kanäle der Medien sind für die Schülerinnen und Schüler der Ort, wo sie sich treffen, um gesehen zu werden, und wurden ihrerseits dazu geschaffen, um betrachtet zu werden. Aber um sie zu erblicken, muss man nach Della Porta das Unsichtbare besiegen: in die Dimension der Medien gelangt der Medienempfänger - der an einem „Nicht-Ort“ lebt - nicht ohne seine Schnelligkeit, Unruhe und Unzufriedenheit und auch nicht ohne seine Angst, das zu verpassen, was sich innerhalb und außerhalb seiner Sichtweite ereignet. Der Medien-Flaneur bewegt sich in und zwischen den Kommunikationsmitteln, weil er von dem angezogen wird, was er noch nicht sieht. Wie ein Voyeur lässt er sich von seinen Wünschen leiten. Er sieht sich an, was er will, aber auf dem Weg dahin kann er auch dem nicht entfliehen, was er nicht sehen möchte. Aspekte, die wir bei allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam finden, sind das Wandern in den Medien, dieselben Motive und gleiche Methoden der Fortbewegung. Sie wollen nicht stehen bleiben. Was sie hingegen unterscheidet, sind die verschiedenen Wege, die sie wählen, und die unterschiedlichen Erfahrungen, die sie beim Wandern gewinnen.

#### **5.6.2.1. Die Geschwindigkeit beim Sehen und Fühlen**

Typisch für die Medien ist die Mobilität. Die kurze, prägnante Überschrift des Leitartikels einer Zeitung genügt dem unruhigen Blick, der über die Seite gleitet. Die kurzen Nachrichten in den Zeitschriften, die Fotos, die keine Unterschriften brauchen, die Fernbedienung des Fernsehgeräts, die Maus und die Bildschirme des Computers und des Mobiltelefons mit ihren Speichern verlangen vom Benutzer neue Fähigkeiten. In den Zeiten schneller Information wartet die Technik nicht, bis das Gehirn reagiert, und das Gehirn wartet nicht, bis sich die Technik äußert. Wenn die Technik nicht auf das Gehirn wartet, verwirrt die Aufeinanderfolge von übereinander gelagerten Bildern die Wahrnehmung und zwingt das Gehirn, das Chaos vorläufig zu ordnen: „Das Auge kann niemals die gesamte Information erfassen. Daher wählt es eine Ebene, die das Wesentliche vermittelt, was ausreicht, um dem Chaos einen Sinn zu geben und die Vielfältigkeit von Sinneseindrücken und Daten zu strukturieren“ (Moran 200, 34). Damit, meint Moran, werden „Zeigen“ und „Beweisen“ zu Synonymen, und folglich wird das nicht Gesehene zum nicht Geschehenen.

Wenn die Technik der Schnelligkeit eines Gedankens nicht folgen kann, ist das Ergebnis auch nicht zufriedenstellend: *„Denn ich finde, dass der Mensch schnell denkt, und er will Sachen, die genauso schnell sind. Damit die seinen Gedanken folgen können“* (Haroldo, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion). Carmem aus der Schule Nr. 1 hatte sich schon vorher dazu geäußert: *„Wenn etwas, was Du gerade liest, einer Veränderung Deiner Meinung und Deiner Ideen nicht folgen kann, verlierst Du die Geduld“* (Gruppendiskussion).

„Und man hat auch nicht die Geduld, zu warten. Man ist ungeduldig und will etwas sehen, und dann geht plötzlich nichts mehr. Man lädt etwas herunter, da kommt ein Pop-up, und man verliert die Geduld. Ich finde, wenn man eine Website anklickt, will man wissen, was auf dieser Website steht. Wenn das dauert und dauert, verlierst du das Interesse. Man verliert das Interesse und schließlich ist man soweit, dass man sie schließt. Ich schließe sie, und warum: ja, warum wohl! Zu langsam? Ganz recht“ (Renato, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenraum).

Im Zeitalter der Geschwindigkeit zählt die Zeit, die man auf der Suche nach einem Inhalt verliert, mehr als der Inhalt selbst. *„Du wählst eine Website, von der sie sagen, es sei überhaupt „die“ Website. Aber wenn das Laden länger dauert, kann ich einfach nicht warten. Das ist so...“* (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion). Die Wartezeit vor dem Computer ist nicht nur verlorene Zeit, wie Katia aus der Schule Nr. 2 argumentiert; für Carmem aus der Schule Nr. 1 ist sie auch unwiederbringlich: *„Du bist da, und es wird etwas geladen. Du schläfst schon vor dem Computer ein, und es wird und wird nicht geladen. Da verlierst Du das Interesse an dem, was Du gerade liest... Die Zeit kommt nicht wieder. Du musst...“* (Carmem, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

„Ich glaube, es gibt viele Leute, die keine Geduld haben, um zu warten. Stellen wir uns einmal vor: man ist in Eile. Häufig muss man etwas im Internet herunterladen, etwa einen Fragebogen, und Du hast keine Zeit, du willst zu Mittag essen oder musst arbeiten, dann bist Du in Eile. Wenn es nun zu lange dauert, verlierst Du viel Zeit, denn die Zeit, in der Du wartest, bis es geladen ist, fehlt Dir, um andere Sachen zu sehen, die Dich interessieren, um etwas anderes zu lesen oder zu machen, um einen Fragebogen auszufüllen, der Dich interessiert, oder eine Erklärung, oder etwas anderes, so etwas ähnliches. Deswegen halte ich Geschwindigkeit für wichtig“ (Katia, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenraum).

Im Zeitalter der Schnelligkeit verursacht Immobilität nicht nur einen Zeitverlust, sondern auch Traurigkeit. Die Immobilität des Geräts beeinflusst die Stimmung des ungedulden Nutzers. Ohne Geschwindigkeit gibt es nichts zu sehen und ereignet sich nichts. Man fühlt sich vor allem unglücklich, weil man nicht schnell genug war.

„Ja, man verliert wirklich die Geduld, wenn man etwas sehen will, das kommt oft vor: Du verlierst einfach die Geduld. Du bist glücklich, dass Du im Internet bist, und dann willst Du etwas sehen und kannst die Verbindung nicht herstellen. Deine gute Laune verschwindet. Da kannst Du sehen, welchen Einfluss das Medium auf Dich ausübt. Wenn ich darüber nachdenke, finde ich mich dumm“ (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

### 5.6.2.2. Der Körpereinsatz

Mit Hilfe seiner Finger und Augen klickt man sich durch die Bilder und durchblättert Zeitungen und Zeitschriften: „Den Text liest Du nicht. Das Thema kann manchmal großartig sein. Aber wenn die Überschrift schlecht ist, fängst Du nicht an...“ (Rodolfo, Schule Nr. 3, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer). Das beste Bild zum Anschauen zu suchen, Zeitschriften und Zeitungen auf der Suche nach „verdaulichen“ Überschriften zu durchblättern und im Internet mit seinen unendlichen visuellen und sprachlichen Reizen zu navigieren, erfordert nicht nur das Auge eines Voyeurs, sondern den Einsatz des ganzen Körpers zum Zweck von Technik und Information. Ältere Menschen werden gewahr, dass mit dem Altern, mit dem Verfall des Körpers, auch die lebenswichtigen Organe schwächer werden: sie sind in dieser Lebensphase am empfindlichsten. Für das Funktionieren des Herzens, der Nieren, der Lunge zu sorgen, ist für den alten Menschen so naheliegend und lebenswichtig, wie für den jungen Menschen, bei seinen intellektuellen Entdeckungen sozusagen für sein Gehirn zu sorgen.

Jedoch auch im Zeitalter des Immateriellen nimmt man die Seele noch mit den Augen wahr: *„Ich schaute in ihre Augen, denn das erste, was Du von jemandem siehst, sind die Augen. Dann stellst Du fest, was es für ein Mensch ist, wenn Du ihm in die Augen siehst“* (Haroldo, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion). Oder: *„Und Du merkst auch, ob ein Mensch lügt oder nicht, wenn Du ihn ansiehst“* (Patrícia, Schule Nr. 3, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer). *Ansehen genügt jedoch nicht. Man muss den „unsichtbaren Finger“ ausstrecken und fühlen: „denn das ist so: alles, was man tut, fasst man schließlich an und berührt es mit der Hand, um es fühlen zu können“* (Haroldo, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

Im Verlauf der Gespräche stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass der wichtigste Körperteil in ihrem Leben für sie das Gehirn ist, da es Informationen speichern, bearbeiten und in Wissen umwandeln kann, aber sie sind sich auch bewusst, dass ein Medien-Flaneur immer in Bewegung ist und dazu auch seine Augen, Ohren und Hände benötigt:

„Augen, Ohren und Hände. Sie sind (für mich) die wichtigsten Teile des Menschen, schließlich wäre das Leben ohne sie schrecklich“ (Haroldo, Schule Nr. 1, schriftlich im Fragebogen).

„Die Augen, das Gehirn, die Beine. Augen – das Sehvermögen muss wichtig sein, hast Du Dir Dein Leben schon mal ohne Augen vorgestellt? Es muss ganz furchtbar sein. Gehirn – Gedanken, Intelligenz und Technologie sind das Ergebnis menschlichen Denkens. Beine – ich muss laufen, um an andere Orte zu gelangen“ (Laercio, Schule Nr. 1, schriftlich im Fragebogen).

Für die 110 Schülerinnen und Schüler haben die Augen eine überraschend große Bedeutung: *„Ich glaube, ich könnte schon ohne einige Dinge leben, aber niemals blind“* (Robson, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenzimmer). Bedenkt man, dass man in einer Gesellschaft lebt, in der die visuellen Reize der polyphonen Städte (Canevacci, 2004) und der Medien den Blick anziehen, und dass sich diese Anziehung auch auf den Körper erstreckt und auf ihn ausdehnt, dass sich die Existenz im Blick des anderen definiert (Santaela, 2004), ist diese Bewertung der Augen als lebenswichtiges Organ durchaus zutreffend: *„Wenn man blind wäre, könnte man nicht alles nicht sehen, was passiert ist, alle die Medien, verstehst Du? Das Internet. Alle Medien erfordern die Augen“* (Suely, Schule Nr. 3: Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer).

„Die Websites im Internet, die muss man sehen...“ (Robson, Schule Nr. 3, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer). Die Überschriften muss man sehen. Trotzdem wurden neben den Augen auch recht oft die Beine und die Hände genannt. Einen interessanten Weg für die Analyse der Bedeutung dieser Körperteile hat ein Schüler aufgezeigt, der erklärte, mit den Beinen könne man gehen, wohin man wolle, und mit den Händen festhalten, was man wolle - so als ob die Beine und Hände ein eigenes Leben hätten, das von einer zentralen Steuerung unabhängig wäre. Jedenfalls man erlangt die gewünschte Mobilität nicht ohne den - konzentrierten - Einsatz des ganzen Körpers. Die ungezügelte Geschwindigkeit enthält jedoch ein Risiko: die Unmöglichkeit, auf sich selbst einzugehen:

„Ich denke, es ist alles Geschwindigkeit und Schnelligkeit. Dann geschieht alles, was wir in unserem Leben tun, im Eiltempo. Dann gewinnst Du Sympathien im Eiltempo. Beim Fernsehen setzt Du Dich hin, hörst nicht richtig zu und schaltest um. Oft schaltet man auch deswegen schnell um, weil man ja die Zeit bezahlt. Du bleibst nicht stehen, Du denkst nicht an Dich selbst. Du denkst nicht über Deinen Tag nach, was Du gemacht hast, was Du erlebt hast. Und schließlich vergisst man sich selbst und vergisst in sein Inneres hineinzuschauen, so ist es. Wegen der Schnelligkeit bleibt man niemals stehen“ (Kátia, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

### 5.6.2.3. Auf der Suche nach dem Interessanten

Ständig zwischen den Fernsehkanälen umzuschalten, bis einen etwas Interessantes fesselt, die Zeitschriften und Zeitungen durchzublättern, bis man auf die gewünschte Information stößt, auf dem Player immer weiter zu klicken, bis man den Lieblingssong findet und auf zahllosen Websites auf der Suche nach dem Neuen zu navigieren - einige Schülerinnen und Schüler argumentieren, dass sie sich so lange zwischen und in den Medien bewegen, bis sie etwas finden, was sie interessiert. Das zeigen folgende drei Aussagen:

„Meiner Meinung nach bleibe ich nur in einem Kanal, weil es mich interessiert. In einen anderen Kanal schalte ich um, wenn mich etwas nicht interessiert. Ich bleibe dort, wo es mich interessiert. Ich gehe auf viele Websites, weil es auch da auch vieles gibt, was mich interessiert. Ich suche die Website (Name der Website) und gehe dahin, aber gleichzeitig lese ich dort auch den Text von UOL: Neuigkeiten, Nachrichten, vieles (Francisco, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

„Ich schalte in andere Kanäle um und gehe auf immer andere Websites, bis ich etwas finde, was mich interessiert. Ja, es muss etwas sein, was mich interessiert“ (Leandro, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

„Ich denke folgendes. Ich sehe zum Beispiel eine Telenovela. Beispielsweise im Kanal Globo. Da läuft im Kanal SBT etwas Interessanteres, etwas, was mich sehr interessiert. Da sage ich, jetzt schalte ich in den Kanal SBT und sehe etwas, was mich interessiert. Ehrlich, in die anderen Kanäle schalte ich um, weil ich hoffe, dass in irgendeinem Kanal etwas Interessanteres läuft“ (Luzia, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

Aber um etwas Interessantes zu finden, muss man suchen. Von Kanal zu Kanal, von Website zu Website sucht der junge Mensch das Objekt seiner Wünsche. Bei den Schülern mit zwei Fernsehgeräten im Haus, werden die Geräte aufgeteilt, damit die Möglichkeit zum Flanieren in den Medien nicht eingeschränkt wird:

„Das kommt darauf an. Beim Fernsehen ist es zum Beispiel so: Ich habe das Gerät eingeschaltet, da laufen die Nachrichten im Kanal Globo. Da sage ich: jetzt will ich keine Nachrichten sehen. Ich möchte mir eine Serie anschauen, ich suche eine und sehe eine Serie, die mich interessiert. Davon gibt es mehrere. Also suche ich. Deswegen schalte ich weiter. Wenn eine zu Ende ist, schalte ich um, damit ich sehe, was im anderen Kanal läuft...“ (Fatima, Schule Nr. 3, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer).

„Die Leute sehen, was sie interessiert. Wir haben zu Hause zwei Fernsehgeräte. Meiner Schwester gefallen nur Zeichentrickfilme. Aber ich sehe lieber den Kanal Warner, wo Serien auf Englisch mit Bildunterschriften laufen. Meine Schwester mag jedoch keine Bildunterschriften lesen. Da sieht also mein Vater im Schlafzimmer die Nachrichten, und ich sitze mit meiner Schwester im Wohnzimmer... Sie möchte Zeichentrickfilme sehen und ich will eine Fernsehserie einschalten. Wir nehmen die Fernbedienung und suchen, was uns

interessiert...“ (Melissa, Schule Nr. 3, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer).

„Oft schaltet man einen Kanal ein und sagt: das finde ich nicht so interessant. Das will ich nicht sehen. Dann suchst Du Sachen, die dich mehr interessieren, interessante Sachen, bestimmte Themen. Du folgst Deinem Interesse. Wer keine Gewalt mag, schaltet keinen Kanal ein, der keine blutigen Kämpfe, Gewalt, Morde, Tod und so etwas zeigt. Man sucht man einen Kanal, wo etwas anderes läuft: Sport, Politik oder ähnliches. Dann sucht man sich etwas anderes“ (Katia, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

75 % der Schülerinnen und Schüler erklären, dass sie nicht immer einen bestimmten Kanal sehen. Sie wechseln die Sender. Beim Navigieren im Internet ist es genauso. Man sucht, was interessiert. Interessant ist nach der Meinung von Clovis aus der Schule Nr. 2 nicht nur das, was Vergnügen bereitet. „Nicht nur das Vergnügen, sondern auch die Notwendigkeit. Notwendigkeit, weil diese Kulturprogramme notwendig sind. Der Mensch muss ein wenig Kultur besitzen. Das Leben des Menschen, d.h. der Mensch, muss Kultur haben. Er muss wissen, was richtig und falsch ist“ (Clovis, Schule Nr. 2, Gruppendiskussion).

Die Augen dienen dazu, das Interessanteste zu suchen, die Beine, um dorthin zu gelangen, und die Hände, um das betrachtete Objekt zu berühren, anzufassen, zu fühlen, zu tasten und ihm reale Existenz zu verleihen, auch wenn im virtuellen Raum das Tasterlebnis in der Berührung der Maus mit dem Finger besteht und sich dann als Glücksgefühl im ganzen Körper ausbreitet.

„Du musst einen Kanal suchen, der etwas zeigt, was Dir gefällt!“ (Franklin, Schule Nr. 4, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer)

„Dann suchst Du nur, was gut für Deine Intelligenz ist? Lachst und amüsiert Du Dich nicht gern?“ (Raul, Schule Nr. 4, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer)

#### **5.6.2.4. Gehen bedeutet, keinen Platz zu haben**

Ein Programm zu verlassen und in andere Kanäle umzuschalten ist vor allem ein Zustand elementarer Unzufriedenheit. *„Denn wenn Du ein Programm siehst, das Dir nicht gefällt, und es nichts besseres gibt, dann schaltest Du immer weiter, weißt Du...“* (Laerte, Schule Nr. 4, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer). *„Nicht jeder Kanal zeigt etwas Interessantes, etwas Brauchbares, darum schaltet man immer weiter“* (Rosangela, Schule Nr. 4, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer). Der Zustand der Unzufriedenheit ist nicht auf das Fernsehen beschränkt. Beim Rundfunk ist er so häufig, dass er schon zur Rundfunkkultur gehört. *„Manchmal hörst Du eine*

*Musik im Radio und anschließend spielt eine andere, die Dir nicht gefällt, dann wechselst Du den Sender“* (Raul, Schule Nr. 4, Aussage in der Diskussion im Klassenzimmer). Selbst die Werbung, die doch verführen soll, wird zum Motiv, wenn ihr das nicht gelingt: *„Wenn in der Pause etwas Sehenswertes gezeigt würde. Die Pause dauert fünf Minuten, zehn Minuten! Natürlich will man da etwas anderes anschauen und schaltet in den anderen Kanal, um zu sehen, was dort läuft“* (Maria, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

Bei der Suche nach dem Interessanten entsteht eine gewisse Unzufriedenheit, als ob das Interessante unerreichbar wäre. Wer weiß, vielleicht existiert es gar nicht, denn das Vergnügen liegt nicht im Finden, sondern im Suchen: im Anschauen und Weitergehen. Größer als der Genuss zu bleiben ist die Angst, etwas anderes zu verpassen, das vielleicht noch interessanter ist:

*„Ich kann gerade ein Programm sehen, aber meine Angst, etwas zu verpassen, was noch interessanter ist, lässt mich umschalten, auch wenn mir das gefällt, was ich gerade sehe. Es ist wie ein Ticket. Ich muss immer umschalten. Ich kann nicht anhalten, um etwas Bestimmtes zu sehen“* (Marta, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

*„Ich bin da einer etwas anderen Ansicht. Es ist ein bisschen anders. Ich denke folgendes: ich sehe gerade etwas und sage, um vier Uhr wird das und das gesendet. Zum Beispiel Fußball. Um vier Uhr schalte ich um auf den Fußball. Ich sehe das Spiel. Dabei schalte ich weiter, damit ich sehe, ob es noch etwas Interessanteres gibt. Das heißt: Du weißt, dass jetzt das Spiel gesendet wird, jedoch nicht, was sonst noch läuft. Das Spiel gefällt mir, aber ich schaue nach, ob es etwas noch Interessanteres gibt, oder sogar... Du sagst: Ah, das möchte ich sehen, ja, das gefällt mir, aber gibt es im anderen Kanal etwas Interessanteres?“* (Ricardo, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).

#### **5.6.2.5. Die Angst, etwas zu verpassen**

Diese Angst, etwas zu verpassen, das besser ist als das, was man hat oder, anders gesagt, diese Begeisterung für etwas, das neu und unbekannt sein kann, ist vielleicht auch dadurch zu erklären, dass einem vieles gleichzeitig und gleichgüt gefallen kann. Dieser Gedanke bricht mit einigen Prinzipien, wie etwa der Treue zu einer Marke oder einem Programm. Was die Jugendlichen der vier Schulen interessiert, ist das Neue, und das Neue erneuert sich innerhalb weniger Augenblicke. Mit einem einfachen Blick wird es geboren und stirbt wieder:

*„Ich glaube, mein Geschmack ist so: ich finde es nicht gut, mich nur für ein Thema zu interessieren. Ich denke, mir können verschiedene Sachen gefallen“* (Ana Rita, Schülerin der Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).



„Du siehst gerade etwas im Kanal von Globo. Da läuft etwas in einem anderen Kanal, das Dir auch gefällt. Da sagst Du: gut, ich schalte in den anderen Kanal um. Dann bist Du im anderen Kanal und siehst etwas, dann wechselst Du wieder, und so schaltest Du immer weiter“ (Carmem, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).

„Es gibt eben beides: Natürlich hängt es vom Interesse der Person ab. Nehmen wir an, ich interessiere mich, was weiß ich, für Zeichentrickfilme und Musik, aber sie muss nicht unbedingt neu sein, es kann auch etwas von früher sein, was ich noch nicht kenne, auch wenn es schon sehr alt ist. Vielleicht Musik von anderen Orten“ (Fatima, Schule Nr. 3, Aussage in der Gruppendiskussion).

#### **5.6.2.6. Begeisterung für das Unbekannte**

Auch wenn der junge Mensch bei einem bestimmten Programm bleibt oder wenn er weiß, was er sucht, fühlt er sich doch von dem angezogen, was er noch nicht weiß und noch nicht gesehen hat. Wenn jemand immer auf dem Weg ist, kann er durchaus eine vorausahnende Vorstellungskraft entwickeln. Im Verhältnis zu den Medien scheint sie angesichts der „Neugier“ beim Sehen jedoch wenig nützlich, selbst für die, die sich als treue Zuschauer eines einzigen Kanals bezeichnen:

„Ich bin so: ich schalte nicht immer in einen anderen Kanal weiter, aber ich mache es so: wenn ich das Fernsehgerät einschalte, stelle ich schon den Kanal ein, den ich sehen will. Doch ich bin sehr neugierig. Da schalte ich aus reiner Neugier weiter, um zu sehen, was in den anderen Kanälen geschieht, aber ich kehre immer in den ersten Kanal zurück. Das ist die Neugier. Ich bleibe niemals länger in einem anderen Kanal. Mein Ziel ist der erste und ich sehe ihn, aber aus Neugier schalte ich auch in die anderen Kanäle“ (Cristina, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).

„Wenn ich das Fernsehen einschalte, klicke ich durch alle Kanäle, aber wenn ich das Programm gefunden habe, was ich anschauen will, bleibe ich dort bis zum Ende. Ich pflege nicht von einem Kanal in den anderen zu schalten, nein“ (Patrícia, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).

„Also wenn es im Fernsehen ein neues Programm gibt, bin ich schon etwas neugierig, und sie verstehen ja es auch, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken“ (Patrícia, Schule Nr. 3, Aussage in der Diskussion im Klassenraum).

#### **5.6.2.7. Der Voyeur der Information**

Für den Medien-Flaneur bedeutet das Wandern gleichzeitig auch Sehen. Das ist unvermeidlich, denn alles ist für den Blick des Flaneurs bestimmt, auch die Nachrichten, die er gar nicht sehen wollte. Es heißt, die Jugendlichen hätten keine Ahnung, was sich in der Welt ereignet, aber sie sagen, wissen sie alles, was geschieht: *„Ja. Im Internet siehst Du die Schlagzeilen aus der ganzen Welt, verstehst Du?“* (Selma, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum):

„Ich möchte über die Zeitschriften und das Internet sprechen. In einer Zeitschrift suchst Du, ob Du willst oder nicht die Klatschseiten, aber dabei blätterst Du durch alle Nachrichten, ob Du willst oder nicht. Im Internet gehe ich zu einer Website und öffne sie, das kann ich ja auch. In einer Zeitschrift stehen Nachrichten, ob Du willst oder nicht. Wenn mich im Fernsehen eine Sache in den Nachrichten interessiert, sehe ich notgedrungen auch die anderen, denn wenn ich die eine sehen will, muss ich warten, bis sie kommt. Im Internet nicht: Du kommst, öffnest Orkut, MSN und...“ (Fernanda, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).

„Ich begann, nur zuzuhören, und alle Welt sagt praktisch dasselbe. Das ist so: wir erleben unsere Wirklichkeit. Unsere Wirklichkeit, was ist das? Es bedeutet, man liest „Capricho“, man hört Klatsch, aber wir wissen auch, ja, wir wissen auch, was in der Welt geschieht, jawohl: was uns in der Zukunft erwartet. Wir wissen, dass dort, ich weiß nicht wo, eine Bombe fällt. Wir wissen es. Wir haben eine Vorstellung von den wichtigsten Dingen, die sich ereignen“ (Gisele, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).

Der Voyeur richtet seinen Blick auf einzelne Teile, auf Fragmente, die oftmals nicht zueinander passen, auf Teile, woraus er sich ein Ganzes konstruiert, in das er sich als Bewohner hineinstellt und das für ihn zu einer bewohnbaren Welt wird. Der Voyeur der Information geht nicht vom Fragment aus, um das Ganze zu finden. Das Fragment ist schon das Ganze. Will man Augen und Ohren für die Medien erziehen, muss man den Informations-Voyeurismus aufgeben, der sich entwickelt, wenn man das Gezeigte als Spiegel des tatsächlichen Ereignisses versteht.

### **5.6.3 Die Erbauer von Welten**

Die Welten werden in einem dialektischen Prozess aufgebaut und wieder zerstört. Wenn sich bestimmte Darstellungen im Übermaß wiederholen, setzt der Wiederaufbau sofort nach der Zerstörung der ursprünglichen Version ein. Er erhebt sich auf den Pfeilern, die durch die sich wiederholenden Darstellungen geliefert wurden und stellt sich wie diese als Vermittler der Wahrheit, der realen Ansicht der Wirklichkeit dar. Auf den gleichen Pfeilern bauen die Schüler der vier Schulen ihre Versionen von der Welt auf. Damit übernehmen sie diese Welten so, als ob sie Spiegel der Wahrheit wären, wobei die technischen Unterschiede jedes Kommunikationsmittels dem Gezeigten noch eine spezifische Eigenheit verleihen. So macht das Fernsehen nach Meinung der Schülerinnen und Schüler die Dinge besser sichtbar als der Rundfunk, aber wegen seiner Fähigkeit zur Synthese zeigt es einige Aspekte nicht, die in den Zeitungen hervorgehoben werden.

### 5.6.3.1. Spiegel der Realität

Für die Schülerinnen und Schüler zeigen die Medien die Realität. Sie sind hinreichend fähig, genau wiederzugeben, wie die Welt und wie der Alltag ist. Die Jugendlichen denken und glauben, dass das, was sie sehen, hören und lesen, das darstellt, was wirklich geschehen ist. Und damit hat sich das, was geschehen ist und gezeigt wurde, in Wirklichkeit verwandelt.

„Also Leute, ich denke, es ist so: im Allgemeinen interessiert man sich für etwas, was in unserer Wirklichkeit geschieht. Und meine Mutter: sieht sie ihre und meine Wirklichkeit?“ (Selma, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).

„Ich habe verstanden, wie sie es meint. Ob alle diese Medien, die wir haben, ausreichen, damit wir Nachrichten von der Welt erhalten. Ich denke, ja. Denn mit dem, was sie uns zeigen, setzen sie uns auch in den Kopf, dass wir das alles wissen müssen. Dass dies das Wesentliche war, dass das wichtig ist und dass man das wissen muss. Und dann finde ich, wenn Du alles das miteinander verbinden kannst und einen Begriff davon hast, was mit einem anderen Land oder in einem anderen Gebiet geschieht, hast Du etwas gelernt, Du kannst Dir wenigstens eine Vorstellung von der Welt machen. Davon, was in der Welt geschieht. Internet, Zeitung, Fernsehnachrichten, alle vermitteln es, und ich finde, es reicht aus, damit man sich wenigstens einen Begriff von allem machen kann, was geschieht“ (Marinês, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum)

„Einige Ereignisse, die in den Fernsehnachrichten gezeigt wurden. Die Fernsehnachrichten zeigen Ereignisse, die alle Welt beeindruckt. Sie zeigen uns die realen Tatsachen“ (Renata, Schule Nr. 1, schriftlich im Fragebogen)

Nun ist es aber so, dass nur ein beeindruckendes, spektakuläres Ereignis in Fernsehwirklichkeit verwandelt wird. Ist es nicht spektakulär - wenn auch nur durch das besondere Bild, durch die Betonung der Stimme des Ansagers oder durch die Musik, die den Bildern ein wenig ihre Stimmung verleiht - vermag es das Auge des Voyeurs nicht auf sich zu lenken. Richtig, sagt Pardo: *„Es gab den Stummfilm, aber es gab nie stummes Fernsehen“* (Pardo, 2004:23). Das Spektakuläre als Vermittler (Debord, 1997) überlagert das Ereignis. Das Spektakuläre, das Blick auf sich zieht, erweckt beim Medien-Flaneur den unzutreffenden Eindruck, er wisse alles: *„Es ist der Blick, der von der instrumentalisierten Rationalität bestimmt wird: der Blick eines fetischisierten anderen, der mich zwingt, so zu sehen wie er, und mir dabei die Freiheit und Übereinstimmung raubt, die zwischen dem Betrachter und dem besteht, was er auswählt, um es zu betrachten und zu genießen“* (Brasil, 1998).

