

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**FILOZOFSKI FAKULTET**  
**ODSJEK ZA GERMANISTIKU**  
DIPLOMSKI STUDIJ GERMANISTIKE  
PREVODITELJSKI SMJER  
MODUL A: DIPLOMIRANI PREVODITELJ

**Silvija Soldo**

**Prijevod s njemačkog na hrvatski**  
**Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische**  
**Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche**  
**Prijevod s hrvatskog na njemački**

**Diplomski rad**

Mentorica: Inja Skender Libhard, viša lektorica  
Zagreb, 2013.

**Sadržaj**

**Prijevod s njemačkog na hrvatski = Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische.**

**2**

**Njemački izvornik – Deutscher Ausgangstext**

**25**

Reich, Hans T. (2010): *Frühe Mehrsprachlichkeit aus linguistischer Perspektive.*

Deutsches Jugendinstitut e.V, München. S. 8 - 24

**Prijevod s hrvatskog na njemački = Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche**

**45**

**Hrvatski izvornik – Kroatischer Ausgangstext**

**69**

Miliša, Z.; Tolić, M.; Vertovšek, N. (2009): *Mediji i mladi. Prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji.*

Sveučilišna knjižara, Zagreb, str. 96 - 116

**Literatura**

**81**

**Prijevod s njemačkog na hrvatski**  
**Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische**

Reich, Hans T. (2010): *Frühe Mehrsprachlichkeit aus linguistischer Perspektive*.  
Deutsches Jugendinstitut e.V, München. S. 8 - 24

**1 Predmet ekspertize**

U ovoj će ekspertizi biti izloženi rezultati lingvističkog istraživanja dvojezičnosti i višejezičnosti u ranoj dobi u Njemačkoj. Pritom su dvojezična sva djeca koja se u prvim godinama života nađu u situaciji interakcije pri kojoj se za komunikaciju upotrebljava više jezika (ova pomalo

problematična definicija nužna je kako promatrana skupina ne bi bila previše ograničena kao što se to zna dogoditi u literaturi).

Definicija bi se na određeni način mogla prilagoditi maloj djeci koja odrastaju okružena trima jezicima (ili više njih). No o tome se zna tek malo. Utvrđeno jest da njihov sveukupni udio nije zanemariv te da će višejezičnost kasnije igrati ulogu u svijesti djece i mladeži. Značenje takve situacije u usvajanju govora ne smije se zanemariti (usp. Rūķe-Draviņa, 1967:46-48; Grosjean, 1982:176; Barnes, 2006). No raspoložemo tek malom količinom empirijskih podataka. Stoga se trojezičnost i višejezičnost u ranoj dobi i u ovoj ekspertizi ne mogu primjereno tematizirati.

Rezultati istraživanja usvajanja jednog jezika po mnogo čemu predstavljaju polazne točke i poredbene veličine u istraživanju usvajanja dvaju jezika. Stoga su takva istraživanja bitna i za ovu ekspertizu. No kako poimence neće biti spominjana, upućuje se na noviju literaturu na njemačkom jeziku: Klann-Delius, 1999; Grimm, 2000; Kauschke, 2000; Grimm/Weinert, 2002; Szagun, 2006; Ehlich/Bredel/Reich, 2008.

U ovoj ekspertizi najveća pozornost posvetit će se usvajanju jezika do treće godine života, što odgovara interesu naručitelja – projekta Njemačkog instituta za mlade pod nazivom „Jezični odgoj i poticanje jezične proizvodnje u djece mlađe od 3 godine“. To je okvir. Potpuno drugo pitanje koje treba raspraviti jest kada u kontekstu razvojne psihologije možemo napraviti razgraničenje između usvajanja jezika u ranoj dobi i kasnijeg usvajanja jezika (usp. odlomak 4).

## **2 Tijek istraživanja**

Istraživanje dvojezičnosti u ranoj dobi započeli su Ronjat (1913) i Leopold (1939/49), očevi s interesom za znanost koji su u obliku studije pojedinačnog slučaja filološkom preciznošću pratili jezični napredak svoje djece pri usvajanju francuskog i njemačkog odnosno engleskog i njemačkog jezika. Brojna kasnija istraživanja slijedila su ovaj metodološki uzorak, ali sve su više preuzimala i metode iz sociologije i jezikoslovlja.

Do danas studije pojedinačnog slučaja čine glavninu istraživačkih radova (usp. De Houwer, 2005:36-40). Ona su nužna kako bi se dobila jasna slika jezika kojima dijete vlada te kako bi se izbjegao rad s proizvoljnim fragmentima. Nužna su i radi ispravnog utvrđivanja pojedinih odgovora kako bi se mogli donijeti primjereni zaključci o (rekonstruiranim) stupnjevima vladanja jezikom s obzirom na djetetov kognitivni i društveni razvoj i o uvjetima u kojima je usvojilo jezik te kako bi se ušlo u trag individualnim tijekovima usvajanja, posebno onim nelinearnim. Studije pojedinačnog slučaja zasigurno će i u budućnosti ostati važni spoznajni instrumenti na polju dvojezičnosti i trojezičnosti u ranoj dobi.

Eksperimentalna istraživanja su 60-ih godina 20. stoljeća pored studija pojedinačnog slučaja postala paradigma u istraživanjima razvojne psihologije sa skupinama od 10 do 50 djece. Većinom se odnose na rane stadije jezičnog razumijevanja dok je u studijama pojedinačnog slučaja predmet promatranja jezična proizvodnja. U usporedbi sa studijama pojedinačnog slučaja ona čine tek mali dio istraživačkih radova; do danas je kod djece do 3 godine u manjoj mjeri istraženo njihovo jezično razumijevanje nego njihova aktivna jezična proizvodnja. Budući da jezična recepcija stalno mora prethoditi proizvodnji, neke veze između najranijega jezičnog, kognitivnog i društvenog razvoja dvojezične djece i njihovoga kasnijega jezičnog razvoja još nedostaju – radi se o praznini koja se još mora popuniti.

Lingvističko istraživanje dvojezičnosti procvjetalo je 1980-ih godina zahvaljujući svojem značaju za daljnji razvoj opće lingvistike odnosno opće teorije usvajanja jezika. Tada započinje rasprava o temeljnom kontinuitetu usvajanja jezika u djece i u odraslih, o osobinama univerzalne gramatike te o genetskim ili društvenim predispozicijama za usvajanje jezika prema kritičnim razdobljima usvajanja jezika na temelju podataka i teorijskih postavki o usvajanju dvaju jezika. Iz toga višestruko proizlazi mnoštvo teorija koje se ne slažu s istraživanjima na malom uzorku i s malom varijabilnosti pojedinih situacija usvajanja jezika koje se istražuju. Isto tako djelomični razlog jednostranog preferiranja pristupa „jedna osoba, jedan jezik“, na što se upućuje već i u

prvom odlomku, jest činjenica da se teorijska istraživanja lakše provode kod ovakvog pristupa nego kod drugih. No poopćenje podrazumijeva i empirijsku podlogu, a upravo u tome leži izazov koji čini razliku između istraživanja dvojezičnosti i višejezičnosti i istraživanja usvajanja jednog jezika: „the study of bilingual children advances theorizing by forcing explanations onto a broader palette” (Bialystok, 2001:57). Poželjni bi bili radovi na većem uzorku koji bi omogućili sociolingvističko poopćenje. Znanstveno istraživanje još nije dospjelo do toga poželjnog stupnja, ali brz napredak na području korpusne lingvistike pokazuje da bi u bliskoj budućnosti mogle biti popunjene trenutne praznine.

Istraživanje rane višejezičnosti u velikoj mjeri karakteriziraju anglofoni, a osobito američki radovi. Od europskih radova spomena su vrijedni međunarodno priznati radovi znanstvenoistraživačkog projekta „Višejezičnost“ (*Mehrsprachlichkeit*) sa Sveučilišta Hamburg. Dok god međunarodna istraživanja budu davala opće zaključke koji se odnose na sve jezične kombinacije i odnose, oni će se, naravno, moći odnositi i na procese usvajanja dvaju ili više jezika u Njemačkoj. No treba obratiti pozornost na prijelaz s općeg na sadržaje koji se odnose na specifične jezike ili specifične društvenopolitičke jezične prilike. Stoga se ovo istraživanje odnosi i na primjenu na jezične prilike u Njemačkoj. Pritom će se kao prvi jezici, pored njemačkog kao drugog jezika, promatrati jezici koji se govore u dvojezičnim brakovima, prvenstveno jezici doseljenika u Njemačkoj. No u upotrebi pojmova „prvi“ i „drugi“ jezik ne leži namjera prejudiciranja reda ili načina usvajanja jezika, dominantnosti jezika ili njegovoga biografskog značaja. Ti se aspekti tek moraju razjasniti empirijskim nalazima.

### **3 Predispozicija i input**

Nema sumnje da čovjek ima specifičnu predispoziciju za usvajanje jezika koju ne posjeduje niti jedno drugo živo biće. Isto tako nema sumnje da ta predispozicija „vrijedi za sve jezike“ te da podrazumijeva i sposobnost usvajanja više od jednog jezika. Obje situacije uvjetuju činjenicu da postoje temeljne zajedničke značajke pri usvajanju jednog i usvajanju dvaju jezika u ranom

djetinjstvu. One se u djece očituju u univerzalnim strategijama usvajanja jezika te u univerzalnom slijedu ranih stupnjeva usvajanja. Tako iz komparativnih istraživanja jednojezičnog usvajanja gramatike različitih jezika proizlazi sljedeće: „On the functional level, there is evidence for the primacy of conceptual development in providing the first meanings for grammatical forms and in pacing the course of development of certain forms. And on the formal level, there is evidence for general language acquisition strategies that take precedence over the constraints of particular linguistic forms in individual languages” (Slobin, 1985a: 6; usp. i Slobin, 1985b).

Sporno je pitanje kako se kod tih procesa isprepliću genetski uvjetovana jezična sposobnost, opći kognitivni i društveni razvoj djeteta te jezični i ostali popratni podražaji iz njegove neposredne okoline.

Opća teorija jezika u obliku generativne gramatike i teorija koje iz nje proizlaze najznačajniji je zagovornik dalekosežnog utjecaja genetske predispozicije koja uvelike determinira usvajanje jezika, posebice gramatike (usp. Chomsky, 1986). U sklopu ove teorije propituju se nezaobilazne norme koje su prisutne u urođenoj predispoziciji za usvajanje jezika i koje su nužne za istinsko usvajanje pojedinog jezika. Danas joj se najizraženije suprotstavlja interakcionistička teorija usvajanja jezika koja se odnosi na njegovu upotrebu. Ona zastupa stajalište da je pokretač razvoja jezika djetetovo sudjelovanje u društvenoj interakciji, njegova želja za sporazumijevanjem s osobama koje ga okružuju te je prema tome usredotočena na simboličku funkciju jezika. Stoga djetetu za usvajanje jezika nije potrebna urođena i za jezik predodređena kognitivna sposobnost, a usvajanje gramatičkih oblika ovdje je podređen proces učenja. Pitanje jest koje se kognitivne i društvene sposobnosti, bile urođene ili ne, aktiviraju pri usvajanju jezika i kako djeluju (Tomasello, 2003).

Kako je u svjetlu ovih teorija prikazana dvojezičnost u ranoj dobi?

Teorija o specifičnoj urođenoj predispoziciji za usvajanje jezika pretpostavlja da se ta sposobnost, koja ponajprije omogućava usvajanje svih jezika, na osnovi dobivenih jezičnih podražaja usmjerava korak po korak na ciljni jezik u prvim godinama života. I to tako da se mogući parametri određenih jezičnih fenomena (primjerice fonematsko razlikovanje dugih i kratkih vokala, položaj pridjevskog atributa ispred ili iza imenice) „podešavaju“ na vrijednosti ciljnog jezika.

Ukoliko dovoljno rano dođe do kontakta s drugim jezikom, moguće je i određeno „drugo podešavanje“. No u slučaju da je vrijeme za podešavanje parametara isteklo, drugi ili treći jezik moguće je jedino naučiti „zaobilaznim putem“, svjesnim kognitivnim naporima, te se ne može razviti na način na koji se razvio materinji jezik. Jezični input u ovoj je teoriji tek okidač genetski određenih procesa usvajanja. Oni su navodno toliko snažni da čak i relativno oskudan input može izazvati adekvatno usvajanje. Ti procesi bit će jednako snažni i kod usvajanja drugog jezika ako je proces usvajanja počeo rano, od rođenja; snaga nestaje u trenutku kada su osnove prvog jezika čvrsto usvojene.

