

Michael Schwinger

# MEDIENEINSATZ ALS INSTRUMENT PÄDAGOGISCHER ARBEIT MIT STRASSENKINDERN IN BRASILien

Zum 8. Mal haben die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) in diesem Jahr den Medien-WAL, einen Medienpädagogischen Preis für Wissenschaftlich Außergewöhnliche Leistungen, vergeben. Im Rahmen des Forums Kommunikationskultur der GMK wurde die Arbeit *Medieneinsatz als Instrument pädagogischer Arbeit mit Straßenkindern in Brasilien* von Michael Schwinger mit dem ersten Preis ausgezeichnet. Der Preisträger stellt auf den folgenden Seiten die wichtigsten Ergebnisse seiner Arbeit vor.

Die Idee zu dieser Arbeit entstand während eines Workcamps der *Solidaritätsjugend Karlsruhe*<sup>1</sup> im Jahr 2000 im Gespräch mit Erziehern des Straßenkinder-Projekts *Grupo Ruas e Praças*<sup>2</sup> in Recife. Sie äußerten dabei den Wunsch, den betreuten Kindern und Jugendlichen einen „Computerkurs“ anbieten zu können. Bald wurde klar, dass es nicht um einen reinen Kurs mit dem Ziel gehen konnte, eng umfasste technische Kenntnisse zu erwerben, sondern der Kurs einem umfassenderen, tiefergreifenden Bildungsbegriff folgen sollte. Ermöglicht wurde die Verwirklichung dieses Wunsches durch den Verein *Rua – Hilfe für Straßenkinder*<sup>3</sup>, der die Mittel zur Anschaffung des nötigen Materials zur Verfügung stellte.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup>  
www.ag-recife.de

<sup>2</sup>  
Dtsch.: Gruppe Straßen und Plätze

<sup>3</sup>  
www.rua-ev.de

#### Straßenkinder-Welten – Medienwelten?

Doch zunächst stellte sich die Frage nach dem Sinn, Straßenkindern ein solches Angebot zu machen. Straßenkinder-Welten sind Medienwelten. Der Sozialraum Straße ist vielfach medial geprägt. Straßenkinder machen vielfältige mediale Erfahrungen. Sie hören Musik aus den Lautsprechern der Verkäufer schwarzgebrannter CDs, bestaunen die Zeitschriften am Kiosk, sehen als Zaungäste vor Kneipen fern und geben ihr wenig Geld an Videospieleautomaten aus. Sie berichten von medial erfahrenen Ereignissen, haben Lieblingssendungen im Fernsehen und malen Figuren aus Zeichentrickserien. Was ihnen fehlt, ist ein aktiv gestalterischer Zugang zu den Medien.

Bei den Kindern und Jugendlichen, mit denen ich in den beschriebenen Projekten arbeitete, handelt es sich überwiegend um *Kinder der Straße*<sup>4</sup> zwischen 8 und 18 Jahren, die den ganzen Tag auf der Straße leben und auch dort schlafen. Sie überleben durch Gelegenheitsarbeiten, Betteln, Diebstähle, Prostitution und als Drogenkuriere. Die meisten sind Drogennutzer, zumeist Leimschnüffler. Diese Lebensweise führt immer wieder zu Konflikten mit Drogendealern, Sicherheitsdiensten und der Polizei. Sie leben zumeist in losen Gruppen, in denen wiederum Gewalt (auch sexuelle) an der Tagesordnung ist. Das Straßenleben bewegt sich ständig in der Ambivalenz von totaler Freiheit und Bedrohung. Das Straßenkinder-Projekt *Grupo Ruas e Praças* arbeitet nun schon seit 1987 auf den Straßen der Millionenstadt Recife, gelegen in Brasiliens armem Nordosten. Ausgangspunkt des pädagogischen Prozesses mit dem Ziel, dass die betreuten Kinder und Jugendlichen neue Lebensperspektiven entwickeln, ist die tägliche nieder-schwellige Arbeit auf der Straße. Daran schließen sich Beratungs- und Vermittlungsangebote, Familienhilfe, Kultur- und Basisgruppenarbeit, politische Lobbyarbeit und der Kinderhof *Centro Educacional Vida Nova*<sup>5</sup> an. Das medienpädagogische Angebot sollte in diese bestehenden Angebote integriert werden.