Die Bedeutung des Mediensystems für die Jugendlichen besteht nicht nur in seiner Fähigkeit, zu zeigen, was geschehen ist, sondern auch darin, selbst zu schaffen, was für uns in Wirklichkeit verwandelt wird. Es besteht sogar eine Inversion: es sind nicht

die Medien, die uns umkreisen und Informationen liefern, damit wir Entscheidungen treffen, sondern es sind die Menschen, die - wie Gefangene um einen Mittelpunkt - um die Medien kreisen:

„Ich denke, sie sind sehr wichtig, denn die Mode wird von den Medien diktiert. Wer sagt, wie die nächste Saison wird, sind die Medien. Wer hilft, wer Kochrezepte vorschlägt, sind die Medien. Ich glaube, man kann ihnen nicht entfliehen. Man kann sagen, sie seien nicht wichtig, aber sie sind es“ (Maria, Schule Nr. 2, Diskussion in Klassenraum).

„Dann denke ich, alles in unserem Leben ist relativ. Unser Leben kreist und dreht sich um die Medien. Sie gehören zu unserem Alltag. Woher kennt man eine Zeitungsnachricht oder so etwas, wenn man über irgendetwas diskutiert? Wo sieht man sie? Man sieht sie in den Medien: Morde, Kriminalfälle – man erfährt sie aus den Medien, das wird von den Medien gebracht. Du hörst jemand etwas kommentieren, aber Du merkst, er hat die Nachrichten gesehen: ja, ich habe die Nachrichten gesehen, und das wurde gezeigt, so erhält man eben bestimmte Informationen“ (Kátia, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenraum).

### **5.6.3.2 Je besser sichtbar, umso realer**

Das Bild verschafft dem Fernsehen einen Vorteil vor den anderen Medien wie etwa dem Rundfunk. Der Rundfunk erfordert Vorstellungskraft, er verlangt eine Beteiligung des Hörers, damit sich der Kreis der Information schließt. Im Fernsehen geschieht das auch, aber es verlangt vom Zuschauer nur, das er es anschaut, die Wirklichkeit anschaut: „Es ist die Wirklichkeit, denn das Fernsehen zeigt ihr Abbild. Im Rundfunk dagegen kann man kein Abbild sehen, man muss es sich vorstellen“ (Rosangela, Schule Nr. 4, Diskussion im Klassenraum).

„Fernsehen ist besser als Rundfunkhören. Überlege mal: im Rundfunk kannst Du Dir etwas vorstellen. Im Fernsehen siehst Du den Mann sprechen. Das ist besser, als sich vorzustellen, wie er spricht“ (Gisele, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).

„Beim Rundfunk musst Du innehalten und hören. Aber im Fernsehen siehst Du beim Zuhören außerdem die Person. Das ist, sagen wir mal, das ist interessanter. Es ist leichter, wenn Du etwas auch siehst“ (Carmen, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum).

Daher gehört der Rundfunk der Musik. So sehen die Jugendlichen den Rundfunk. Er spielt nicht irgendeine Musik, sondern die, welche in ihren Akkorden die Beziehungen in seiner konstruierten Welt wiedergibt. Da der Rundfunk nicht zeigen kann, was geschieht, kann er auch nicht das Erscheinungsbild zeigen, das eine Sache haben soll: „Ja, aber das ist das Problem: im Rundfunk kann man nicht zeigen, was geschieht“ (Carmem, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum). „Man kann nicht sehen, wie

*etwas aussieht, man kann nicht beurteilen, wie es ist. Das kann man wirklich nur nach dem Aussehen“* (Haroldo, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenraum). Sich eine gegebene Realität vorzustellen, was die Rundfunksendungen verlangen, ist wie eine Aufgabe, wovon sich der Mensch durch die Erfindung des Fernsehens „befreit“ hat. So wie das Telefon den Menschen von der Aufgabe „befreit“ hat, einen Brief zu lesen:

„Und da ist noch das, im Radio hörst Du nur, aber im Fernsehen siehst Du, was sich ereignet. Das war auch so, als es die Überschwemmung gab, in Asien. Bei einer Rundfunkübertragung wäre es nicht dasselbe gewesen: Du hättest zugehört, aber nicht gesehen, was geschehen ist, Du hättest es Dir vorstellen müssen. Es ist wie bei einem Brief. Du bekommst einen Brief und weißt nicht, ob Du ihn lesen wirst. Und das Telefon, das Telefon ist besser. Du hörst immer zu“ (Raul, Schule Nr. 4, Diskussion im Klassenraum).

„Wenn man das sieht, was die Tete gesagt hat, dort in Asien, diese tödliche Riesenwelle, die Menschen tötet. Sie sagt, sie habe - sagen wir mal - zwei Millionen getötet, das wurde im Rundfunk gesagt. Im Fernsehen ist das etwas ganz anderes“ (Laerte, Schule Nr. 4, Diskussion im Klassenraum).

### **5.6.3.3. Fiktion als Wirklichkeit**

Aber die Wirklichkeit befindet sich nicht nur in den Nachrichten. Sie besteht nicht ausschließlich aus den Ereignissen, die durch die Medien vermittelt werden: sie liegt auch in den Produkten der Fiktion. Eine erfundene Geschichte ist ebenso in der Lage, die Wirklichkeit darzustellen, wie eine Nachrichtensendung.

„Die Telenovela „Familienbande“, denn sie zeigt die reale Welt der Jugendlichen, der Krankheiten, der Vorfälle in jeder Familie...“ (Rafaela, Schule Nr. 1, schriftlich im Fragebogen).

„'Malhação', da sie Dinge lehrt, die junge Menschen wissen müssen, und zeigt, wie das Leben eines Jugendlichen ist, der noch die Oberschule besucht. Sie zeigt die Realität der jungen Menschen von heute, die Herausforderungen, denen wir gegenüberstehen, die Schwierigkeiten, wie den Teenager-Schwangerschaften, die Diebstähle, die durch Streitigkeiten mit der Familie verursacht werden“ (Patricia, Schule Nr. 1, schriftlich im Fragebogen).

Die Telenovelas und die Miniserien sind Programme, die auf einer erfundenen Geschichte beruhen, die für die Phantasie ihres Zielpublikums maßgeschneidert wurde. Darin wird die Wirklichkeit in den Dialogen der Figuren, in der kommentierten Handlung, präsentiert:

„Sie („Malhação“) zeigt die Realität, insbesondere in den Entwicklungsjahren, wie die Teenager-Schwangerschaft, Empfängnisverhütung für junge Mädchen und auch für junge Männer. Gegen Drogen, Alkohol, Schlägereien. Die Gespräche mit den Eltern, mit dem Vater und der Mutter, zuhause. Das kommt oft vor... bei

den jungen Menschen, die aufmerksam zuschauen, denn es ist die Realität“ (Maria, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenraum).

Die Schülerinnen und Schüler der vier Schulen sind von unterschiedlicher sozialer Herkunft und leben mit ihren Familien und in ihren Schulen in völlig verschiedenen sozialen Umfeldern. Trotz der typischen Unterschiede, der kulturellen und wirtschaftlichen Lücken, die sie trennen, und der Entfernungen, die zwischen ihnen liegen, möchten sich doch alle in einer gleichen sozialen Situation sehen. In der Gesellschaft nehmen sie deutliche Konflikthaltungen ein, aber kraft einer fiktiven Realität, die sich als fähig erweist, sie darzustellen, werden sie zu einer Einheit, einer einzigen Gruppe.

„'Malhação'. Mir gefällt dieses Programm, weil es über Jugendliche unseres Alters, über unsere Probleme usw. spricht“ (Lúcia, Schule Nr. 2, schriftlich im Fragebogen).

„Bestimmt 'Malhação'. Meiner Ansicht nach zeigt 'Malhação' vor allem den Jugendlichen die Wirklichkeit, wie Drogenfragen, Die Teenager-Schwangerschaft, das Leben der meisten Jugendlichen heutzutage bei ihren Eltern und andere Themen, die diese Altersklasse betreffen“ (Kelly, Schule Nr. 2, schriftlich im Fragebogen).

„'Malhação'. Denn es sind Jugendliche, es ist ein Programm, das über alles spricht, Sex, Schule, und mir oft hilft, meine Meinung zu bilden“ (Murilo, Schule Nr. 3, schriftlich im Fragebogen).

„Einige Telenovelas. Gut, die Telenovelas, die ich meine, sind die Telenovelas, welche die Welt so darstellen, wie sie ist. Ich erinnere mich nicht mehr, welche mich alle geprägt haben und mich dazu gebracht haben, mich als das zu sehen, was ich bin, eine privilegierter Mensch“ (Ramos, Schule Nr. 3, schriftlich im Fragebogen).

„'Malhação' und 'Familienbande' – es sind zwei Telenovelas: sie sprechen über die Themen des Lebens, oder besser, es ist fast das reale Leben, was sich in den Programmen abspielt, die mich geprägt haben“ (Roberta, Schule Nr. 4, schriftlich im Fragebogen).

„'Malhação' und 'Mulheres Apaixonadas' (Frauen voller Leidenschaft). Denn sie stellen die Realität dar und zeigen uns, was in vielen Fällen geschieht. So zeigt 'Malhação' das Leben von Jugendlichen und „Mulheres Apaixonadas“ behandelt alles im Leben der Menschen“ (Milena, Schule Nr. 4, schriftlich im Fragebogen).

Nach den Aussagen der Schülerinnen der Schule Nr. 4 schildern die fiktionalen Programme „die Probleme des Lebens“ und zeigen, was im Leben der Menschen geschieht. Für die Schülerinnen und Schüler der Schule Nr. 2 spricht „Malhação“ von „unseren Problemen“, d.h. von den vordringlichsten Problemen im Alltag der jungen Menschen: Drogen, Sex usw. Schon die Aussagen der Schüler der Schule Nr. 3 lassen eine andere Haltung erkennen. Die Telenovela zeigt, wie das wirkliche Leben ist, und

welche privilegierte Stellung der Schüler innehat, da er in einer anderen Welt lebt. Dass bedeutet folgendes: weil das Programm „Malhação“ die Probleme der Jugendlichen seiner Altersgruppe zeigt, hilft es dem Schüler, sich eine Meinung zu bilden. Bei den Aussagen tritt ein Unterschied ganz deutlich hervor: während die Schüler der Abendschulen und der öffentlichen Schulen die Fiktion als „die Realität“ betrachten, in die sie eingebunden sind, halten sie die Schüler der Schule Nr. 3 auch für „eine Realität“, aber der sie aber als Zuschauer teilnehmen.

#### **5.6.3.4. Fernsehen gegen Zeitung**

Es besteht eine gewisse Einigkeit unter den Schülerinnen und Schülern, dass dieselbe Information im Fernsehen aus anderen Elementen zusammengesetzt ist als in der Zeitung. Dadurch steht die Zeitung der Wirklichkeit näher und gibt sie wahrheitsgetreuer wieder. Außerdem werden manche Themen ausschließlich in der Zeitung behandelt und erscheinen im Fernsehen gar nicht. So bestätigt sich der alte Mythos, dass die Wahrheit geschrieben und dokumentiert ist: „Oftmals behandeln sie etwas nicht im Fernsehen und zeigen es nicht. Sie schreiben darüber in der Zeitung, aber dieses Kommunikationsmittel liest fast niemand“ (Susi, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenraum). Es wird ein Mythos aufrechterhalten, dass etwas „niemand liest“, weil es geschrieben steht: niemand, der kein Schriftsteller ist und nicht selbst schreibt.

„Die Zeitung ist umfassender, sie kommentiert mehr. Wenn man dieselbe Nachricht im Fernsehen sendet, muss man sie stärker zusammenfassen. Ja, die Zeit ist begrenzt. Man muss die Nachricht kürzen, daher entfernt sie sich etwas von der Wirklichkeit. Es ist eben schneller“ (Raffaella, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

„Normalerweise konzentriert sich eine Zeitung mehr auf einen einzigen Ort, verstehst Du? Es bringt, was sich in einer Stadt ereignet. Und teilweise das, was, nehmen wir an, in São Paulo geschieht. Aber im Fernsehen kommt die ganze Welt. Verstehst Du? Und außerdem die Stadt, in der man wohnt. Es sind mehr Informationen“ (Leandro, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenzimmer).

#### **5.6.3.5. Konstruierte Welten**

Die Welten werden von den Sendeanstalten konstruiert, wenn sie eine Auswahl treffen und nach den technischen Voraussetzungen ihres Mediums ein Drehbuch erstellen, wie sie ein Ereignis zeigen wollen. Unabhängig von seiner sozialen Gruppe, wie die Aussagen der Schülerinnen und Schüler der Schulen Nr. 2, 3 und 4 zeigen werden, wählt der Empfänger an seinen Nicht-Ort, dem Empfangsort, ebenfalls aus, nimmt die vorher zusammengestellte Sendung auseinander, baut wieder zusammen, was zuvor konstruiert worden war, und bewertet es dabei nach seinem eigenen Maßstab:

„'Linha directa'. Denn in diesem Programm wurden viele Verbrechen gezeigt. Ich hatte etwas Angst, eines Tages könnte so etwas mit mir oder mit Mitgliedern meiner Familie geschehen“ (Pedro, Schule Nr. 2, schriftlich im Fragebogen).

„Ein Gespräch worüber? Morde. Weil in Poços nicht viele Morde geschehen, soviel ich weiß“ (Patrícia, Schule Nr. 2, schriftlich im Fragebogen).

„Gewalt. Ich spreche mit meinen Freunden und meinen Eltern darüber, dass die Gewalt heutzutage überhand nimmt, denn ich denke, dass jeder an sich selbst und an das Leben seines Nächsten denken muss“ (Kelli, Schule Nr. 2, schriftlich im Fragebogen).

„Linha directa“. Weil dieses Programm Sachen gezeigt hat, die geschehen sind und auch Dir jederzeit passieren können“ (Mauro, Schule Nr. 3, schriftlich im Fragebogen)

„Weil die ganze Welt gleich ist, und da versucht einer, den anderen zu töten“ (Pedro, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

„Gewalt: das ist ein sehr wichtiges Thema, weil die Dinge heutzutage darauf beruhen. Die Gewalt ist überall“ (Solange, Schule Nr. 3, schriftlich im Fragebogen).

„Cidade aberta“ (Offene Stadt). Weil es über alles spricht, was in der Welt geschieht, und man daraus lernt. Wir sehen unser Brasilien aus einer anderen Sicht. Wir lernen, in Sicherheit zu leben“ (Marlene, Schule Nr. 4, schriftlich im Fragebogen).

Bei der Auswahl ihrer Programme und ihres Lesestoffs wählen die Schülerinnen und Schüler aus, was sie für ihr augenblickliches Leben am wichtigsten halten. *„Ja, so sind wir. Ich finde, dass ich mich im Allgemeinen für etwas interessiere, dass zu meiner Wirklichkeit gehört“* (Selma, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

„Ich finde, dass jetzt im Augenblick das, was ich weiß, richtig für mich ist. Ja. Gerade das, was ich heute weiß, mein jetziges Wissen über die Dinge, wende ich heute an und benötige es für heute. In der Zukunft werde ich mich natürlich weiterbilden, aber ich denke, dass sie nicht heute beginnt. Wie Patricia gesagt hat, brauche ich jetzt keine Kenntnisse in Volkswirtschaft, jetzt nicht“ (Regina, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

Durch eine Bevorzugung wird das ausgeschlossen, was nicht bevorzugt wird. Mit dieser Methode wird eine Welt konstruiert, die aus der Verbindung der Mitteilung in den Medien und der eigenen täglichen Erfahrung besteht: *„Das Horoskop: denn ich will immer wissen, was am Tag meines Tierkreiszeichens passiert“* (Roberta, Schule Nr. 4, schriftlich im Fragebogen).

„'Malhação', weil uns das interessiert, was dort geschieht“ (Roberta, Schule Nr. 4, schriftlich im Fragebogen).



„Telenovelas: weil die Telenovela am weitesten verbreitet ist und die meisten Zuschauer hat. Klatsch: weil jeder eine Klatschgeschichte mag. Künstler: weil es berühmte, wichtige Leute sind“ (Regina, Schule Nr. 2, schriftlich im Fragebogen).

„Gewalt: ich spreche über Gewalt, die es überall auf der Welt gibt, und dass wir auf den Straßen wenig Frieden haben. Klatsch: ich spreche mit meinen Freundinnen über die Klatschgeschichten, die ich im Rundfunk, im Fernsehen usw. höre. Drogen: mit diesen Jugendlichen, die Drogen nehmen und nichts mehr vom Leben wissen wollen, ist die Welt verloren“ (Mariane, Schule Nr. 2, schriftlich im Fragebogen).

#### **5.6.4. Die Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem**

Das Wandern in den Medien ist nicht ohne Risiko. Der Zustand der Bewegung, dem sich der Medien-Flaneur aussetzt, bringt ihn einmal zu Fluchtwegen, die nur mit taktischen Erfahrungen zugänglich sind, und kann andererseits dazu führen, dass er in Darstellungen gefangen wird, die ausgearbeitet wurden, um sich seinen Ansichten entgegenzustellen, seinen Blick zu verführen und ihn mit dem Möglichen zu verzaubern. Der Zustand der Bewegung ist ein Zustand des prekären Gleichgewichts, wie der eines Seiltänzers, der auf einem Seil meterhoch über den Boden balanciert. Trotz seiner Geschicklichkeit halten ihn seine Sinne in ständiger Alarmbereitschaft, denn er kennt seinen wehrlosen Zustand, seine exponierte Zerbrechlichkeit. Die Jugendlichen jedoch wandern unbekümmert durch die Medienwelt und sind sich sicher, dass sie wissen, was sie tun. Sie glauben, dass sie dort, wohin sie gehen, die Elemente finden, die ihren Zustand des Gebundenseins an das Heute Sinn geben. Angesichts der heutigen Allgegenwärtigkeit des Mediensystems, insbesondere im täglichen Leben der Jugendlichen, lassen die vielfältigen Wirklichkeiten, die von den Medienproduzenten dargestellt werden, in diesen Augenblicken die Symptome der Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem auftreten: die Jugendlichen benehmen sich wie Erwachsene, wenn sie auswählen, was sie wünschen, und die Themen, die sie interessieren, aber sie treffen ihre Wahl in der festen Überzeugung, dass es noch nicht an der Zeit ist, erwachsen zu sein. Sie dringen in die Welt der Erwachsenen ein, aber wenn man von ihnen dort ein entsprechendes Verhalten erwartet, weigern sie sich, die damit verbundene Verantwortung zu übernehmen, und ziehen sich in die Geborgenheit ihrer Kindheit zurück.

Noch vor nicht allzu langer Zeit verließ der junge Mensch sein Elternhaus um zu studieren, zu arbeiten, eine Familie zu gründen und seinen „Platz an der Sonne zu finden“ wie es damals hieß. Man hörte auch häufig: „ich gehe fort, aber ich habe einen sicheren Hafen, in den ich notfalls zurückkehren kann“. Das Heim hatte also die Bedeutung eines sichereren Hafens, in den man zurückzukehren konnte, wo man aber

nicht bleiben wollte. Zweifellos war die Welt in dieser noch gar nicht so lange zurückliegenden Vergangenheit kleiner, weil wir weniger von ihr wussten. Trotz der Nachrichten in den Zeitungen, im Fernsehen und im Rundfunk und den Informationen von unseren Eltern und Freunden bestanden zwischen den einzelnen Gebieten zahllose Grenzen. Viele davon waren unüberwindlich, sei es aus Gründen eines Glaubens, sei es aus Mangel an Information oder an finanziellen Mitteln oder sogar deshalb, weil es noch nicht die heutige merkantilistische Gewohnheit gab, die Durchbrechung von Grenzen zu finanzieren und zu ermöglichen. Heute ist die Welt jedoch unermesslich groß, und diese unendliche Weite kann man durchstreifen, ohne sich von der Stelle zu bewegen. Daher erscheint der Gedanke möglich und nicht unvernünftig, dass der junge Mensch auf der Suche nach seinem Platz an der Sonne in die Welt hinausgeht, ohne sein Elternhaus überhaupt zu verlassen. Er geht in die Welt hinaus und bleibt dabei zu Hause. Seine Erfahrung als Erwachsener nimmt er in der Kindheit schon vorweg und verlängert sie damit gleichzeitig. Mit vierzehn Jahren, wenn er sich mitten in den Entwicklungsjahren befindet, sind Bleiben und Weggehen für ihn keine gegenteiligen Alternativen.

Man kann sagen, dass die Symptome der Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem im Verhältnis der Schüler zu den Medien durchaus identifizierbar sind. Wie ich schon sagte, wurde in der vorliegenden Analyse keineswegs einen Zustand sozialer Schizophrenie aufgrund der Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem festgestellt. Sie kann auch nicht für andere Schülerinnen und Schüler verallgemeinert werden. Die Stellung als Medienempfänger, der sich in ständiger Bewegung befindet, führt auch zu Fluchtbewegungen. Einige werde ich im nächsten Kapitel untersuchen und auch, wie sich der Medien-Flaneur auf seinen Wanderungen in und zwischen den Medien taktisch verhält. Aber die Symptome der Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem, die in meinen Diskussionen mit den Schülerinnen und Schülern deutlich wurden, zeigen, dass interdisziplinären Studien über die emotionalen und nicht nur die kognitiven Aspekte des Verhältnisses der jungen Menschen zu den Medien erforderlich sind. Meiner Ansicht nach treten die Symptome der Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem klarer, stärker und eindeutiger bei den Schülerinnen und Schülern der Schulen Nr. 1 und 2 in Erscheinung. Diese Schulen stehen unter starkem Druck. Ihre Schüler mit ihren Familien sowie auch die Schulen selbst bemühen sich mehr oder weniger intensiv, sich in eine Wettbewerbsgesellschaft einzugliedern, die nicht wenige Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe bietet. Meiner Meinung nach erfordert die Suche nach neuen Lebensräumen mehr Bewegung, die mit mehr Risiken und stärkerer Verwundbarkeit verbunden ist.

Dagegen zeigen die Schülerinnen und Schüler der Schulen Nr. 3 und 4 mit ihren extremen Stellungen in der sozialen Hierarchie, dass sie die Möglichkeiten kennen, die sich ihnen bieten. Deswegen sind diese Symptome, die durch die Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem begründet sind, einerseits leichter und im andererseits schwerer sichtbar, aber ihre Existenz ist nicht zu leugnen.

Drei Gründe in der Medienerfahrung der Schülerinnen und Schüler scheinen diesen Prozess in Gang zu setzen und sozusagen den Startschuss für den Weg in die Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem im Medienverhalten zu geben: 1. Die Wirklichkeit existiert und wird in den Medien gezeigt. 2. Die Medien ziehen das Sehen an und lenken es ab. 3. Wünsche sind in den Medien realisiert und realisierbar.

Der *erste Grund* kommt in der Aussage von Jurema aus der Schule Nr. 1 zum Ausdruck kommt: *„Und wie ist jemand, der keinerlei Zugang zu einem Kommunikationsmittel hat? Er ist verschlossen. Ja, er verschließt sich.“* (Diskussion im Klassenzimmer). Dieser Gedanke wird von Carmem ergänzt: *„Ja, in dieser mittelmäßigen Welt kann er seinen Blick nicht erweitern, er hat keine Vorstellung davon, was um ihn herum geschieht“* (Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer)

Der *zweite Grund* thematisiert, dass die Medientechnologien und -inhalte eine Struktur bilden, deren Anziehungskraft den schon verführten Blick des Betrachters anlockt und zugleich zu neuen Bildern und neuen Attraktionen weiterschicken. In diesem Sinne wird auch der zweite Grund von Jurema aus der Schule Nr. 2 aufgezeigt:

*„Was siehst Du Dir in einer Zeitschrift an? Du siehst Dir an, was Dir gefällt. Der Mensch, z. B. der Brasilianer, interessiert sich für das Leben der Anderen. Das ist etwas, was interessiert, ja. Ich finde es ganz toll, wenn ich eine Zeitschrift aufschlage und etwas von den Stars erfahre, weißt Du. Ihr Leben, was sie so gemacht haben. Aber wenn Du mich fragst: Warum? Das kann ich nicht sagen“* (Jurema in der Gruppendiskussion).

Der *dritte Grund* betrifft die Wünsche jedes Einzelnen und die Möglichkeit, sie durch das System der Medien zu verwirklichen. Die Fußball- und Volleyballfans unter den Schülerinnen und Schülern wissen beispielsweise, welche Spiele übertragen und kommentiert werden, und versuchen, sie in den Medien zu finden. Die Schülerinnen und Schüler, die sich beispielsweise von den Medienschauspielern angezogen fühlen, begnügen sich nicht damit, sie spielen zu sehen, sondern suchen auch in den Illustrierten danach, was man so über sie redet, und sprechen dann darüber. Sie suchen in den entsprechenden Zeitschriften im Voraus zu erfahren, was die Darsteller in der bevorzugten Telenovela noch erleben werden. Wofür sie sich auch interessieren,

Sport, Nachrichten, Unterhaltung oder Sex, das Mediensystem hat immer Antworten. Angelockt von dem, was er auf seinen Wanderungen sieht, bewegt sich der Jugendliche also zwischen und in den Medien und verfolgt dabei ein bestimmtes Interessengebiet. Oder er ist überzeugt, wenn es eine Wirklichkeit gibt, ist sie im Mediensystem verstreut und bildet eine Hegelsche Triade, die den Weg in die Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem eröffnet. Auf der Wanderung, die wegen der Anziehungskraft, des persönlichen Interesses und des Glaubens begonnen wurde, werden die Schülerinnen und Schüler dann mit Fragen konfrontiert, die sie in ihren Gesprächen schildern.

#### **5.6.4.1. Verwöhnte Kinder**

Wie die Rektorin der Schule Nr. 1 berichtete, greifen besonders die Eltern der Schüler und Schülerinnen dieser Schule in den Unterricht ein, um ihre Kinder zu entschuldigen, wenn sie ihre Hausaufgaben nicht gemacht haben. Sie suchen die Schule nicht auf, um die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu verfolgen, sondern um ihnen zu geben, was sie selbst in ihrer Jugend vermissten. Wenn die Schüler darüber schreiben, was ihr Vater über die Unterschiede der Jugendlichen von damals und heute meint, erklären sie - wie auch die Rektorin - dass die Kinder von heute mehr haben, als sie brauchen: nach Ansicht der Rektorin werden sie sehr verwöhnt, und die Schüler stimmen zu. *„Ich denke, ja.“* (Haroldo, Gruppendiskussion):

„Ich glaube auch, dass es stimmt, weil sie früher nicht so viel Zugang zu den Dingen hatten, verstehst Du? Aber heutzutage, zum Beispiel hatte meiner Mutter in ihrer Jugend keinen Computer. Erst jetzt kann sie mir einen Computer schenken, denn man kann sie kaufen, und sie wird mir einen schenken. Damit verwöhnt sie mich wirklich“ (Carmem, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

Die Schülerinnen und Schüler wiederholen praktisch die Meinung der Schulleiterin. Da die Eltern in ihrer Jugend nicht hatten, was sie gern haben wollten, geben sie ihren Kindern, was sie selbst nicht haben konnten. Die Folge ist, wie Carmen hinzusetzt, dass *„sie es Dir nachwerfen, verstehst Du? Du bist einfach verwöhnt“*. Angesichts dieser immer mehr verwöhnten Kinder wächst nach den Worten Haroldos *„eine Generation verwöhnter Kinder“* heran. *„Ich denke, unsere Generation ist schon so.“* In der Diskussion über dieses Thema geben die Schüler zu, dass durch diese Behandlung bei ihren Entwicklungsprobleme entstehen. *„Du wächst nicht“*, erklärt Carmen. *„Wenn Du siehst, dass Du etwas noch nicht kannst, dann willst Du es unbedingt tun“* fügt Haroldo hinzu. Und Jurema schließt mit den Worten: *„Du kannst alles.“* Den Grund dafür, dass die Eltern dieses verwöhnte Verhalten ihrer Kinder

zulassen, sieht Haroldo darin, dass sie es nicht sehen. *„Sie bemerken es nicht“*, sagt Carmen:

*„Dann ist es so: das Kind, finde ich, wird sehr verwöhnt und erhält mehr und mehr Zuneigung, Liebe, Aufmerksamkeit und Geschenke. Daher denke ich, dass die materielle Zuwendung zu dieser Verwöhnung beiträgt. Nehmen wir einmal folgendes an: der Sohn sieht im Fernsehen ein Spielzeugauto. Vater, ich möchte dieses Auto haben. Der Vater in seiner Güte möchte dem Sohn dieses Auto kaufen und schenkt es ihm schließlich. Dann sieht der Sohn ein noch anderes Auto, da will er das andere Auto auch haben, und noch eins und noch eins“* (Haroldo, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

Für diese Schüler *„führt jede Form der Werbung zur Verwöhnung“*. Dieser Meinung von Carmem stimmen die Schüler zu: *„Ich finde, dass die Medien den Eltern, ich möchte mal so sagen, Mühe bereiten. Denn sie zeigen, wie etwas aussieht, was man damit macht und wie man es anfasst: man denkt, Donnerwetter, mit diesem Spielzeug kann man das und das machen, und schon fängt man an...“* (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion). Dieses Methode wirkt bei den Jugendlichen, wie Jurema selbst erklärt: *„Da nimmt man eine Klatsch-Illustrierte und sieht darin jemand mit einem bestimmten Sportschuh, und schon will ich ihn haben, das ist erstaunlich!“*

Diese Charakterisierung verwöhnter Kinder fand sich nur in der Schule Nr. 1. Es ist wahr, dass sich die Eltern in dieser Schule einmischen, um ihre Kinder zu unterstützen, wie die Rektorin berichtet. In dieser Schule wollen die Eltern den Kindern das ermöglichen, was sie selbst nicht hatten. In den öffentlichen Schulen Nr. 2 und 4 gehört das Problem nicht zum Problemkreis der Schülerinnen und Schüler. In der Schule Nr. 3 bekommen die Schüler von ihren Eltern bestimmt mehr als sie sich wünschen. So besteht die Situation mit den verwöhnten Kindern in der hier dargestellten starken Form zumindest in den vier Gruppen nur bei den Schülern der Schule Nr. 1.