Input igra mnogo veću ulogu u interakcionističkoj teoriji usvajanja jezika usmjerenoj na njegovu upotrebu. On se nalazi u suodnosu s djetetovom željom za sporazumijevanjem, nositelj je cjelokupne podloge za usvajanje jezika te razjašnjava razlike između pojedinca i skupine tijekom procesa usvajanja jezika te nakon njegovog završetka. Ukoliko input uslijedi na dva jezika, tada se u skladu s tim i usvajaju dva jezika te se odbacuje pretpostavka rane biološke granice za usvajanje drugog jezika. Razlike u razvijanju pojedinih jezika pripisuju se ponajprije kvantiteti jezičnih kontakata, a ne životnoj dobi u kojoj je pojedinac počeo usvajati jezik. Odnos među jezicima razlikuje se od pojedinca do pojedinca te se na njega gleda kao na biografski uvjetovanu promjenjivu veličinu.

#### **4 Varijacije usvajanja jezika uvjetovane predispozicijom**

##### **prema životnoj dobi**



Teorija urođene specifične sposobnosti usvajanja jezika pretpostavlja da je način usvajanja jezika pri istodobnom („simultanom“) usvajanju jezika „od rođenja“ isti, dakle da je način obrade inputa isti, tako da se može govoriti o „dvojezičnom usvajanju prvog jezika“. Pri usvajanju s određenom odgodom („sukcesivnom usvajanju“) dodatni jezik više se ne usvaja kao prvi, nego kao „rani drugi jezik“.

Iako se ova izjava isprva čini prihvatljivom i jasnom, ona stvara teškoće pri razgraničenju ovih dvaju tipova dvojezičnosti. Pritom se kao kriterij može koristiti ili biografski aspekt ili se mogu točnije determinirati pretpostavljene kvantitativne razlike oblika usvajanja. Prvim kriterijem koristi se De Houwer (2009:2-4). Ona „dvojezično usvajanje prvog jezika“ definira isključivo pomoću biografskog kriterija istodobnog doticaja djeteta s oba jezika od početka. Ukoliko se postupa na ovaj način, predmet je već unaprijed definiran, a empirijsko pitanje postoje li i koje su razlike između simultanog i sukcesivnog usvajanja u tom je slučaju sekundarno. Ovdje ipak ostaje zanimljivo pitanje nastupaju li nakon kontakta s drugim jezikom značajke sukcesivnog već nekoliko dana ili nekoliko tjedana nakon rođenja. I De Houwer ovdje ostavlja prostor za toleranciju: dok u jednoj ranijoj publikaciji (1995) navodi odmak od najviše jednog mjeseca, u novijem radu (2009:5) ide toliko daleko da se o „dvojezičnom usvajanju prvog jezika“ može govoriti ako kontakt s drugim jezikom nastupi do prve godine i šest mjeseci života. No nema obrazloženja zašto se služi upravo tom granicom.

Alternativni pristup polazi od načina usvajanja govora te od pitanja od koje se godine života drugi jezik uistinu usvaja na drugačiji način nego prvi. „Istodobnim“ se u tom slučaju mogu nazvati svi procesi usvajanja koji se (još) odvijaju na isti način kao i proces usvajanja prvog jezika, što se svakako razlikuje od „kalendarske istodobnosti“. Ovdje je problematično odrediti koje bi jezične pojave bile pokazatelji drugačijeg načina usvajanja jezika.

Tracy i Gawlitzek-Maiwald (2000:503) polaze od onoga što se usvaja, a razdoblje istovjetnog usvajanja smještaju u prve dvije godine života odnosno do početka usvajanja jezičnih pravila koja su specifična za ciljni jezik, što je opravdana odluka.

Zahtjevnije je i teže polaziti od načina usvajanja jezika. Ovdje se radi o tezi da se sukcesivni način usvajanja kvalitativno razlikuje od simultanog. No na tu promjenu ne bi se trebalo gledati kao na nagli obrat. Meisel (2004:104) s pravom upućuje na to da promjene načina usvajanja jezika mogu uslijediti u različitim dobima života te da se pritom više radi o dužim razdobljima nego o fiksnim trenucima: „E. g. phonological knowledge appears to become inaccessible before syntactic knowledge – in fact, subcomponents of phonology seem to fade out at different points of development. Allowing for a certain amount of individual variation, one can tentatively suggest that the peak begins shortly before the age of two years, and the gradual decline sets in before the age of five; the critical period then ends during a an age span ranging approximately from age seven through ten years”. Prema Meiselu (2007:102-106) do „usvajanja drugog jezika u djeteta“ dolazi ako se drugi jezik pridruži do četvrte godine života, a sljedeće kritično razdoblje vidi u razdoblju od 6. do 7. godine života. Predlaže da kriterij za razlikovanje budu kvalitativne razlike u usvajanju gramatike. Pritom misli na različite procese pri početku usvajanja, različite redoslijede usvajanja, veću individualnu varijabilnost te različite razine koje se postižu na kraju procesa usvajanja, što je manje jasno (2004:109).

S jedne se strane još nisu uspjela jasno definirati i utvrditi obilježja sukcesivnog kod usvajanja jezika u ranoj dobi. No s druge se strane na osnovi opširnih analiza te postojećih rezultata koje su predložili Meisel i drugi može pretpostaviti da kod promatrane skupine u dobi od 0 do 3 godine ne nastaju promjene u načinu usvajanja uvjetovane životnom dobi. Čak i u slučaju da jedan od dva jezika nije prisutan od početka, mogućnost dostupnosti više jezika djetetu u tom razdoblju ponajprije ostaje nepromijenjena.

No treba obratiti pozornost na još jednu pojedinost iako se čini sitnicom: Unatoč pretpostavci da se pri dvojezičnom usvajanju jezika radi o istom načinu usvajanja za oba jezika, pobornici ovog pojma ipak priznaju da se i u ranoj dobi stupnjevi razvoja jezika u djece mogu razlikovati. No te se razlike ni ne komentiraju niti se njihov značaj umanjuje pridavanjem obilježja kvantitete. Ipak se pretpostavka za dvojezično usvajanje jezika u literaturi ne povezuje samo s istodobnom izloženosti jezicima nego u pravilu i s još jednim iako tek ovlaš spomenutim uvjetom: izloženost jeziku trebala bi biti „redovita i ravnomjerna“, trebala bi biti „primjerena“ ili „dostatna“. Očito je da ovdje ponovno u igru ulazi uloga inputa. U literaturi o dvojezičnom usvajanju jezika, nažalost, ne mogu se naći detaljniji opisi koji bi za pedagoško djelovanje bili od značajnog interesa.

## **5 Oblici inputa: Tipologija situacija usvajanja jezika**

Kako bi se različitosti u inputu što bolje opisale, u literaturi se, ovisno o tome koji se kriteriji primjenjuju, predlažu razni tipovi situacija usvajanja jezika. Anstatt i Dieser (2007:141) ponajprije se orijentiraju prema izboru jezika u roditelja. Razlikuju četiri tipa:

- 
- one person – one language: roditelji imaju različit materinji jezik, svaki od roditelja razgovara s djetetom na svom materinjem jeziku;
- 
- home language – environment language: roditelji imaju isti materinji jezik te na njemu kod kuće razgovaraju s djetetom, taj jezik ne odgovara jeziku okoline;
- 
- situacijska upotreba jezika: roditelji s djetetom razgovaraju na oba jezika ovisno o situacijskom aspektu (kod kuće/izvan kuće, jednojezični/dvojezični sugovornik, tema razgovora);
- 
- mixed languages: roditelji s djetetom razgovaraju na oba jezika, ali pritom prije svega slijede spontane potrebe.

K tome napominju da iako tip „one person – one language“ nije najrašireniji, najbolje je istražen, a s druge su strane situacijska upotreba i miješanje jezika najrašireniji, ali istodobno najmanje istraženi tipovi, što je paradoksalno.

Romaine (1995:183-205), na koju se pozivaju i Anstatt i Dieser, uz izbor jezika dodatno uvodi i pitanje statusa koji jezici na kojima se razgovara s djetetom imaju u usporedbi s jezicima koji se govore u užoj i široj društvenoj okolini. Dolazi do šest različitih tipova: one person – one language, one language – one environment, non-dominant home language without community support, double non-dominant home language without community support, non-native parents, mixed languages. Tomu bi se radi daljnje podjele moglo pridodati još kriterija poput utjecaja starije braće ili sestara, susjedstva, medija ili jaslica na jezike kojima dijete vlada. Time bi se stvorio instrument za detaljniji pogled na promjene uvjeta usvajanja jezika kroz vrijeme, ali to dosad još nitko nije iskušao. Zapanjujuće malo pozornosti pridaje se i pripadnosti društvenom sloju te stupnju obrazovanja roditelja. No ukoliko se ovakve tipologije žele primijeniti na jezične prilike u Njemačkoj, razlike u društvenom statusu postaju nezaobilazan čimbenik. Za Njemačku vrijedi pravilo da dvojezičnosti u ranoj dobi prethodi relativno ravnomjeran i sustavan input roditelja, da se najčešće javlja u obiteljima koje pripadaju srednjem sloju te da naglo raste u znaku globalizacije. No nema statističkih podataka ni reprezentativnih kvantitativnih istraživanja. Procjenjuje se da je brojka djece u dobi od 0 do 3 godine koja na ovaj način dvojezično odrastaju u Njemačkoj peteroznamenakasta. Ipak nema sumnje da tu brojku višestruko premašuje broj djece koja dolaze iz obitelji doseljenika u kojima se pored njemačkog jezika i dalje upotrebljavaju jezici podrijetla roditelja ili baka i djedova. Mikrocensus iz 2005. godine pokazao je da je 32,5% djece mlađe od 6 godina doseljeničkog podrijetla (Konsortium Bildungsberichterstattung<sup>1</sup>, 2006:143), a da je 92% rođeno u Njemačkoj (2006:145). To je oko 2 milijuna djece, a djece mlađe od 3 godine bi u apsolutnim brojkama trebalo biti od 600.000 do 700.000.

Te su obitelji u prosjeku relativno nižega socioekonomskog statusa te raspolažu relativno malim kulturnim kapitalom (usp. Schwippert i dr., 2007:255-263; Walter i Taskinen, 2007:345-348). No okvirno je istraženo koje odluke donose pri jezičnom odgoju. Prema rezultatima jednog ispitivanja njemačkog Centra za turske studije (2001) 56% turskih očeva i 55% turskih majki u obitelji prvenstveno govori turski; 35% očeva i 34% majki navodi da u obitelji govore i turski i njemački jezik. U jednom jezičnom ispitivanju provedenom u hamburškim osnovnim školama učenice i učenici koji su predstavljali 90 različitih jezika ispitani su na kojem jeziku „najčešće“ razgovaraju s majkom. Podaci o odabiru jezika podrijetla u toj situaciji variraju između 83% za turski jezik te 51% za talijanski (Fürstenau i dr., 2003:135). Jedno slično ispitivanje provedeno u Essenu pokazalo je da 88% učenica i učenika u krugu obitelji govori i njemački, dok je 11% navelo da se kod njih *ne* govori njemački jezik (Chlosta i dr., 2004:21). Ispitivanje roditelja na početku jednog hamburškog projekta u dječjim vrtićima (kada su djeca bila tek nešto starija od 3 godine) pokazalo je da se u 8% obitelji govori isključivo jezik podrijetla, 72% obitelji se pored različitog udjela njemačkog jezika služi jezikom podrijetla kao glavnim jezikom, 10% obitelji se obima jezicima služi podjednako, a u 10% obitelji njemački jezik govori se češće nego jezik podrijetla (Reich, 2009:30-34; uzeta je u obzir i upotreba jezika starije braće ili sestara). Dakle, pretpostavka jest da se u komunikaciji s malom djecom od 0 do 3 godine kao glavni jezik koristi jezik podrijetla. No treba pretpostaviti i da su gotovo sva djeca doseljenika u Njemačkoj otpočeka u dodiru s njemačkim jezikom, ma koliko njegova uloga u nekim slučajevima bila mala. Unatoč njihovoj stvarnoj upotrebi jezika gotovo svi roditelji žele što razvijeniju dvojezičnost u svoje djece (Reich, 2009:34-38). Iako (gotovo) istodobno stupaju u kontakt s obiteljskim jezikom i s njemačkim jezikom, situacija usvajanja jezika u djece iz doseljeničkih obitelji ne smije se poistovjetiti sa situacijom usvajanja u djece iz obitelji srednjeg sloja koje ih svjesno odgajaju dvojezično. Razlikovno obilježje čine opseg i sistematika kontakta s njemačkim jezikom. Stoga je za univerzalnu karakterizaciju situacija usvajanja u Njemačkoj primjerena

primjena tipologije koja je usmjerena ne samo na izbor jezika u roditelja nego i na relativnu kvantitetu inputa:

- 
- Tip I: jednaka upotreba obaju jezika („one person – one language“ ili situacijska izmjena), karakterističan za obitelji srednjeg i višeg društvenog sloja kojima je važno obrazovanje, ali može se susresti i u doseljeničkim obiteljima;
- 
- Tip II a: (gotovo) isključiva upotreba (zajedničkog) jezika podrijetla kao svjesna odluka roditelja, karakterističan za doseljeničke obitelji kojima je važno obrazovanje;
- 
- Tip II b: (gotovo) isključiva upotreba (zajedničkog) jezika podrijetla roditelja zbog nedostatnog poznavanja njemačkog jezika koji se prije svega koristi kao marginalni jezik okoline, karakterističan za situacije u „getu“;
- 
- Tip III: pretežna upotreba jezika podrijetla uz njemački jezik, uglavnom bez posebne sustavnosti, njemački jezik češće se koristi kao jezik okoline, karakterističan za većinu doseljeničkih obitelji u Njemačkoj;
- 
- Tip IV: pretežna upotreba njemačkog jezika uz jezik podrijetla, uglavnom bez posebne sustavnosti, karakterističan za doseljeničke obitelji s tendencijom za asimilacijom

Reich (2009; Tip I:75f, usp. i 31; Tip II a:176f, 186; Tip II b:65f, 117f; Tip III:80, 85, 128f, 143f; Tip IV:122, 209f; za tipologiju odgoja u doseljeničkim obiteljima usp. i Preibusch, 1992) navodi primjere pojedinačnih slučajeva dobivene ispitivanjem roditelja četverogodišnje vrtičke djece. U djece mlađe od 3 godine će se osim toga uvelike trebati razlikovati između one koja su uključena u institucionalni predškolski odgoj (na njemačkom jeziku) odnosno one čiji skrbnici govore

njemački jezik te one kod kojih to nije slučaj. Ovdje bi, naravno, ulogu igrala i dob uključenja u ustanovu odnosno dob u kojoj je dijete smješteno kod skrbnika.

Ponovno moramo spomenuti trojezičnu ili višejezičnu djecu. Upravo u obiteljima doseljeničkog podrijetla često se komunicira pomoću tri jezika. Često se otac i majka koriste različitim jezicima, a njemački jezik tada pridružuju starija braća i sestre. No trojezično odrastanje može uslijediti i ako se kod kuće koriste dva jezika, a njemački se pridružuje kao jezik obrazovne ustanove. Unatoč mnogim primjerima nedostaju sistematska empirijska istraživanja vezana uz takve situacije usvajanja jezika; raspolaže se samo s nekoliko indirektnih informacija: Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2005:214) ispitali su djevojke ruskog, grčkog, talijanskog, jugoslavenskog i turskog podrijetla od kojih je 7% bilo trojezično. U već spomenutom hamburškom projektu nalaze se dva primjera trojezične komunikacije u obitelji djece predškolske dobi te jedan primjer dvojezične komunikacije uz njemački jezik kao jezik obrazovne ustanove (Reich, 2009; turski – zaza – njemački:136, turski – kurdski – njemački:204, paštu – dari – njemački:31).

Naposljetku treba napomenuti da unatoč tome što su dosad predložene tipologije donekle prihvatljive te tako mogu imati i heurističku funkciju, one ipak ne počivaju na empirijskim analizama koje su prije svega potrebne kako bi se razjasnila relevantnost različitih čimbenika te njihovo zajedničko djelovanje u procesima dvojezičnog razvoja.

## **6 Varijacija usvajanja jezika uvjetovana inputom**

### **prema situaciji usvajanja**

Često se spominje da dvojezična djeca u različitim trenucima života različito vladaju svojim jezicima; da jedan jezik može biti više, a drugi manje razvijen. No još nije jasno kako bi se opisalo to „manje“ ili „više“. Temelj za to uvijek čini *usporedba stupnjeva jezičnog razvoja* djeteta kod jednog i drugog jezika koja se ponajprije provodi intuitivno. Sporiji tempo razvoja, kraće rečenice, oskudniji vokabular, česta odstupanja od pravopisnih normi, miješanje jezika u

jednom smjeru te manjak motivacije za upotrebom jezika u tom se slučaju navode kao eksplicitni kriteriji usporedbe. Kod djece od jedne do dvije godine kao pokazatelj bi se trebala uzeti u obzir i sigurnost pri proizvodnji glasova. Müller i dr. (2006:66-81) pokazali su na primjeru dvoje djece mlađe od 3 godine da je objektivizacija kriterija za usporedbu moguća i smisljena. Prema njima su upotrebljiva mjerila srednja dužina rečenica, opseg najdužih rečenica, opseg verbalnog te nominalnog vokabulara. No autorice i same napominju da se navedene mjere ne mogu tek tako usporediti interlingvalno; dakle, trebaju se upotrebljavati s oprezom. Tako srednja dužina rečenice varira ovisno o građi (analitička vs. sintetička), a opseg verbalnog i nominalnog vokabulara o pravilima tvorbe riječi uključenih jezika. Stoga se uvijek trebaju uzeti u obzir tipološke razlike među jezicima.

Neovisno o kriterijima usporedbe javlja se pitanje razloga za različite tijekove i stupnjeve usvajanja dvaju jezika.

Tu bi mogle igrati ulogu same tipološke razlike. Tako su primjerice, kako proizlazi iz usporednih istraživanja jednojezičnog usvajanja (usp. Sırım, 2008:228f s Falk, 2008), glasovne strukture turskog jezika jednostavnije nego glasovne strukture njemačkog jezika te se stoga i usvajaju ranije, brže i sigurnije. Morfologija grčke imenice višestruko je bogatija varijacijama nego morfologija engleske imenice, pa se potpuno usvajanje u grčkome postiže do šeste godine života (usp. Stephany, 1997:214-234), dok u engleskom jeziku taj proces završava mnogo ranije (usp. de Villiers/de Villiers, 1985:66-77). Vrlo vjerojatno se te razlike mogu uočiti kod dvojezičnog usvajanja, ali to nije sustavno istraženo. Ipak, jasno je da se te razlike mogu odnositi samo na jezične pojave koje se mogu ograničiti. No primjeri navedeni u tekstovima o nejednakom razvoju jezika mnogo su opširnijeg karaktera.

Müller i dr. (2006:62-66) raspravljaju i o pitanju može li se usvajanje slabijeg jezika pri asimetričnom usvajanju izjednačiti s usvajanjem drugog jezika. No *nisu* skloni prihvaćanju takvog izjednačavanja. Navode da se pri simultanom usvajanju slabiji jezik tek kvantitativno



razlikuje od jačeg, a da pri (sukcesivnom) usvajanja drugog jezika postoje i kvantitativne i kvalitativne razlike. Ipak, raspravljajući o empirijskim podacima u vezi s tim pitanjem počinju sve više brisati tu razliku te na kraju nalaze razloge za relativizaciju pretpostavke da se kod usvajanja prvog i usvajanja drugog jezika radi o načelno različitim procesima (Müller i dr., 2006:66).

Dakle, ukoliko neurobioloških procesi za dobnu skupinu do 3 godine nemaju razlikovnu ulogu (usp. gore točku 4), glavni uzroci asimetričnog usvajanja su *razlike u inputu*. Tu pretpostavku jasno potvrđuju istraživanja koja na konkretnim pojedinačnim slučajevima ispituju vezu između inputa i jezične proizvodnje odnosno jezičnog razumijevanja djeteta: Allen i dr. (2002, prema De Houwer, 2009:124f) su na primjeru petero djece kojima je inuktituski jezik prvi, a engleski drugi jezik, usporedili iskaze odraslih osoba iz njihove neposredne okoline i iskaze djece te ispitali odnose između iskaza na inuktitutskom, iskaza na engleskom jeziku te miješanih iskaza. Pronašli su potpuno jasnu korelaciju između proporcija inputa i proporcija jezične proizvodnje kod djece. Dva primjera: u obitelji AW odrasle osobe upotrebljavale su u 84,6%, a djeca u 80,6% iskaza inuktituski jezik; 13,3% iskaza bilo je na engleskom jeziku, a u djece 18,3%; 2,1% iskaza u odraslih, a 1,1% u djece bilo je miješano. U obitelji SR brojke su bile sljedeće: 23,6% inuktituski, 72,7% engleski, 3,7% miješano u odraslih osoba; 11,2% inuktituski, 84,2% engleski, 4,6% miješano u djece. Ta proporcionalnost vidljiva je i u slučaju njemačko-ruskog djeteta (Anstatt/Dieser, 2007:144f) koje je u drugoj godini života primalo dvije trećine ruskog (preko roditelja, baka i djedova) te jednu trećinu njemačkog inputa (preko roditelja i prijatelja). Testovi pasivnog vokabulara u dobi od 1;6, 1;9 te 2;0 pokazuju prevagu upravo u tom odnosu.

Ta ovisnost o inputu pokazala se i u istraživanju provedenom s predškolskom djecom u kojem je Reich (2009:65-116) stupanj jezičnog razvoja 21 četverogodišnjaka iz doseljeničkih obitelji različitih jezika podrijetla usporedio s podacima o upotrebi jezika izvan dječjeg vrtića koje su prethodno dali roditelji. Osim u nekoliko izdvojenih slučajeva jezik podrijetla roditelja kod djece

je bio jači, a prema stupnju jezičnog razvoja bio je u skladu sa životnom dobi. Pritom su naravno postojale i razlike kao kod svakog usvajanja sposobnosti; pokazalo se da su te razlike povezane s opsegom upotrebe jezika podrijetla u obitelji. Rezultati za njemački jezik mnogo su raspršeniji, a stupanj jezičnog razvoja u prosjeku je niži. Nije otkrivena veza s upotrebom njemačkog jezika u obitelji, ali dokazana je veza s dodirrom s njemačkim jezikom izvan obitelji (igralište, mediji). Budući da taj dodir uvelike varira, stvara se dojam stanovite „slučajnosti“ kod vladanja njemačkim jezikom. Naposljetku je ovisnost o inputu opisana u brojnim tekstovima koji potvrđuju da promjena osoba iz neposredne okoline odnosno jezika osoba iz neposredne okoline, koja je u pravilu povezana s promjenom prebivališta, već rano može dovesti do znatnih promjena u stupnju jezičnog razvoja djeteta. Tako Leopold (1939:12f) piše o svojem četveromjesečnom boravku u Njemačkoj u vremenu kad je njegova kći koja je odrastala uz engleski i njemački jezik imala 0;11 do 1;2 godine: „In Germany, the linguistic environment was entirely German; (. . .) even her mother became used to speaking only German to her; she had to continue this practice for two weeks after the return, and even after two months had to resort to German for explanations of any length”. Mnogi drugi autori pišu o sličnim procesima, primjerice Ronjat, 1913:7f; Leopold, 1949:80-137; Grosjean, 1982:177-179; Pisek, 2002:337-364; Müller i dr., 2006:60-62; Anstatt/Dieser, 2007:149; De Houwer, 2009:311. Pritom se odnos slabijeg i jačeg jezika može potpuno preokrenuti ili promijeniti tako da se oba jezika počnu podjednako razvijati. Uz samu kvantitetu inputa tu vjerojatno utjecaj imaju i djetetova potreba za pripadnosti te jezični prestiž. No treba uzeti u obzir i činjenicu da ulogu mogu igrati i faktori ličnosti koji se ovim metodama ne mogu objasniti – faktori u kojima se očituje jezična sloboda djeteta koju roditelji (i odgajatelji) ponekad usprkos neslaganju moraju odobriti.

*Zaključno* se može reći da input igra odlučujuću ulogu u razvoju oba jezika kod dvojezične djece u životnoj dobi koja je ovdje obrađena. Čini se da povlačenje jasne razlike između kvantitativnih i kvalitativnih kriterija za opis pritom ne otkriva mnogo. Mnogo toga govori u korist

kvantitativnog opisivanja stupnja razvoja dvaju jezika, u svakom slučaju pri mjerenju opsega vokabulara; kod sintakse i morfologije jasno se može utvrditi je li neko pravilo usvojeno pri čemu se mora obratiti pozornost na interlingvalnu osnovu za usporedbu. Ipak, pri većem broju usporedbi između jačeg i slabijeg jezika radit će se o sporijem ili bržem usvajanju, češćoj ili rjeđoj pojavi, dužem ili kraćem trajanju upotrebe prijelaznih oblika i sličnome.