### Zur medienpädagogischen Diskussion in Brasilien

Bei meinen Recherchen zur medienpädagogischen Diskussion in Brasilien stellte ich bald fest, dass sich der Großteil der Literatur auf die Schul- und Hochschulpädagogik beschränkte und dabei häufig auf Technikvermittlung und Didaktik. Trotzdem behandelten einige Autoren die Frage, wie gerade Kinder und Jugendliche aus benachteiligten gesellschaftlichen Schichten zum „kompetenten Bürger“ (Belloni 2001, S. 10) gebildet werden können, um Medieninhalte kritisch zu hinterfragen, schöpferisch tätig zu werden und sich auszudrücken. Ziel ist die Bildung von Bewusstsein im Gegensatz zur bloßen Informationsvermittlung. Moran (2002) beschäftigt sich mit Lernmöglichkeiten, die durch Nutzung neuer Medien eröffnet werden. In unserem Kontext erscheint seine Beschreibung eines multimedialen Lerntyps, bei dem Bewusstsein/Wissen nicht ausschließlich kognitiv, sondern intersensuell erarbeitet wird, bedeutsam. Im Lernprozess werden dabei Bestandteile verschiedener

Texte zu einem Informationsmosaik zusammengeführt. Kombinationen entstehen schnell und vielfältig, geleitet von der individuellen Wahrnehmung des Einzelnen. Besondere Bedeutung für die Arbeit mit Straßenkindern gewinnt dies, wenn Moran (ebd., S. 21) konstatiert: „Die Schnelligkeit, mit polyvalenten Situationen umgehen zu können, wie wir ihnen in den Großstädten gegenüberstehen, ist eine Qualität, die uns hilft, multiple Antworten auf multiple unvorhersehbare Situationen, die uns ständig begegnen, zu geben.“ Vor dieser Herausforderung stehen Straßenkinder ständig, wenn sie ihre Umgebung nach Chancen und Risiken untersuchen, die im Extremfall über Leben und Tod entscheiden.

Viele Autoren untersuchen Medien im pädagogischen Kontext hinsichtlich der Chancen und Risiken für arme Bevölkerungsschichten bezüglich der Zugangsvoraussetzungen zu Informationen und damit zu Macht (vgl. Castells 1999). Zwar hat nur ein geringer Anteil der armen Brasilianer Zugang zu Computern etc., 90 % aller Haushalte verfügten aber im Jahr 2001 über ein Fernsehgerät (Ibge 2003). Laut Lamb (1999, S. 196) teilt sich in ärmeren Ländern eine größere Zahl von Personen ein Fernsehgerät. So ist zu vermuten, dass fast alle Brasilianer (zumindest im urbanen Raum) in irgendeiner Form Zugang zum Fernsehen haben.<sup>6</sup> Während also einerseits die Möglichkeit zur Medienrezeption weit verbreitet ist, haben die Armen kaum eine Möglichkeit zur Medienproduktion. Sie sind damit benachteiligt im Kampf um Bedeutungshoheiten, um symbolische Macht in Form medialer Inhalte (Buono Fischer 1999, S. 20). Hiermit stellt sich die Aufgabe an die Medienpädagogik, auch diesen Teilen der Bevölkerung Zugang zur Schaffung medialer Inhalte zu ermöglichen und sie teilhaben zu lassen an der Konstruktion dieser symbolischen Macht. Über die medienpädagogische Diskussion hinaus interessierte mich die Frage, welchen Beitrag die dialogische Pädagogik des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire<sup>7</sup> zu unserem Projekt leisten konnte, denn, so Flecha (1999, S. 72) bezugnehmend auf Freire: „The communicative perspective identifies the need for critical transformative interventions that develop communicative theories and practices aimed at overcoming the inequalities created by the dual model of the information society“.<sup>8</sup>

**4** Port.: Meninos de Rua

**5** Etwa: Pädagogisches Zentrum Neues Leben

**6** Der Strom dazu wird häufig illegal von Oberleitungen abgezapft, so dass auch die Armenviertel „Favelas“ über elektrischen Strom verfügen.

**7** \* 19. September 1921, Recife  
† 2. Mai 1997, Recife

**8** Castells spricht von dieser Dualisierung der Gesellschaft, in der Wissensreiche an der globalisierten Wirtschaft teilhaben, während Wissensarme in marginale Randpositionen gedrängt werden. Siehe: Castells, M.: A. a. O. 1999, S. 56.