#### **5.6.4.2. Das Bewusstsein und die Auswahl**

Gegen die These der Rektorin der Schule Nr. 2 vom manipulierten Mediennutzer spricht, dass die Jugendlichen unterscheiden können, was wichtig ist und was nicht. Dieses Beurteilungsvermögen des jungen Menschen wird jedoch von seinem persönlichen Interesse überlagert, vom Augenblick, in dem er lebt, und von dem, was seine Aufmerksamkeit motiviert. Sie benehmen sich wie Erwachsene, die auswählen, was sie für wichtig halten, aber argumentieren wie ein Kind: *„Ich finde, man muss das Bewusstsein haben. Ich habe das Bewusstsein, was gut für mich ist. Ich habe das Bewusstsein, dass ich die Zeitung lese und dass ich eine gute Reportage über Ereignisse lese, die in der Welt stattfinden. Ich weiß, dass es wichtig ist, darum lese ich*

es, *aber jetzt werde ich...*“ (Patrícia, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

Patrícia erklärt selbst:

„Ich finde zum Beispiel, dass man das macht, was man... Ich sehe beispielsweise nicht gern Nachrichten. Den Fernseher schalte ich nur an, um eine Telenovela zu sehen, ‚Big Brother‘ und ‚Malhação‘. Ich nehme auch keine Zeitungen und Zeitschriften in die Hand, um eine Meinung zu erfahren. Ich greife nur zur Zeitung, um die Zusammenfassung der Telenovela zu lesen. Im Internet gehe ich zu einer interessanten Website. Ich öffne das Internet nicht, um eine Wirtschaftsnachricht zu lesen. Ich denke, dass ich im Moment machen werde, was mich interessiert. Was mich interessiert. Wenn ich mich nun weiter entwickle und so, dann werde ich sehen, dass ich mich für Dinge wie Politik und Wirtschaft interessieren werde... Jetzt brauche ich noch keine Reportage aus der Wirtschaft oder Politik zu lesen. Wenn ich älter bin, werde ich wissen, was ich dann tun muss“ (Patrícia, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

„Es ist so: man lebt in unserer Wirklichkeit. Was ist unsere Wirklichkeit? Sie besteht darin, „Capricho“ zu lesen, Klatsch zu hören, aber wir wissen durchaus auch, was in der Welt geschieht: was uns in der Zukunft erwartet. Man weiß, was in der Welt geschieht. Man weiß, dass da eine Bombe fällt, wo auch immer. Man weiß es. Man hat eine Vorstellung von den wichtigsten Dingen, die gerade geschehen. Aber man weiß nicht... Man hat auch seine eigenen Interessen. Man verfolgt seine Interessen und sucht zugleich einen Platz, seinen Platz in der Welt, in der Zukunft, die man haben will...“ (Carmem, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

Die Schüler der Schule Nr. 2 wissen, wo sie Informationen finden, die ihnen helfen zu verstehen, was in der Welt geschieht: „Dass man das findet, bedeutet aber nicht, dass man es auch immer tut.“ (Marcia, Schule Nr. 2, Gruppendiskussion) Für diese Schüler ist es nicht einfach, ihre sogenannten Freizeitvergnügen aufzugeben und sie für etwas einzutauschen, was sie als „ernsthafter“ bezeichnen:

„Aber es ist sehr schwer, jemanden zu treffen, der das tut. Du siehst keinen einzigen, der sagen würde, oh, jetzt habe ich etwas Zeit, da werde ich mir dort dieses Buch holen und etwas lesen, damit ich mehr weiß. Ach nein, ich werde fernsehen und den Fernsehunterricht „Telecurso 2000“ einschalten, damit ich mehr weiß. So etwas findet man kaum“ (Ricardo, Schule Nr. 2, Gruppendiskussion).

Was die Schülerinnen und Schüler als „ernsthafter“ ansehen, bzw. was sie sehen oder lesen müssten, um mehr zu wissen, gehört tatsächlich nicht zu dem, was für das Leben dieser Schülerinnen und Schüler wesentlich ist: es scheint ihnen unerreichbar. Sonst würden sie sich zum Beispiel wie die Schülerinnen und Schüler der Schulen Nr. 1 und 3 um die Studienplätze in den besten staatlichen Universitäten bemühen. Aber weder sie noch ihre Familien noch etwa ihre Schule glauben an so etwas und investieren in diese Ziel. Wie die folgenden Aussagen zeigen, teilen auch die Schülerinnen und Schüler der Schule Nr. 1 die gleichen Vorstellungen, dass sie mit

den Medieninhalten Spaß haben wollen. Der Unterschied zu den Schulen Nr. 2 und 4 ist der Wunsch und das Ziel des sozialen Aufstiegs, den die Schülerinnen und Schüler erreichen können. Darauf sind die Gespräche ihrer Eltern und die Unterrichtsmethoden der Schulen ausgerichtet, die sie besuchen.

„Du willst die Nachrichten sehen und wählst aus, entweder die Nachrichten oder MTV, denn diesen Kanal mag ich auch. Ich höre also die Nachrichten, und jemand erzählt dort von einer Bombe, die irgendwo explodiert ist, oder von Lula... Es ist nicht einfach irgendetwas, es ist etwas Wichtiges, denn man muss jetzt wissen, was wichtig ist und was nicht. Denn ‚Big Brother‘ ist völlig unwichtig. Kultur ist auch weniger wichtig. Du siehst also jetzt die Nachrichten, dann weißt Du, was in der Welt geschieht. Du weißt, was sich in Deiner Umgebung ereignet. Aber trotzdem hält man es nicht für wichtiger. Es ist wegen des Kanals MTV, der gefällt mir, er spielt Musik“ (Carmem, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

„Es ist folgendes: Du nimmst entweder eine Zeitung oder eine Illustrierte mit Klatsch. Logischerweise liest Du in der „Capricho“ den Klatsch und schaust noch, was modern ist. Wenn Du eine Zeitung nimmst, dann ist das so, denn ich denke, alles hat seine Zeit und sein Zielpublikum. Du nimmst eine Zeitung, und sie richtet sich mehr an die Älteren, die Altersgruppe der Dreißigjährigen, wie zum Beispiel meine Mutter. Sie liest die Zeitung. Die „Capricho“ interessiert sie nicht. Wenn ich aber an einem Zeitungsstand bin, nehme ich eine „Capricho“ und sehe mir an, was modern ist. Das gefällt mir, verstehst Du? Denn das gefällt meiner Generation“ (Selma, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

Bei den Schülern der Schule Nr. 3 scheint das Bewusstsein vorhanden zu sein, dass es viele wichtige Medieninhalte gibt und andere weniger bedeutungsvoll oder auch völlig unwichtig sind. Aber auch irrelevante Inhalte haben ihre Daseinsberechtigung, wie sich in ihren Kommentaren zu den volkstümlichen Programmen über menschliches Leid zeigt:

„Ich finde, dass die Leute bei Not und Schmerz Mitleid empfinden. Das ist wahr. Sie fühlen Mitleid. Ich glaube, die Medien machen das, um den IBOPE usw. zu gewinnen. Um Geld zu verdienen. Sie finden mehr Beachtung und verdienen dadurch mehr Geld. Denn sie zeigen zuerst den Schicksalsschlag, dann die Werbung und anschließend die Sponsoren und verdienen damit Geld. So leben sie“ (Roberto, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenzimmer).

Murilo aus derselben Schule erklärt, was seiner Ansicht nach das Gefühl des Mitleids hervorruft: „*Gut, sagen wir mal so: Eine Frau ist gestorben, und in den Nachrichten heißt es dann: eine Arbeiterin ist tot, eine hingebungsvolle Ehefrau, die in ihrer Kindheit missbraucht wurde, der Mann ein Psychopath...*“ Melissa stimmt zu und fügt hinzu: „*Es stimmt. Im Allgemeinen ist es aber nicht nur das Bild, das sie zeigen, sondern auch, wie sie es kommentieren. Sie übertreiben so, dass es schockiert, weißt Du. Es ist ein Schock.*“ Trotz dieser Äußerungen bestand nach einer kurzen Debatte über dieses Thema in der Diskussion im Klassenzimmer eine gewisse Übereinstimmung: „*Das ist*

*nicht falsch. Sie sind schlau, das ist nicht falsch“* (Silvio, Diskussion im Klassenzimmer). Oder wie viele Schüler wiederholt sagten: *„Sie brauchen Geld. Das ist nicht falsch. Es ist ihr Broterwerb.“*

#### **5.6.4.3. „Ich will Spaß haben“**

Wie in den beiden vorigen Abschnitten gezeigt wurde, besteht ein gewisses Einverständnis darüber, dass die Medien sowohl Information und als auch Unterhaltung enthalten. Grundsätzlich wandern die Jugendlichen in beiden Gebieten. Sie bevorzugen jedoch die Unterhaltung. Es gibt kommunikative Elemente, die den Jugendlichen mit seinen bevorzugten Programmen in den Medien verbinden, wie die Schülerin Fatima der Schule Nr. 3 erklärt: *„Manche Leute halten die Jade<sup>136</sup> für wichtiger und manche die Börse.“* Und die Schülerin verrät, wen sie für wichtiger hält: *„Die Jade, denn Jade ist viel kommunikativer“* (Diskussion im Klassenzimmer). Andere Aussagen aus den Schulen Nr. 1, 2 und 4 rechnen die Medien ebenfalls dem Bereich der Unterhaltung zu.

*„Ich gebe den Medien keinen besonders hochgestellten Platz, denn ich suche in den Medien vor allem Unterhaltung. Wenn ich nach der Arbeit nach Hause komme, will ich mich entspannen. Ich nehme die Fernbedienung, setze mich vor den Fernseher und schaue das Programm an, in den Nachrichten... In den Nachrichten, es gibt keine Nachrichten, wo nichts Furchtbares gezeigt wird. Du siehst den Polizeibericht, es geht nur um Morde und Raubmorde in Deinem Stadtviertel. Es ist Unterhaltung, ich sehe es vor allem zur Unterhaltung. Die Kinder bevorzugen Zeichentrickfilme. In meiner Zukunft werden die Medien wohl keinen Platz einnehmen. Es sei denn, dass ich Werbung produziere oder verbreite. Dann ja, dann werde ich die Medien für meine Zukunft benutzen. Jetzt ist das Gegenteil der Fall, ich halte sie nicht für sehr wichtig, nein“* (Ricardo, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

*„Es ist auch, um ein Freizeitvergnügen zu haben! Warum? Werde ich einen Film nur dann ansehen, wenn er wertvoll für mich ist, wenn ich etwas daraus lerne? Natürlich nicht. Damit ich ein Freizeitvergnügen habe! Damit ich das habe! Verstehst Du? Damit ich ein Freizeitvergnügen habe!“* (Laerte, Schule Nr. 4, Diskussion im Klassenzimmer).

*„Ich denke, sie meint das anders. Denn sie hat folgendes gesagt: Ja, ich sehe Big Brother, auch wenn das falsch ist. Auch wenn es wichtigere Sachen gibt. Ich halte es nicht für falsch und denke auch, es gibt durchaus wichtigere Sachen. Alle haben hier in der Diskussion gesagt, dass das die Sachen sind, die dazu motivieren, alles zu lernen, und dass das die wichtigen, die wichtigeren Sachen sind, aber es gibt eben auch das Freizeitvergnügen“* (Ricardo, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

---

<sup>136</sup> Jade ist eine der Hauptfiguren der Telenovela „Der Klon“, die in Brasilien 2001 und 2002 gezeigt und im ersten Halbjahr 2005 wiederholt wurde.



„Du siehst also Big Brother, das ist nützlich. Es wird nicht für Dein Berufsleben nützlich sein, aber es ist ein Freizeitvergnügen. Normal, verstehst Du? Als Berufstätiger muss man eine Zeitung lesen. Das gehört zum Beruf. Aber Big Brother ist mehr ein Freizeitvergnügen, eine Form der Entspannung. Das ist normal...“ (Marinês, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

#### 5.6.4.4. Themen der Erwachsenen

Die Auswahl zum Zweck des Vergnügens setzt voraus, dass es Themen für Erwachsene und Nicht-Erwachsene gibt. In den Diskussionen mit den Schülerinnen und Schülern kann man in ihren Aussagen feststellen, was sie als Themen und Probleme von Erwachsenen ansehen. Die Art und Weise, wie das Mediensystem strukturiert ist - Fernsehnachrichten zwischen Telenovelas und anderen Unterhaltungssendungen im Fernsehen, Nachrichtenblöcke zwischen Musikprogrammen im Rundfunk und sogar kurze Nachrichten auf den Websites, welche die Jugendlichen im Internet aufsuchen - begünstigt den Kontakt mit der Information und mit dem Ereignis, wenn es auch nur ein erster, schneller Kontakt ist. Diese „erwachsenen“ Themen kommen weder in den Gesprächen der jungen Menschen untereinander noch in den Gesprächen mit ihren Eltern häufig vor und werden mit den Lehrern gar nicht besprochen. Was die Jugendlichen wissen, stammt vor allem aus ihren Gesprächen untereinander und aus ihrer Beziehung zu den Mediendarstellern. Die Aussage von Vicente weist in diese Richtung: das Nachrichtensystem ist in der Lage, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf sich zu lenken, aber die besser informierten Erwachsenen ersetzt es nicht:

„Ich finde zum Beispiel, alle diskutieren, was man lesen und anschauen soll. Aber das Fernsehen, der Rundfunk usw. sind doch alle für die Unterhaltung. Man ist nicht verpflichtet, irgendetwas zu lesen oder zu wissen. Aber natürlich ist es interessant, dass die Schwester<sup>137</sup> gestorben ist, in welchem Land und zwar daran und daran (Gelächter). Interessant, aber die Medien zwingen einem auf, was wichtig ist. Dabei sind die Medien für uns doch ein Mittel der Unterhaltung. Man braucht nicht zu wissen, dass die Frau gestorben ist, aber es ist gut, wenn man es weiß, verstehst Du? Damit man versteht, was passiert. Das bewirken die Medien“ (Vicente, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

Anders gesagt, obliegt es den Eltern und nicht den Kindern, sich zu informieren, was in der Welt geschieht, und wesentliche soziale, wirtschaftliche und politische Fragen zu besprechen. *„Ja, ich auch, ich finde das auch, denn sich mit diesen Dingen aus den Nachrichten über unser Leben zu informieren, das machen meine Eltern schon“* (Marcia, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

---

<sup>137</sup> Der Schüler bezieht sich auf die Ermordung der nordamerikanischen Missionarin Dorothy Stang am 12. Februar 2006 in Anapu im Staat Pará in Nord-Brasilien.

„Ich denke, ich brauche die Nachrichten nicht zu sehen, denn meine Mutter sieht sie. Sie erzählt, was geschieht“ (Maria, Schule Nr. 2, Gruppendiskussion).

„Jetzt bin ich jung, ich denke junge Menschen machen sich nicht viele Sorgen, Sorgen über das Leben. Das finde ich ganz natürlich“ (Marcia, Schule Nr. 2, Gruppendiskussion).

„Es wird nicht abgelehnt. Zum Beispiel zeigen sie mehr aus der Politik, und viele Jugendliche unseres Alters interessieren sich noch nicht für Politik und gehen noch nicht wählen. Daher interessiert sie mich überhaupt nicht“ (Roberto, Schule Nr. 4, Diskussion im Klassenzimmer).-

Der Augenblick bedeutet, jung zu sein. Roberta aus der Schule Nr. 4 ist der Ansicht, Jugendliche finden die Nachrichtensendung uninteressant. Raul aus derselben Schule stimmt nicht nur zu, sondern denkt auch, dass sich ein junger Mensch noch nicht damit zu beschäftigen braucht: *„Denn unsere Zeit ist noch nicht gekommen. Ich meine, weil wir nicht viel an so etwas denken. Wegen unseres Alters.“* Wenn es diese Zeit einmal kommt, wird es der junge Mensch bemerken. *„Es ist so, für alles gibt es die richtige Zeit und die richtige Stunde. Unsere Stunde ist noch nicht gekommen. Sie wird kommen, und wenn es soweit ist, werden wir unseren Platz zu finden wissen, verstehst Du?“* (Renata, Schule Nr. 4, Diskussion im Klassenzimmer).

#### **5.6.4.5. Das Unvermögen**

Die oben gestellten Fragen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie mehr Informationen und Wissen über die Welt erhalten und die wesentlichen Fragen aus ihrem sozialen Umfeld erörtern könnten, wenn sie nur wollten, aber sie meinen, dass die Zeit noch nicht gekommen ist. Dieser Zusatz ist ein Satz aus der Kindheit, es ist die Weigerung, die Verantwortungen der Erwachsenen zu übernehmen. Anders gesagt, für das Problem sind nicht sie, sondern ihre Eltern zuständig. Sie praktizieren die Verwirklichung der Unabhängigkeit: sie sehen, lesen und hören, was sie wollen, was sie fesselt und was ihnen gefällt. Wieder einmal zitiere ich Verón (2004) und sein Beispiel des unabhängigen Erwachsenen, um das Paradoxe in dieser Beziehung zu finden: das Mediensystem leiht sich von den Jugendlichen ihre Jugend und verwandelt sie in einen Wert, den der junge Mensch besitzen muss, um vollständig jung zu sein. Er hört dann in der Werbung und den Worten und Bildern der Mediendarsteller „Lebe Deine Jugend! Sei jung!“ Das heißt, sei frei, unabhängig und selbständig. Andererseits begreift er, dass Entscheidungen zu treffen, unabhängig zu sein und auszuwählen, was er sehen, lesen oder hören will, ein Akt der Unabhängigkeit und eine erwachsene Verhaltensweise ist. Diese beiden Botschaften führen zu dem gleichen Paradoxon wie in dem von Verón erörterten Beispiel: „tue

genau, was wir sagen, aber tue aus Deiner eigenen Initiative“. Verhält sich der Jugendliche aber nicht so, wie das Mediensystem einen jungen Menschen darstellt, wird er bestraft, weil er nicht jung zu sein scheint! Stattdessen sollte er seine Unabhängigkeit und die Vorrechte der Eigeninitiative nutzen, um der unabhängige, freie Jugendliche zu sein, der im Mediensystem so überaus häufig dargestellt wird. Das weist die fehlende Unabhängigkeit und fehlende Selbständigkeit den Erwachsenen zu, die verpflichtet sind, informiert zu sein und ihre Verantwortungen zu übernehmen.

Das Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zum Mediensystem ist nicht immer eine sichere, unabhängige Beziehung von jemandem, der weiß, was er will, wie die obigen Zitate zeigen. Die Schülerinnen und Schüler fühlen eine gewisses Unvermögen, mit einigen Situationen in den Medien fertig zu werden, wie diese Aussage von Maria aus der Schule Nr. 2 zeigt: *„Ich finde, dass sie nicht richtig vertiefen, was geschehen ist. Sie zeigen etwas, und man interpretiert es nach seiner eigenen Vorstellung, aber es ist dann nicht immer so, nein. Manchmal interpretiert man es falsch“* (Gruppendiskussion). Jurema aus der Schule Nr. 1 glaubt, das diene *„der Manipulation. Das ist schlecht. Man wird inkonstant.“* (Diskussion im Klassenzimmer). Die Schülerinnen und Schüler wollen damit sagen, dass die Bearbeitung der Information durch die Medien den Zweck hat, Aufmerksamkeit zu gewinnen: *„Denn manchmal, ja manchmal, sprechen sie so und bringen die Nachricht so, wie man es sehen möchte“* (Carmem, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion). Es ist, als ob die Zuhörerschaft nicht aus einem Schema entkommen könnte, das dazu erdacht wurde, um sie festzuhalten: *„Damit man etwas sehen will. Ja. Um festzuhalten. Auch bei der Telenovela. Wenn Du aufhörst, sie zu sehen, wird Dich nichts daran festhalten. Aber dann man wird Dich fragen... Hast Du das gesehen, diese Szene, jawohl...“* (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

#### **5.6.4.6. Die Verwundbarkeit**

Das Schema, wie die Informationen vermittelt werden, bewirkt, dass sich der Jugendliche einen Augenblick wehrlos fühlt, weil der Medieninhalt so unwiderstehlich dargestellt wird. Die Schülerinnen und Schüler empfinden einen gewissen, manchmal unkontrollierbaren Hunger nach bestimmten Themen. Es ist, als ob sie nicht darauf verzichten könnten, eine bestimmte Angelegenheit zu erfahren. Aber dann wird sie zu etwas nie Erreichbarem. Die Gespräche offenbaren auch eine gewisse Verwundbarkeit der Schüler. Katia aus der Schule Nr. 2 glaubt, es existiere etwas, was den Wunsch nach Vergnügen hervorruft, und Jurema aus der Schule Nr. 1 glaubt an die Existenz eines Prozesses, der in ihrem Gehirn wirkt, sie wehrlos macht und einen Augenblick lang lähmt, als ob sie süchtig wäre:

„Ich denke, dass es das gibt. Ich glaube, sie bieten alles. Sie fragen sich: warum weckt etwas Deine Aufmerksamkeit? Es hat mit dem Gehirn zu tun. Steuert das Gehirn nicht alles? Dann denke ich, dass sie alles bieten, was diese Person anzieht. Welches Bild? Was gibt es darauf zu sehen? Verstehst Du? Das finde ich, verstehst Du? Die Medien haben ganz und gar mit dem Gehirn zu tun. Ich denke, sie machen extra eine Befragung, damit sie süchtig machen und damit man sie ansieht: es ist ein Gefühl. Alles kommt vom Gehirn. Alles“ (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

„Ich finde das, aber ich weiß keine Antwort, wenn Du mich nach dem Grund fragst. Ich weiß nicht, warum. Mir gefällt es. Wenn Du mir eine Zeitschrift „Veja“ und eine „Caras“ anbietest, nehme ich die „Caras“. Wenn ich beim Friseur bin, lese ich sie, weil ich gerne etwas aus ihrem Leben wissen möchte...“ (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

„Wenn ich die „Veja“ in die Hand nehme, gibt es darin diese Zusammenfassung, wer was gesagt hat. Ich lese das zu gern. Ich weiß nicht, warum... Weißt Du, ich finde das schlimm. Genau das ist es, was ich an den Medien nicht gut finde, weißt Du. Sie nehmen Dich gefangen, aber Du hast dafür keine Erklärung“ (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

„Nein, die Medien sind nicht insgesamt schlecht. Nicht insgesamt, aber in mancher Hinsicht. Und man weiß oft, dass man etwas anschaltet, wenn man eigentlich etwas sehen sollte, was einem in der Zukunft hilft, was einem jetzt hilft. Dessen ist man sich durchaus bewusst, aber man folgt dem Vergnügen und nicht der Nützlichkeit und sieht nicht das, was einem in seinem Leben nützlich sein wird. Dann denkt man, nein, aber jetzt möchte ich das nicht sehen, ich möchte mich unterhalten. So kommt es schließlich...“ (Katia, Schule Nr. 2, Gruppendiskussion).

Der Mediendarsteller ist im Alltag des jungen Menschen so stark gegenwärtig, dass es dem Jugendlichen nicht ausreicht, ihn in seinem Programm zu begleiten. Er will ihn auch in seinem Leben außerhalb des Fernsehens begleiten, und dieser Aufgabe widmen sich viele Illustrierte. Aber das Interesse für das Leben der Medienstars beschränkt sich keineswegs nur auf die entsprechende Fachpresse zu diesem Thema. Da in einer allgemeinbildenden Zeitung die verschiedensten Themen und auch das Leben der Prominenten behandelt werden, verbringt der Jugendliche seine Zeit mit dem Lesen solcher - und keiner anderen - Artikel: *„Wenn ich die „Veja“ in die Hand nehme, gibt es darin diese Zusammenfassung, wer was gesagt hat. Ich lese das zu gern. Ich weiß nicht, warum... Weißt Du, ich finde das schlimm. Genau das ist es, was ich an den Medien nicht gut finde, weißt Du. Sie nehmen Dich gefangen, aber Du hast dafür keine Erklärung“* (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

„Du siehst jemanden im Fernsehen. Du siehst ihn jeden Tag. Wir schauen immer die Fotonovela an. Dann möchte man wissen, was dieser Mensch macht! Denn in der Fotonovela spielt er eine Rolle. Er ist nicht er selbst, Du möchtest Du

wissen, wie sein Leben sonst ist, außerhalb der Medien. Deswegen interessiert man sich dafür“ (Carmem, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion)

„Weil da steht, wie viel Fernsehdarsteller verdienen. Warum interessiert Dich das? Denke an Dein eigenes Leben! Sie verdient, sie arbeitet, sie verdient, Du hast damit nichts zu tun. Trotzdem lese gern, wie viel sie verdient“ (Carmem, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

„Sie enthält viele verschiedene Themen. Wenn Du eine Zeitschrift lesen willst, wo etwas Bestimmtes darin steht oder wenn Du mehr Nachrichten über Wirtschaft oder Politik oder sonst etwas lesen willst, dann blätterst Du sie durch und siehst plötzlich das Gesicht von Xuxa. Da hältst Du inne und beginnst zu lesen. Hast Du dann den Bericht über Xuxa gelesen, bist Du müde und liest den Rest nicht mehr.“ (Carmem, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

#### **5.6.4.7. Risikosituation**

Verón (2004) diskutiert die Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem unter dem Gesichtspunkt der „inhärenten Widersprüche“, die in Lernsituationen festzustellen sind. Für ihn „bewirkt der Widerspruch, der in natürlichen Lernsituationen besteht, dass das Kind so antwortet, wie es ihm am erfolgreichsten erscheint, und damit schließlich eine Gesamtheit von Regeln erlernt, um der Außenwelt gegenüberzutreten“ (Verón 2004:25). Nach Verón werden die neuen Situationen, denen die Kinder gegenüberstehen, entsprechend ihren vorherigen Erfahrungen als widersprüchlich „erkannt“, was „in den anderen Menschen die Verhaltensweisen hervorrufen wird, die ihre eigenes zwischenmenschliches Verhalten verstärken und „rechtfertigen“. Aus den Überlegungen von Verón über die Widersprüche, die beim Lernprozess auftreten, ergeben sich drei Arten von Verhalten: hysterisch, phobisch und obsessiv-kompulsiv.