No čini se da ne postoji „područje zasićenja“ iznad kojeg bi input bio dovoljno jak da s velikom vjerojatnošću omogući sigurno usvajanje jezika u skladu s dobi („robustno“ usvajanje). Ukoliko se input na nekom jeziku kreće ispod razine tog područja, dolazi do asimetričnog usvajanja odnosno slabijeg razvoja jednog od jezika. Odnos nije jasno utvrđen te se može mijenjati s količinom inputa te tako kod djece od jedne do dvije godine može doći do izjednačenja slabijeg jezika s jačim u relativno kratkom, u svakom slučaju preglednom, roku. Nažalost, ne postoje empirijska istraživanja koja bi učvrstila (ili odbacila) ove pretpostavke. S pedagoškog aspekta takva bi istraživanja bila vrlo važna.

## **7 Dvojezični iskazi djece**

Jedna od redovnih pojava kod dvojezičnosti u ranoj dobi jest da se elementi i strukture oba jezika mogu naći u istom iskazu. Ta pojava bila je, a dijelom još uvijek i jest, povod za zabrinutost roditelja i odgajatelja. No otkad su se počele pomnije istraživati strukture i funkcije takvih iskaza u znanosti se na njih gleda sve pozitivnije: „Mixed utterances are not a sign of confusion. Rather, since many of the mixed utterances that young children produce are not used by the people around them, mixed utterances are highly creative features of speech [...] Mixed utterances can be enhancements to communication. They are exclusively available to bilinguals” (De Houwer, 2009:44).

Opseg u kojem dvojezična djeca koriste dvojezične iskaze jako varira od potpune odsutnosti do gotovo polovice svih iskaza, ali u pravilu čini tek mali dio zbroja izjava (Cantone, 2007; De Houwer, 2009:267-269). Uzrok tih individualnih razlika nije jasno utvrđen. Interakcionistički

pokušaji objašnjavanja ove pojave upućuju na to da se djeca u promjenjivom omjeru susreću s miješanim izjavama u svojoj neposrednoj okolini (Goodz, 1989), a Genesee (1989/2000:336) pritom napominje da miješanje jezika u odraslih uvelike služi poticanju i održavanju komunikacije s djecom. No različit opseg miješanih iskaza može biti povezan i s načinom reagiranja neposredne društvene okoline na miješane izjave djeteta koji može biti ili tolerantan ili restriktivan (Lanza, 1997). No, tu jednostavno može biti posrijedi i osobitost djeteta.

Miješani iskazi promatraju se od početka odnosno od trenutka kada djeca u iskazima počnu upotrebljavati više od jedne riječi, otprilike od druge polovice druge godine života. U početku su prilično česti, a kasnije, u trećoj i četvrtoj godini života, sve ih je manje i manje.

### **7.1 Ekskurs o diferencijaciji jezika**

Ranije se uvelike zastupala teza da djeca od dobivenog inputa ponajprije stvaraju jedan „jedinstveni“ jezični sustav sastavljen od oba jezika koji potom postupno počinju razlikovati („unitary system hypothesis“). Pritom leksička diferencijacija prethodi gramatičkoj (Volterra/Taeschner, 1978). Taj pretpostavljeni razvojni tijek objašnjava i pojavu jezično miješanih iskaza u drugoj i trećoj godini života (za opširnu raspravu o ovoj tezi usp. Müller i dr., 2006:89-110 te De Houwer, 2009:280-287).

Genesee (1989/2000) u vezi s tezom jednog sustava navodi da bi prema njoj u početnoj fazi svi iskazi djeteta trebali biti podjednako „miješani“; no to se ne može iščitati iz dokaza. Miješanje jezika bi se mnogo više moglo objasniti kao „posuđivanje“ od „drugog“ jezičnog sustava, dakle onoga koji se u tom trenutku ne koristi za komunikaciju. Nadalje se kod teze jednog sustava zamjera to što većina iskaza u djece nije miješana nego se jasno može pripisati jednom jeziku, što se može i dokazati: Meisel (2004:98-100) upućuje na to da su nastavci nekog jezika koji se dobivaju fleksijom izravno povezani s leksemima tog jezika te da se specifični red riječi (kao što

je položaj glagola na drugom mjestu te na zadnjem u zavisnoj rečenici u njemačkom jeziku) ne pojavljuje kod istodobno usvojenih drugih jezika. De Houwer (2005:36-41) je učvrstila ove argumente strogom metodom odabira iskaza koji se prema vokabularu mogu pripisati isključivo jednom jeziku te traženjem gramatičkih struktura koje bi jasno pripadale drugom jeziku. U nijednoj od provedenih 29 studija na pojedinačnom slučaju nije ih našla što može biti jasan dokaz da se barem jezični sustavi usvajaju kao odvojeni sustavi.

No treba obratiti pozornost i na druge jezične podsustave: eksperimentima pozornosti kod jednojezičnih se beba u slučaju *razlikovanja glasova* pokazalo da one gotovo od rođenja zapažaju razliku između materinjeg i stranog jezika ukoliko ti jezici imaju različite ritamske osnove (primjerice naglasnu kao njemački ili ruski jezik ili slogovnu kao francuski ili turski). Iz toga proizlazi da i kod dvojezične djece ritamska osnova jezika s kojima se susreću čini uporište za diferencijaciju jezika, a jak je argument i za tezu o dva sustava. Nešto kasnije, u dobi od otprilike pet mjeseci, kod jednojezične djece može se zamijetiti slušno razlikovanje materinjeg od stranog jezika iste ritamske osnove. Teza da je ovdje već nastupila sposobnost zamjećivanja specifičnih razlika u raspodjeli samoglasnika u tom bi slučaju bila opravdana. U drugoj polovici prve godine života mogu se zapaziti i finije specifične razlike u glasovima, a istodobno se kod djece koja odrastaju samo s jednim jezikom umanjuje sposobnost za zapaženjem takvih razlika unutar nekoga stranog jezika (Sebastián-Gallés/Bosch 2005:69-73).

U vezi s *vokabularom* zagovornici teze o jednom sustavu navode da su prva značenja u djece uvijek povezana samo s jednom riječi jednog ili drugog jezika, a ne, kao što će to biti kasnije, s riječi iz jednog i drugog jezika („ekvivalentima“). U trećoj godini života značenja se sve više izražavaju riječima i jednog i drugog jezika. Zagovornici teze o dva sustava sumnjaju u ispravnost navedenih promatranja već na ovoj razini. Prividno izbjegavanje upotrebe ekvivalenata proizlazi iz jednostranog izbora situacija promatranja te iz nediferenciranih

postupaka promatranja. Metodološki pomnije planirana promatranja pokazala su da sva dvojezična djeca još prije drugog rođendana usvajaju ekvivalente (Cantone 2007, S. 141-149).

Nadalje su pokazala da se pojava ekvivalenata uvelike razlikuje od pojedinca do pojedinca te da je pritom važno paziti na razumijevanje i proizvodnju riječi: Anstatt/Dieser (2007:144-151) opisuju slučaj njemačko-ruskog djeteta koje je s navršene dvije godine bilo u stanju razumjeti ekvivalente jednog i drugog jezika; no prve riječi koje je od 1;2 do 2;2 proizvelo nisu imale ekvivalente koji su se prvi put pojavili u dobi od 2;4 godine. Istodobno su primijetili da je u kontaktu s osobom koja govori njemački pretežno upotrebljavalo njemačke riječi, a u kontaktu s osobom koja govori ruski (svoje) ruske riječi. S 2;8 već je pri pogrešnom odabiru jezika počelo samoispravljanje. Dakle, od početka je postojalo (kao i uvijek nesvjesno) znanje o različitosti jezika unatoč fazi izbjegavanja ekvivalenata.

Naposljetku treba napomenuti da se mala dvojezična djeca pri izboru jezika vrlo rano, dijelom i prije sredine druge godine života, počnu orijentirati prema svojim (jednojezičnim) sugovornicima (usp. Anstatt/Dieser, 2007:147-149; Cantone, 2007:125-128; De Houwer, 2009:138-143): ona izabiru jezik drugih čak i ako ne mogu u svom iskazima ostati vjerni tom izboru; u tom se slučaju njihov izbor može prepoznati po svođenju posuđenica na najmanju moguću mjeru, a kasnije i po samoispravljanju.

#### *Kraj ekskursa*

Vratimo se na dvojezične iskaze: Cantone (2007:113-124 te 170-227) je pokazala da su dvojezični iskazi itekako gramatički oblikovani, dakle, da se ne mogu objasniti tek kao slučajnost ili rezultat zbunjenosti. Jezik koji čini matricu, „pravi“ jezik iskaza (*matrix language*), u pravilu možemo razlikovati od „ubačenog“ (*embedded language*), a načelno se u djeteta oba jezika mogu pojaviti i u jednoj i u drugoj ulozi. No češće je ubačeni jezik onaj jači.

Najučestaliji oblik miješanja jezika jest dodavanje riječi iz drugog jezika u jezik matrice iskaza. Te dodane riječi nisu samo, kako se ponekad pretpostavlja, imenice i druge autosemantičke

riječi, nego i sinsemantičke riječi (prilozi, pokazne zamjenice, članovi i dr.; usp. Cantone, 2007:130-138).

U vezi s tim Köppe (1997:7) predlaže razlikovanje pojma diferencijacije jezika (*Sprachendifferenzierung* – znanje djeteta da se koristi dvama različitim sustavima) od pojma separacije jezika (*Sprachenseparierung* – sposobnost djeteta, da ovisno o situaciji govori ili jedan ili drugi jezik). Učestalost miješanih iskaza smanjuje se proporcionalno stupnju usvajanja leksika obaju jezika jer tada djetetu posuđenice više nisu potrebne u istoj mjeri. Stoga se dvojezični iskazi mogu objasniti funkcijama koje imaju u komunikaciji:

Moguće je da je u tom trenutku potreban izraz usvojen samo u drugom sustavu, a ne u trenutnom „aktualnom“. U tom slučaju će posuđenica ispuniti leksičku prazninu, pomoći će prebroditi potrebu za izražavanjem te održati tijek komunikacije. Cantoneini podaci (2007:138-141) pokazuju da je upravo to jedan od glavnih uzroka dvojezičnih iskaza u djece od 1 do 2 godine, iako autorica sama nije zagovornik ovakvog objašnjenja.

Naposljetku se posuđuju oni izrazi koji su usko povezani sa situacijama komunikacije koje se obično odvijaju na drugom jeziku. Tipična je primjerice upotreba njemačkih riječi iz vrtića koje djeca upotrebljavaju i u razgovorima na prvom jeziku.

Djeca se svojom mogućnošću izbora jezika mogu koristiti i na slobodniji i kreativniji način te se tako odmaknuti od uobičajenog slijeda jezika. Ta izmjena jezika u razgovoru koristi se u specifične komunikacijske svrhe: prebacivanje s jednog na drugi jezik može podcrtati skretanje pozornosti na novog sugovornika ili dodatno naglasiti odbijanje; izmjenom dijete može pokušati doprijeti i do sugovornika prvog jezika i do sugovornika drugog jezika. Jednostavni primjeri za to već se vide u trogodišnjaka te se ova sposobnost u komunikaciji između dvojezičnih govornika kasnije može razviti u vrlo suptilne funkcije komunikacije. U tom se smislu dvojezični iskazi mogu svrstati i u stilističke poteze djece.

Naposljetku moramo spomenuti da se dvojezični iskazi trebaju promatrati kao normalne jezične pojave, oni u pravilu nisu znak djetetovog nedostatka sposobnosti razlikovanja pojedinih jezika. Mogu se objasniti na dva poprilično različita načina: ili kao posuđivanje radi održavanja tijekom komunikacije (i s jednojezičnim sugovornicima) ili kao slobodna izmjenična upotreba jezika kao „komunikacijski medij dvojezičnih govornika“. Ukoliko je uzrok miješanja činjenica da stanovita jezična sredstva (još) nisu dostupna, tada se udio miješanih iskaza smanjuje usporedno sa stupnjem usvajanja. U djece iz obitelji doseljeničkog podrijetla češće je vidljivo umetanje posuđenice iz jezika obitelji u njemačke iskaze. No kasnije postaje karakteristično posuđivanje u obrnutom smjeru, iz njemačkog jezika u jezik obitelji.

1 Nap. prev. Radi se o izdavaču izvješća koje godišnje naručuju Ministarstvo kulture i  
Ministarstvo obrazovanja i znanosti SR Njemačke.