9

Die Frage nach der Demokratisierung spielt eine zentrale Rolle in Freires Werk, der nach dem Militärputsch 1964 zunächst 70 Tage in Haft verbrachte und dann 16 Jahre lang im Exil lebte.

10

„Fofura“ wurde mit 17 Jahren im Rio Capibaribe, einem der Flüsse, die in Recife ins Meer münden, tot aufgefunden. Ob er durch einen Unfall, Selbstmord oder Mord ums Leben kam, konnte nie geklärt werden.

11

Kurz nach Abschluss des Projekts fand dieses Motiv seine traurige Bestätigung, als zwei der Jungen, die offensichtlich in Autoeinbrüche verwickelt waren, erschossen in einem Fluss gefunden wurden.

#### Literatur:

**Belloni, M. L.:**

*O que é Mídia-Educação.* Campinas 2001.

**Bueno Fischer, R. M.:**

*Identidade, Cultura e Mídia. A complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade.* In: L. H. da Silva (Hrsg.): *Século XXI. Qual Conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis 1999, S. 18–32.

**Castells, M.:**

*Flows, Networks and Identities. A Critical Theory Of The Informational Society.* In: M. Castells/R. Flecha/P. Freire u. a.: *Critical Education in the new information age.* Lanham/Oxford 1999, S. 37–64.

**Flecha, R.:**

*New Educational Inequalities.* In: M. Castells/R. Flecha/P. Freire u. a.: *Critical Education in the new Information Age.* Lanham/Oxford 1994, S. 65–82.

**Freire, P.:**

*Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire.* São Paulo 1980.

**Freire, P.:**

*Educação como prática da Libertação.* Rio de Janeiro 1987 (18. Auflage).

**Freire, P.:**

*A Importância do ato de ler. Em três artigos que se completam.* São Paulo 1989 (23. Auflage).

## Paulo Freires Beitrag zur Medienpädagogik

Im Mittelpunkt der Pädagogik von Paulo Freire steht die Bewusstseinsbildung (Freire 1980, S. 26) durch die „Lektüre der Welt“ (Freire 1989, S. 11). In einem dialektischen Prozess, dem „Akt Handeln – Reflexion“ überwindet der Mensch seine unmittelbare Wahrnehmung der Realität. Er interpretiert diese und erkennt sie als Objekt seiner Wahrnehmung und Deutung. Damit wird es ihm möglich, sich als „Mensch als Subjekt“ (Freire 1987, S. 36) über die gegebenen Umstände zu erheben. Wichtig ist der Dialog, denn der Mensch befreit sich in der Interaktion mit anderen. Für den Pädagogen ergibt sich dabei eine Rolle als Fragesteller, als „Problematisierer“ (Freire 1994, S. 70), der die gestalterische Macht seiner Schüler weckt. Ziel pädagogischen Handelns muss laut Freire sein, die Autonomie des Einzelnen zu fördern, denn „Unterrichten ist nicht Wissen transferieren, sondern die Möglichkeit zu seiner Produktion oder zu seiner Konstruktion zu schaffen“ (Freire 2001b, S. 65 f.). Im Sinne dieses Empowerments (Macedo 1990) soll der Lehr-Lernprozess geleitet werden von der intrinsischen Neugier des Schülers (Freire 2001b, S. 94 ff.). Dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, diese Neugier zu wecken. Neue Medien können dazu beitragen, diese Neugier zu stimulieren (ebd., S. 98). Freire behandelt audiovisuelle Medien sowohl als Studienobjekt als auch bezüglich ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis. Er kritisiert den antidialogischen Charakter der Massenmedien, der den Menschen von Entscheidungsprozessen ausschließt, einen Menschen, der von den Medien informiert und damit gelenkt werde, bis er nichts mehr glaube, was er nicht in Zeitung, Radio oder Fernsehen erfahren habe. Er werde entwurzelt und finde seine Identifikation in medialen Mythen anstatt in einer bewusst-reflexiv erarbeiteten Identität (Freire 1994, S. 90 f.). Er fordert Partizipationsmöglichkeiten, die das demokratisierende Potential der Medien freisetzen können.<sup>9</sup> Gleichzeitig sieht er die Chance, durch Einsatz von Medien einen dialogischen Lehr-Lernprozess zu beginnen. So werden Bilder gezeigt, diskutiert und decodiert. Medien werden zu Mediatoren der Kommunikation (vgl. Freire 2001a, S. 67 f.). In der Diskussion individueller und kollektiver Bedeutungsinhalte wird die Lektüre des Bildes zur Lektüre der Welt. Gesehenes wird in den Kontext der eigenen Lebenswelt gesetzt, es entsteht Bewusstsein über die eigene Realität.