Das phobische Verhalten scheint vom Mediensystem und von den Umfeldern der Menschen gefördert zu werden. Unter phobischem Verhalten versteht Verón die Unfähigkeit, einen gefährlichen Umstand von einem harmlosen zu unterscheiden. Bei der Schule Nr. 3 besteht nach den Aussagen der Schulleiterin und der Schüler außerhalb des Schutzes der Familie und der Schule, die sozusagen als Erweiterung des Elternhauses und Hüterin des kulturellen familiären Erbes anzusehen ist, eine gefährliche Umwelt. Heloisa, eine Schülerin der Schule Nr. 3, berichtete, sie sei noch niemals allein eine Straße entlanggegangen: *„... ich bin noch nie allein eine Straße entlang gegangen... denn meine Eltern sagen, das ist sehr gefährlich“* (schriftliche Aussage im Fragebogen). Die Eltern halten es also für gefährlich. Gemäß dem Paradoxon von Verón ist also „die Unabhängigkeit gefährlich“. Die einzige Art und Weise, aus diesem Dilemma zu entkommen, ist für Verón die „fiktive Unabhängigkeit“, d.h. sich an Orten aufzuhalten, die als „ungefährlich“ gelten. Aber gerade in der Schule

Nr. 2, die in einer friedlichen, kleinen Stadt liegt, in deren Alltag nichts an die Gewalt in den Großstädten mit Schießereien, Auftragsmorden, Raubüberfällen, Morden und dem Heulen der Polizeisirenen erinnert, spielt das Thema Gewalt eine überraschende Rolle. Eine der Schülerinnen glaubt, dass jeder das nächste Opfer sein kann, und dass der Polizeifunk eine nützliche Aufgabe erfüllt. Die Schülerin sagt:

„Ich glaube, dass das jedem passieren kann. Man muss nur lesen, damit man sieht, was geschieht oder was geschehen kann: wenn zum Beispiel meine Mutter stirbt und ich nicht bei ihr war, erfahre ich, was geschehen ist. Man muss es da erfahren, wo man lebt, denn wenn es keine Nachrichten gäbe, wie sollte man es dann erfahren... Sie schaute furchtlos überall hin und wusste nicht einmal, was geschah, und ob es dort Verbrecher gab. Ich finde ich sehr wichtig“ (Maria, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

Wenn die Aussage von Maria das phobische Paradoxon zeigt, in das sich jemand verwickeln kann, scheint der Gedanke von der „fiktiven Unabhängigkeit“ in der Aussage von Vicente aus der Schule Nr. 1 klar zum Ausdruck zu kommen:

„Sie kämpfte<sup>138</sup> für etwas und ist deshalb gestorben. Weil die anderen stärker waren, denke ich. Ich habe die Reportage nicht zu Ende gelesen. Aber sie ist gestorben, weil sie für etwas gekämpft hat, das finde ich gut. Sie dient uns als Beispiel. Aber es gibt auch viele Nachrichten, dass irgendjemand wegen irgendetwas gestorben ist und sie sagen nichts Näheres dazu... Weißt Du, man erfährt nur, dass jemand gestorben ist. In so einer Reportage ist aber gibt es nichts Großartiges.“ (Vicente, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

Carmem aus derselben Schule bestätigt und verteidigt die Aussage von Vicente. Verón (2004:29) spricht von einem Widerspruch, der auch in der Aussage von Carmem vorhanden zu sein scheint: „sei unabhängig und hänge doch von mir ab.“ Und Carmem sagt folgendes:

„Es keineswegs so, dass man nichts anderes als Klatsch verstehen kann. Man hält Klatsch eben für am wichtigsten (erneute Diskussion). Er ist wichtiger, er ist interessanter. Es ist interessanter, den Klatsch zu lesen. Du möchtest ja etwas über die arme Frau erfahren, die gestorben ist?“ (Carmem, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

### 5.6.5. Die Gegenreden

Damit Gegenreden entstehen, müssen Meinungen aufeinandertreffen und Bedeutungen miteinander konfrontiert werden. Wenn die Meinungen übereinstimmen - auch wenn sie auf einer gemeinsamen begrifflichen Grundlage oder auf allgemeinen, anerkannten Klischees beruhen - beweisen die Gegenreden, dass sich das Wissen

<sup>138</sup>

Der Schüler bezieht sich auf die Ermordung von Dorothy Stang.

niemals erschöpft: Das zeigt der latente Zustand von neuen Bedeutungen, die im Begriff sind, zu entstehen. Wenn das Aufeinandertreffen von Meinungen eine Konfrontation darstellt und sie unterschiedliche Bedeutungen haben, sind auch die Gegenreden kontradiktorisch. Die Tatsache, dass im Wort ein potentieller Gedanke enthalten ist (Schaff 1974), macht die Gegenreden immer zu einem Ergebnis des Aufeinandertreffens von Ideen, seien sie nun übereinstimmend oder kontradiktorisch. Das Verhältnis des jungen Menschen zum System der Medien, insbesondere zum Fernsehen, macht den Dialog einseitig und sozusagen taub, da er nicht mit den Fernsehdarstellern interagieren kann. Der Jugendliche reagiert darauf mit Mobilität. Er führt den Dialog, indem er in einem anderen Kanal umschaltet, und spricht mit sich selbst über das, was er sieht. Aber vor allem bindet er sich nicht an die Mediendarsteller: er spricht über Begriffe und Klischees vorzugsweise von Angesicht zu Angesicht.

#### **5.6.5.1. Die Alterität**

Das Aufeinandertreffen von Meinungen und Gedanken führt immer zu Wissen: es ist sowohl ein Ergebnis des Denkprozesses als auch des Gedankens an sich. Gerade die Schule ist ein Ort, der das Aufeinandertreffen vieler Meinungen und Gedanken begünstigt, die durch Sprache und Worte verstärkt werden. In der Schule verwandelt sich ein Medienereignis im Gespräch der Schüler untereinander in ein neues Ereignis. Es verwandelt sich in neue Welten, die nicht immer den Welten entsprechen, die in den Produktionszentren der Medien fabriziert werden, aber häufig gibt das neue Ereignis eine Welt wieder, die ohne unsere Beteiligung entstanden ist (Baccega, 1998). Die Aussage von Fabrícia bestätigt nicht nur, dass die Schule ein Ort der Resonanz für die Medienwelten ist, sondern auch, dass die Medien allgegenwärtig sind:

„Ich denke, dass es in der Schule alles gibt: so spricht man manchmal von Raub, Mord und Überfällen. Oder man sagt: schau mal, dieses Mädchen dort ist schwanger! Da entsteht eine Diskussion aus dem Nichts. Nur weil das Mädchen schwanger ist, fängt man an zu sprechen: Hast Du Dir schon mal vorgestellt, wenn ich schwanger wäre und meine Mutter es erfahren würde? Da entsteht eine Nachricht: sieh mal dort den Jungen! So etwas gibt es immer. In der Schule spricht man auch darüber, was in der Zeitung steht. Man spricht immer über etwas, warum auch nicht“ (Fabrícia, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

Die Gegenreden sind überall. Sie entstehen in den neuen Gesprächen: *„Jeder bildet sich seine Meinung folgendermaßen: du nimmst etwas von dem, was Du hörst, und von dem, was Du für richtig hältst. Du hältst es für richtig, aber tatsächlich fügst Du immer etwas hinzu“* (Liliane, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenzimmer). Jede Meinung, so glaubt auch Solange aus der Schule Nr. 3, ist von irgendjemandem

beeinflusst: *„ich schalte ein und sehe eine Nachricht von einem Reporter im Fernsehen... Auch wenn Du nur diesen einen siehst, kannst Du schon einen Standpunkt haben. Es ist der des Reporters. Du nimmst nicht von jedem etwas, um Dir Deine Meinung zu bilden. Du bekommst sie fertig von ihm. Du hast nur die Meinung dieses Reporters gesehen“* (Diskussion im Klassenzimmer). Roberto, auch aus der Schule Nr. 3, berichtet, wie er sich seine Meinung bildet:

*„Ich nehme etwas, das ich gelesen habe, eine Idee hier, etwas anderes aus dem Internet, ich habe mit meinen Eltern und meinem Bruder gesprochen, der Volkswirt ist, und spreche noch mit vielen anderen Menschen. Und dann habe ich mir meine Meinung gebildet, und so denke ich dann. Ich glaube daran. Wenn ich später mit Leuten spreche, die mehr über das Thema wissen als ich, überlege ich neu und ändere meine Meinung in den Punkten, die falsch waren. Mit der Unterstützung der Leute und aufgrund dessen, was sie gesagt haben, bilde ich mir eine neue Meinung, eine neue Meinung zu dem Teil der Theorie, die dem entspricht, was ich für richtig halte“* (Diskussion im Klassenzimmer).

Alle Schüler der vier Gruppen, die den Fragebogen beantwortet hatten, nahmen auch an der Diskussion in Klassenzimmer teil. Die Gegenreden brachen nur so hervor: sie mussten einfach kommen, mal zustimmende, mal ablehnende. Denn finden keine Dialoge statt, besteht kein Zugang zu neuem Wissen, mit dem Probleme gelöst werden können. Außerdem entstehen Gegenreden, die Wut, Unzufriedenheit und sogar Unverständnis zum Ausdruck bringen. Laerte aus der Schule Nr. 4 erklärt, warum es schwierig ist, mit den Lehrern zu sprechen: *„Ach, weil Du viele Sachen mit ihnen besprechen möchtest, und sie hören Dir nicht mal zu. Sie hören nicht mal zu. Wenn sie aber mit Dir reden wollen, musst Du zuhören. Verstehst Du? Deswegen erzähle ich nichts davon, was ich im Fernsehen gesehen oder nicht gesehen habe.“* (Laerte, Schule Nr. 4, Diskussion im Klassenzimmer). Rosangela aus derselben Schule ergänzt: *„Sie kommen und wollen nur den Unterricht erteilen, über etwas anderes möchten sie überhaupt nicht reden. Mit dem Lehrer kann man keine Gedanken austauschen“* (Diskussion im Klassenzimmer). Und die Gegenreden wollen nicht enden. Man hört eines nach dem anderen, wie etwa von Raul: *„Hast Du Dir schon mal vorgestellt, Du würdest hier am Montag herkommen und der Lehrer würde fragen, wie war Dein Wochenende? Das wäre schön, nicht wahr?“* (Raul, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenzimmer). Laerte bestätigt es und wiederholt: *„Er kommt und sagt gar nichts.“* Und Renata fügt ergänzend hinzu: *„Er kommt, geht herein und interessiert sich nicht dafür. Es wäre schön, aber wenn er kommt, will er nur unterrichten. Du sagst irgendetwas, und sie schauen Dich nicht mal an, sie blicken weiter auf die Tafel“* (Renata, Schule Nr. 4, Diskussion im Klassenzimmer).



### 5.6.5.2. Die Diskussion

Bestimmt verhalten sich nicht alle Lehrer so, aber die Schüler haben diesen Eindruck. In der Schule Nr. 4 bestehen zahlreiche Probleme: geringer Lernerfolg, ungenügende Vorkenntnisse für die besuchte Klasse, Vandalismus und Disziplinlosigkeit. Alle diese Probleme entladen sich auf die Person, der ihnen am nächsten steht: den Lehrer. Aber auch der bringt seine eigenen zahllosen Probleme mit in die Schule. Dieses Thema kam in der Gruppendiskussion erneut zur Sprache. Raul erklärte: *„Das wäre schön. Ihn zu fragen, denn dann würde ich erfahren, warum er sich Sorgen macht“* (Gruppendiskussion). Raul hatte sich zu Beginn der Diskussion mit Witzen und Späßen in der Klasse ganz besonders hervorgetan. Renata reagierte darauf mit ihren Gegenreden und einer Bestrafung: *„Manchmal hat das einen starken Einfluss auf das Verhalten des Schülers im Klassenzimmer, weißt Du, denn es gibt einen Schüler, der ist ein Störenfried und passt nicht auf...“* (Renata, Schule Nr. 4, Gruppendiskussion).

Die Rektoren, pädagogischen Koordinatoren und Lehrer der vier Schulen haben jeder auf seine Weise in ihrem Tätigkeitsbereich die Krise gezeigt, in dem sich die Erziehung befindet. Es gibt ein neues Wissen, das außerhalb der Schule entsteht, das Wissen der Lehrer entthront und für das Leben der Jugendlichen entscheidend ist. Es handelt sich um Wissen, welches das Schulwissen nicht ersetzt, sondern im Gegenteil verstärkt. Das bedeutet, dass die Modernität als Mindestvoraussetzung für die Zugehörigkeit zur Gesellschaft die Einbeziehung der Bereiche Erziehung und Kommunikation verlangt. Die Schülerinnen und Schüler benötigen die technischen Geräte und die Medieninhalte, um Zugang zu den Welten zu erlangen, die sich um sie umgeben, aber gerade für die Welten, die um sie herum entstehen, bedürfen sie auch der Erziehung, und zwar besonders durch die Personen ihres Umfelds, damit sie lernen, die Medien zu lesen, zu kritisieren und zum Wohle ihrer Gruppe zu nutzen. Denn gerade durch die Erziehung können den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeiten zur Reflexion und Kritik vermittelt werden. Ricardo aus der Schule Nr. 1 glaubt, dass bestimmte Ideen nur in der Diskussion auftauchen können: *„Jemand sagt etwas und man denkt darüber nach. Alle reden vom Fernsehen und vom Internet. Aber es gibt Dinge, die erkennt man erst in der Diskussion. Über manches ist man einer Meinung, aber es gibt auch Dinge, wo jeder seine persönliche Meinung hat, denke ich“* (Diskussion im Klassenzimmer). In den zwei folgenden Aussagen beschreibt Kátia die Bedeutung des anderen für die Meinungsbildung über ein Ereignis, und Roberto aus der Schule Nr. 3 erklärt, dass wichtige Nachrichten, die sich irgendwie auf das zukünftige Leben auswirken können, in der Schule besprochen werden sollten:

„Ich finde, dass die meisten Leute hier arbeiten und keine Zeit haben, die Nachrichtensendungen anzuschauen und zu sehen, was passiert ist. Oft siehst Du sie und hast Du niemanden, mit dem Du darüber reden und den Du fragen kannst. Manchmal fragt man sich selbst, aber es ist interessant, auch die Meinung der anderen zu erfahren, was sie dazu meinen.“ (Kátia, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

„Ich denke, das ist so. Man muss über wirklich wichtige Nachrichten sprechen. Im Fragebogen habe ich das Programm von Lula genannt, was er gesagt hat, ich erinnere mich nicht genau, ich weiß nicht mehr genau was geschah, aber es hat sich auf ganz Brasilien ausgewirkt. Ich finde, es sollten auch Dinge diskutiert werden, wie zum Beispiel das Problem der Euthanasie, welche die Menschheit und unser Land verändern können. Es handelt sich um soziale und wirtschaftliche Fragen, die in einigen Jahren die Zukunft für uns die Menschen unsere Kinder verändern können.“ (Roberto, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenzimmer).

Das Mediensystem produziert die Informationen nicht, um zustimmende oder kontradiktorische Gegenreden hervorzurufen. Es produziert vor allem Informationen, die zur Wirklichkeit werden, aber man weiß, dass diese Wirklichkeit eben von einem Sender produziert wurde. Die Medien produzieren journalistische Informationen, die zu Wegweisern für die verschiedenen Bewegungen in der Gesellschaft werden. Sie produzieren journalistische Informationen, weil die Menschen sie verlangen. Sie produzieren journalistische Informationen, weil das ihr Geschäft ist und sie als Unternehmen dadurch fortbestehen. Die Beziehungen zwischen dem Sender und dem Medienempfänger können inkonsequent oder neutral erscheinen. Aber sie sind im Gegenteil von Spannungen gekennzeichnet, wie wir noch sehen werden und werden immer auf der Grundlage des Verhältnisses von Wissen und Können ausgehandelt. Daher spielt die Schule im Leben der jungen Menschen eine bestimmende Rolle:

„Die Schule könnte immer solche Diskussionen durchführen, weißt Du. Ich finde, dass sie zum Nachdenken anregen. Ich habe so viele Schlussfolgerungen gezogen, an die ich vorher nie gedacht hatte. Erst in der Diskussion habe ich wirklich darüber nachgedacht. Als der Lehrer darüber sprach, da habe ich nachgedacht. Ich kann es gar nicht glauben, dass es das alles gibt. Ich habe nachgedacht... Ja, jetzt habe angefangen nachzudenken...“ (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).

### **5.6.5.3. Die Konfrontationen**

Man nimmt allgemein an, dass Menschen durch die Medien vor allem durch das Fernsehen beeinflussbar sind. Andere Aspekte des Lebens, wie z. B. der soziale Unterschied, die Schulausbildung und die Einkommenshöhe werden bei dieser Annahme nicht beachtet, so dass sich der Schüler seine Meinung nur aufgrund eines einzigen Aspekts bildet, ohne auch alle anderen widersprüchlichen Parameter zu

berücksichtigen. Mit den drei folgenden Aussagen führen die Schüler der Schule Nr. 2 einen Dialog, in dem sie ein Problem unter drei verschiedenen Blickwinkeln betrachten. Beginnen wir mit der Aussage von Maria:

„So wie sie gesagt hat: zum Beispiel sehen sich viele Leute Filme an, die Morde und Gewalt zeigen, und denken schließlich genauso. Und daraufhin fängt jemand an, sein eigenes Leben zu betrachten, und denkt sich: warum lebe ich so schlecht und dem da geht es viel besser? Mir geht es wirklich sehr schlecht! Und dann macht er sich auf und mordet. Daher ist ihr Einfluss manchmal sogar schädlich für das Leben der Menschen. Es gibt viele Menschen, die – wie sie sagt – in Elendsvierteln leben, und dann sehen sie, oh, der und der trägt einen Markensportschuh, ich weiß nicht... Ich will auch so einen. Dann beginnt er ein Leben mit Gewalttaten, Morden und Raubüberfällen und nimmt manchmal sogar ein schlechtes Ende, aber das ist auch der einzige Fall“ (Maria, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

Meinungen wie diese nehmen Gestalt an und verbreiten sich als Verallgemeinerungen, die komplexe Phänomene wie das oben dargestellte interpretieren und erklären, ohne ihre konkreten Ursachen zu berücksichtigen. Ein anderer Schüler, Ricardo aus derselben Schule, widerspricht seiner Klassenkameradin und hält die Medien auch nicht für so relevant wie Maria. Nach seiner Aussage dient ihm das Fernsehen für ihn vor allem zur Unterhaltung:

„Ich gebe den Medien keinen besonders hochgestellten Platz, denn ich suche in den Medien vor allem Unterhaltung. Wenn ich nach der Arbeit nach Hause komme, will ich mich entspannen. Ich nehme ich die Fernbedienung, setze mich vor den Fernseher und schaue mir das Programm an, in den Nachrichten... In den Nachrichten, es gibt keine Nachrichten, wo nichts Furchtbares gezeigt wird. Du siehst den Polizeibericht, es geht nur um Morde und Raubmorde in Deinem Stadtviertel. Es ist Unterhaltung, ich sehe es vor allem wegen der Unterhaltung. Die Kinder bevorzugen Zeichentrickfilme. In meiner Zukunft werden die Medien wohl keinen Platz einnehmen“ (Ricardo, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

Die Vertrautheit mit der Gewalt im Mediensystem kann zur Verrohung der Fähigkeit führen, sich von den menschlichen Dramen rühren zu lassen. Andererseits schafft der paradoxe Charakter des Verhältnisses zu den Medieninhalten gleichzeitig Sicherheiten und Unsicherheiten. In den Gegenreden findet sich jedoch eine Art von Fragestellung, ob das Dargestellte wahr ist oder nicht. Der Medienempfänger wird zu dieser Fragestellung veranlasst, da er sich an einem „Nicht-Ort“ befindet. Die gefundenen Antworten hängen von den Umständen ihrer Produktion und davon ab, wer mit ihm zusammen an der Mediennutzung teilgenommen hat. Marcia von der Schule Nr. 2 glaubt, dass die Medien Einfluss ausüben, aber für sie ist das nicht so wichtig. Sie misstraut der Wahrheit des Dargestellten und stimmt schließlich Ricardo zu, d.h. sie hält letztlich alles für Unterhaltung:

„Ich ebenfalls, wie er halte auch ich ihren Einfluss für nicht so stark. Ich glaube, dass sie nicht viel Bedeutung haben. Aber es bringt nichts, das zu äußern, denn wie er gesagt hat, üben sie doch Einfluss aus. Manchmal handelt man so: man schaltet die Nachrichten ein und sieht nur Furchtbares, solche Sachen. Aber man weiß vorher, dass Schreckliches gezeigt werden wird, denn man sieht Telenovelas, man hört es im Radio, immer wird davon gesprochen. Aber man schaut es eben im Fernsehen an. Man kann nicht beweisen, ob es wirklich wahr ist. Zur Telenovela: man weiß es nicht, man hat nichts Konkretes. Man weiß: es kann wahr sein. Aber man weiß nicht: es ist wahr. Ich kann das nicht so richtig darlegen. Ich halte die Medien nicht für sehr wichtig. Ich halte sie wirklich für Unterhaltung“ (Debora im Klassenzimmer).

Vier Aussagen mit Gegenreden, eine aus jeder Schule, zeigen sowohl Medienempfänger, die Erklärungen äußern, die sich der Kontrolle der Sender entziehen, als auch die Tatsache, dass die gezielt gestaltete Nachricht nicht der einzige Weg ist, auf dem Informationen eingeholt werden. Außer der sensorischen Wahrnehmung gehören zur Rezeption auch die Verbindungen, die der Rezipient zwischen dem gesendeten Produkt und der seiner eigenen konkreten Lebenserfahrung und seinen Beziehungen zu anderen Menschen herstellt. In der ersten Aussage aus der Schule Nr. 2 waren, wie schon erwähnt, einige Schüler der Ansicht, dass das Programm „Malhação“ die Wirklichkeit der Jugendlichen am besten zeigt: *„Malhação‘. Mir gefällt dieses Programm, weil es über junge Menschen unseres Alters, über unsere Probleme usw. spricht“* (Luiza, Schule Nr. 2, schriftlich im Fragebogen). Zu Anfang in der Diskussion im Klassenzimmer zeigten die Antworten in den Fragebogen, wie zum Beispiel die von Luiza, ähnliche Ansichten wie die von Maria:

„Sie zeigt die Realität, insbesondere in den Entwicklungsjahren, wie die Teenager-Schwangerschaft, Verhütung für junge Mädchen und auch für junge Männer. Gegen Drogen, Alkohol, Schlägereien. Die Gespräche mit den Eltern, mit dem Vater und der Mutter zuhause. Das wird häufig gezeigt... Für die jungen Menschen, die aufmerksam zuschauen, denn es ist die Realität“ (Maria, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

Es handelt sich um eine Wirklichkeit, die für Ricardo weder zu der Welt, in der er lebt, noch zu seinen konkreten Lebenserfahrungen irgendeine Verbindung hat. Die Antworten in den Fragebogen, welche die Grundlage der Diskussion bildeten, wurden im ersten Moment vollständig bestätigt, sie wurden überdacht wie im Kommentar von Maria oder in den Gegenreden völlig widerlegt wie von Ricardo: *„Nein nicht immer. ‚Malhação‘, ihr Leben besteht darin, von der Schule in den Club und vom Club nach Hause zu gehen. Es ist immer dasselbe.“* Messias widersprach sofort: *„Und die Arbeit?“* Daraufhin ergänzte Ricardo: *„Ja, und die Arbeit? Du siehst keinen von ihnen*

arbeiten. Sie wollen nur lernen oder eben im Club schwimmen oder anderen Sport treiben. Mein Leben ist nicht so.“ Richard schließt mit den Worten:

„Es ist folgendes: Du siehst niemanden jemals Prügel beziehen, zum Beispiel, und niemanden jemals irgendwo arbeiten. Bei Allen ist der Vater entweder Arzt oder Besitzer von irgendetwas Ähnlichem. Sie haben immer Geld für alles. Du siehst niemanden von ihnen arbeiten, sie müssen nie zur Arbeit gehen... Kommen wir auf das Thema zurück. Ihr Leben besteht nur aus flirten. In den Club gehen, zu einer Fete gehen, in den Club gehen, zurückkommen.“ (Ricardo, Schule Nr. 2, Diskussion im Klassenzimmer).

In der Schule Nr. 4 ist das schulische Umfeld der Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung für die Durchführung des Unterrichts. Geringer Lernerfolg und Disziplinosigkeit sind nach den Worten des pädagogischen Leiters einige der Probleme an dieser Schule. Bei den Schülern bewirkt das Fehlen von Gesprächen mit den Lehrern trotz der täglichen Begegnung Fremdheit. Nach Ansicht des pädagogischen Leiters können die Jugendlichen, wenig von der Zukunft erhoffen, wenn sie die Schulausbildung nicht weiter fortsetzen. Ihre Familien lösen sich auf und ziehen fort. Aber die Schule und die Medien – so bemerkt Ricarda in der Gruppendiskussion – sagen immer, dass das Kind die Hoffnung und die Zukunft des Landes ist<sup>139</sup>. Roberta erklärt: *„Ich finde, ich habe dieselbe Meinung habe wie sie. Denn wenn wir es nicht schaffen... Zum Beispiel denken die Älteren denken, wenn wir es nicht schaffen, dann geben wir den Jüngeren die Chance, wer weiß, vielleicht schaffen sie es“* (Roberta, Schule Nr. 4, Gruppendiskussion). Rosangela mischte sich ein: *„Sie versuchen, uns die Chance zu geben, aber sie zeigen nicht, dass das gut für sie ist, verstehst Du? Sie sprechen kaum darüber“*. Sofort sagte ich zu der Schülerin, ich hätte nicht verstanden, was sie sagen wollte. Sie versuchte, es zu erklären:

„Ach mein Gott. Es ist so. Sie versuchen es, sie suchen es in uns. Von klein auf sagen die Lehrer in der Schule, die Zukunft hängt von uns ab, aber sie zeigen nichts Interessantes, damit wir uns damit beschäftigen. Dann versuchen sie, sich auf unserer Seite zu stellen und so zu denken wie wir. Wenn es schon in der Schule nichts gibt, wenn wir mal von der Politik und solchen Sachen absehen, dann gibt es überhaupt nicht viel und eben auch keine Möglichkeit.“ (Rosangela, Schule Nr. 4, Gruppendiskussion).

Roberta kommt ihrer Mitschülerin zu Hilfe: *„Ich finde, dass ihre Meinung... ich finde, aber ich bin mir nicht sicher, dass sie uns keinen Weg zeigen, wie wir einen Platz*

---

<sup>139</sup> Sie zitiert als Beispiel ein Programm namens „Das Kind, die Hoffnung“, das alljährlich von einem Fernsehsender in Brasilien ausgestrahlt wird.

*finden können. Es geht darum, eine bessere Welt zu schaffen. Sie können uns aber nicht zeigen, wie. Das wollte sie sagen“ Und Rosangela ergänzt: „Sie haben immer gesagt, die Zukunft hängt von uns ab. Aber sie haben uns nie gezeigt, was von uns abhängt, damit eine bessere Welt geschaffen wird.“* Was die Schule diesen Schülerinnen und Schülern vermittelt, ist die Hoffnung, dass sie eine Zukunft schaffen können, die besser als die Gegenwart ist, aber sie zeigt nicht, wie das vollbracht werden könnte. Das bedeutet, sie übertragen die Verantwortung, zeigen aber keine Wege auf. *„Sie zeigen uns nur keine konkrete Zukunft für uns persönlich“,* sagt Rosangela. Die Kritik von Raul wiegt noch schwerer: *„Sie zeigen uns nicht, wie wir lernen sollen, sie geben uns wirklich keine Chance. Das ist es, nicht wahr! Ja!“*

Für diese Schüler der Schule Nr. 4 setzen sowohl die Schule als auch die Medien ihre Hoffnung und die Verantwortung für auf eine bessere Welt auf sie. Aber nichts ist paradoxer: sie lehren sie nicht, wie das zu bewerkstelligen ist, und geben ihnen auch nicht die „Chance“ dazu. In diesem Sinn hat das Leben der Schüler nur für den Augenblick, das Fehlen von Motivation in der Schule und das Nichtvorhandensein von Zukunftsperspektiven weniger mit ihnen als mit den Menschen zu tun, die sie unterrichten und lehren. Diese Auffassung wird beispielsweise von einer Unterhaltung unterstützt, die in der Schule Nr. 2 über die Fernsehserie „Malhação“ stattfand. Während in den öffentlichen Schulen Nr. 2 und 4, die von Arbeitnehmern, die lernen, und von Schülern, die berufstätig sind, besucht werden, das Gefühl sehr stark ist, nicht dazu zu gehören und zwischen der Hoffnung und der Verantwortung zu stehen, etwas oder jemand zu werden, wobei ihnen die Wege jedoch völlig versperrt sind, zeigen die Gegenreden der Schülerinnen und Schüler der Schulen Nr. 1 und 3 dagegen bequem begehbare Informationswege, die jenen zugänglich sind, denen tatsächlich eine gerechtere Zukunft zu gehören scheint.