## **Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche**

**Prijevod s hrvatskog na njemački**

Miliša, Z.; Tolić, M.; Vertovšek, N. (2009): *Mediji i mladi. Prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*. Sveučilišna knjižara, Zagreb, str. 96 - 116

### **DIE ROLLE VON SYMBOLEN IN DER MEDIENPÄDAGOGIK**

Der symbolische Interaktionismus enthüllt alle möglichen Folgen des Deklarativen, Normativen, Expliziten und Echten, des Verhaltensbezogenen und Impliziten. Die moderne Pädagogik stößt immer öfter auf das Problem der dichotomen Werte, der Welt von Normen und impliziten

Werten, die das Verhalten der Menschen definieren. Implizite Werte spielen eine tragende Rolle in der Erfassung des menschlichen Verhaltens, ähnlich wie das Unterbewusstsein und Symbole. Nach Ritzer (1997:210) hat der symbolische Interaktionismus pädagogische Implikationen, da Menschen durch soziale Interaktion über Bedeutungen und Symbole lernen (was die Entwicklung der kognitiven Dimension ermöglicht), um durch diese Fähigkeiten die Änderung von Bedeutungen und Symbolen beeinflussen zu können (ausgehend von eigenen Erfahrungen und/oder von Situationsinterpretationen mit der Hilfe von Experten).

In den 60-er Jahren etablierte sich die Medienpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Sie entstand als Ergebnis der Fortentwicklung der Erziehungswissenschaften und als Reaktion auf die Folgen der schnellen Entwicklung der (innovativen) Medien im 20. Jahrhundert. Die Theorie der Medienpädagogik hat sich noch nicht vollständig formiert. Diese junge Disziplin basiert auf verschiedenen Wissenschaften (Erziehungswissenschaften, Sozial- und Kommunikationswissenschaften), weswegen verschiedene Medienperspektiven und -interpretationen entstanden sind: Medienwissenschaft, Semiotik, Kommunikationstheorien, Medienpsychologie und -soziologie. Die Grundfragen und die Problematik, spezifische theoretische Standpunkte und Praxisansätze der Medienpädagogik sind bis heute noch nicht festgelegt. Andere Schwierigkeiten beruhen hingegen auf der Frage nach der Verbesserung von Bildungsleistungen, wobei Medien bei der Erziehung eine prädominante Rolle spielen. Die Medienpädagogik beschäftigt sich unter anderem auch mit (innovativen) Medien, um beim Individuum entsprechende Fähigkeiten zu fördern, durch die es „lernen“ kann, mit Medien umzugehen. Die Zahl der Forschungen, die sich mit der Verhinderung von Medienmanipulation beschäftigen, ist sehr gering.

Die Medienpädagogik enthält sozialpädagogische, sozialpolitische und soziokulturelle Analysen von Medienangeboten für Kinder, Jugendliche und Senioren und behandelt deren kulturelle Interessen, die sich auf Alter, Arbeit, Freizeit und Familienleben beziehen. Sie bezieht sich nicht

nur auf die Grundansprüche des Aufwachsens in der Medienwelt und der Welt der Informations- und Kommunikationstechnik, sondern auch auf die Möglichkeiten der Informationsnutzung, die Förderung von Kompetenzen und die Entwicklung einer kritischen Einstellung gegenüber den Medien, die eine manipulative Rolle eingenommen haben. Sie bietet neue Visionen und Konzepte und entwickelt Methoden, um (besonders) Jugendlichen den richtigen Umgang mit Medien beizubringen, da sie außer der Dimension der sozialen Integration auch eine pädagogische Dimension beinhaltet (Schrob und Hüther, 2005:37). Gerade deswegen sollte die soziologische Theorie des symbolischen Interaktionismus in der Medienpädagogik (im engeren und weiten Sinne<sup>1</sup>) angewandt werden. Somit würde man die Begriffe Erziehung und/oder Manipulation, Fiktion und/oder Realität, Dekodierung von Symbolen und Bedeutungen in Medieninhalten (besonders Werbungen usw.) voneinander abgrenzen.

Der deutsche Medienpädagoge Theo Hug (2007: 23) analysiert sechs Medienfunktionen:

1. Kommunikation;
2. kognitive Funktion (die Verständlichkeit der Informationen);
3. sozialpolitische Funktion (Organisation der Gesellschaft);
4. kulturelle Reproduktion;
5. Bildung (Kommunikationstransfer im Erziehungs- und Bildungsprozess) und
6. sozial-humanistische Funktion (Demokratisierung der Bildung im Sinne ihrer interkulturellen Funktion).

Diese Funktionen werden durch den Austausch von Symbolen (Codes und Zeichen) erfüllt, durch die sich Jugendliche bei der Übernahme von (bestimmten) Rollen in der Gesellschaft dem Interaktionsprozess anschließen und ihn weiterentwickeln. Es ist auch bekannt, dass Medien Zeichen und Symbole schaffen und auf diese Weise zu einem Interaktionsspiel der Jugendlichen als Inhaltsträger rekonstruiert werden.

Das beste Beispiel zur Feststellung der Verbindung zwischen Medien und Symbolen ist bei der Werbung für bestimmte Produkte zu sehen. Die Schlüsselfragen sind hier: Wer sucht diese Symbole aus? Wer besitzt die Macht der Auswahl und was für Bedeutungen haben diese Symbole beziehungsweise was sind die Folgen der Auswahl, und welche Symbole sind als Arten

der Manipulation anzusehen? Zeichen und Symbole sind Bedeutungsträger und sind immer mit einer bestimmten verborgenen oder auch sichtbaren Bedeutung verflochten<sup>2</sup>. Jedes Symbol und Zeichen birgt eine Inhaltsbedeutung und eine Funktion. Die Medienpädagogik hat daher zusammen mit der Theorie des symbolischen Interaktionismus die Aufgabe, die Begriffe des Konzeptes der Manipulation und der Erziehung systematisch und konsequent zu analysieren. Symbolische Inhalte werden vom schnellen technischen Fortschritt beziehungsweise der Digitalisierung der Medien, der gesellschaftlichen Interaktion und der Globalisierung der Kommunikation ermöglicht. Die Manipulierenden haben mit Hilfe der Macht der Symbole begriffen, dass die Bedeutung, die Menschen Taten, Verhaltensweisen oder Motiven unterlegen, im höchsten Maße ihr Verhalten beeinflusst. Falsche Gefühle der Entscheidungsmacht (zu diesem und jenem Produkt oder Verhaltensstil) werden geschaffen, indem sowohl Idole und äußere Erscheinung als auch die Symbole, die für sie stehen und die die Bedürfnisse der Massen formieren, zu Manipulationszwecken verwendet werden. Eine der Grundfragen ist daher, wie gesellschaftliche Symbole, die für den Interaktionsprozess (un)wichtig sind, von den neuen Medien umgewandelt und geschaffen werden. Gerade diese Frage stellt die Schlüsselbeziehung zwischen Medienpädagogik und dem symbolischen Interaktionismus dar. Bei dieser Beziehung sind die Begriffe *encoding* und *decoding* zu unterscheiden. Einer der ersten Autoren, der sich mit dieser Problematik beschäftigte, war Stuart Hall (1980). Nach ihm wurde das „encoding/decoding“-Modell benannt (siehe Moser, 2000:33). Das Zeichensystem (nach Boeckmann, 1994:35) enthält in der Medienpädagogik eine kognitiv-semiotische Komponente, die sich auf die Bedeutung der Symbole in der Botschaft, der Information, bezieht. Sender und Empfänger kennen dieselben Symbole und Zeichen, aber deren Deutung ist unterschiedlich. Der eine sendet sie, und der andere empfängt sie. Der erste sendet sie, mit der Absicht zu manipulieren, und der andere, um an ihre Wahrhaftigkeit und Sinnhaftigkeit ihrer Bedeutung und/oder Botschaft zu glauben. Dieser Prozess heißt *decoding* – *Dekodieren*. Demgegenüber

steht das *encoding* – *das Kodieren*. Der Sinngehalt dieses Prozesses besteht in der Entdeckung von sogenannten versteckten Symbolen. Die Hauptrolle der Medienpädagogik und des symbolischen Interaktionismus ist die Enthüllung dieser versteckten Symbole – die Dekodierung von Codes (mehr darüber im folgenden Kapitel).

Wie schon früher angemerkt, werden explizite und implizite Werte nicht gleich erklärt. Oft enthüllen die Letzteren echte Präferenzen und Emotionen viel konsequenter. Ein transozeanisches Schiff erinnert beispielsweise ein verliebtes Paar an eine Reise, es wird positive Gefühle wecken, während ein Seefahrer bei diesem Anblick Unbehagen fühlen dürfte. Deswegen wissen die Werbenden, wen die Werbung anspricht und in welchem Moment sie ausgestrahlt werden soll. Die Fragen, wie der Sender dem Empfänger Botschaften übermittelt, welche Wirkung sie bei ihm erzeugen und ob es Unterschiede zwischen der virtuellen und realen Welt gibt, sind von großer Bedeutung. Wie werden Symbole gedeutet? Das sind die Grundfragen, die die Schlüsselbeziehung zwischen dem symbolischen Interaktionismus und der Medienpädagogik aufdecken, was durch dieses Schema dargestellt wird:

Medienpädagogik

symbolischer Interaktionismus

Je stärker das Bewusstsein über das mediale Handeln und die kooperative Beziehung beider Disziplinen ist, desto kleiner ist die Chance für Manipulation.

### 3.2. BEISPIELE DER ANALYSE VON SYMBOLEN BEI DER AUFFASSUNG VON MEDIENMANIPULATION



Diese Abbildung ist eine Werbung für die Spielkonsole Playstation 2 und zeigt eine junge Frau, die rohes Fleisch leckt, was mit Kannibalismus und (implizit) erlaubter und verborgener, in Videospiele meist bevorzugter Gewalt assoziiert. Dies ist das verborgene Symbol, das wir früher beschrieben haben.

Wenn Beziehungen zwischen Menschen durch die Beziehung von Macht und Zusammenarbeit definiert werden könnten, dann wären die zusammenarbeitsbezogenen ein pädagogischer Prozess und die machtbezogenen – ein manipulativer. Der Manipulierende ersetzt geschickt reale Bedürfnisse durch falsche. Er erreicht dies durch verschiedene Mittel: Werbung, Anzeigen, Schaffung von Idealbildern, sexuelle Fixierungen in Jugendzeitschriften, Reality-Shows usw. (Miliša und Zloković, 2008). Um die von seinem Interesse ausgehenden Vorhaben zu verwirklichen, stellt er sie geschickt als die Bedürfnisse jemandes anderen dar. Der Manipulierende depersonalisiert den Menschen und personalisiert den Gegenstand. Man erinnere sich nur an das Beispiel eines deutschen Jugendblatts, wo Jugendliche von „Fachleuten“ zur Frage beraten wurden, welches Handy am besten zu ihnen passt (Miliša, 2006).

Jede Werbung enthält außer der Information auch Suggestionen und wirkt so auf den Verbraucher, den Wähler, so dass der Mensch nicht in seinem unmittelbaren Interesse, sondern im Interesse des Senders, also der Herstellers oder des Politikers handelt. Die Werbung, im politischen Jargon auch Propaganda genannt, ist das illustrativste Beispiel für Manipulation. Sie ist der perfideste Weg zum Einfluss auf die Entscheidungsfreiheit. Die Werbung ist für die

Profitaufstockung unumgänglich. Daher erscheinen auch beispielsweise attraktive und halbnackte (in der Regel) Frauen in Werbungen für Fahrzeuge, Autoreifen, Männerparfüms. Der Manipulator baut sein Propagandakonzept auf der zentralen Bedeutung des Symbols auf - genauer gesagt entwickelt er eine Methode, nach der das Symbol zu Propagandazwecken genutzt werden kann. Symbole sind mit Gefühlen verbunden, und da das menschliche Gehirn Bilder wahrnimmt, ohne sie gleich zu dechiffrieren (dekodieren), entwickeln Marketingkampagnen Zeichen, die wir in unserem Unterbewusstsein mit positiven Gefühlen verknüpfen. Symbole sind wie eine „Seelensprache“, die vom Manipulierenden geschickt gesteuert wird.







Die Swastika<sup>3</sup> in ihrer traditionellen hinduistischen Darstellung gilt in der indischen Kultur als Symbol für Leben und Wiedergeburt, als Buddhas Symbol (befindet sich im buddhistischen Tempel in Korea). Im nationalsozialistischen Deutschland war es das Symbol der NSDAP in Form eines schwarzen Kreuzes in einem weißen Kreis. Hitler nutzte es zur Promotion des Nazismus, wobei es heute ein Symbol der Rassenfeindlichkeit ist. In den USA wird das Symbol der Swastika als Glücksbringer verwendet – beispielsweise bei Glücksspielen wie Poker (Norbert, 2008).