## Medienpädagogische Projekte bei Grupo Ruas e Praças

Bei der Vorbereitung der geplanten Projekte stellten wir fest, dass in der Praxis von *Grupo Ruas e Praças* Medieneinsatz längst zum Alltag gehörte. Bei Workshops auf dem Kinderhof und in den Basisgruppen wurden Musik und Liedtexte als Reflexionsgrundlage verwendet. Zur HIV-Prävention standen Videos zur Verfügung. Seit es auf dem Hof Strom gibt, gehört Fernsehen (und Diskussionen über das Fernsehprogramm) zum Alltag. Durch Besucher waren die Kinder mit Fotografie (als deren Objekte) vertraut, und viele hüteten Fotos wie einen Schatz. Neu war die bewusste methodische Einbindung visueller und digitaler Ausdrucksmöglichkeiten in die pädagogische Praxis.

### Fotoprojekt

Im ersten Projekt bekamen die Kinder und Jugendlichen an den Treffpunkten auf der Straße Einwegkameras in die Hand gedrückt mit der Einladung, zu fotografieren. Es gab keine inhaltlichen Vorgaben. Sie konnten ihre Motive (und Motivation) frei wählen. Später besprachen wir gemeinsam ihre Werke. Bald zeigte sich, dass es kein vorherrschendes Muster gab, nach dem fotografiert wurde. Motivwahl und Motivation waren für jedes Straßenkind subjektiv. Auch erfahrene Streetworker lagen oft in der Einschätzung der Bilder falsch. So herrschte beispielsweise Konsens, dass das Foto eines vorübergehenden Polizisten ein anonymes Symbol für die stetige Bedrohung durch die Polizei sei. Die Fotografin berichtete jedoch, sie habe das Bild zum Dank gemacht, da sie den Mann kenne und er ihnen oft Essen mitbringe. Dank war eine verbreitete Motivation, zu fotografieren. Viele Kinder fotografierten Personen, die ihnen halfen: Straßenhändler, Anwohner und die Projektmitarbeiter. Häufig zeigten sie ihren Dank, indem sie die Bilder an diese Personen weitergaben.



Ein vorübergehender Polizist wurde fotografiert, weil er nett war und Essen brachte.

Tiere, nachgestellte Prügelzenen, das erträumte Motorrad – Motive der fotografierenden Straßenkinder.

Weitere Bildinhalte zeigen Tiere (Hunde, Pferde) mit der Begründung, es gefalle ihnen, sich um die Tiere zu sorgen und Verantwortung für sie zu übernehmen. Häufig wurden Bilder inszeniert. Eine Hündin wurde mit einer Leimflasche abgebildet, zwei Jungen zeigten sich bei einer gestellten Prügelei. Ein Junge setzte sich auf ein Motorrad und realisierte fotografisch seinen Traum: „Hier bin ich mit meinem Motorrad! Mein Motorrad, das ich gekauft habe. Ich habe es fotografiert, um zu zeigen, dass es meins ist... Wer möchte nicht so ein Motorrad?“ Eine junge Frau, die mittlerweile eine Hütte in einem der Elendsviertel besitzt, aber trotzdem als Anführerin einer Straßenkinder-Clique auf der Straße lebt, thematisierte ihre ambivalente Situation, die sie mit einer Stickvorlage illustrierte: „Ich habe inzwischen zu Hause Kinder, und um sie durchzubringen, gehe ich hier immer noch auf den Strich und verkaufe Drogen... Es ist scheiße! Ich kann sogar sticken. Wenn mich jemand ließe, würde ich gerne sticken oder nähen.“

Immer wieder tauchten Gruppenfotos von Freunden auf. So berichtet ein Junge: „Hier bin ich mit meinen Kollegen. Weil, wenn der, wie war noch sein Name? ... Fofura ... noch leben würde. Der, der in der Flut gestorben ist, wenn der noch leben würde, hätte ich ein Foto von ihm gemacht als Erinnerung. Es tut mir leid, dass er gestorben ist. Und das hier, das ist das Gleiche für uns, Erinnerung. Das hier hat mein Leben geprägt.“<sup>10</sup> Im Bewusstsein der latenten Gefährdung fotografierten sie gegen die Todesgefahr an, in der sie und ihre Freunde leben.<sup>11</sup>



Ein Mädchen dokumentiert ihre ambivalente Situation mit einer Strickvorlage. Immer wieder tauchten Gruppenfotos mit Freunden auf.