In der Schule Nr. 3 weisen die Antworten in den Fragebogen auf die Notwendigkeit hin, mehr davon zu begreifen, was in der Welt geschieht, und mehr darüber zu diskutieren, insbesondere über die Außenpolitik der Vereinigten Staaten. In der Diskussion im Klassenzimmer wurde dieses Thema zur Sprache gebracht. Roberto äußerte seine Meinung: *„Sie hat durchaus einen Grund: es ist das Geld. Erdöl. Irgendwo gibt es welches, und sie gehen hin und schlagen los...“* David ergänzt den Gedanken seines Mitschülers:

*„Wenn es irgendwo Kapitalismus gibt, dann in den Vereinigten Staaten. Er hat sich sehr schnell entwickelt und in der ganzen Welt verbreitet. Da sie das Geld haben, und nur sie allein, sie und Europa, sonst niemand, denken sie, dass sei der Grund, sich aufzumachen und mit den Bodenschätzen usw. usw. der*

anderen Länder noch mehr Gewinn zu erzielen“ (Ramos, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenzimmer).

Patrick formuliert es ironisch: *„Aber sie sind doch so gut, sie... wollen das Leben und die Welt schützen, sie möchten sie im Inneren organisieren“*, und Mauro argumentiert: *„die Vereinigten Staaten wollen jetzt in den Iran einmarschieren. Sie finden gerade Gründe für die Invasion in den Iran“*. Rodolfo erklärt die Strategie der Vereinigten Staaten: *„Du willst in ein Land einmarschieren, dann musst Du einen ‚Grund‘ finden, der als Vorwand dienen kann, um in das Land einzurücken“*. Und Fatima ergänzt mit dem Hinweis auf die rein finanziellen Gründe:

*„Ob Du willst oder nicht, zurzeit regiert das Geld die Welt, denn bei allem, was Du machen willst, spielt das Geld immer irgendwie eine Rolle. Zum Beispiel: die Vereinigten Staaten sind in den Irak einmarschiert. Sie haben genau diesen Grund, aber natürlich werden sie das leugnen. Weil sie Geld haben. Wenn es Dir fehlt, dann bleibst Du in Deiner Ecke sitzen. Weil ich Geld habe, werde ich Dich fertig machen, wenn Du Dich nur rührst... (viele Stimmen). Ja, das finde ich, ja, das ist Ignoranz. Geld ist an allem beteiligt. Das kannst Du auch in Filmen sehen. Von klein an spielt es eine Rolle, ob man Geld hat“* (Fátima, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenzimmer).

Die Schüler der Schule Nr. 3 erklären, dass sie ihr Wissen in den Gesprächen, die sie führen, und von dem erwerben, mit dem sie sich unterhalten. Es beruht auf der Verknüpfung und Verbindung von Kenntnissen. Auch die Schüler der Schule Nr. 1 teilen diese Auffassung, wie der folgende Dialog zeigt. Carmem argumentiert: *„wenn das Fernsehen Deine einzige Informationsquelle ist, dürfte Deine Sicht der Ereignisse ziemlich verändert sein, dann hast Du kein Bild von der Wirklichkeit. Das hängt auch von der kulturellen Basis des Einzelnen ab“*. Auch Haroldo hält die kulturelle Basis für sehr wichtig für jemanden, der *„hauptsächlich fernsieht“*. Vicente stimmt seinen Klassenkameraden zu und weist darauf hin, dass die Gesellschaft ihren Mitgliedern durch das Fernsehen Ideen aufzwingt: *„Ein Mittel, um die Ideen durchzusetzen, ist das Fernsehen, denn es ist so, wie sie (eine Mitschülerin) gesagt hat: wenn es im Fernsehen heißt, Ananas ist gesund, dann sind am nächsten Tag viele Zuschauer dieser Meinung. Und sie fangen an, Ananas zu essen!“* Cristina nimmt den Gedanken ihrer Mitschülerin Carmem auf, die erklärt hatte, sie habe Kenntnis von der Ermordung der nordamerikanischen Nonne, lese aber lieber Klatschgeschichten und benutze die Medien lieber zur Unterhaltung (das wurde im vorigen Abschnitt behandelt), und fügt hinzu:

*„Sie hat gesagt: Warum muss ich die Geschichte von einer Frau kennen, die dort umgebracht wurde? Aber das ist so: das ist in Deinem Land geschehen, in der Welt, in der Du lebst. Du musst es wissen, selbst wenn es Dein Gewissen*

beschäftigt, damit Du weißt, was in Deinem Leben passiert. Denn auf die eine oder andere Art wird es sich auf Dich auswirken. Liest Du etwa eine Zeitung oder eine Zeitschrift nur für die Aufnahmeprüfung für die Universität? Keinesfalls: Du musst für das Leben lesen und lernen. Nicht nur für die Aufnahmeprüfung. Und nützt es etwas? Da gehst Du zur Aufnahmeprüfung: also ich..." (Cristina, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

Fernanda stimmt ihrer Mitschülerin zu. Sie gibt zu, dass es ein fertiges Rezept gibt, um dem Schüler zu helfen, die Aufnahmeprüfung zu bestehen, aber das genügt nicht: *„Ich denke so: damit ich die Aufnahmeprüfung bestehe und später eine gute Stelle bekomme, muss ich nur das tun, was da steht. Aber wenn ich Nachdenken lernen eine eigene Meinung haben will, muss ich „die Ereignisse verfolgen“.* Selma definiert also, die Tätigkeit des „Verfolgens der Ereignisse“ habe den Zweck, dass man sich eine eigene Meinung bildet. Jurema stimmt ihr da nicht ganz zu, wie folgende beiden Aussagen zeigen:

„Hast Du nicht irgendetwas gelesen, was Dir diese Meinung vermittelt hat, so dass Du auf diesen Gedanken gekommen bist? Und wenn Du dann noch etwas anderes über dasselbe Thema gelesen hast, kommst Du dann nicht zu einer anderen Meinung? Und gibt es heute nicht viele Dinge, die Dich zu vielen verschiedenen Meinungen veranlassen? Es kommt auf das Thema an. Es gibt unendlich viele Themen. Du kannst von ein und derselben Sache, von ein und demselben Thema sprechen, aber jeder hat eine andere Meinung dazu“ (Selma, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

„Ich finde, dass die Medien das begrenzen, so wie sie unser Leben beeinflussen. Alles, was sie zeigen, gehört nach ihnen zu dem, was man unbedingt wissen muss. Als ob man alles, was sie bringen, auch wissen müsste. Verstehst Du? Ein Beispiel: Was schreiben Sie in einer Zeitschrift? Sie schreiben etwas, das für die Aufnahmeprüfung wichtig ist. Wer bestimmt also, was zur Aufnahmeprüfung gehört? Sie. Verstehst Du? Bei allem, was sie bringen, denken sie schon an die Grenze, die sie selbst gesetzt haben. Ich finde das. Ja, Du kannst Dich dem entziehen, was sie anbieten, und viel wissen, aber es hat nicht denselben Nutzen wie das, was sie vorschreiben. Das finde ich.“ (Jurema, Schule Nr. 1, Diskussion im Klassenzimmer).

Von einer Seite zu anderen zu gehen, bedeutet, dass manche Seiten richtiger sind als andere. Einer der Schüler nimmt dieses Thema in der Gruppendiskussion auf und fragt, wie man sicher sein kann, dass etwas richtig ist. Haroldo meldet Zweifel an: *„Es gibt keine Sicherheit, nicht wahr?“* Und Jurema schließt daraus:

„Ich denke... dass das in den Medien... geschieht. Sich zu entziehen, nützt nichts. Ich finde... die Globalisierung erfolgt durch das Fernsehen, verstehst Du? Es gibt keine andere Möglichkeit... Außer Du reist überall hin und siehst selbst, was geschieht. Ich denke, das ist einer der Gründe, warum man inkonstant wird. Man ist ein Opfer und hat keine Wahl. Es muss sein. Es ist die Globalisierung“ (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion).



Die Schülerinnen und Schüler der Schule Nr. 1 sprechen über die Auswahl, die bei den Sendern darüber getroffen wird, was verbreitet werden soll und was nicht. Jurema glaubt an „subtile“, nicht wahrnehmbare Veränderungen in den Nachrichten: *„Es ist nicht so, dass man es hört und danach handelt: dieser Mensch ist nicht vertrauenswürdig, nicht wahr... Es ist nicht so, sie gehen schrittweise vor und tun dabei alles, um einen süchtig zu machen, also ich sage, um einen zu fangen, verstehst Du? Fangen, das ist es.“* (Jurema, Schule Nr. 1, Gruppendiskussion). In der Schule Nr. 2 wurde dieses Thema ebenfalls von den Schülern erörtert. Ricardo sagte zum Beispiel in der Diskussion im Klassenzimmer, dass er lieber nicht viel darüber nachdenken wolle. *„Es bringt nichts, wenn ich darüber nachdenke, denn die Medien entscheiden, was sie zeigen oder nicht zeigen, und ich werde niemals alles erfahren, was geschieht. Sie zeigen immer nur eine Seite der Medaille.“* Kátia, ebenfalls aus der Schule Nr. 2, versucht zu erklären, was Ricardo sagen wollte: *„Ich finde, dass die Medien vieles zeigen, aber sie zeigen nicht immer alles, was geschieht: sie zeigen den Teil, der in ihrem Interesse ist, der ihnen Nutzen bringt, verstehst Du?“* In der Diskussion in der Schule Nr. 3, erklärt Melissa ihre Ansicht zu diesem Thema: *„Es ist Information. Alle Welt will Information. Sie bringen die Information. Das ist es. Sie bringen sie nur sie auf eine lukrativere Art und Weise. Auf eine andere.“* (Melissa, Schule Nr. 3, Diskussion im Klassenzimmer). *„Das verschafft Zuhörer, verstehst Du?“* erklärt Rosangela aus der Schule Nr. 4 den Schülern, die an der Gruppendiskussion teilnehmen. Und Raul, ebenfalls aus der Schule Nr. 4, schließt mit den Worten: *„Sie bringen das, damit es das Publikum sieht. Das von der IBOPE werden sie nicht bringen: ihr werde sehen, das ist jetzt die Wahrheit.“*

## **6. Schlussbetrachtungen**

Die Beziehungen der Jugendlichen zu den Medien haben tiefgreifende Auswirkungen auf ihr Verständnis von der Wirklichkeit. Das Mediensystem spricht jedoch nicht mit einer Stimme. Denn es gibt viele Medien mit den verschiedensten Kanälen, welche die Wahl zwischen Unterhaltung und Information bieten. Heranwachsende Jugendliche wählen Kanäle und Inhalte aus, mit denen sie interaktiv in Beziehung treten. Dabei treffen dann verschiedene Welten aufeinander. Auf der einen Seite stehen die fiktiven Welten, die bei der Produktion von Informationen und Unterhaltung ersonnen werden, und auf der anderen befindet sich die persönliche, einzigartige, einmalige Welt des Empfängers, die jedoch mit den anderen Welten in Interdependenz steht. Sie gehört zu einem sozialen Universum, in dem die Medienauswahl des Jugendlichen stark von den Personen beeinflusst wird, die ihm am nächsten stehen. Aus dem Kontakt zwischen Sender und Empfänger entsteht etwas Neues, dessen Auswirkung besonders von den Menschen im Umfeld der Jugendlichen beeinflusst wird. Mit anderen Worten, die Wirkung und Weiterverbreitung des Neuen, das beim Anhören entsteht, wird sowohl durch das Medienverhalten als auch durch die sozialen Interaktionen der Jugendlichen bestimmt.

Die Schülerinnen und Schüler der vier Schulen haben unterschiedliche Beziehungen zum Mediensystem. Ebenso bedeutsam, oder sogar noch wichtiger als die Art und Weise, wie sie die Medien nutzen, sind jedoch ihre persönlichen Beziehungen und die Meinung ihrer sozialen Gruppe. In der Schule Nr. 2 besteht z. B. ein Weltbild, in dem Gewalt einen herausragenden Platz einnimmt, obwohl die Schülerinnen und Schüler in einer friedlichen Stadt leben, die kaum etwas mit den Szenarien aus gewaltbeherrschten Städten zu tun hat, die in den Medien verbreitet werden. Nach Ansicht der Rektorin dieser Schule werden die Schülerinnen und Schüler - die zu stark von den Medien beeinflusst sind - mit ihren entsprechenden Fragen praktisch alleingelassen. Da sie in der Schule und Familie keine gegenteiligen Ansichten hören, entwickeln sie für sich imaginäre Welten, die ihre Integration in ihr soziales Umfeld verhindern.

Paradoxerweise ist die Schule zugleich ein Mittelpunkt für die Besprechung und Verbreitung von Medieninhalten, und zwar weniger aufgrund ihrer eigenen Initiative als vielmehr wegen der Allgegenwärtigkeit der Medien. Dass bedeutet, dass dort keine kritische Überprüfung und keine kritische Systematisierung von Medienhalten stattfinden. Es ist also nicht die Schule, die doch für den Aufbau von Wissen zuständig ist, welche die Medieninhalte nach ihrer Bedeutung für die Schüler ordnet und besonders herausstellt, sondern es sind die Medien, die mit ihren Produktionen

bestimmen, was im schulischen Bereich betont und geordnet werden soll oder nicht. Nach Goodman (1995) schaffen sich daher die Jugendlichen - oftmals ohne Unterstützung der Familie und ohne Beteiligung der Schule – ihre eigenen Wirklichkeiten und zerstören sie wieder, wobei sie Informationen unterdrücken, ergänzen oder verzerren.

Während sich der Jugendliche unbekümmert in der Medienwelt bewegt, manchmal als stolzer Flaneur und manchmal als neugieriger Voyeur, erkennt er nicht, dass er bei jeder Verbindung einer Macht ausgesetzt ist, die neue Wirklichkeiten erfindet, um seine Aufmerksamkeit zu gewinnen, ihn zu erfreuen und zu erreichen, dass er sie vor den anderen bevorzugt. Wie die vorgelegten Berichte zeigen, bewegt er sich in diesem faszinierenden Universum allein wie ein Kind, das Unbekanntes entdecken und spielerisch Welten erbauen will, und wie ein Erwachsener, der bereits erkennt, wo er hintritt. Wenn er sich aber im Gespräch äußert, verbirgt er seine Schwäche und sein Gefangensein in der Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem und demonstriert vollkommene Übereinstimmung mit der Medienwelt, die ihm seine Vorstellungen von Freiheit, Rebellion und persönlichem Wachstum bestätigt. Diese Bestätigung erweckt einerseits beim Schüler den Eindruck, er wisse schon alles für sein Alter Notwendige, und veranlasst andererseits die Lehrer zu der Auffassung, dass der übermäßige, oberflächliche Konsum von Informationen seiner Entwicklung mehr schadet als nützt. Da dieses Problem nicht zur Schule zu gehören scheint, weil der Medienkonsum außerhalb ihrer Mauern stattfindet, gehören die verschiedenen Versionen eines Ereignisses mit ihren Variablen und Ideologien in den Medien nicht in das Unterrichtsgespräch, obwohl es für das Urteilsvermögen, das Zugehörigkeitsgefühl und die Entwicklung der Jugendlichen so wichtig wäre.

Daher halten wir für das größte Problem, dass die Schule nicht an der Diskussion beteiligt ist, welche die Schülerin und der Schüler allein, mit ihren Freunden oder sogar mit den Mediendarstellern führen. In der Schule Nr. 3, wo die Schülerinnen und Schüler eine kritische Haltung zu den Themen in den Medien einnehmen, ist die Unterstützung durch sachverständige Erwachsene aus der Familie und weniger aus der Schule deutlich zu erkennen. Gerade diese Unterstützung befähigt den jungen Menschen, in seinem Zustand der sozialen Integration zu verbleiben, den er von der sozialen Gruppe geerbt hat, der er angehört. Auch in der Schule Nr. 1 ist die Schule nicht am Reflexionsprozess über die Medieninhalte beteiligt. Obwohl dort Diskussionen stattfinden, dienen sie jedoch zur Vorbereitung der Schüler auf die Aufnahmeprüfung für die Universität und nicht als Anleitung zum kritischen Nachdenken. Wegen dieses

Ziels sind die Schüler aber trotzdem motiviert, auch andere Meinungen einzuholen und zusätzliche Bücher zu lesen, die andere Gegenreden hervorrufen.

Die Ergebnisse in den Schulen Nr. 1 und 3 zeigen, dass der Weg zur Reflexion, zu den kritischen Gegenreden, durch sachverständige Erwachsene aufgezeigt wird. In der Schule Nr. 4 fehlen nicht nur diese Erwachsenen in der Schule selbst und in der Familie, sondern der Weg ist auch – nach Ansicht der Schülerinnen und Schüler – durch das Verhalten der Schule ihnen gegenüber blockiert. Mit den Schülerinnen und Schülern nach Möglichkeiten der Annäherung zu suchen und dabei von der Außenwelt auszugehen, die sie mit ins Klassenzimmer nehmen, ist daher meiner Ansicht nach eine grundlegende Voraussetzung, damit die Schule nicht weiterhin die bestehenden gesellschaftlichen Unterschiede reproduziert. Andererseits führen die fallenden Preise und der entsprechend leichtere Erwerb von elektronischen Geräten zu einer größeren Auswahl von Programmen und Medienakteuren. Aber das reicht weder aus, um die Paradoxa in der Beziehung zu den Medien zu verringern, noch um den Effekt der Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem zu minimieren. So zeigen Probleme wie das obige in der Schule Nr. 1, das auf dem Gefühl der Verwundbarkeit beruht, und sogar in der Schule Nr. 3, wo wegen ständiger Reportagen und Szenen eines Films, die in dieser Zeit gezeigt wurden, die Euthanasie gutgeheißen wurde, dass es über den Einfluss der Medien auf die Kultur und die Gefühle des Einzelnen noch viel zu erforschen gibt.

Die Untersuchungen über die Auswirkungen des Mediensystems auf die Gesellschaft und die Folgen ihrer Macht für die Kultur und die Menschen, mit denen der Empfänger aufgewertet und die Vorherrschaft des Senders beseitigt werden sollte, konnten mit der tatsächlichen Entwicklung bisher nicht Schritt halten. Es geht hier nicht um die reine, einfache Weiterführung der Theorien über die Wirkungen der Medien auf die Menschen. Sondern es geht darum, was bei diesem Zusammentreffen von Sender und Empfänger entsteht - sowohl unter kognitiven als auch emotionalen Aspekten. In dieser Arbeit habe ich mich mehr mit den kognitiven, reflexiven und weniger mit den emotionalen Aspekten beschäftigt, welche die Zwischenstellung zwischen Kind und Erwachsenem betreffen. Aber wie ich schon sagte, gibt es auf diesem Gebiet noch viel zu tun, und den Weg dazu hat Katrin Döveling (2005) wieder eröffnet. Ihr Buch „Emotionen, Medien, Gemeinschaft: Eine kommunikationssoziologische Analyse“ enthält ein erschöpfendes Verzeichnis aller Forschungsarbeiten über Emotionen in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen, insbesondere in der Soziologie und der Kommunikationswissenschaft.

In einem Szenario, das in allen vier Schulen vorhanden ist, in dem die Eltern nicht an der Medienerfahrung der Schüler teilhaben und sich die Schule von den Welten distanziert, die sich die Schülerinnen und Schüler konstruieren, bleibt den Jugendlichen nichts anderes übrig, als gefährliche Wahrheiten untereinander zu verbreiten. So hält die Schülerin Maria aus der Schule Nr. 2, die Polizeinachrichten für wichtig, weil sie dadurch über die Ermordung ihrer Mutter informiert werden kann. Und Carmen aus der Schule Nr. 2 gibt zu, dass es für die Jugendlichen wichtiger ist, Klatsch über Künstler und Medienstars zu lesen, als sich für die Ermordung der nordamerikanischen Nonne Dorothy Stang zu interessieren. Mit diesen Beispielen möchte ich nicht verlangen, dass den jungen Menschen Themen aufgezwungen werden sollen, mit denen sich oftmals nicht einmal die Erwachsenen beschäftigen, wie z. B. Politik oder Wirtschaft, sondern darauf hinweisen, dass sich die Jugendlichen möglicherweise immer weniger über fremdes Leid wundern könnten. Wenn die jungen Menschen nicht darüber nachdenken, was wirklich in der Welt geschieht, könnten zu der Auffassung gelangen, dass ihre eigene Welt unabhängig ist und nur von ihrer eigenen Lebenserfahrung bestimmt wird, ohne jedoch zu bedenken, dass die fragmentarische Dynamik des Mediensystems nur dann relevant ist, wenn sein Inhalt sachverständig begleitet und reflektiert wird. Sonst verbirgt es einerseits die Widersprüche und ökologischen Fragen der realen Gegenwart und preist andererseits die Technologien und den Konsum als Antwort auf die Probleme der Welt.

Die Informationssysteme der Medien enthalten vielfältige Arten von Wissen, von denen viele für die Jugendlichen enorm wichtig sind. Um jedoch die verschiedenen Inhalte zu begreifen, müssen sie geordnet werden. Diese Aufgabe kann der Jugendliche besser mit der Hilfe eines Informatiklehrers durchführen. Einer der positiven Aspekte in diesem Diskussionsprozess besteht darin, dass die Schülerin und der Schüler erkennen, dass bei jedem Medienkontakt eine Macht auf sie einwirkt. Andernfalls können sie - wie wir an verschiedenen Beispielen gesehen haben - irrtümlich denken, dass in jedem Kontakt eine absolute Wahrheit liegt. Ein Medienfachmann an der Seite des Jugendlichen hilft ihm, das Wissen in den Medien zu finden, das für seine Entwicklung wichtig ist.

Die Unbekümmertheit, mit der sich ein Jugendlicher in und zwischen den Medien bewegt, verbirgt Ängste und Unsicherheiten, die auf jeder Reise auftauchen. Die Medien verbergen einerseits seine Schwäche, dass er sich allein ohne die Unterstützung sachverständiger Erwachsener bewegt, und stärken andererseits seine Überzeugung, dass er alles kann und alles weiß. Das ist vielleicht das schlimmste

Paradox, dem sich der Jugendliche gegenüber sieht: Versprechungen von Freiheit, freundlichem Empfang, Schutz, Erfolg und Unterhaltung dienen als Mechanismen, die Fluchtversuche aus diesem widersprüchlichen Modell zu verhindern sollen. Nach Postmann (1999), für den die Kindheit deswegen noch existiert, weil sie die Kinder nicht aufgeben möchten, obwohl sie die Erwachsenen abschaffen wollen, sucht der Jugendliche immer noch vorzugsweise im direkten persönlichen Kontakt mit dem anderen den Gedankenaustausch, in dem er seine Gegenrede bildet und seine Persönlichkeit schmiedet. Sich ihm wieder zu nähern, um ihn bei dieser Erfahrung auf dem Weg in die Erwachsenenwelt zu begleiten, ist vielleicht die größte Herausforderung für die Erziehung.

## Literaturverzeichnis

ABAD, Miguel (2003). Crítica Política das Políticas de Juventude. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Orgs.). Políticas Públicas: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, p.13-32.

ABAD, José Miguel (2006). Crise de Gerações e Participação Juvenil. In: Luneta, n, 5, julho de 2006. [http://ondajovem.terra.com.br/luneta.asp?ID\\_Materia=767](http://ondajovem.terra.com.br/luneta.asp?ID_Materia=767). Zugriff 15.11.2006.

ABH Ferreira (1986). Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (2005a). Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa Nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania

ABRAMO, Helena Wendel (2005b). Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Perseu Abramo, p.37-72.

ADORNO, Theodor (1990). Die Aktualität der Philosophie Philosophische Frühschriften. Bd. I. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2. Auf S. 338.)

ADORNO, Theodor W. Industria Cultural (1978). In: COHN, Gabriel (Org.). Comunicação e Indústria Cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade. São Paulo: Editora Nacional, p. 287-295. Do original: „Résumé über Kulturindustrie“. Trad. Amélia Cohn. In: T.W. Adorno, Ohne Leitbild – Parva Aesthetica, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1968, p. 60-70)

ADORNO, Theodor W. Freizeit, in: Ders. *Stichworte kritische Modelle 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1969, S. 57-67.

ALBERT, P. e TERROU, F. (1990). História da Imprensa. São Paulo; Martins Fontes, 1990

ALMEIDA, Angela Mendes de (1987) (Orgs.) Pensando a Família no Brasil. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/UFRRJ, 1987.

ALVES, José Eustáquio Diniz (2005). A Definição de Família Convivente do IBGE: cuidados metodológicos necessários. In: Aparte. Revista eletrônica do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. [http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/notametodologica\\_familiasconviventes.pdf?PH\\_PSESSID=a69c370640b7f3f3c3ee8f6000e69794](http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/notametodologica_familiasconviventes.pdf?PH_PSESSID=a69c370640b7f3f3c3ee8f6000e69794). Zugriff 17.07.2006

ALVIM, Rosilene e GOUVEIA Patricia (2000) (Orgs.). Juventude Anos 90: conceitos, imagens, contextos (Orgs.). Rio de Janeiro: Contracapa

ALVIM, Rosilene e PAIM, Eugênia (2000). Os Jovens Suburbanos e a Mídia: conceitos e preconceitos. In: ALVIM, Rosilene e GOUVEIA, Patricia (Orgs.). Juventude Anos 90: conceitos, imagens, contextos (Orgs.). Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

AMANCIO, Ana Maria e NEVES, Rosa Maria Correa das (2003). Conhecendo seus Próprios Talentos: jovens de escolas públicas em instituições de Pesquisa no Rio de Janeiro. In: Educação e Sociedade, v.24, n. 83, agosto, p, 645-658. <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a17v2483.pdf>. Zugriff 20.06.2004.

ANDRÉ, Marli (2001). Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: Cadernos de Pesquisa, n.113, p. 51-64, junho. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf> Zugriff 15.12.2006.



ANDRELO, Roseane (2006). A Televisão e a Prática do zapping: interatividade com a audiência. In *Comunicação e Educação* ano XI, n. 1. São Paulo: CA/ECA/USP, Paulinas, janeiro/abril, p.26-31.

APPLE, Michael W (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas

ARENDT, Hannan (2005). *Entre o Passado e o Futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva

ARIÈS, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Trad: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora.

ARNHEIM, Rudolf (2002). *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. Trad: Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

ARROYO, Miguel G (2004). *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes

BAACKE, Dieter (2003). *Die 13-18- Jährigen. Einführungen in die Probleme des Jugendalters*. Weinheim: Beltz Verlag.

BAACKE, Dieter (1999). *Zielgruppe Kind*. Opladen: Leske + Budrich

BABIN, Pierre e KOULOUMDIJAN, Marie-France (1989). *Os Novos Modos de Compreender*. Trad: Maria Cecília Oliveira Marques. São Paulo: Edições Paulinas

BACCEGA, Maria Aparecida (1996). *O Campo da Comunicação e os Estudos de Consciência Verbal*. In: *Revista Logos*. Ano 3. n. 4, p.25 a 29

BACCEGA, Maria Aparecida (1998). *Comunicação e Linguagem: discursos e ciência*. São Paulo: Moderna, 1998.

BACCEGA, Maria Aparecida (2005). *O Impacto da Publicidade no Campo da Comunicação/Educação*. In: *Cadernos de Pesquisa ESPM*, n. 3. São Paulo: Escola Superior de Propaganda e Marketing, setembro/outubro. <http://www.usp.br/nce/educomjt/paginas/txt.publicidade.pdf>. Zugriff 12.11.2007

(BACHTIN) BAKHTIN, Mikhail (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes

(BACHTIN) BAKHTIN, Mikhail (2003). *Metodologia das Ciências Humanas*. In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4° ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 393-410.

(BACHTIN) BAKHTIN, Mikhail (2004). *(Volochinov) Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BANGO, Julio (2003). *Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios*. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. *Políticas Públicas: juventude em pauta* (Orgs). São Paulo: Cortez, p.33-55.

BARNARD, Chester Irving (1971). *As Funções do Executivo*. São Paulo: Atlas

BARSCH, Achim e ERLINGER, Hans Dieter (2002). *Medienpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Klett-Cotta

BARTHES, Roland (2004). *O Prazer do Texto*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva. Título original: *Le plaisir du texte*

BATESON, Gregory (1991). *Pasos Hacia una Ecología de la Mente*. Buenos Aires: Plane – Carlos Lohlé.

BATESON, Gregory (1994). Comunicação. In WINKIN, Yves (org.) La Nueva Comunicación. 4° ed. Barcelona: Editorial Kairós

BAUDELAIRE, Charles (1996). Sobre a Modernidade. 4° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

BAUDRILLARD, Jean (1995) Sociedade de Consumo. Rio de Janeiro: Elfos/Edições

BAUER, Martin W (2002). Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs). Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, p.189-217

BEHNKEN, Imbke und ZINNERCKER, Jürgen (2003). Kindheit als soziale und kulturelle Institution der Europäischen Moderne – Fallstudien in der Tradition der Elias'schen Zivilisationstheorie. In: FICHTNER, Bernd; FREITAS, Maria Teresa e MONTEIRO, Roberto (Hgg.). Kinder und Jugendliche im Blick qualitativer Forschung. Kulturhistorische Schule, Phänomenologie und Ethnografie in Brasilien und Deutschland. Oberhausen: Athena Verlag, p.129-148.