Beispiele von transformierten Symbolen zu Manipulations- und Propagandazwecken

SYMBOL	+	-
	löscht den Durst	Hedonismus, Muße, Voyeurismus, Party – führt

	<p>immer präsent</p> <p>sei IN und cool</p> <p>sei frei</p>	<p>zur Abhängigkeit durch den Slogan „Enjoy“ (Genieße das Leben)</p>
	<p>Mattel – amerikanische Marketingkampagne: Symbol - Spielzeug</p>	<p>Promoviert perfekte (unwirkliche) Schönheit, fördert Wunsch nach Schönheitsoperatione n, Magersucht als Folge</p>
	<p>Symbol des Hasen; Gewissenhaftigkeit, Ordnentlichkeit, Sauberkeit, Freundschaft, Treue, Ergebenheit</p>	<p>Symbol für das Erotikunternehmen Playboy; Sexualität, Pornografie: alles hat einen Preis, aber keinen Wert</p>
	<p>Fledermausflügel:</p>	<p>Red Bull verleiht Flügel:</p>



	<p>Vorsichtigkeit, Genauigkeit. Manchmal sind in den Anzeigen auch Engelflügel abgebildet</p>	<p>führt zur Abhängigkeit, symbolisiert einen hedonistischen Lebensstil; eine gute Stimmung und Partys beflügeln</p>
	<p>Frauen werden mit dem biblischen Motiv des Engels gleichgesetzt</p>	<p>L'Oreal: Sei perfekt und hübsch und du wirst „in“ sein</p>
	<p>das Tuch; Symbol der islamischen Religion</p>	<p>In nicht-arabischen Ländern wird das Symbol des Tuchs in sarkastischen Karikaturen zur Promotion der Rassenfeindlichkeit verwendet</p>
	<p>Dollar; in den USA ist in der Ein-Dollar-Note das Symbol der Pyramide eingeprägt, was Kraft, Beständigkeit, Gleichgewicht und Friedfertigkeit</p>	<p>In den USA gehen durch die Promotion des Wertes von Geld die Werte des Protestantismus verloren, aus dem der Kapitalismus entstanden ist</p>

	bedeutet	
--	----------	--

Medieninhalte, besonders Werbungen großer Unternehmen (wie Diesel, Benetton, Sisley, Coca-Cola, Pepsi, BMW, Mercedes, Big Star, Xnation, Miss Selfridge, Fishbone, Prada, Gucci, Dior, Dolce & Gabbana, Versace, Zara usw.) weisen darauf hin, dass Geld die Werte bestimmt. Auf dieselbe Weise, wie Geld seinen Wert durch die Menge an Nahrungsmitteln oder Kleidung, für die man es umtauschen kann, seinen Wert bekommt, bekommen auch Symbole durch unsere Wahrnehmung, durch das, für was sie stehen (beziehungsweise was sie ersetzen), ihren Wert. Das Statussymbol in den USA kommt mit der Botschaft, dass große Menschen auch große Wagen fahren würden.

Das Gott-Konzept haben die Manipulierenden durch Superman (Zeichentrickfilm) und Mobiltelefone ersetzt. Mit ihnen identifizieren sie sich, an sie wenden sie sich und in ihnen sehen sie Rettung. Sind nicht Einkaufszentren zur „neuen Religion“ vieler Menschen geworden?! Der Begriff Sex verliert seine frühere Bedeutung der Intimität mit einer emotional vertrauten Person. Er steht immer mehr für die Initiation, um den Altersgenossen zu zeigen, dass man in die Welt der Erwachsenen eingetreten sei, sogar auch im Grundschulalter. Sex wird als Sozialisierungsakt angesehen, wobei der Partner nicht wichtig ist, da dadurch Zugehörigkeit zur Gruppe erlangt wird. Es ist auch eine Art Zeitvertreib und wird als neue Erfahrung betrachtet – die Möglichkeit zu einem zusätzlichen Verdienst ist hier auch nicht ausgeschlossen. Voyeurismus wird im Sex und im Leben allgemein immer mehr ausgeübt. Sex wird, wie auch Besitz, zu einer Frage des Prestiges.

Bei der Analyse von Manipulation enthüllt der symbolische Interaktionismus pädagogische Folgen mit der Aufstellung, dass alles seinen Preis hat, aber nichts seinen Wert. Wie schon oben festgestellt, kann ein Kind die Macht von Gott mit der Macht von Superman in der Werbung

gleichsetzen. Der Manipulierende wird nie durch die Werbung zeigen, dass er der Urheber der Bedeutung ist. Somit sind Werte nicht in Sachen beinhaltet, sondern in ihrer Übertragung. Dabei ist diese Wertübertragung nichts anderes als eine Bedeutungsänderung. Diese Tatsache spricht zugunsten der Hypothese, dass die Bedeutung eines Wortes nicht im Voraus bestimmt ist. Die Bedeutung des Wortes „hängt von den unübersichtlichen Umständen ab“ (Šušnjić, 1982:213).

Von Symbolen macht auch das weltbekannte Modeunternehmen Fishbone Gebrauch. Es propagiert Schönheit und fördert Magersucht bei Jugendlichen. In Kroatien propagieren Mobilfunkanbieter wie zum Beispiel VIP das weltweite Statussymbol mit der Botschaft: „Mit diesem Mobilfunkanbieter werden Sie zu einem VIP“. Tele2 Kroatien wirbt dagegen mit dem Slogan: „Wir haben Verbindungen überall“. Einerseits propagiert dieser Mobilfunkanbieter die vernetzte Kommunikation mit der Welt, andererseits senden die mafiaähnlichen Darsteller in der Werbung die (implizite) Botschaft: „Tue nichts – sei wie ich und du wirst alles haben.“

Analysen der Gewalttätigkeit junger Immigranten in Frankreich aus dem Jahr 2005 weisen auf deren Abneigung „gegen Symbole der westlichen Kultur“ hin (Lalić und Zlatković-Winter, 2006:33). Diese Symbole sind beispielsweise die Polizei (als repressiver Apparat), Automobile und Geschäfte (als Statussymbole). Der Vandalismus gegen Statussymbole kann als angehäuften Wut wegen dieser unerreichbaren Ziele gedeutet werden, die beispielsweise Mittel zur „Verführung“ sind – die Welt des Verbrauchers. Zu jener Zeit waren bei den Unruhen am meisten Schulen und Kindergärten betroffen, „was durch die Tatsache erklärt werden kann, dass die Delinquenten ihre ganze Umgebung als fremd und unverträglich empfinden“ (Lalić und Zlatković-Winter, 2006:132). Gewalt kann als eine Form der nonverbalen Kommunikation verstanden werden, die Jugendliche als „den wirksamsten Weg zum Erlangen gesellschaftlicher Sichtbarkeit“ nutzen (Lalić und Zlatković-Winter, 2006: 132). Gewalt wird mithilfe von Medien, die gewalttätige Szenen unkritisch ausstrahlen, bei einem Teil der Jugendlichen zum Modell der gesellschaftlichen Initiation. Sachen haben für uns eine Bedeutung, die wir aufgrund unseres

"vernunftwidrigen mentalen Gefüges" (Willamson, 2002:33), das von Werbungen besonders angeregt wird, einem Produkt zuzuordnen. Erst wenn wir alleine die virtuelle Realität dekodieren, das sogenannte *Second Life*, d. h. wenn wir erkennen, dass uns falsche Bedürfnisse aufgezwungen sind, beziehungsweise wenn wir im Dekodieren aller „Spinnennetze“ der Manipulierenden aktiv werden, werden wir den Manipulierenden nicht ausgeliefert sein. Werbungen wenden sich an uns, als ob wir schon „angesprochene Subjekte“ seien. Wenn uns eine Werbung mit „Hey, wissen Sie, wofür Catherine Deneuve oder Rolls Royce stehen?“ anspricht, wendet sich der Manipulierende an jemanden, der frei über bestimmtes Wissen verfügt oder der zum Denken und Handeln fähig ist und der eine aktive Rolle in der Schaffung von Werten spielen kann. Die Macht, die im Prozess des Dechiffrierens angedeutet wurde, stellt der Gedanke dar, dass wir das „entscheidungstreffende Subjekt“ sind (Willamson, 2002:414). Falls die Beziehung zwischen Person und Sache nicht klar determiniert ist, werden wir zum Gegenstand des Austauschs, zum bloßen Objekt der Wunschübertragung des Manipulierenden. So erhalten wir den Status des Objekts. Eine solche Rolle des doppelten Austauschs, die ein Produkt spielt, können wir in einer Werbung von Birds Eye betrachten. Die Erbsen stehen für den Nahrungsbedarf. Solche Produkte schaffen eine „Bedeutungsaura und sagen etwas über ihre Käufer aus, werden aber zu deren Adjektiven“ (Willamson, 2002:419). Der Manipulierende drängt uns die Gesinnung auf, dass Pepsi-Käufer anders als Coca-Cola-Konsumenten sind. Ein einsichtiges Subjekt kann aber gleich erkennen, dass diese Produkte von gleicher (keiner guten) Qualität sind. Der Manipulierende weiß, dass er erfolgreich ist, wenn sich der Einzelne von anderen Menschen durch den Kauf von anderen Produkten abgrenzt. Bei diesem Prozess setzt sich der Einzelne mit dem Produkt, das ihn von anderen unterscheidet, gleich, was ein Beispiel der Manipulation ist.

Die moderne Darstellung von Sexualität beruht auf dieser symbolischen Struktur. Wir leben in einer Zeit, in der die Pornoindustrie der Spielzeugindustrie gleichgesetzt ist. Wurstwerbungen

sind Anspielungen auf das männliche Glied. In der Werbung des kroatischen Fleischwarenherstellers Gavrilović werden Frauen und Würste als Fleischprodukte gleichgestellt und eine Werbung für Autoreifen bildet eine Frau in einer Spagatpose mit der Aufschrift „Flexibel auf jeder Fläche“ ab. In diesen Botschaften spiegelt sich die Wahrnehmung von Frauen als submissiv und ausnutzbar wider. Dies beweist auch die Tatsache, dass Sex als einer der bedeutendsten Gebrauchsartikel angesehen wird. Sogar das Symbol des Kreuzes wird als Assoziation für begehrten Betrug benutzt. Madonna hat vor ein paar Jahren zum Lied „Like a Virgin“ eine Kreuzigung parodiert und mit dem Lied „Material Girl“ die versteckten Symbole der Verbrauchergesellschaft dargestellt.

Zwei Typen falscher Unterschiede drängen sich im Prozess der Manipulation auf: „Zwischen Produkten und zwischen Menschen und durch den Austausch von Bedeutungen in der Werbung definiert einer immer wieder den anderen... Deswegen sind wir Menschen dazu geschaffen, Unterschiede zwischen Produkten zu machen, die daraufhin uns von anderen unterscheiden“ (Willamson, 2002:420). Werbungen verdecken und meiden echte Gesellschaftsprobleme. Sie schaffen Systeme der gesellschaftlichen Differenzierung, die gesellschaftliche Ungleichheiten verhüllen. Menschen werden nach Schuh-, Kleidungs- oder Automarke identifiziert. Die Werbung betont das, was gekauft wird, da dies (scheinbar) die Unterschiede zwischen Menschen ausmacht. Daher kommt auch die Macht der Statussymbole, die zuletzt zur Grundfrage führt, was uns wichtiger ist - „Haben oder Sein“ (E. Fromm). Die Symbole unserer Gefühle werden zu dem, was diese Gefühle bestimmt. Nicht selten binden sich Gefühle an Produkte, wodurch ein „Hochgefühl der Macht“ entsteht (Willamson, 2002:435f). Das heißt, dass Produkte Gefühle erwecken - das Gefühl, das wir ein Produkt kaufen, um Teil der Gruppe zu werden, für die es steht, weckt in uns das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Auf diese Weise wirkt die Werbung so, dass deren Rezeption vom Kauf des Produkts getrennt ist. Der Manipulierende erwartet nicht, dass der Entschluss zum Kauf im Geschäft gefällt wird, und das gibt dem Käufer

die falsche Sicherheit, die Möglichkeit der Auswahl zu haben, aber der Entschluss liegt in der Werbung, die noch vor dem Kauf fasziniert. Aus dem Grund ist es so wichtig, dass „eine Werbung in uns eindringt und dass sie innerhalb, und nicht außerhalb, unseres Selbstbilds lebt: eigentlich um dieses Bild über unsere Bedürfnisse zu schaffen“ (Willamson, 2002:436). Die Gleichsetzung mit einer Gruppe erfordert die Bewältigung einiger Hindernisse, wobei eines die Bewältigung die (unumgänglichen) Unterschiede zwischen deren Mitgliedern ist. Unter der Bedingung, dass uns eine Werbung den Status der Besonderheit vortäuscht, werden wir alle „gleich“, indem wir alle „anders“ auf die gleiche Weise werden. „Das ist Ambivalenz: Werbungen sprechen uns so an, dass wir anderen Menschen gleichzeitig anders und ähnlich erscheinen“ (Willamson, 2002:437).