## Computerprojekt

Das zweite Projekt wurde auf dem Kinderhof der Einrichtung realisiert. Dort hatten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, mit Digitalfotografie, Text- und Bildbearbeitungsprogrammen ihre Lebenswelt darzustellen. Daneben standen ihnen verschiedene Computerspiele zur Verfügung, in denen schulische Kenntnisse vor allem aus dem Mathematik- und Portugiesischunterricht spielerisch vertieft, wiederholt und erweitert werden konnten. Die hohe Akzeptanz des Lernmediums Computer zeigte sich uns schon bald, als zwei Jungen, die auf dem Hof lebten, abends in den Computerraum einbrachen, um weiterspielen zu können.

Auffällig in diesem Projekt war vor allem die hohe Attraktivität der Textverarbeitung. Die ehemaligen Straßenkinder zeigten ihre Kompetenz, indem sie am Computer schrieben. Sie zeigten dadurch, dass sie „jemand sind“, dass sie das Straßenleben hinter sich gelassen hatten, dass sie „dazugehörten“. Sie erweiterten ihre Möglichkeiten zur Lebensweltreflexion durch die Darstellung ihrer Realität in Text und Bild, andererseits erwarben sie technische Kompetenzen, die auch auf dem brasilianischen Arbeitsmarkt von wachsender Bedeutung sind.

Beim Betrachten der eigenen Bilder und Texte decodierten sie nicht nur deren Inhalte und reflektierten sie kritisch, sondern erlebten gleichzeitig ihre eigene schöpferische Rolle. Medienpädagogik, verstanden als Instrument kreativen Handelns, kann also einen Beitrag leisten zu dem, was Freire als „Praxis Humana“ bezeichnet – der Einheit aus Reflexion und Handeln. Im Prozess des medialen Erschaffens konnten sie ihre Freiheit als kulturschaffende Subjekte erleben. In der Interaktion mit anderen Subjekten über ihre Produkte und die Produktion an sich machten sie sich ihr Handeln und ihre Lebenswelt bewusst und erlebten ihre Autonomie.

Die Pädagogik Paulo Freires – erwachsen aus der Erfahrung der Armut in Brasiliens Nordosten in einer Zeit mit wesentlich beschränkteren medialen Ausdrucks- und Produktionsmöglichkeiten – kann nicht nur einen Beitrag leisten zur Arbeit mit Straßenkindern in seiner Heimat Brasilien, sondern auch zur Diskussion um die Positionierung der Medienpädagogik insgesamt.

Michael Schwinger studierte Sozialpädagogik an der Fachhochschule Darmstadt.

**Freire, P.:**  
*Pedagogia do Oprimido.*  
Rio de Janeiro 1994  
(23. Auflage).

**Freire, P.:**  
*Extensão ou Comunicação.*  
Rio de Janeiro 2001a  
(11. Auflage).

**Freire, P.:**  
*Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo 2001b (18. Auflage).

**ibge:**  
*Brasil em síntese. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.*  
Unter: [http://www.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_sintese/default.htm](http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm) (7. August 2003).

**Lamb, R.:**  
*A Paisagem da Mídia Audiovisual no Globo.* In: U. Carlsson/C. von Feilitzen: *A Criança e a violência na mídia.* São Paulo/Brasília: UNESCO 1999, S. 293–305.

**Macedo, D.:**  
*Alfabetização e pedagogia crítica.* In: P. Freire/D. Macedo: *Alfabetização. Leitura do mundo. Leitura da palavra.* São Paulo 1990 (2. Auflage), S. 89–107.

**Moran, J. M.:**  
*Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.* In: J. M. Moran/M. T. Massetto/M. A. Behrens: *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* Campinas 2002 (5. Auflage).