BENJAMIN, Walter (1974). Charles Baudelaire – ein Lyriker im Zeitalter des Hochkapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp

BENJAMIN, Walter (1975). A Modernidade e os Modernos. Trad: Heindrun Krieger Mandes da Silva, Arlete de Brito e Tania Jatobá. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Das Argument, n° 46 - Argument Verlag, 1967 e Schriften – Suhrkamp Verlag, 1955).

BENJAMIN, Walter (1983). Das Passagen-Werk. Hrsg. Von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BENJAMIN, Walter (1993). La Metafísica de la Juventud. Barcelona: Paidós/ICE/UAB.

BENJAMIN, Walter (1994a). Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. In: Obras Escolhidas, v. I. 7° ed. São Paulo: Brasiliense. (Auswahl in drei Bänden: Suhrkamp Verlag)

BENJAMIN, Walter (1994b). O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Obras Escolhidas, v. I. 7° ed. São Paulo: Brasiliense. (Auswahl in drei Bänden: Suhrkamp Verlag)

BENJAMIN, Walter (1994c). Experiência e Pobreza. In: Obras Escolhidas, v. I. 7° ed. São Paulo: Brasiliense. (Auswahl in drei Bänden: Suhrkamp Verlag)

BENJAMIN, Walter (1995). Rua de Mão Única. Obras escolhidas, v. II, 5° ed. São Paulo: Brasiliense.

BENJAMIN, Walter (2002). Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação. São Paulo: Duas Cidades e Editora 34

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas (2007). Die Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.

BIERNATZKI; William E (2001). Desafios da Comunicação Global. In: Comunicação e Educação. Ano VII, n. 20. São Paulo: Segmento/USP, janeiro/abril, p. P47-62

BIRDWHISTELL, Ray L (1994). Entrevista a Ray Mac Dermott. In: WINKIN, Yves (Org.) La Nueva Comunicación. 4° ed. Barcelona: Editorial Kairós, p. 311-322.

BLIKSTEIN, Izidoro, (1990). Kaspar Hauser, ou A Fabricação da Realidade. 3° ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

BLUMER, Herbert (1978). A Massa, o Público e a Opinião Pública. In: COHN, Gabriel (Org.). Comunicação e Indústria Cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade. São Paulo: Editora Nacional, p. 178-186. „The Mass, the Public and Public Opinion”, in Alfred McClung Lee (Org.). New Outline of the Principles of Sociology, Barnes and Noble, Nova York, 1946.

BOCK, Ana Mercedes Bahia (2004). A Perspectiva Sócio-Histórica de Leont'ev e a Crítica à Naturalização da Formação do Ser Humano: adolescência em questão. Caderno Cedes, Campinas, vol 24, n, 62, p. 26-43, abril de 2004. <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>. Zugriff 16.01.2006.

BOGDAN, Robert, BIKLEN S.K (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

BOLLE, Willi (1997). A Metrópole como Médiun-de-Reflexão. In Revista Semear, n.3. [www.lettras.puc-rio.br/catedra/revista/3sem\\_13.html](http://www.lettras.puc-rio.br/catedra/revista/3sem_13.html). Zugriff 16.10.2007.

BOSI, Ecléa (1981). Cultura de Massa e Cultura Popular: leituras de operárias. Petrópolis-RJ: Vozes.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C (1975). A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOURDIEU, Pierre (1983). Sociologia. Organização da coletânea: Renato Ortiz. São Paulo: Ática.

BOURDIEU, Pierre (1997). Sobre a Televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BOURDIEU, Pierre (2002). A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk

BOURDIEU, Pierre (2004a). O Poder Simbólico. 7º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

BOURDIEU, Pierre (2004b). Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp

BOURDIEU, Pierre (2005a). A Economia das Trocas Simbólicas. Organização: Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva

BOURDIEU, Pierre (2005b). O Capital Social. 7 ed. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afranio (orgs.). Petrópolis-RJ: Vozes.

BOURDIN, Alain (2002). Antropologie de la Mobilité. La mobilité généralisée. <http://perso.orange.fr/ville-en-mouvement/articles.htm#01>. Zugriff 22.01.2007

BRAGA, Jose Luiz, CALAZANS, Maria Regina Zamith (2001). Comunicação e Educação: questões delicadas na interface. São Paulo: Hacker

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1986). A Educação como Cultura. SP: Brasiliense

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1995). O que é Educação. São Paulo: Brasiliense

BRANDÃO, Zaia (2003). Entre Questionários e Entrevistas. In: Nogueira, Maria Alice; Romanelli, Geraldo; Zago, Nadir. Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 171-183.

BRASIL, Sergio de Souza (1998). Sobre o Olhar nas Imagens. In: Contraponto, Universidade Federal Fluminense, janeiro-junho. <http://www.uff.br/mestcii/cca1.htm>. Zugriff 25.11.2007.

BRENNER, Ana karina; DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo (2005). Culturas do Lazer e do Tempo Livre dos Jovens Brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma Pesquisa Nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Perseu Abramo, p. 175-214

BRETON, Eric Le (2002). La mobilité quotidienne dans la vie précarie. <http://perso.orange.fr/ville-en-mouvement/syntheses/lebreton.pdf>. Zugriff 26.01.2007

BRUNER, Jerome 1997. Realidade Mental, Mundos Possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRUNER, Jerome (2001). A Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed

BUCKINGHAM, David (2005). Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Barcelona: Paidós

CAMPBELL, Joseph (1989). O Herói de Mil Faces. São Paulo: Círculo do Livro.

CANCLINI, Néstor García (1995). Consumidores e Cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

CANCLINI, Néstor García (1997). Culturas Híbridas. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo.

CANCLINI, Néstor García (2002). Cidades e Cidadão Imaginados pelos Meios de Comunicação. In: Opinião Pública v. VIII, n.1. 7 [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-62762002000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762002000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) . Zugriff 27.01.2007

CANEVACCI, Massimo (2001). Antropologia da Comunicação Visual. Rio de Janeiro: DP&A.

CANEVACCI, Massimo (2004). A Cidade Polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. 2° ed. São Paulo: Studio Nobel

CAPALBO, Creusa (1998). Metodologia das Ciências Sociais: a fenomenologia de Alfred Schütz. 2° ed. Londrina: Editora UEL.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (2004). Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. Cadernos de Pesquisa, janeiro/abril, vol.34, n.121, p.41-58. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>. Zugriff 26.01.2007.

CASTELLS, Manuel (2001). A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1, 5° ed. São Paulo: Paz e Terra.

CASTELLS, Manuel (2006). A Era da Intercomunicação. In: Le Monde Diplomatique, agosto. [www.diplo.upl.com.br/2006-08\\_al1379](http://www.diplo.upl.com.br/2006-08_al1379). Zugriff 23.01.2007.

CASTRO, Claudio de Moura (2003). Por que se aprende tão pouco na periferia de São Paulo? In: Braudel Papers. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, n.33, p.02.

CASTRO, Gisela G.S. (2005). WEB Music: música, escuta e comunicação. In: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, Intercom, v. XXVIII, n. 1. São Paulo: Intercom, janeiro-junho.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de (1998). A Educação de Cabeça Erguida In: Conjuntura Econômica – Vol. 52, n. 10. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas – Instituto Brasileiro de Economia. Outubro, p. 20 – 29

CAVALCANTI, Lana de Souza (2005). Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma contribuição de Vygotski ao ensino de geografia. In: Cadernos Cedes, v.25, n.66,p.185-207, maio/agosto. [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Zugriff 20.09.2006.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (1998). História da Leitura no Mundo Ocidental. São Paulo: Ática

CERTEAU, Michel de (1982). A Escrita da História. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

CERTEAU, Michel de (1994). A Invenção do Cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis-RJ: Vozes

CHARLOT, Bernard (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artemed Editora

CITELLI, Adilson (2006). A Linguagem entre a Comunicação e a Educação. In: Comunicação & Educação – Revista do Curso Gestão da Comunicação do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações da Universidade de São Paulo. Ano XI – n.1. São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, janeiro-abril, p. 7-11.

COELHO, Claudio Novaes Pinto (2002). O Conceito de Indústria Cultural e a Comunicação na Sociedade Contemporânea. Salvador: Núcleo de Pesquisa Teorias da Comunicação – XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação. Intercom, setembro. [http://repositorio.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/18620/1/2002\\_NP1coelho.pdf](http://repositorio.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/18620/1/2002_NP1coelho.pdf). Zugriff 12.04.2007.

COHN, Clarice (2000). Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. In: Revista de Antropologia, v. 43, n. 2. Universidade de São Paulo. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012000000200009&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012000000200009&script=sci_arttext&tlng=en). Zugriff 10.12.2006.

CONNOR, Steven (2004). Cultura Pós-Moderna: introdução às teorias do contemporâneo. 5 ed. São Paulo, Loyola.

COSTA, Cristina (1996). Os Grilos da Galera: as questões da adolescência hoje. São Paulo: Moderna, 1996.

COSTA, Cristina (2005). Educação, Imagens e Mídias. São Paulo: Cortez

CUCHE, Denys (1999). A Noção de Cultura nas Ciências Sociais. Bauru-SP: Edusc

DA MATTA, Roberto (1987). A Família Como Valor: considerações não-familiares sobre a família brasileira. In: ALMEIDA, A. M. et al. (Orgs.) Pensando a Família no Brasil. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/ UFRRJ

DAYRELL, Juarez (2003). O Jovem Como Sujeito Social. In: Revista Brasileira de Educação, n. 24. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Zugriff 15.11.2006

DEBORD, Guy (1997). A Sociedade do Espetáculo. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. São Paulo: Contraponto.

DEBRAY, Régis (2003). Acreditar, Ver, Fazer. Trad: Eliana Maria de Melo Souza. Bauru-SP: Edusc.

DEBRAY, Régis (1994). Vida e Morte da Imagem. Petrópolis-RJ: Editoras Vozes.

DE FLEUR, Melvin L. e BALL-ROKEACH, Sandra (1993). Teorias da Comunicação de Massa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora

- DE MASI, Domenico (2000). A Sociedade Pós-Industrial. 3º ed. São Paulo: Editora Senac
- DEMO, Pedro (1998). Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento. 2º ed. Petrópolis-Rj: Vozes
- DENZIN, Norman K. E LINCOLN, Yvonna S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K. E LINCOLN, Yvonna S. (Editors). The Handbook of Qualitative Research. 2º ed. California: Sage Publications
- DOMENACH, Jean-Marie (1963). A Propaganda Política. São Paulo: Difusão Européia do Livro
- DUARTE, Rosália (2002). Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: cadernos de Pesquisa, n. 115, p.139-154. [www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf). Zugriff 18.01.2007.
- DUBAR, Claude (1997). A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora
- DUMAZEDIER, Joffre (1976). Lazer e Cultura Popular. São Paulo: Perspectiva.
- ECO, Humberto (2004). Lector in Fabula. 2 ed. São Paulo: Perspectiva
- ELIAS, Norbert (1987). Die Gesellschaft der Individuen. Hrsg. Michael Schröter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ENGESTRÖM, Yrjö (1987). Learning by Expanding. Helsinki.
- ERIKSON, Erik (1978). Identidade – Juventude e Crise. Rio de Janeiro, Zahar.
- FEATHERSDTONE, Mike (1995). Cultura de Consumo e Pós-Modernismo. São Paulo: Studio Nobel.
- FEIXA, Carles (2006). O Quarto dos Adolescentes na Era Digital. In: COSTA, Márcia Regina da e SILVA, Elizabeth Mirilho da (Orgs). Sociabilidade Juvenil e Cultura Urbana, p.79-110. São Paulo: Educ.
- FICHTNER, Bernd (2003). Der Ansatz der Kulturhistorischen Schule – Möglichkeiten und Verlegenheiten am Beispiel eines interkulturellen Forschungsprojektes über Lesen und Schreiben als kulturelle Praxis Jugendlicher. In: FICHTNER, Bernard; FREITAS, Maria Teresa; MONTEIRO, Roberto. Kinder und Jugendliche im Blick qualitativer Forschung. Berlin: Athena – Verlag, p.251-263.
- FICHTNER, Bernd; FREITAS, Maria Teresa; MONTEIRO, Roberto (2003). Kinder und Jugendliche im Blick qualitativer Forschung. Oberhausen: Athena-Verlag.
- FICHTNER, Bernd (2004). A Internet como Prática Cultural dos Adolescentes: aspectos, problemas e resultados de uma pesquisa brasileiro-alemã. A pesquisa envolve adolescentes de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais-Brasil e de Siegen, no estado de Nordrhein-Westfalen – Alemanha.
- FIGUEIREDO, Carla Cibele (2004). Dos Valores dos Jovens à Educação para os Valores – alguns traços para um retrato. In: Monografia Virtuales, n.4, outubro de 2004. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia04/reflexion01.htm>. Zugriff 16.10.2007.
- FIORI, Wagner Rocha (1981). Desenvolvimento Emocional. In : RAPPAPORT, Clara Regina, FIORI, Wagner Rocha, DAVIS, Cláudia. Psicologia do Desenvolvimento: a idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU.

FISCHER, Rosa Maria Bueno (2005). Mídia e Juventude: experiências do público e do privado na cultura. In: Caderno Cedes, v. 25, n. 65, p.43-58. Campinas-SP: Universidade de Campinas. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000100004&script=sci_pdf&lng=pt) &script=sci\_pdf&lng=pt. Zugriff 17.08.2007.

FOUCAULT, Michel (2002). Vigiar e Punir. 25° ed. Petrópolis-RJ: Vozes

FOUCAULT, Michel (2004). A Microfísica do Poder. 19 ed. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro. Graal

FRANCO, Maria Ciavatta (2000). Quando Nós Somos o Outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. In: Educação e Sociedade, v. 21, n. 72, agosto, p.197-230. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>. ISSN 0101-7330. Zugriff 14.03.2006

FREYRE, Gilberto (1980). Casa-Grande Senzala. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

FREIRE, Paulo (1978). Educação como Prática da Liberdade. 8° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

FREIRE, Paulo (1979). Pedagogia do Oprimido, 7° ed. Rio de Janeiro: paz e Terra.

FREIRE, Paulo e Sérgio Guimarães (1982). Sobre Educação: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra

FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28° ed. São Paulo: Paz e Terra

FREIRE, Paulo (2002). A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 43° ed. São Paulo: Cortez

FREITAS, Marcos Cezar de (2006) Observatórios da Infância e da Juventude. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude. São Paulo: Cortez

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (2002). A Abordagem Sócio-histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. In: Caderno de Pesquisa, n.116, p.21-39. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Zugriff 06.12.2006.

FREITAS, Maria Virginia de (2005) (Org.). Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo, Ação Educativa. [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org). Zugriff 21.11.2006.

FREITAS, Sebastião Nelson e NATALI, Marcos (1995). Merchandising na Prática. São Paulo: Editora STS

FRIGOTTO, Gaudêncio (1994). O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. 3° ed. São Paulo: Cortez.

GADE, Christiane (1980). Psicologia do Consumidor. Sao Paulo: EPU

GALEANO, Eduardo (1995). Livro dos Abraços. Porto Alegre: LPM

GASKELL, George (2002). Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, p.64-89.

GAUTHIER, Alain (1993). L'Impact de l'image. Paris, Editions L'Harmattan – Chapitres : Introduction, 2ème et 6ème (partIII). Tradução : Maria Helena Antunes.

GEERTZ, Clifford (1989). A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara

- GERALDI, João Wanderley (1997). Portos de passagem. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes
- GERALDI, João Wanderley (2002). Leitura: uma Oferta de Contrapalavras. In: Educar em Revista, v.20. Curitiba: Editora da UFPR, p. 77-85.  
<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/2099/175>.  
Zugriff 01.07.2006.
- GERALDI, João Wanderley (2004). Aula Como Acontecimento. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro
- GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria (2007). Transgressões Convergentes. Campinas-SP: Mercado de Letras
- GIACOMINI FILHO, Gino (1991). Consumidor Versus Propaganda. 2<sup>o</sup> ed. São Paulo: Summus Editorial
- GIDDENS, Antony (2002). Modernidade e Identidade. Trad: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- GIGLIO, Ernesto (1996). O Comportamento do Consumidor e a Gerência de Marketing. São Paulo: Pioneira
- GINZBURG, Carlo (1989). Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Companhia das Letras
- GOMIS, Lorenzo (1991). Teoría del Periodismo: cómo se forma el presente. Mexico-DF: Paidós
- GONZÁLES, Jorge A, CÁCERES, Jesús Galindo (1994) (orgs.) Metodología y Cultura. San Angel, México: Pensar la Cultura
- GONZÁLES REY, Fernando Luiz (2001). A Pesquisa e o Tema da Subjetividade em Educação. Caxambu: GT Psicologia da Educação. 24<sup>o</sup> Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. [www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc).  
Zugriff 18.08.2005.
- GONZÁLES REY, Fernando Luiz (2003). Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. Trad: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson
- GOODY, Jack (1986). A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade. Lisboa-PT: Edições 70
- GOODY, Jack (1988). Domesticação do Pensamento Selvagem. Lisboa-PT: Editorial Presença
- GOODMAN, Nelson (1995). Modos de Fazer Mundos. Trad. Antonio Duarte. Porto-PT: Edições Asa.
- GOUVEIA, Patrícia (2000). Juventude-adolescente Pobre e Valor-trabalho. In: ALVIM, Rosilene, GOUVEIA, Patrícia. Juventude Anos 90: conceitos, imagens, contextos. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, p. 59-78
- GUIMARAES, Margaret de Oliveira (2001). Comunicação e Educação: a perspectiva do receptor. In: Comunicação & Educação. São Paulo: CCA-Eca–Usp/Segmento, ano VII – N.20, Janeiro-Abril, p. 15-20
- HABERMAS, Jürgen (1996). Racionalidade e Comunicação. Trad. Pedro Bernardes. Lisboa: Edições 70. Do original: On the Pragmatics of Communication.
- HAUG, Wolfgang Fritz (1997). Crítica da Estética da Mercadoria. São Paulo: Fundação Editora da Unesp



- HAVELOCK, Eric A. (1996). A Revolução da Escrita na Grécia e suas Consequências Culturais. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra
- HELLER, Agnes (2000). O Cotidiano e a História. 6º ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra
- HERSCOVITZ; Heloiza G. (2003). A Internet e o Futuro dos Jornalistas. In: Revista Brasileira da Comunicação – Intercom, v. XXVI, n.1. São Paulo: Intercom, Janeiro/junho, p. 11-24
- HERSCHMANN, Micael (2003). Articulações entre o Campo da Política, da Cultura e da Comunicação. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas Públicas: juventude em pauta (Orgs). São Paulo: Cortez, p.143-151
- HEYWOOD, Colin (2004). Uma História da Infância. Trad: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- HOBBSAWM, Eric (1995). A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras
- HOLZKAMP, Klaus (1983). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main: Campus.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (1985). Dialética do Esclarecimento. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar. Tradução do original: Dialekt der Aufklärung. Frankfurt: Fischer Verlag, 1969.
- HOUAISS, Antonio; VILAR, Mauro; MELO FRANCO, Francisco Manoel de (2001). Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva
- HUSSERL, Edmund (1992). Conferências de Paris. Lisboa: Edições 70
- HUSSERL, Edmund (2006). Idéias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica. Aparecida-SP: Idéias & Letras
- IANNI, Octávio (2000). Tipos e Mitos da Modernidade. In: III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas: Unicamp. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2475.doc>. Zugriff 14.10.2007
- ILLICH, Ivan (1973). Sociedade Sem Escolas. Petrópolis-RJ: Vozes
- ILLICH, Ivan (1976). A Convivencialidade. Lisboa: Publicações Europa-America
- ISER, Wolfgang (2002). O Jogo do Texto. In: LIMA, Luiz Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.105-118
- JACKS, Nilda (1999). Querência: cultura regional como mediação simbólica – um estudo de recepção. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 1999.
- J AUS, Hans Robert (2002). A Estética da Recepção: colocações gerais
- JOBIM E SOUZA, Solange (2000). Os Paradoxos da Imagem e a Experiência com o Conhecimento e a Cultura. In: JOBIM E SOUZA, Solange (orga.). Mosaico: imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, p. 15-23
- KAPLÚN, Mario (1998). Procesos Educativos y Canales de Communication. In: Coletivo Andaluz Andalucía, Espanha: Comunicar, n.11, outubro p 158-165. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15801125&iCveNum=294>. Zugriff 30.11.2006
- KAPLÚN, Mario (1984). Comunicación entre grupos: el metodo del cassette-foro. Ottawa: International Development Research Centre.

KAPLÚN, Mario (1983). *Hacia Nuevas Estrategias de Comunicación en la Educación de Adultos*. Santiago: Oficina Regional de la Unesco para América Latina el Caribe

KELLNER, Douglas (2001). *A Cultura de Mídia - Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Bauro-SP: Edusc

KEY; Wilson Bryan (1996). *A Era da Manipulação 2º e*. Lara Biderman. São Paulo: Scritta. Título Original: *The Age of Manipulation*.

KOHAN, Walter Omar (2003). *Infância e Educação em Platão*. In: *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1. São Paulo. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf>. Zugriff 05.01.2007, p.11-26.

KOTLER, Philip (1980). *Marketing*. São Paulo: Atlas

KOTLER, Philip (1999). *Marketing para o Século XXI: como criar, conquistar e dominar mercados*. São Paulo: Futura

KRAMER, Sonia (1998). *Linguagem, Cultura e Alteridade*. Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. Apresentação feita na Sessão Especial „Linguagem, Cultura e Alteridade”, na 21ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, setembro. <http://ddd.uab.es/pub/enrahonar/0211402Xn31p149.pdf> Zugriff 11.11.2006.

KUNSCH, Margarida M. Krohling (1999). *Gestão Integrada da Comunicação Organizacional e os Desafios da Sociedade Contemporânea*. In *Comunicação & Sociedade*, nº 32. São Bernardo do Campo: Umesp, p.69.88.

LAGE, Nilson (1982). *Ideologia e Técnica da Notícia*. 2º ed. Petrópolis-RJ: Vozes

LAGE, Nilson (1993). *Estrutura da Notícia*. 3ºed. São Paulo: Ática

LANIER, Jaron (1998). *Então, o que mudou nos últimos cinco anos?* In: *Meio & Mensagem: Ponto Futuro, Edição Especial 20 Anos*. São Paulo: Editora Meio & Mensagem.

LARROSA, Jorge (2007). *Anmerkungen über die Erfahrung und ihre Sprachen*. Übersetzt von Peter Naumann. In: BENITES, Maria und FICHTNER, Bernd. *Vom Umgang mit Differenz. Globalisierung und Regionalisierung im Interkulturellen Diskurs*. Oberhausen: Athena Verlag.

LASSANCE, Antonio (2005). *Brasil: Jovens de Norte a Sul*. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma Pesquisa Nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Perseu Abramo, p.73-86.

LASSWELL, Harold D. (1978). *A estrutura e a Função da Comunicação na Sociedade*. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, p. 105-117. Do original: „The Structure and Function of Communication in Society”, in Lyman Bryson (org.). *The Communication of Ideas*. Trad. Gabriel Cohn. Nova York, Harper & Brothers, 1948.

LAZARFELD, Paul (1964). „Os Meios de Comunicação Coletiva e a Influência Pessoal“ IN: *Panorama da Comunicação Coletiva*. Rio de Janeiro : Editora Fundo de Cultura.

LEFEBVRE, Henry (1991). *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. Trad: Alcides João de Barros. São Paulo: Ática.

LEMOS, André (2004). *Cibercultura e Mobilidade: a era da conexão*. In *Razón y Palabra*, n. 41. Mexico. Outubro e novembro. <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>. Zugriff 20.01.2007

LEON, Oscar Davila (2005). Juventude e Adolescência: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virginia de (Org.). Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa. In: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org). Zugriff 16.10.2006

(LEONT'EV) LEONT'EV, Alexis (2004). O Desenvolvimento do Psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro

LÉVY, Pierre (1993). As Tecnologias da Inteligência. Trad: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34

LIMA, Lauro de Oliveira (1978). Mutações em Educação Segundo McLuhan. Rio de Janeiro: Vozes

LIMA, Edivaldo Pereira (1985). Fronteiras da Comunicação e da Educação. In: Intercom – Revista Brasileira da Comunicação, ano VIII, n. 53. São Paulo: Intercom, julho a dezembro, pg 71-74.

LIMOEIRO-CARDOSO, Mirian. (2000). Ideologia da Globalização e (des) Caminhos da Ciência Social. In: GENTIL, Pablo (Org.). Globalização Excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. 3º ed.. Petrópolis-RJ: Vozes, p.96-127.

LINS DA SILVA, Carlos Eduardo (1985). Muito Além do Jardim Botânico – um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional entre trabalhadores . São Paulo: Summus.

LIPPMANN, Walter (1970). Estereótipos. In: STEINBERG, Charles. (org.) Meios de Comunicação de Massa. São Paulo: Cultrix, p. 149-159

LOIZOS, Peter (2002). Vídeo, Filme e Fotografias Como Documentos de Pesquisa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático. Petrópolis-RJ: editora Vozes, p.138-154.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo (1994). Pesquisa em Comunicação: formulação de um modelo metodológico. São Paulo: Edições Loyola

LOPES, Maria Immacolata Vassallo (2004). Pesquisa de Comunicação: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas. INTERCOM: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, v. XXVII, nº1. Janeiro/junho.

LOWENTAL, Leo (1978). Perspectivas Históricas da Cultura Popular. In: COHN, Gabriel (Org.). Comunicação e Indústria Cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade. São Paulo: Editora Nacional.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU

(LURIJA) LURIA, Alexander Romanovich (1986). Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas

(LURIJA) LURIA, Alexander Romanovich (1992). A Construção da Mente. São Paulo: Ícone

MAAR, Wolfgang Leo (2003). Adorno, Seminformação e Educação. In: Educação e Sociedade, v.24, n.83. Campinas, agosto. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Zugriff 22.01.2007

MACHADO, Arlindo (1994). Fim do Livro? In: Estudos Avançados, v. 8 n.21, p.2101-214. <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/13.pdf>. Zugriff 15.10.2006

MACHADO, Arlindo (1995). A Arte do Vídeo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense

MACHADO, Lia Zanota (2001). Famílias e Individualismo: tendências contemporâneas no Brasil. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.4 , n.8, p.11-26, 2001. <http://www.unb.br/ics/dan/Serie291empdf.pdf> Zugriff 23.01.2007

MANZO, Jose Maria Campos (1986). Marketing, uma Ferramenta para o Desenvolvimento. 10° ed. Rio de Janeiro: Guanabara

MCLAREN, Peter (1997). A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2° ed. Porto Alegre: Artes Médicas

MCLUHAN, Marshall. A Imagem o Som e a Fúria (1973). In: ROSENBERG, Bernard e WHITE, David Manning (Orgs.). Cultura de Massa. São Paulo: Cultrix, p. 563-570.

MCLUHAN, Marshall (1979). Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem. 5. ed. São Paulo: Cultrix

MACMILLAN, Katie (2005). More Than Just Coding? Evaluating CAQDAS in a Discourse Analysis of News Texts. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (on-Line Journal) 6 (3), art, 25, agosto. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-25-e.htm>. Zugriff 01.12.2005.

MANHEIM, Karl (1972). Ideologia e Utopia. Rio de Janeiro: Zahar Editores

MANSEL, Jürgen; GRIESE, Hartmut M. e SCHERR, Albert (2003) (Hrsg.). Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa Verlag.

MARCONDES FILHO, Ciro (1988). A Linguagem da Sedução. 2 ed. São Paulo: Perspectiva

MARCUSE, Herbert (1982). A Ideologia da Sociedade Industrial. O Homem Unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (MARCUSE, Herbert. Der Eindimensionale Mensch: Studie zur Ideologie der Fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied: Luchterhand, 1970).