Wir haben also unsere Rolle in der Bedeutungsübertragung in der Werbung untersucht und die Transaktion zwischen Menschen und Produkten ausgelegt. Da wir aber selbst Teil dieser Bedeutung sind, kann dieser Austausch nur stattfinden, wenn wir „eingeordnet“ werden, was Manipulation einschließt, so dass sich die Frage stellt, an wen sich die Werbung wendet. Nicht etwa an eine konkrete Person; der Einzelne muss zu der Person werden, an die sich die Werbung wendet. Er muss zu dem Betrachter werden, den die Werbung für sich schafft, da jede Werbung einen bestimmten Betrachter voraussetzt - sie projiziert eine Person nach außen, die nach der Regel eines „Über-Ichs“ erdacht ist. Beim Konsum der Werbung taucht er in diese Dimension ein, wodurch er zum Betrachter beziehungsweise Objekt wird. Das „Sie“ in der Werbung ist immer in Pluralform, für den manipulierten Einzelnen scheint es jedoch in Singularform zu sein. Obwohl die Herstellung einer Verbindung zwischen einer Vielzahl von Menschen und einem Produkt das Ziel der Werbung ist, ist dies nur möglich, wenn eine Gruppe von isolierten Einzelnen mit dem Produkt zusammengeführt werden kann. Die Werbung spricht diejenigen an, die schon mit dem Produkt verbunden sind, so dass eine falsche Interessensymbiose geschaffen wird. Wir ordnen uns beispielsweise einer Gruppe von Personen zu, deren Freunde einen

bestimmten Wein trinken und den Rauchern einer bestimmten Zigarettenmarke aus der Werbung ähneln. In diesem Fall wird das „Ich“ vom „Wir“ unterdrückt. Schließlich schafft „die Werbung ihre eigenen Konsumenten, sie sagt ihnen, wer sie sind“ (Willamson, 2002). Manche Anzeigen laden uns dazu ein, unsere Qualitäten in die Qualität des Produkts einzuprägen, schmeichelhaft andeutend, dass wir diese ohnehin schon besaßen. Auf diese Weise werden wir von den Medien als einzigartige Wesen behandelt, obwohl diese Einzigartigkeit allgemein ist, weil die Anzeige an einen imaginären Einzelnen gerichtet ist, zu dem wir selbst später werden. Es wird suggeriert, dass wir durch den Kauf eines Getränkes des Herstellers PepsiCo zu Teilnehmern an einem Austausch werden – nicht nur an einem Ware-Geld-Austausch, sondern auch an einem Austausch mit einer Pepsi-Person. Wir werden zu etwas „Besonderem“, obwohl wir nur zum Mitglied des Klans der Pepsi-Fans werden. Diese Tatsache ist von großer Bedeutung, da sich die Betonung der Einzigartigkeit in der Werbung in unserem Bedürfnis nach dem Herausragen widerspiegelt. Es ist die Funktion der Ideologie, in uns das Gefühl hervorzurufen, dass wir herausragende Individuen sind und dass wir alleine über unsere Auswahl entscheiden, und einer der Gründe, warum wir in einer Gesellschaft sozial isolierter Individuen leben. Es ist notwendig, den Mythos über die Entscheidungsmacht, die Auffassung, dass wir nach eigenen Einstellungen handeln, aufrechtzuerhalten. Die Werbung suggeriert uns, dass wir tatsächlich die Macht der freien Wahl haben, dass wir freie Individuen mit Geschmack, Stil und Einzigartigkeit sind und dass wir dementsprechend „im Sinne der Merkmale, die mit dem Produkt verbunden sind und die uns zugeteilt wurden“ (Willamson, 2002:441) auch handeln werden. Es ist das Produkt, das verbindet oder trennt, da es um den symbolischen Austausch zwischen der Bedeutung der Werbung und unserer (falschen) Bedürfnisse geht, und genau das macht alle Werbungen ähnlich – einzigartige und fiktive Empfänger: „Sie wenden sich an verschiedene Menschen wie an ein (fiktives) unifiziertes Subjekt“ (Willamson 2002:444).

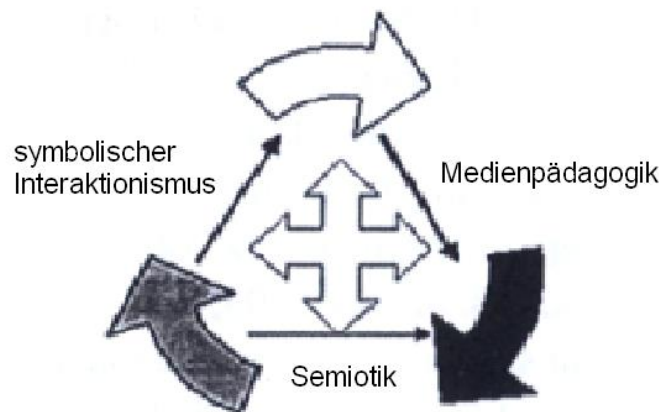
In seinem Artikel *Aspekte der Kultur- und Medientheorie* aus dem Sammelband *Kultur-Medien-Macht* (2006:68) identifiziert Williams den symbolischen Interaktionismus durch subkulturelle Phänomene innerhalb der jungen Generation. Dort werden auch zahlreiche Beispiele genannt, wie sich die Realität in eine Vorstellung der Welt im Bewusstsein der Akteure verwandelt. Im Alltag finden sich Menschen in den verbalen und nonverbalen Signalen und Symbolen wieder, oder auch nicht, der junge Mensch muss sich jedoch erst in dieses im Voraus definierte Rollenspiel einfügen. Daher muss die Medienpädagogik ermöglichen, das Bild der Realität vom Phantasiebild abzutrennen, worüber Mead (2003:144-178) in seinem Buch *Mind, Self and Society* schreibt. Er kam zur Erkenntnis, dass die Theorie des symbolischen Interaktionismus fast vollständige Einsicht in das Phänomen der Manipulation von Bedürfnissen der Jugendlichen geben kann.

Die manipulierenden Medien drängen den Lesern und Zuschauern den Gedanken auf, dass diese Welt nicht real sei – sie schaffen, wie gesagt, ein falsches Gefühl der Macht über das eigene Ich. Eine Zuschauerin schrieb so an den Privatsender RTL: „Bitte unterbrechen Sie nicht die Serie *Die Schöne und das Biest*. Ich brauche die Illusion, dass Vincent (Rolle des Opfers) am Leben ist. Ich will, dass er am Leben ist, da ich vielleicht, wenn er leben würde, meine Kinder und meinen Mann verlassen und in ein anderes Land gehen würde.“ (veröffentlicht im kroatischen Magazin *Stars* am 8. März 1999:25).

Aus der semantischen Perspektive des von Aufschriften und Abbildungen umgebenen zeitgenössischen Menschen ist die Werbung zu einer Form der Kommunikation geworden, die in die Erlebnisse des Alltags integriert ist. Die Werbung dringt in die Privatsphäre ein und bildet beim Verbraucher neue Bedürfnisse. Sie ist zum Merkmal der Verbraucherkultur geworden. Hinter dem Bezeichnenden verbirgt sich der „ökonomische Mensch“, dessen Existenzmodus und ontologischer Status weitgehend vom Verbrauch bestimmt sind.



Für die Werbenden ist es am wichtigsten, exklusiv und provokativ zu sein, um das Publikum anzustecken. Deswegen ist die Kritik an der Werbung auch eine Kritik an der (modernen) Gesellschaft. Das Ziel jeder Werbekampagne ist es, nicht nur das Produkt anzubieten, sondern auch einen bestimmten Lebensstil; wenn sich das Verbrauchertum der Herrschaft über den Menschen bemächtigt, so werden ihm geistliche Werte, der Glaube, die Arbeit an der eigenen, aber auch an der nationalen Identität unwichtig. Die Kritik an der Konsumgesellschaft wird in der Art und Weise sichtbar, wie Verbraucher angesprochen werden: „Bringen Sie ein Lächeln auf dem Gesicht, ein Lied im Herzen und eine Kreditkarte in der Tasche mit“ – dies ist die symbolisch-subversive Variante jeder Werbung. Andere Werbungen bieten Ratschläge zu ewiger Jugend, Schönheit und sexueller Ausstrahlung. Die unrealistischen Körpermaße von Models/Puppen, die von jeglicher Natürlichkeit befreit sind, werden Jugendlichen angeboten, damit sie die Körpermaße, die Ideale der ewigen Jugend, die sich von den meisten Mädchen und Jungen gänzlich unterscheiden, genießen können. Es ist aber wichtig anzumerken, dass dieser Schönheitstypus dasselbe Ziel hat wie die von Stereotypen geprägte Werbung: das Gefühl der Jugend, Schönheit und Attraktivität im Sinne des Imperativs der Modeindustrie. Jede Werbekampagne vertritt die Interessen des Kapitals, da die Anforderungen nach ewiger Jugend auch Anforderungen nach ewigem Verbrauch darstellen. Durch Produkte und die Idee des begehrenswerten Aussehens wird den Jugendlichen eine Flucht in die Nonkonformität geboten. Das waren nur einige der raffiniertesten Beispiele der Medienmanipulation durch Werbung. Aus dieser Analyse lässt sich die Rolle des symbolischen Interaktionismus herauslesen. Warum ist er in Form einer soziologischen Theorie bei der Analyse von Manipulation und der kooperativen Beziehung zwischen symbolischem Interaktionismus und Medienpädagogik so wichtig? Die ausgelegten Analysen lassen sich in ein Schema zusammenfassen:



Die Aufgabe der Medienpädagogik ist die Interpretation und das Entnehmen von Begriffen und Inhalten in Botschaften mit Hilfe der Theorie des symbolischen Interaktionismus, da diese Bewusstsein und Verhalten von Jugendlichen wesentlich beeinflussen. Im Bezug auf die Semiotik muss die Medienpädagogik Symbole dekodieren, um Manipulation zu verhindern.

### 3.3. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Obwohl das Thema des symbolischen Interaktionismus vernachlässigt wird, ist es bei den Analysen der zeitgenössischen Auffassung von Kommunikation und Medienpädagogik äußerst intrigant.

Autoren gehen von der Hauptthese aus, dass Werte, Ideen, die Sprache und sogar auch Ideologien in der Soziologie und Pädagogik als Symbole behandelt werden können. In Analysen werden pädagogische Implikationen in Form der „Soziologie der symbolischen Schöpfungen“ (Šušnjić, 1982:31) enthüllt; die Demistifizierung der Ziele des Manipulierenden ist ein Kampf für Qualitätskommunikation. Symbole enthüllen die möglichen Folgen zwischen dem Deklarativen, Normativen, Expliziten und Echten, dem Verhaltensbezogenen und Impliziten. Die moderne Pädagogik stößt immer öfter auf das Problem der dichotomen Werte, der Welt von Normen und impliziten Werten, die das Verhalten der Menschen definieren. Implizite Werte

spielen eine erstklassige Rolle in der Erfassung des menschlichen Verhaltens, ähnlich wie auch das Unterbewusstsein und Symbole. Die Theorie des symbolischen Interaktionismus bietet fast vollständige Einsicht in das Phänomen der Manipulation, was bei der Werbung, den Statussymbolen bei Jugendlichen und Botschaften der Werbenden deutlich sichtbar wird. Jede Werbung enthält außer der Information auch Suggestionen und wirkt so auf den Verbraucher oder den Wähler. Symbole sind mit Gefühlen und Trieben verbunden, was der Grund für ihre Überzeugungskraft und manipulative Macht ist.

Symbole als „Seelensprache“ sind die Basis für Manipulation. Die Medienmanipulation wird als ein Verfahren definiert, bei dem der Manipulierende symbolische Mittel mit Hilfe von Medien ausstrahlt, die das Bewusstsein und das Verhalten beeinflussen. So tauscht der Manipulierende echte Bedürfnisse geschickt durch falsche aus, indem er Werbungen, Anzeigen, Idealbilder, sexuelle Fixierungen in Jugendzeitschriften, Reality-Shows oder Bestseller verwendet.