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1978). Comunicación Masiva: discurso y poder. Quito-Ecuador: Editorial Época.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dinámicas Urbanas de la Cultura (1991). Medellín – Colombia: trabalho apresentado no seminário „La Ciudad: cultura, espacios y modos de vida”. [www.amtropüologia.com.ar](http://www.amtropüologia.com.ar). Zugriff 08.01.2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1995a). América Latina e os Anos Recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org). Sujeito, o Lado Oculto do Receptor. São Paulo: Brasiliense

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1995b) Pre-Textos. Conversaciones Sobre las Comunicaciones y sus Contextos. Cali-Colombia: Programa Editorial Facultad de Artes Integradas, Universidad del Valle

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1998). Cidade Virtual: Novos Cenários da Comunicação. In: Comunicação e Educação, ano IV, n.11. São Paulo: Moderna/USP, janeiro/abril, p.53-57

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2000). Desafios Culturais da Comunicação à Educação. In. Comunicação e Educação. Ano VI n. 18. São Paulo: Editora Segmento – USP, maio e setembro, p. 51 a 61

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2003). Comunicación, Cultura y Cambio Social: Retos y Rutas. Barranquilla: IV Conferencia Internacional de Comunicación Social: Perspectivas de la Comunicación para el Cambio Social - Universidad del Norte, maio. [www.comminif.com/la/tendencias/lact/lasld-44.html](http://www.comminif.com/la/tendencias/lact/lasld-44.html). 08.02.2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús e REY, Germán (2004). Os Exercícios do Ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2° ed. São Paulo: Senac

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2006) Dos Meios às Mediações. 4° ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ

MATTELART, Armand (1994). Comunicação Mundo: história das idéias e das estratégias. 2° ed. Petrópolis-RJ: Vozes

MATTELART, Michéle e MATTELART, Armand (1989). O Carnaval das Imagens. A Ficção na TV. São Paulo: Brasiliense

MEAD, Margaret (1971). Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. 2.ed. Buenos Aires: Granica Editor.

MEDINA, Cremilda (1988). Notícia, um Produto à Venda: jornalismo na sociedade urbana e industrial. 2° ed. São Paulo: Summus

MEDITSCH, Eduardo e FARACO, Mariana Bittencourt (2003). O Pensamento de Paulo Freire sobre Jornalismo e Mídia. In: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação Intercom, v. XXVI, n. 1. São Paulo: Intercom, janeiro/junho, p. 25-46

MELUCCI, Alberto (1997). Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. In: PERALVA, Angelina Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes (orgs.). Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio/dezembro 1997. <http://www.anped.org.br/revbraseduc.htm> Zugriff 15.11.2006.

MENEZES, Luiz Carlos de (2001). O Novo Público e a Nova Natureza do Ensino Médio. In: Estudos Avancados, v.15, n.42, maio/ Agosto. [www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a08.pdf). Zugriff 16.01.2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice (2006). Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 3° ed. 2006.

MIÈGE; Bernard (1999). A Multidimensionalidade da Comunicação. In: BOLAÑO, César Ricardo Siqueira (Org.). Globalização e Regionalização das Comunicações. São Paulo: Educ/Universidade Federal de Sergipe, p.13-28

MICELI, Sergio (org.) (1982). A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva.

MICHELAT, Guy (1985). Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel. Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária 4. ed. São Paulo: Polis, pg 191-212.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (1992). O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco

MINAYO, Maria Cecília de Souza et. Al. (1999). Fala Galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MIOTTO, Gaspar Bianor (2003). A Invenção da Notícia. In: SILVEIRA, Ada Cristina Machado da (Orga.). Jornalismo Além da Notícia. Santa Maria-RS: FACOS-UFSM

MITRULIS, Eleny e PENIN, Sônia Teresinha de Sousa (2006). Pré-Vestibulares Alternativos: da igualdade à equidade. In: Caderno de Pesquisa v. 36, n. 128. p. 269-298, maio/agosto. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a02.pdf>. Zugriff 16.02.2007.

MOISES, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderley; COLLARES, Cecília Azevedo Lima (2002). As aventuras do Conhecer: da transmissão à interlocução. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, abril, p.91-116. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a07v2378.pdf>. Zugriff 23.01.2006

MOLL, Luiz C., GREENBERG, James B (1990). A Criação de Zonas de Possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, Luiz C. (Org.). Vygotski e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas. MONTALBÁN, Manuel Vasquez (1979). As Notícias e as Informações. Rio de Janeiro: Salvat

MONTANDON, Cléopâtre (2001). Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: Cadernos de Pesquisa, n. 112, março, p.32-60. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16100.pdf>. Zugriff 08.12.2006.

MONTEIRO, Roberto Alves (2003). Einige Herausforderung qualitativer Forschung in der Pädagogik – eine ethnographische Perspektive. In: FICHTNER, Bernd; FREITAS, Maria Teresa e MONTEIRO, Roberto (Hgg.). Kinder und Jugendliche im Blick qualitativer Forschung. Kulturhistorische Schule, Phänomenologie und Ethnografie in Brasilien und Deutschland. Oberhausen: Athena Verlag, p.50-61.

MONTEIRO, Roberto Alves (2005). Etnografia de Espaços Vivenciados: reflexões e experiências. In: FICHTNER, Bernd; FREITAS, Maria Teresa de Assunção; MONTEIRO, Roberto Alves (Orgs.). Espaços e Identidades em Processos de Aprendizado e Desenvolvimento. Juiz de Fora, MG: Feme, p. 9-32

MORAES, Dênis (1997). A Dialética das Mídias Globais. In: MORAES, Dênis (Org.) Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea. Campo Grande-MS: Letra Livre, p. 11-76

MORAN, José Manuel (1996). Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo. In: Revista Tecnologia Educacional, v. 123, n. 126. Rio de Janeiro: setembro/outubro, p 24-26.

MORAN, José Manuel (2000). Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). Novas Tecnologia e Mediação Pedagógica Campinas-SP: Papirus

MORDUCHOWICZ, Roxana (2003). El Sentido de una Educación en Medios. In: Revista Iberoamericana de Educación, n. 32, maio-agosto. <http://www.rieoei.org/rie32a02.htm>. Zugriff 30.11.2006.

MOREIRA, Benedito Dielcio (2000). Esqueceram de Mim. Eles só Pensam em meus Pais. O jornal e o jovem: um estudo de caso com estudantes de Cuiabá. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Departamento de Publicidade e Propaganda da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

MOREIRA, Benedito Dielcio (2005). O Jornal no Contexto da Escola e da Sala de Aula: experiências brasileiras. In: FICHTNER, Bernd; FREITAS, Maria Teresa de Assunção; MONTEIRO, Roberto Alves (Orgs.). Espaços e Identidades em Processos de Aprendizado e Desenvolvimento. Juiz de Fora, MG: Feme, p.161-177.

MOREIRA, Benedito Dielcio (2006). Menschliche Entwicklung und soziale Inklusion erfordern eine differenziert (re) Sicht auf unsere Gesellschaft. In: BENITES, Maria und FICHTNER, Bernd (Hgg.) Vom Umgang mit Differenz. Globalisierung und Regionalisierung im interkulturellen Diskurs. Berlin: Athena.

MORLEY, David (1996). Televisión, Audiencias y Estudios Culturales. Buenos Ayres: Amorrortu Editores

MOSTAFA, Solange Puntel e MÁXIMO, Luiz Fernando (2003). A Produção Científica da Anped e da Intercom no GT da Educação e da comunicação. In: Ciências da Informação, v. 32, n.1,

janeiro/abril. [http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_0100-1965/lng\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0100-1965/lng_pt/nrm_iso). Zugriff 18.01.2007

NEUNER, Michael & SANDHU, Swaran (2005). „Harry Potter“ – Strategien globaler Medienunternehmen. Eine Fallstudie zur normativen Stakeholder-Theorie. In: HEPP, Andreas; Krotz Friedrich; WINTER, Carsten (Hrsg.). Globalisierung der Medien-Kommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, p. 209-228.

NITSCHACK, Horst (2007). Jugendliche als literarische Konstruktion im 20. Jahrhundert – Ein Vergleich Lateinamerika - Deutschland. In: BENITES, Maria und FICHTNER, Bernd. Vom Umgang mit Differenz. Globalisierung und Regionalisierung im Interkulturellen Diskurs. Oberhausen: Athena Verlag.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir. (Orgs) (2000). Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes.

NOLDA, Sigrid (2002). Pädagogik und Medien: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer

NOVAES, Regina (2003). Juventude, Exclusão e Inclusão Social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas Públicas: juventude em pauta (Orgs). São Paulo: Cortez, p.121-141

OLIVEIRA, Paulo de Salles (1998). Caminhos da Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). Metodologia das Ciências Humanas. 2° ed. São Paulo: Editora Hucitec/UNESP.

OROZCO, Guillermo (1997). Professores e Meios de Comunicação: desafios, estereótipos. In Comunicação e Educação. São Paulo: Editora Moderna. Ano III n.10 setembro/dezembro, p 57 a 68

ORTIZ, Renato (1994). Mundialização e Cultura. Sao Paulo: Brasiliense

ORTIZ, Renato (1997). Modernidad-Mundo e Identidades. In: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Revista Época II, V. III, n. 5. Colima, Mexico: Universidad de Colima, junho, p. 97-108.

ORTIZ; Renato (2001). Anotações sobre Religião e Globalização. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.16, n.47. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Zugriff 02.12.2006.

ORTIZ, Renato. Globalização, Modernidade e Cultura (2002). In: Revista Eletrônica Semear, n.6. Cátedra Padre António Vieira de Estudos Portugueses. [www.lettras.puc-rio.br/catedra/revista/6Sem\\_09.html](http://www.lettras.puc-rio.br/catedra/revista/6Sem_09.html). Zugriff 06.11.2006.

OSÓRIO, L. C (1991). Adolescente Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PANCRAZIO, Paulino Da San. Promoção de Vendas. São Paulo. Editora Luna.

PARK, Robert E (1972). A Notícia Como Forma de Conhecimento. In: STEINBERG, Charles (Org.). Meios de comunicação de Massa. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Cultrix

PARO, Vitor. Henrique (2000). Qualidade do ensino: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã.

PASSERON, Jean-Claude (1991). Prazeres e Saberes do Olho: confissões de um sociólogo que gosta de pintura. In: Tempo Social – Revista Sociologia – São Paulo: Universidade de São Paulo –USP, 3(1-2), p. 41-75

PENTEADO, Heloísa Dupas (2001) (Orga.). Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas. 2° ed. São Paulo: Cortez

PERALVA, Angelina Teixeira (1997). O Jovem Como Modelo Cultural. In: PERALVA, Angelina Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes (orgs.). Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, n. 5 e 6. ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio/dezembro. <http://www.anped.org.br/revbraseduc.htm> Zugriff 15.11.2006.

PINHO, Alceu G. (1998) Reflexões Sobre o Papel do Concurso Vestibular Para as Universidades Públicas. In: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. <http://www.iea.usp.br/iea/artigos/pinhovestibular.pdf>. Zugriff 11.10.2006.

PINHEIRO, Roberto Meireles; CASTRO, Guilherme Caldas de; SILVA; Helder Haddad; NUNES, José Mauro Gonçalves (2005). Comportamento do Consumidor e Pesquisa de Mercado. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV

PINTO, Manuel (2003). Correntes da Educação para os Media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança. In: Revista Iberoamericana de Educación. N. 32, p.119-143. [www.rieoei.org/rie32a06.pdf](http://www.rieoei.org/rie32a06.pdf). Zugriff 06.12.2006.

PIRES, Vivian Bearzotti (2006). Relatórios Individuais de Alunos: gênero discursivo relevante nas práticas pedagógicas alternativas. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas.

PLAISANCE, Eric (2004). Por uma sociologia da pequena infância. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, V. 25, nº 86, p. 219 - 242, janeiro/abril.

PLEKHANOV, Guiorgui (1980). A Concepção Materialista da História: da filosofia da história, da concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história. 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

POPPER, Karl e CONDRY, John (1995). Televisão: um perigo para a democracia. Lisboa: Gradiva.

PORTO, Tania Maria Esperon (1998). Pedagogia da Comunicação: desafios e perspectivas. Palestra proferida no I Congresso Internacional sobre Comunicação e Educação. São Paulo, 20 a 23 de maio.

POSTMAN, Niel (1999). O Desaparecimento da Infância. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e Jose Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia

PROUT, Alan (2002). Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância. Trad: Helena Antunes. Revisão científica: Manuel Jacinto Sarmento e Natália Fernandes Soares. In: 8º Encontro Anual da Seção de Sociologia da Infância das Associação Alemã de Sociologia, no Max Plank Institut für Bildungsforschung. Berlim, 31 de maio.

QUINTEIRO, Jucirema (2005). Infância e Educação na Sociologia: questões emergentes. Documento de pós.doutorado, não publicado, apresentado ao Departamento de Sociologia da Universidade do Minho, Portugal.

REIMÃO, Sandra (2000) (org.) Televisão na América Latina: sete estudos. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo.

REIS, Alberto Olavo Advincula e ZIONE, Fabiola (1993). O Lugar do Feminino na Construção do Conceito de Adolescência. In: Revista Saúde Pública, 27 (6). [http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89101993000600010](http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101993000600010). Zugriff 10.12.2006

RESTON, James (1968). Artilharia da Imprensa. Rio de Janeiro: Laudes



ROCHA, Everardo P. Guimarães (1985). *Magia e Capitalismo. Um estudo antropológico da publicidade*, 2º ed. São Paulo: Brasiliense

ROCHA, Everardo P. Guimarães (1995). *A Sociedade do Sonho: comunicação, cultura e consumo*. Rio de Janeiro: Mauad Ed.

ROCHA, Everardo P. Guimarães (2002). *Cenas do Consumo: notas, idéias, reflexões*. In: *Semear*, n. 06. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica – Cádeta Padre Antonio Vieira de Estudos Portugueses. [www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/6Sem\\_06.html](http://www.letras.puc-rio.br/catedra/revista/6Sem_06.html). Zugriff 10.02.2007.

ROCHEBLAVE-SPENLÉ, Anne-Marie (1995). *O Adolescente e o seu Mundo*. Trad. Olympia Salete Rodrigues. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades

RODRIGO, Miguel Alsina (1989). *La Construcción de la Noticia*. Barcelona: Paidós

RODRIGUES, Adriano Duarte (1999). *O Acontecimento*. In: *TRAQUINA; Nelson (Org.)*. *Jornalismo: questões, teorias e „estórias”*, 2º ed. Lisboa: Vega

RÓNAI, Paulo (2001). *Não Perca o seu Latim. Com a colaboração de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira*. 16. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

ROTHBERG, Danilo (2002). *Capital Estrangeiro e Mídias Regionais no Contexto da Globalização Financeira*. In: *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. v. XXVI, n. 2. São Paulo: Intercom, julho/dezembro, p.11-23.

SALVATIERRA; Eliany, VIEIRA, Fernando Peixoto; ALVES, Patricia Horta (1998). *Inter-relação Comunicação e Educação no Âmbito da Cultura Latino-Americana. O perfil dos pesquisadores e especialistas na área*. In: *Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo*. <http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/046.pdf>. Zugriff 30.11.2006.

SAMARA, Eni de Mesquita (2002). *O que mudou na família brasileira? (da colônia à atualidade)*. In: *Psicologia USP*, v.13, n. 2. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642002000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200004). Zugriff 18.01.2007.

SAMSONOW, Elisabeth von (2007). *Os Sentidos Armados. A razão e seus instrumentos na Renascença*. In: *GHREBL – Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia*, n.9. Tradução: de Martinho Junior São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, março. <http://revista.cisc.org.br/ghrebh9/artigo.php?dir=artigos&id=SamsonowPort>. Zugriff 10.04.2007.

SANTAELLA, Lúcia (1996). *Cultura das Mídias*. São Paulo: Experimento

SANTAELLA, Lucia (2001). *Comunicação e Pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores

SANTAELLA, Lucia (2004). *Corpo e Comunicação*. São Paulo: Paulus

SCHÄFFERS Bernhard (2001). *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien*. Oplade, Leske + Budrich

SCHIFFMAN, Leon G. e KANUK, Leslie Lazar (2000). *Comportamento do Consumidor*, 6º ed. Rio de Janeiro: LTC

SCHRÖDER, Ulrike (2005). *Do Uni-verso ao Multi-verso: a contribuição epistemológica e metodológica de Alfred Schütz para as Ciências da Comunicação*. Trabalho apresentado no V

Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, durante o XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro.  
<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/17291/1/r0409-1.pdf> Zugriff 08.01.2007.

SCHÜTZ, Alfred e LUCKMANN, Thomas (1975). *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand

SCHÜTZ; Alfred (2003). *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires. Amorrortur

SCHWARTZ, Tony (1985). *Mídia: o Segundo Deus*. 2. ed. São Paulo, Summus.

SERVA, Leão (2001). *Jornalismo e Desinformação*. São Paulo: Editora Senac

SETTON, Maria da Graça Jacintho (2002). Família, Escola e Mídia: um campo com novas configurações. In: *Educação e Pesquisa*, v.28, n.1, p.107-116 jan/jun.  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf> Zugriff 15.01.2007

SILVA, Rafael Souza (1998). O Zapping Jornalístico: da sedução visual ao mito da velocidade. In: *Intercom. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v.XXI, n. 2. São Paulo: Intercom, julho a dezembro p.71-92.

SILVERSTONE, Roger (2002). *Por Que Estudar a Mídia?* São Paulo, Edições Loyola

SINGER, Paul. A Juventude Como Coorte: uma geração em tempos de crise social. (p.27-35). In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora perseu Abramo, 2005.

SIROTA, Régine (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112. São Paulo, março, p. 7-31.  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf> Zugriff 09.12.2006.

SCHMIDT, Bernhard und TIPPELT, Rudolf (2004). *Multimediale Lernangebote und ihre Eignung für Jugendliche*. In: TULLY, Claus J. (Hrsg.). *Verändertes Lernen in modernen technisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenz-Erwerb Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (2000). A Memória em Questão: uma perspectiva histórico-cultural. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.71, julho.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200008&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200008&script=sci_abstract&lng=pt)  
 Zugriff 17.04.2007.

SOARES, Ismar de Oliveira (1998). Comunicação/Educação: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. In: *Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo*.  
[http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil\\_ismar.html](http://www.eca.usp.br/nucleos/nce/perfil_ismar.html) Zugriff 30.11.2006.

SOARES; Ismar de Oliveira (2002). *Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da Educomunicação*. In: *Comunicação & Educação*, anos VIII, n. 23. São Paulo: Eca/Salesiana: janeiro/abril, p. 16-26.

SODRÉ, Muniz (1977). *O Monopólio da Fala: função e linguagem da televisão no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes.

SODRÉ, Muniz (1996). *Reinventando a Cultura. A Comunicação e seus Produtos*. Pteropolis-RJ: Vozes

SOUSA, Mauro Wilton de (1995). Recepção e Comunicação: a busca do sujeito. In: Sousa, Mauro Wilton (Org.). Sujeito, o Lado Oculto do Receptor. São Paulo: Brasiliense

SOUSA, Mauro Wilton (1998). A Recepção sendo Reinterpretada. In: Novos Olhares, n.1. São Paulo: ECA/USP

SPOSITO, Marília Pontes (1996). Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, p. 96-104

SPOSITO, Marília Pontes (2002). Considerações em Torno do Conhecimento Sobre Juventude na Área da Educação. In: SPOSITO, Marília Pontes (Orga.). Juventude e Escolarização (1980-1998). Brasília: INEP/MEC, 317p. (Série Estado do Conhecimento nº 7). [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/estado\\_do\\_conhecimento/juventude\\_escolarizacao\\_n7.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/estado_do_conhecimento/juventude_escolarizacao_n7.pdf). Zugriff 15.11.2006.

SPOSITO, Marília (2003). Trajetória na Constituição de Políticas Públicas de Juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho. Políticas Públicas: juventude em pauta (Orgs). São Paulo: Cortez, p.57-75.

SPOSITO, Marília Pontes (2005). Algumas Reflexões e Muitas Indagações Sobre as Relações Entre Juventude e Escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma Pesquisa Nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora perseu Abramo, 2005, p. 87-127

STAKE, Robert E. (2000). Case Studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCON, Yvonnas S. The Handbook of Qualitative Research. 2° ed. California: Sage Publications.

STIKSRUD, Arne (1994). Jugend im Generationen-Kontext. Opladen: Westdeutscher Verlag.

STRECK, Valburga Schmiedt (2000). Multiproblem-Familien: Erfahrungen aus der Familienberatung in Lateinamerika. Berlin/Heidelberg: System Familie, v. 13, n.1, S.14-21. Springer-Verlag.

SUNKEL, Guillermo (2002). Una Mirada Otra. La Cultura desde el Consumo. En: Mato, Daniel (Coord.). Estudios y Otras Prácticas Intelectualis Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 287-294. <http://www.globalcult.org.ve/pdf/Sunkel.pdf> Zugriff 19.01.2007.

SZYMANSKY, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (2002). A Entrevista na Pesquisa em Educação. Brasília: Editora Plano

TOMASELLO, Michael (2002). Die Kulturelle Entwicklung des menschlichen Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

TOMASELLO, Michael (2003) Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo: Editora Martins Fontes.

THOMPSON, John B. (1994) A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia. Petrópolis-RJ: Vozes

TOURAINE, Alain (1994). Critica da Modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes.

TRAQUINA, Nelson (1999) As Notícias. In: TRAQUINA, Nelson (Org.). Jornalismo: questões, teorias e „estórias”, 2° ed. Lisboa: Vega

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (1987). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas

TUCHMAN, Gaye (1983). *La Producción de la Noticia: estudio sobre la construcción de la realidad*. Barcelona. Editorial Gustavo Gili

TUDGE, Jonathan (1990). *Vygotski, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Colaboração Entre Pares: implicações para prática em Sala de Aula*. In: MOLL, Luiz C. (Org.). *Vygotski e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

URRY, John (2001). *O Olhar do Turista: lazer e viagens nas sociedades contemporâneas*. São Paulo: Studio Nobel/Sesc

URRY, John (2002a) *Mobility and connections*. [www.ville-en-mouvement.com/telechargement/040602/mobility.pdf](http://www.ville-en-mouvement.com/telechargement/040602/mobility.pdf). Zugriff 28.01.2007

URRY, John. *Mobility and Proximity* (2002b). [www.ville-en-mouvement.com/interventions/John\\_Urry.pdf](http://www.ville-en-mouvement.com/interventions/John_Urry.pdf). 28.01.2007.

VAN DIJK, Teun Adrianus (1990). *La Noticia Como Discurso*. Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, Teun Adrianus (2002). *Cognição, Discuso e Interação*. 4° ed. São Paulo: Contexto.

VATTIMO, Gianni (1992). *A Sociedade Transparente*. Lisboa-PT: Relógio D'água

VAZ, Gil Nuno (1995). *Marketing Institucional: o mercado de idéias e imagens*. Sao Paulo: Pioneira.

VELHO, Gilberto (1999). *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor

VERÓN, Eliseo (2004). *Fragmentos de um Tecido*. Trad. Vanise Dresch. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos.

VILCHES, Lorenzo (1997). *Globalização Comunicativa e Efeitos Culturais*. In: MORAES, Dênis (Org.) *Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea*. Campo Grande-MS: Letra Livre, p.77-114

(VYGOTSKIJ) VYGOTSKI, Lev Semiónovich (1993). *Pensamento e da Linguagem*. Sao Paulo: Martins Fontes

(VYGOTSKIJ) VYGOTSKI, Lev Semenovich (1996). *Obras Escogidas IV: psicología infantil*. Madrid: Visor

(VYGOTSKIJ) VYGOTSKI, Lev Semiónovich (2000). *Manuscritos de 1929*. In: *Educação e Sociedade*, n.71. Campinas: Cedes, p.21-44.

(VYGOTSKIJ) VYGOTSKI, Lev Semenovich (2001a). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

(VYGOTSKIJ) VYGOTSKI, Lev Semenovich (2001b). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes

(VYGOTSKIJ) VYGOTSKI, Lev Semenovich (2002). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. (2004). *Pragmática da Comunicação Humana. Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. 14° ed. São Paulo: Cultrix.

WERTSCH, J.V.; TULVISTE, P.L.S (2002). *Vygotsky e a Psicologia Evolutiva Contemporânea*. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (1997). La Mente Sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

WOLF, Mauro (1995). Teorias da comunicação. 4 ed. Lisboa: Editorial Presença

WREFORD, Jane (2003). Gestão do Ensino Público em São Paulo. In: Braudel Papers. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, n.33, p. 01-08

WULF, Christoph (2007). O Ouvido. In: GHREBH – Revista de Comunicação, cultura e Teoria de Midia. Journal of Communication, culture, and media Theory. N. 9. Sao Paulo, março. In: <http://revista.cisc.org.br/ghrebh9/artigo.php?dir=artigos&id=WulfPort>.

YANASE, Mitsuru Higuchi (2007). Gestão de Marketing: avanços e aplicações. São Paulo: Saraiva

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Trad: Daniel Grassi. 2° ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARAMELLA, Sonia (2001). Nas Pesquisas dos Mato-grossenses, a Estréia e a Investigação da Comunicação Local. In: MELO, Jose Marques e DUARTE, Jorge. Memórias das Ciências da Comunicação no Brasil – os grupos do Centro-Oeste. Brasília: Editora Uniceub, p.315-327.

ZIELINSKI, Siegfried (2006). Arqueologia da Mídia: em busca do tempo remoto das tecnicas do ver e do ouvir. Trad. Carlos D. Szlak. São Paulo: Annablume. Do original: Archäologie der Medien

ZIELINSKI, Siegfried (2007). Stadt-Musicbox, Stadt-Hören: Die „Hupensymphonie“ von Avraamov in Baku und Moskau 1923/24. Eine medienarchäologische Miniatur. In: GHREBL – Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Mídia, n.9. PUC São Paulo, março. <http://revista.cisc.org.br/ghrebh9/artigo.php?dir=artigos&id=ZielinskiAlem>. Zugriff 08.04.2007

ZINNECKER, Jürgen (2006). Balanço de 40 Anos de Pesquisa Sobre a Juventude Alemã no Contexto de Tendências da História Política Contemporânea. In: Educação em Foco. Volume 11, n. 1, Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, março/agosto. <http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=17,3>. Zugriff 05.11.2006.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares (2001). Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural. In: Caderno Cedes, ano XXI, n. 54, agosto. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Zugriff 12,12,2006

## **8. Anhänge**

## Anhang 01

### Karte von Brasilien



## Anhang 02

### **Jane Wreford: Die Schulen von Sao Paulo 2002.**

Unter den von der Inspektorin ausgemachten negativen Aspekten befanden sich Probleme des Schulabgangs, das heißt: „Von 100 Schülern, welche die acht Jahre der Primarstufe beginnen, kommen nur 59 zum Abschluss“. Wreford zitiert eine Studie von João Batista Araujo e Oliveira und Simon Schwartzman namens „A Escola vista por dentro“ („Die Schule von innen betrachtet“), die zu folgenden Ergebnissen kommt: „Es ist normal, das Schuljahr nicht zu beenden; es ist normal, dass eine Klasse 30 bis 40% seiner Schüler durch Abgang oder Nichtversetzung verliert; es ist normal, Schüler zu versetzen, die nicht in der Lage sind, ausreichende Kenntnisse für die Fortsetzung des Lernprozesses zu erwerben; es ist normal, Schüler in Klassen zu setzen, in denen sie im Unterricht nicht mitkommen, oder Hausaufgaben zu geben, bei denen die Hilfe der Eltern erforderlich ist, obwohl man weiß, dass die Eltern dieser Schüler nicht in der Lage sind zu helfen; es ist normal, das Schuljahr anzufangen, ohne dass die Lehrer, die den Unterricht erteilen sollen, benannt wären; es ist normal, inkompetente Lehrer einzusetzen, die keine elementaren Kenntnisse in Portugiesisch oder Algebra haben um zu unterrichten; es ist normal, dass der Schulbetrieb ohne pädagogische Leitung, Bibliotheken oder Bücher in den Bibliotheken läuft; es ist normal, die Schüler oder ihre Eltern für die Wiederholung eines Schuljahres verantwortlich zu machen“.

Unter den hauptsächlichlichen von der Inspektorin ausgemachten Problemen sind: Lehrermangel und der häufige Wechsel von Lehrern und Direktoren; Mangel an didaktischem Material; keine Bücher in allen besuchten Klassenzimmern; Bibliothek von der Größe einer Abstellkammer; Bücher, die so auf die Regale der Bibliotheken gelegt sind, dass man die Titel nicht lesen kann; Kisten mit neuen Büchern, die auf dem Boden herumstehen und darauf warten, dass sie in die Regale gestellt werden. Nach Meinung der Inspektorin geht es mit der Bildung in Brasilien aus folgenden Gründen nicht voran: „1. Fehlen einer für die Unterrichtspraxis effizienten Lehrerausbildung; 2. niedrige Löhne und geringer Ansporn um die Lehrqualität zu verbessern, was zu exzessiven Arbeitszeiten führt, Unterrichtsfehlzeiten der Lehrer und niedrige Motivation; 3. Gesetze und Normen zur Lehrertätigkeit, die zu viele Fehlzeiten erlauben; 4. Mangel an Büchern und didaktischen Mitteln, vor Allem in der Sekundarstufe“.



Weiter schrieb Wreford in ihrem Bericht: Die Unterrichtsmethode, nach der die Schüler dazu gezwungen werden, ohne vorherige Erklärungen von der Tafel abzuschreiben – wobei der Lehrer mit dem Rücken zur Klasse steht, die Schüler unaufmerksam werden und die Motivation verlieren und der Lernprozess nicht begünstigt wird – ist in vielen der Schulen, die ich besuchte präsent. Bei dieser Methode schreibt der Lehrer vom Buch ab, reproduziert es für die Schüler, wartet eine Weile, wischt die Tafel aus und schreibt weiter. Danach formuliert er Fragen, welche die Schüler beantworten sollen. Es gibt keine thematischen Diskussionen. Trotz der Alphabetisierungsanstrengungen in Brasilien, wie das Erkennen von Wörtern, ihrer Symbole und Klänge, müssen die Kinder das Lesen alleine erlernen. Der Inspektorin fiel auf, dass sie keine nach Schwierigkeitsgrad geordneten Bücher gefunden habe. Sie habe nicht viele Lehrer gesehen, die viel auf Bücher oder anderes gedrucktes Material wie graphische Karten gegeben hätten, um die Kommunikation zu verbessern. Die Schulen der Peripherie sind sehr arm: Es fehlen Bücher, Regale, einige Bibliotheken bleiben verschlossen. Das Fehlen von Schülern im Unterricht bestätigt den niedrigen Kenntnisstand und die hohe Quote inoffizieller Schulabgänger [Anmerkung des Übersetzers: Schüler, die nicht mehr zum Unterricht kommen, sich jedoch nicht abmelden.]. Gründe: Gewalt, befeindete Schüler, das Eindringen schulfremder Jugendlicher, Drogen- und Alkoholkonsum, Abwesenheit von Lehrern, Langeweile und Vandalentum.

Positive Aspekte an einigen Schulen im Großraum São Paulo sind nach Wreford folgende: Qualität der an den Schulen ausgeteilten Mahlzeiten sowie Führungsstil und Kreativität der Direktoren: Die Direktorin der Schule, die den *Prêmio de Gestão de Escola no Brasil* (Preis für Schulführung in Brasilien) gewann, hat ihre eigenen Datenquellen und konsultiert deren Leistungsindikatoren, die Lehrer werden trainiert, um interaktive Methoden mit Projekten, welche das Interesse der Schüler auf sich lenken können, zu verwenden. „Die Evaluierungen werden untersucht und die Probleme angegangen“. Die Vertretungslehrer müssen zum Beispiel die Evaluierungen und aktualisierte Berichte zu den Schülerleistungen erhalten und diese bis zur Rückkehr der eigentlichen Lehrer weiter aktualisieren. Um zu vermeiden, dass ein Lehrer mit dem Rücken zur Klasse an die Tafel schreibt, begleitet die Direktorin der prämierten Schule den Unterricht so lang, bis das Ergebnis zufrieden stellend ist. An diesen gut funktionierenden Schulen sind – trotz der Armut – die Toiletten sauber, ebenso die gut gepflegten Wände. Viele Schüler werden dazu stimuliert, nach dem Unterricht in der Schule zu bleiben, um bei internen Aktivitäten zu helfen. Diese Schulen sind für die Gemeinschaft offen. „Vertrauen und Öffnung geben dem Verhalten und den Unterrichtsmethoden Wert“.

## Anhänge 3

### Die Fragebogen

Dieser Fragebogen wird von brasilianischen und deutschen SchülerInnen bearbeitet. Ihre Mitarbeit ist sehr wichtig für eine interkulturelle Untersuchung über den Umgang deutscher und brasilianischer Schüler mit modernen Medien. Bitte lesen Sie die Fragen aufmerksam und antworten Sie so präzise wie möglich. Wenn der Platz nicht ausreicht, nehmen Sie eine neue Seite. Vergessen Sie bitte nicht, die jeweilige Nummer der Frage, auf die Sie antworten, voranzustellen. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Klasse: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_

Name: (nicht zwingend) \_\_\_\_\_ M  1 W  2

•Alter: \_\_\_\_\_

•Schultyp: \_\_\_\_\_

•Unterrichtszeit: Morgens  1 Nachmittags  2 Ganztägig  3

•Beruf des Vaters: \_\_\_\_\_

•Beruf der Mutter: \_\_\_\_\_

Welchen Schulabschluss haben Ihre Eltern?	VA	MU
•Hauptschule	1	2
•Realschule	1	2
•Gymnasium	1	2
•Sonderschule	1	2
•Keinen Abschluss	1	2
•Hochschule (UNI, FH, BA)	1	2
•Unbekannt	1	2

1) Haben Sie ein Zimmer nur für sich? Oder teilen Sie es mit jemandem?

- Ich habe ein Zimmer nur für mich  1 Weiter zu Frage 3
- Ich teile es mit einer/mit mehreren anderen Personen  2 Weiter zu Frage 2

2) Mit wem teilen Sie das Zimmer? \_\_\_\_\_

3) Können Sie Ihr Zimmer so einrichten, wie Sie möchten? Ja  1 Nein  2

4) Gibt es in Ihrem Zimmer etwas, das Ihnen persönlich besonders wichtig ist oder womit Sie sich besonders identifizieren?

5) Haben Sie in Ihrem Zimmer (Wände, Schrank usw.) Poster oder Plakate aufgehängt?

- Ja  1 Weiter zu Frage 6
- Nein  2 Weiter zu Frage 7

6) Wenn ja, welche Poster und Plakate?

	Ja	Nein
7) Haben Sie einen CD-Player in Ihrem Zimmer?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
8) Haben Sie einen tragbaren CD-Player?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2

- 9) Haben Sie einen MP3-Player? 1 2  
 10) Gibt es bei Ihnen zu Hause einen Computer? 1 2  
 11) Hat er Internet-Anschluss? 1 2  
 12) Haben Sie einen Computer für sich allein? 1 2  
 13) Hat dieser Computer Internet-Anschluss? 1 2  
 14) Haben Sie einen Fernseher in Ihren Zimmer? 1 2  
 15) Haben Sie ein Radio in Ihren Zimmer? 1 2

16) Wo suchen Sie Informationen über die Ereignisse in der Welt? Nennen Sie alle Mittel und Medien, die Sie benutzen.

16a.) Bei wem informieren Sie sich über die Welt?

- | 16) WO           |                                      | 16a) MIT WEM            |                                      |
|------------------|--------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|
| . In der Schule  | <input type="checkbox"/> 1           | . Bei Freunden          | <input type="checkbox"/> 1           |
| . Im Fernsehen   | <input type="checkbox"/> 2           | . Bei der Familie       | <input type="checkbox"/> 2           |
| . In der Zeitung | <input type="checkbox"/> 3           | . Bei LehrerInnen       | <input type="checkbox"/> 3           |
| . Im Radio       | <input type="checkbox"/> 4           | . Bei anderen Personen. | <input type="checkbox"/> 4 Wer _____ |
| . im Internet    | <input type="checkbox"/> 5           |                         |                                      |
| Woanders.        | <input type="checkbox"/> 6 Wo: _____ |                         |                                      |

Denken Sie an Ihre Gewohnheit, fernzusehen. Antworten Sie bitte folgende Fragen:

- 17) Sehen Sie Fern? Ja 1 Weiter zu Frage 18 Nein 2 Weiter zu Frage 24
- 18) Wenn ja, wie lang sehen Sie im Durchschnitt fern? Von Montag bis Freitag? Und samstags? Und sonntags?

- |                       | Montag bis Freitag         | Samstag                    | Sonntag                     |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| •Weniger als 1 Stunde | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 9  |
| •Von 1 bis 2 Stunden  | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 6 | <input type="checkbox"/> 10 |
| •Von 2 bis 3 Stunden  | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 11 |
| •Von 3 bis 4 Stunden  | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 7 | <input type="checkbox"/> 11 |
| •Mehr als 4 Stunden   | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 8 | <input type="checkbox"/> 12 |

19) Wie lange sehen Sie am Morgen fern? Und nachmittags? Und abends? Und nachts?

- | MORGEN   | NACHMITTAG  | ABEND  | NACHT  |
|--|---|--|--|
| . 6 bis 7 St. <input type="checkbox"/> 1                 | 12 bis 3 St. <input type="checkbox"/> 8                       | 18 bis 19 St. <input type="checkbox"/> 15                | 24 bis 1 St. <input type="checkbox"/> 22                 |
| . 7 bis 8 St. <input type="checkbox"/> 2                 | 13 bis 14 St. <input type="checkbox"/> 9                      | 19 bis 20 St. <input type="checkbox"/> 16                | 01 bis 2 St. <input type="checkbox"/> 23                 |
| . 8 bis 9 St. <input type="checkbox"/> 3                 | 14 bis 15 St. <input type="checkbox"/> 10                     | 20 bis 21 St. <input type="checkbox"/> 17                | 02 bis 3 St. <input type="checkbox"/> 24                 |
| . 9 bis 10 St. <input type="checkbox"/> 4                | 15 bis 16 St. <input type="checkbox"/> 11                     | 21 bis 22 St. <input type="checkbox"/> 18                | 03 bis 4 St. <input type="checkbox"/> 25                 |
| . 10 bis 11 St. <input type="checkbox"/> 5               | 16 bis 17 St. <input type="checkbox"/> 12                     | 22 bis 23 St. <input type="checkbox"/> 19                | 04 bis 5 St. <input type="checkbox"/> 26                 |
| . 11 bis 12 St. <input type="checkbox"/> 6               | 17 bis 18 St. <input type="checkbox"/> 13                     | 23 bis 24 St. <input type="checkbox"/> 20                | 05 bis 6 St. <input type="checkbox"/> 27                 |
| . Ich sehe morgens nicht fern <input type="checkbox"/> 7 | . Ich sehe nachmittags nicht fern <input type="checkbox"/> 14 | . Ich sehe abends nicht fern <input type="checkbox"/> 21 | . Ich sehe nachts nicht fern <input type="checkbox"/> 28 |

20) Wenn Sie fernsehen, sehen Sie nur einen Sender oder wechseln Sie ständig den Sender?

- Ich sehe nur einen Sender 1  
 •Ich wechsele ständig den Sender 2

21) Welche Fernsehprogramme sehen Sie üblicherweise?

22) Gibt es ein bestimmtes Programm im Fernsehen, das Sie besonders beeindruckt hat? Ein wichtiges Programm, das Sie bis heute nicht vergessen haben?

23) Warum war dieses Programm sehr wichtig für Sie? Erzählen Sie bitte ausführlich, was Sie gefühlt haben. Fühlen Sie sich frei zu schreiben.

**Hören Sie Radio? Wie lange? Was hören Sie? Bitte beantworten Sie folgende Fragen:**

24) Hören Sie Radio ? Ja 1 Weiter zu Frage 25 Nein 2 Weiter zu Frage 29

25) Wenn Sie Radio hören, wie lange?

- Weniger als 1 St. 1
- Von 1 bis 2 St. 2
- Von 2 bis 3 St. 3
- Von 3 bis 4 St. 4
- Mehr als 4 St. 5

26) Was hören Sie gern im Radio?

- Musik 1
  - Nachrichten 2
  - Sport 3
  - Religiöse Sendungen 4
  - Interviews 5
  - Sonstige 6 Welche?
- 

27) Wenn Sie Radio hören, wie lange hören Sie es morgens? Nachmittags? Abends? Und nachts?

MORGEN	NACHMITTAG	ABEND	NACHT
. 6 bis 7 St. <input type="checkbox"/> 1	12 bis 3 St. <input type="checkbox"/> 8	18 bis 19 St. <input type="checkbox"/> 15	24 bis 1 St. <input type="checkbox"/> 22
. 7 bis 8 St. <input type="checkbox"/> 2	13 bis 14 St. <input type="checkbox"/> 9	19 bis 20 St. <input type="checkbox"/> 16	01 bis 2 St. <input type="checkbox"/> 23
. 8 bis 9 St. <input type="checkbox"/> 3	14 bis 15 St. <input type="checkbox"/> 10	20 bis 21 St. <input type="checkbox"/> 17	02 bis 3 St. <input type="checkbox"/> 24
. 9 bis 10 St. <input type="checkbox"/> 4	15 bis 16 St. <input type="checkbox"/> 11	21 bis 22 St. <input type="checkbox"/> 18	03 bis 4 St. <input type="checkbox"/> 25
. 10 bis 11 St. <input type="checkbox"/> 5	16 bis 17 St. <input type="checkbox"/> 12	22 bis 23 St. <input type="checkbox"/> 19	04 bis 5 St. <input type="checkbox"/> 26
. 11 bis 12 St. <input type="checkbox"/> 6	17 bis 18 St. <input type="checkbox"/> 13	23 bis 24 St. <input type="checkbox"/> 20	05 bis 6 St. <input type="checkbox"/> 27
. Ich höre kein Radio morgens <input type="checkbox"/> 7	Ich höre kein Radio nachmittags <input type="checkbox"/> 14	Ich höre kein Radio abends <input type="checkbox"/> 21	Ich höre kein Radio nachts <input type="checkbox"/> 28

28) Wenn Sie der Besitzer eines Radiosenders wären, was würden Sie für Programme senden?

Wie sollte ein Radioprogramm sein, um jemanden wie Sie zufrieden zu stellen?

Beschreiben Sie es bitte ausführlich, als ob Sie von jemandem beauftragt worden wären.

**Surfen Sie im Internet? Wie lange surfen Sie? Welche Adressen rufen Sie im Internet auf? Bitte beantworten Sie folgende Fragen:**

29) Surfen Sie im Internet? Ja 1 Weiter zu Frage 30 Nein 2 Weiter zu Frage 37

30) Wenn Sie surfen, wie oft?

- Täglich 1
- 5 oder 6 Tage pro Woche 2
- 3 oder 4 Tage pro Woche 3
- 1 oder 2 Tage pro Woche 4
- Weniger als 1 Tag pro Woche 5

31) Wenn Sie surfen, wie lange bleiben Sie im Internet?

- Weniger als 1 St. 1

- Von 1 bis 2 St. 2
- Von 2 bis 3 St. 3
- Von 3 bis 4 St. 4
- Mehr als 4 St. 5

32) Wenn Sie im Internet surfen, wie lange surfen Sie morgens? Nachmittags? Abends? Nachts?

MORGEN	NACHMITTAG	ABEND	NACHT
. 6 bis 7 St. <input type="checkbox"/> 1	12 bis 3 St. <input type="checkbox"/> 8	18 bis 19 St. <input type="checkbox"/> 15	24 bis 1 St. <input type="checkbox"/> 22
. 7 bis 8 St. <input type="checkbox"/> 2	13 bis 14 St. <input type="checkbox"/> 9	19 bis 20 St. <input type="checkbox"/> 16	01 bis 2 St. <input type="checkbox"/> 23
. 8 bis 9 St. <input type="checkbox"/> 3	14 bis 15 St. <input type="checkbox"/> 10	20 bis 21 St. <input type="checkbox"/> 17	02 bis 3 St. <input type="checkbox"/> 24
. 9 bis 10 St. <input type="checkbox"/> 4	15 bis 16 St. <input type="checkbox"/> 11	21 bis 22 St. <input type="checkbox"/> 18	03 bis 4 St. <input type="checkbox"/> 25
. 10 bis 11 St. <input type="checkbox"/> 5	16 bis 17 St. <input type="checkbox"/> 12	22 bis 23 St. <input type="checkbox"/> 19	04 bis 5 St. <input type="checkbox"/> 26
. 11 bis 12 St. <input type="checkbox"/> 6	17 bis 18 St. <input type="checkbox"/> 13	23 bis 24 St. <input type="checkbox"/> 20	05 bis 6 St. <input type="checkbox"/> 27
. Ich surfe nicht im Internet morgens <input type="checkbox"/> 7	Ich surfe nicht im Internet nachmittags <input type="checkbox"/> 14	Ich surfe nicht im Internet abends <input type="checkbox"/> 21	Ich surfe nicht im Internet nachts <input type="checkbox"/> 28

33) Wenn Sie surfen, wie viele „Homepages“ rufen Sie im Durchschnitt auf? \_\_\_\_\_

34) Von den „Homepages“, die Sie aufrufen, welche sind die drei, die Ihnen am meisten gefallen? Welchen Inhalt mögen Sie in jeder „Homepage“?

1: Adresse oder Name der

„Homepage“: \_\_\_\_\_

Inhalt: \_\_\_\_\_

2: Adresse oder Name der

„Homepage“: \_\_\_\_\_

Inhalt: \_\_\_\_\_

3: Adresse oder Name der

„Homepage“: \_\_\_\_\_

Inhalt: \_\_\_\_\_

35) Die Wahl einer bestimmten „Homepage“ hängt von verschiedenen Faktoren ab. Welche Note - von 1 bis 10 - würden Sie folgenden Faktoren im Bezug auf ihrer Wichtigkeit geben: 1 als wichtig und 10 als nicht wichtig.

**Faktoren**                      **Note von 1 bis 10**  
**1 als wichtig und 10 nicht wichtig**

- Technologie \_\_\_\_\_
- Aussehen (Layout) \_\_\_\_\_
- Inhalt \_\_\_\_\_
- Geschwindigkeit \_\_\_\_\_
- Links \_\_\_\_\_
- Unkompliziertes Browsen \_\_\_\_\_
- Sonstiges \_\_\_\_\_

Welche: \_\_\_\_\_ Note: \_\_\_\_\_

36) Erklären Sie bitte, wieso Sie einen oder etliche Faktoren als wichtiger eingeschätzt haben? Wieso sind diese Faktoren wichtig für Sie? Erklären Sie es bitte in Details  
Lesen Sie Zeitungen? Wie lange lesen Sie, wenn Sie Zeit haben, eine Zeitung zu lesen? Bitte beantworten Sie folgende Fragen:

37) Hat Ihre Familie eine Zeitung abonniert? Welche Zeitung?

38) Lesen Sie gerne Zeitungen? Ja 1 Weiter zu Frage 39 Nein 2 Weiter zu Frage 43

39) Wenn Ja, wie oft?

- Täglich 1
- 5 bis 6 Tage pro Woche 2
- 3 bis 4 Tage pro Woche 3
- 1 bis 2 Tage pro Woche 4
- Weniger als 1 Tag pro Woche 5

40) Wenn Sie eine Zeitung lesen, wie lange?

- Weniger als 1 Stunde 1
- Von 1 bis 2 Stunden 2
- Von 2 bis 3 Stunden 3
- Von 3 bis 4 Stunden 4
- Mehr als 4 Stunden 5

41) In der Zeitung, die Sie oft lesen, welches Thema oder Heft lesen Sie immer?

42) Können Sie bitte erklären, warum dieses Thema oder dieses Heft für Sie wichtig sind?

Wieso gefallen sie Ihnen?

**Lesen Sie Zeitschriften? Wie lange lesen Sie, wenn Sie Zeit haben, eine Zeitschrift zu lesen? Bitte beantworten Sie folgende Fragen:**

43) Lesen Sie gerne Zeitschriften? Ja 1 Weiter zu Frage 44 Nein 2 Weiter zu Frage 47

44) Wenn ja, wie lange?

- Weniger als 1 Stunde 1
- Von 1 bis 2 Stunden 2
- Von 2 bis 3 Stunden 3
- Von 3 bis 4 Stunden 4
- Mehr als 4 Stunden 5

45) Wenn Sie eine Zeitschrift lesen, wie lange lesen Sie morgens? Nachmittags? Abends? Und nachts?

**MORGEN**

- . 6 bis 7 St. 1
- . 7 bis 8 St. 2
- . 8 bis 9 St. 3
- . 9 bis 10 St. 4
- . 10 bis 11St.5
- . 11 bis 12St.6

. Ich lese keine  
Zeitschrift morgens 7

**NACHMITTAG**

- 12 bis 3 St. 8
- 13 bis 14 St. 9
- 14 bis 15 St. 10
- 15 bis 16 St. 11
- 16 bis 17 St. 12
- 17 bis 18 St. 13

. Ich lese keine  
Zeitschrift nachmittags 14

**ABEND**

- 18 bis 19 St. 15
- 19 bis 20 St. 16
- 20 bis 21 St. 17
- 21 bis 22 St. 18
- 22 bis 23 St. 19
- 23 bis 24 St. 20

. Ich lese keine  
Zeitschrift abends 21

**NACHT**

- 24 bis 1 St. 22
- 01 bis 2 St. 23
- 02 bis 3 St. 24
- 03 bis 4 St. 25
- 04 bis 5 St. 26
- 05 bis 6 St. 27

. Ich lese keine  
Zeitschrift nachts 28

46) Welche Zeitschriften lesen Sie gern? Bitte nennen Sie bis 3 Zeitschriften.

- 1.
- 2.
- 3.

47) Sie haben bisher Fragen über Fernsehen, Radio, Internet, Zeitungen und Zeitschriften beantwortet. Welches Medium ist jetzt für Sie wichtiger: im 1. Platz, im 2. Platz, im 3. Platz, im 4. Platz, im 5. Platz? Kreuzen Sie bitte an.

- 1. Platz Fernsehen 1      Radio 2      Internet 3      Zeitung 4      Zeitschrift 5
- 2. Platz Fernsehen 1      Radio 2      Internet 3      Zeitung 4      Zeitschrift 5
- 3. Platz Fernsehen 1      Radio 2      Internet 3      Zeitung 4      Zeitschrift 5
- 4. Platz Fernsehen 1      Radio 2      Internet 3      Zeitung 4      Zeitschrift 5
- 5. Platz Fernsehen 1      Radio 2      Internet 3      Zeitung 4      Zeitschrift 5

48) Für jedes dieser Medien (Fernsehen, Radio, Internet, Zeitungen und Zeitschriften), sagen Sie bitte, wie wichtig sie, Ihrer Meinung nach, in der Zukunft sein werden. Denken Sie, dass das Fernsehen (bzw. Radio, Internet, Zeitungen und Zeitschriften) in 5 Jahren wichtiger, weniger wichtig oder genauso wichtig sein wird wie heute?

	Fernsehen	Radio	Internet	Zeitung	Zeitschrift
•Wichtiger als heute	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
•Weniger wichtig als heute	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
•Genauso wichtig wie heute	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3

49) Mit wem unterhalten Sie sich über die Nachrichten, die Sie sehen, lesen, hören oder im Internet sehen?

- Ich unterhalte mich nicht 1
- Ich unterhalte mich mit meinem Vater 2
- Ich unterhalte mich mit meiner Mutter 3
- Ich unterhalte mich mit meinen Geschwistern 4
- Ich unterhalte mich mit meinen Freunden 5
- Ich unterhalte mich mit meinen LehrerInnen 6
- Mit anderen Personen. Mit wem?: \_\_\_\_\_

50) Nennen Sie bitte 2 oder 3 Themen, worüber Sie gelesen, gehört, gesurft oder gesehen haben und sich mit jemandem unterhalten haben:

- 1.
- 2.
- 3.

51) Wieso haben Sie sich über diese Themen mit jemandem unterhalten? Erklären Sie es bitte ausführlich.

- 1.
- 2.
- 3.

52) Über welche der in Frage 50 von Ihnen genannten Themen würden Sie gern mehr erfahren? Nennen Sie mindestens 2 Themen und schreiben Sie, was Sie genau wissen möchten.

- 1.
- 2.

53) Unterhalten sich Lehrer mit SchülerInnen in der Klasse über die Informationen aus Medien?

Ja 1 Weiter zu Frage 54    Nein 2 Weiter zu Frage 55

54) Wenn in der Klasse eine Unterhaltung oder Diskussion über Informationen aus den Medien stattfindet, wieso? Wieso ist das Thema wichtig?

55) Wie wichtig sind für Sie die Informationen aus den Medien (Fernseher, Radio, Internet, Zeitungen, Zeitschriften)?

- Sehr Wichtig 1
- Wichtig 2
- Weniger wichtig 3
- Nicht wichtig 4

56) Wie oft denken Sie, dass in der Schule eine Diskussion über Themen aus den Medien stattfinden soll?

- Täglich 1
- Einmal pro Woche 2
- Bei wichtigen Nachrichten 3
- Das ist kein Thema für die Schule 4
- Sonstiges 5 Was?

57) Welche Bücher haben Sie gemocht? **Nennen maximal 5 Bücher.** Geben Sie bitte an, welches Buch sie am liebsten gelesen haben.

Buch: \_\_\_\_\_

Buch: \_\_\_\_\_

Buch: \_\_\_\_\_

Buch: \_\_\_\_\_

Buch: \_\_\_\_\_

58) Wenn Sie Ihre Idolen nennen würden, welche wären sie? Geben Sie bitte mindestens zwei Ihrer Idole an. Sie können alle nennen, die sie möchten. Schreiben Sie bitte ein paar Zeilen über sie.

59) Was machen Sie meistens mit ihren Freunden außerhalb der Schule? Kreuzen sie alle zutreffende Antworten an.

- Shoppen gehen 1
- Ins Kino gehen 2
- In die Kneipe/Disko gehen 3
- Im Internet surfen 4
- Musik hören 5
- Sport machen 6
- Videospiele spielen 7
- Sich unterhalten 8
- Sonstiges: 9 Was? \_\_\_\_\_

60) Wenn Sie shoppen gehen, gehen Sie meistens:

- Allein 1
- Mit Freunden 2
- Mit ihrem Freund bzw. Ihrer Freundin 3
- Mit Ihrer Familie 4

61) Welche von allen Freizeitaktivitäten außerhalb der Schule haben Sie am liebsten? Was unternehmen Sie am liebsten in Ihrer Freizeit?

62) Treiben Sie Sport?

- Fußball 1
- Schwimmen 2
- Volleyball 3



- Fitness 4
- Spazieren/Joggen 5
- Turnen 6
- Skate 7
- Fahrrad Fahren 8
- Wandern 9
- Basketball 10
- Wintersports 11
- Sonstige 12 Welche? \_\_\_\_\_

63) Sammeln Sie etwas?

- Ja 1 Was? \_\_\_\_\_
- Nein 2

64) Haben Sie ein Piercing? Ja 1 Weiter zu Frage 65 Nein 2 Weiter zu Frage 66

65) Was haben Ihre Eltern gesagt, als Sie Ihr Piercing bekommen haben?

66) (Wenn Sie kein Piercing haben) Was denken Sie über Menschen mit Piercings?

67) Sind Sie tätowiert? Ja 1 Weiter zu Frage 68 Nein 2 Weiter zu Frage 69

68) Was haben Ihre Eltern gesagt, als Sie sich haben tätowieren lassen?

69) (Wenn Sie nicht tätowiert sind) Was denken Sie über Menschen mit Tätowierungen? Fühlen Sie sich frei zu schreiben.

70) Halten Sie die Art und Weise, wie sich eine Person kleidet, für wichtig?

- . Ja 1
- .Nein 2

71) (Wenn ja) Beschreiben Sie, inwieweit die Art und Weise wichtig ist, wie sich eine Person kleidet. (Wenn nicht) Erklären Sie, warum es nicht wichtig ist.

72) Wenn Sie jemandem erklären müssten, wie wichtig der Körper für Ihr Leben auf der Erde ist, welche Körperteile würden Sie in Ihrer Erklärung besonders hervorheben? Fühlen Sie sich frei zu schreiben.

73) Warum würden Sie diese Körperteile besonders betonen? Bitte schreiben Sie über jedes dieser Teile.

74) Üblicherweise erzählen uns unsere Eltern von ihrer Jugend, als die Jugendlichen und das Leben anders waren. Was haben sie Ihnen erzählt?

75) Wenn Sie älter wären, was würden Sie Ihren Kindern über die heutige Zeit erzählen?

76) Wonach oder nach wem haben Sie Sehnsucht?

77) Wenn Sie nicht arbeiten, haben Sie schon daran gedacht, zu arbeiten? Ja 1 Nein 2

78) Haben Sie sich schon einen Beruf ausgedacht, den Sie ausüben möchten?

- Ja 1 Weiter zu 79
- Nein 2 Weiter zu 81
- Zweifel 3 Weiter zu 80

79) Wenn ja) Welchen Beruf? \_\_\_\_\_

80) Zwischen welchen Berufen zögern Sie noch? \_\_\_\_\_

81) Was machen Sie mit Ihrem Geld?

81a) Was haben Sie im letzten Monat mit Ihrem Geld gekauft?

- CDs gekauft 1
- Bücher gekauft 2
- Ein Tonwiedergabegerät (z.B. MP3) gekauft 3
- In die Kneipe bzw. Disko etc. gegangen 4
- Gereist 5 Wohin? \_\_\_\_\_
- Sonstiges 6 Was? \_\_\_\_\_

82) Wenn Sie eine bestimmte Ware kaufen möchten, ist die Marke des Produkts für Ihre Entscheidung sehr wichtig?

- Sehr wichtig 1
- Mehr oder weniger wichtig 2
- Wenig wichtig 3
- Nicht wichtig 4

83) Gibt es ein bestimmtes Produkt, bei dessen Kauf Sie immer die gleiche Marke wählen?

- Ja 1 Welche Produkte? \_\_\_\_\_
- Nein 2

84) Welches war das Moment in Ihrem Leben, in dem Sie sich äußerst glücklich gefühlt haben?