Die Übertragung von symbolischen Inhalten an ein breites Publikum wird vom schnellen technischen Fortschritt, von der Mediendigitalisierung und der Globalisierung der Kommunikation ermöglicht. Die Manipulierenden haben entdeckt, dass das Verhalten der Menschen in hohem Maße von der Bedeutung beeinflusst wird, die sie verschiedenen Sachen zuschreiben. Solche Analysen enthüllen die Gemeinsamkeiten des Menschen als Trägers von symbolischen Botschaften und des *Homo consumens*.

Die Medienpädagogik geht davon aus, dass jeder Mensch in einer symbolischen Welt lebt (Luhmann, 1991). Diese Symbole sollen dekodiert werden, damit die Erziehung und Bildung jedes Einzelnen, was das Erkennen manipulativer Inhalte anbelangt, erfolgreich vollzogen werden.

Die Semiotik ist bei der Dekodierung von Zeichen und Symbolen unumgänglich. Durch die Manipulation mit Idolen und Symbolen, die die Bedürfnisse der Massen kennzeichnen, werden falsche Gefühle der Entscheidungsmacht geschaffen. Daher sind Medien die explizitesten

„Träger symbolischer Botschaften“ (Baacke, 2007:34). Eine der Schlüsselaufgaben der Medienerziehung ist es, Antwort auf die Frage zu finden, wie die neuen Medien gesellschaftliche Symbole schaffen oder umformen. Durch die Dekodierung von einzelnen Medieninhalten wird deren negative beziehungsweise manipulative Auswirkung gemindert. Die Schlüsselfragen sind hier: Wer sucht diese Zeichen und/oder Symbole aus? Wer besitzt die Macht der Auswahl, was für Bedeutungen haben diese Symbole und welche Zeichen und Symbole eine größere manipulative Rolle als die anderen? Mit Hilfe von innovativen Methoden werden in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Medienerziehung die Unterschiede zwischen erziehungsbezogenen und manipulativen Inhalten in verschiedenen Medien determiniert. Deswegen soll gerade die Medienpädagogik gewaltfreies Verhalten und Kommunikationsfähigkeiten fördern und den Erwerb der Fähigkeit, manipulative Inhalte von erziehungsbezogenen zu unterscheiden, anstreben. Die Aufgabe der Medienpädagogik ist es, mit Hilfe des symbolischen Interaktionismus Begriffe in Medieninhalten zu determinieren und zu deuten, sowie auch die Botschaft, die sie Jugendlichen senden, zu erkennen. In einer kooperativen Beziehung mit der Semiotik soll sie Symbole dekodieren, um die Reichweite der Manipulation zu verringern.

## **BESTIMMUNG DER MEDIENPÄDAGOGIK VOM ASPEKT DER KOMMUNIKATION**

**(Z. MILIŠA M. TOLIĆ)**

### **4.1. POSITIONIERUNG DER MEDIENPÄDAGOGIK**

#### *4.1.1. Medienpädagogik als pädagogische Disziplin*

Die Medienpädagogik ist eine pädagogische Disziplin und enthält sozialpädagogische, sozialpolitische und soziokulturelle Analysen von Medienangeboten für Kinder, Jugendliche und Senioren und behandelt deren kulturelle Interessen, die sich auf Alter, Arbeit, Freizeit und Familienleben beziehen. Die Entwicklung der Medienerziehung wird durch die Entwicklung der Kommunikation beschleunigt (Baacke, 2007:40). Sie bezieht sich nicht nur auf die

Grundanforderungen des Aufwachsens in der Welt der Medien und der Informations- und Kommunikationstechnik, sondern auch auf den Umgang mit Informationen, die Bildungschancen, die Entwicklung von Medienkompetenzen und einer kritischen Einstellung gegenüber den Medien, die eine manipulative Rolle eingenommen haben. Antwort auf solche Probleme kann nur eine wissenschaftliche Disziplin geben, die nicht nur die Terminologie beherrscht (Problemstellung, Theorie,...), sondern auch in der Praxis anwendbar ist. Sie bietet neue Visionen und Konzepte, um (besonders jungen) Menschen das Nutzen von Medien beizubringen, da sie außer einer sozialen Dimension auch eine integrationistische besitzt.

In die zeitgenössischen medienpädagogischen Konzepte sollte auch ein modernes Curriculum als Ansatz integriert werden, das die Erfüllung von vier Funktionen zum Ziel hätte; Erlebnis und Erfahrung, Information und Wissenserwerb (Schorb, 1995:34). Es müsse daher eine Möglichkeit zur Implementierung eines Nationalen Rahmencurriculums in Vor- und Grundschulen, aber auch in weiterführende Schulen gefunden werden.

Theo Hug (2007) stellt zur Medienpädagogik im engeren Sinne drei Fragen:

1. Wie ändert sich die Kommunikation der Jugendlichen untereinander, in der Familie, Schule und sozialen Umgebung durch die Nutzung innovativer Medien?
2. Welche Folgen haben triviale Medienangebote (digitale Medien) und was wird als Symbol dargestellt? Was stellt in der Medienkommunikation das Zeichen und was das Symbol dar?
3. Auf welche Aspekte sollen sich Medienpädagogen bei der Entwicklung der Medienkompetenz stützen? Was wird unter der Zielorientiertheit der Medienkompetenz verstanden?

Medien sind die Träger des Kommunikationsprozesses – deswegen soll die Medienpädagogik Inhalte interpretieren: die gesprochene Sprache, Bücher, Bilder, Fotografien, Fernsehen, CD-s, Rechner, Internet,...

Medien sind ein System von Zeichen und Symbolen<sup>4</sup>, mit deren Hilfe der Mensch seine eigene reale und/oder fiktive Welt schafft. Unsere Kultur basiert auf symbolischer Objektivisierung – in

der Kommunikation sind sie entweder die Grenzen oder die Brücken. Bei den Medien gibt es drei Ebenen der Miteinbeziehung des Individuums und das nicht nur in den Integrationsprozess, sondern auch in die Kommunikation: Die erste Ebene bezieht sich auf die staatliche Integration in die Kommunikation (öffentliche Kommunikation, Miteinbeziehung des Individuums in die politisch-staatliche Kommunikation), die zweite Ebene basiert auf sozialer Kommunikation (Bildung, durch Medien übertragene Informationen, die den Einzelnen in den Bereichen Bildung und Erziehung bereichern) und die dritte ist die kulturorientierte Ebene (Baacke, 2007:67). Diese drei Medienebenen in der Kommunikation können auf zwei Grundaspekte zurückgeführt werden: den strukturellen Aspekt, der die Frage stellt, *worüber Medien informieren sollen*, damit beim Einzelnen Manipulation verhindert werden kann, und einen zweiten Aspekt, der auf der *Art und Weise der Informationsübertragung* basiert und auf die Frage *wie?* antwortet. Die Kommunikationsteilnehmer müssen sich mit immer komplizierteren Aufgaben auseinandersetzen, wobei sie jeder Einzelne selbst meistern muss. Andererseits bietet genau diese Kommunikation den Jugendlichen eine Vielfalt von Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten und gibt ihnen Mobilität und eine Rolle in der aktiven (neuen) Gestaltung der Welt.

Heute hat die Jugend durchaus größere Auswahlmöglichkeiten, die aber von Identitätskrisen, einem schwachen Einfluss gesellschaftlicher Werte (der Gemeinsamkeit) und dem Nicht-Zurechtfinden in der schnellen technischen Entwicklung begleitet werden. „Die Jugend wird immer mehr zum Sklaven der Massenkommunikation, zum Internetabhängigen (Blogs, Videospiele). Es herrschen gesellschaftliche Bedrückung und Isoliertheit des Einzelnen“ (Miliša, 2007:45).

#### **4.2. DIE MEDIENPÄDAGOGIK DURCH DIE INTERPRETATION DES SINNSYSTEMS**

Verschiedene Lebensstile und Kulturpraxen öffnen für die Jugendlichen einerseits (wie schon in der Einleitung erwähnt) neue Wege zur Weiterentwicklung durch Kommunikation, bringen aber

Schwierigkeiten bei der bildungserzieherischen Entwicklung mit sich. Die nächste zu beantwortende Frage bezieht sich auf die Widersprüchlichkeit der Kommunikation bei der Aufdeckung von pädagogischen Implikationen des Medieneinflusses auf die Formierung von Werten und Verhaltensweisen bei Jugendlichen (Miliša, 2007). Der technische Fortschritt (Rechner, Internet, Blogs, Globalisierung in der Informationstechnologie) bietet die außerordentliche Möglichkeit des Zuganges zu Informationen, aber auch für Medienmanipulation.

Außer diesem informativen Inhalt grenzt auch der Unterhaltungsinhalt an Indoktrination und/oder Manipulation (Miliša, 2007). Die Beziehung zwischen Kommunikation und Manipulation kann schematisch so dargestellt werden:

KOMMUNIKATION	MANIPULATION
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>• Zwei-Wege-Kommunikation</li> <li>•</li> <li>• Wissen und Lernen</li> <li>•</li> <li>• kritisches Denken,</li> <li>• Schaffen und Innovativität</li> <li>•</li> <li>• positive reversible</li> <li>• Kommunikation</li> <li>•</li> <li>• Personalisierung</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>• Monolog</li> <li>•</li> <li>• Drill</li> <li>• und</li> <li>• Dressur</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>• Indoktrination</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>

	„Erziehung“ • • Diktatur • der Gruppe
--	---

Medien haben eine strukturelle und eine symbolische Bedeutung. Durch ihre strukturelle Wirkung beziehen sich Medien auf die Gesellschaft. Schorb (1995) fasst die Kriterien der Medien in drei Gruppen zusammen: die primäre, die sekundäre (bezieht sich auf die Inhaltsproduktion; z.B. Musik) und die tertiäre (kombinierte Gruppe). Es gibt drei Ebenen der Medienanalyse: 1. strukturelle Ebene, 2. symbolische Ebene, 3. inhaltliche Ebene der Kommunikation.

Theo Hug (2007) fasst sechs Medienfunktionen (in der zeitgenössischen Kommunikation, d.h. den digitalen Medien) zusammen:

1. Organisation des Kommunikationsaustausches
2. Verständnis von Informationen
3. Soziale Organisation der Gesellschaft
4. Kulturelle Reproduktion
5. Kommunikationsübertragung
6. Demokratisierung von Bildung und interkulturelle Funktion

In den letzten 20 Jahren kam es zu einer Umstellung von sozialen Symbolsystemen, besonders bei Kindern und Jugendlichen. Mit dem Gesellschaftswandel und der technischen Entwicklung



kam es auch zum Wandel der Werte, Regeln und Normen - Luhmann (1991) hat diesbezüglich den Begriff Sinnsystem geprägt. Dieser Ansatz aus der Systemtheorie wird auch in der neuen Theorie der Medienpädagogik verwendet, die sich mit den symbolischen Funktionen innerhalb der Sinnsysteme beschäftigt. Dabei werden spezifische Präferenzen, Gesellschaftssysteme untersucht, aus denen Werte, Normen, Regeln und Ähnliches hervorgegangen sind. Symbolische Inhalte werden dem Zuschauer, Leser oder Zuhörer durch den schnellen technischen Fortschritt beziehungsweise die Digitalisierung der Medien und die Globalisierung der Kommunikation ermöglicht. Die Manipulierenden haben mit Hilfe der Macht von Symbolen begriffen, dass die Bedeutung, die Menschen Taten, Verhaltensweisen oder Motiven unterlegen, im höchsten Maße ihr Verhalten beeinflusst. Falsche Gefühle der Entscheidungsmacht (zu diesem und jenem Produkt oder Verhaltensstil) werden geschaffen, indem sowohl Idole und äußere Erscheinung als auch die Symbole, die für sie stehen und die die Bedürfnisse der Massen formieren, zu Manipulationszwecken verwendet werden. Deshalb ist es wichtig, noch einmal zu betonen, dass gerade Medien die meist expliziten „Träger symbolischer Botschaften“ sind (Baacke, 2007:34). Die Medienpädagogik beschäftigt sich mit der Frage, wie innovative Medien zur Entwicklung und Verbesserung von sozial-symbolischen Systemen in der Gesellschaft im Sinne der Stabilisierung und Weiterentwicklung von Gesellschaft und Kultur beitragen können.

1

*Medienpädagogik im engeren Sinne:*

*Medienpädagogik im weiteren Sinne:*

- 
- primärer Ansatz zu pädagogischen Anforderungen -  
theoretisch-vergleichender Ansatz
- 
- Fokus auf die interkulturellen -  
Massenkommunikation, politische
-

Dimension und unterrichtsbezogenen Dimensionen

und gesellschaftliche

- 
- Fokus auf Kinder und Jugendliche - Pädagogik als „Babysitter“ im Leben
- 
- Theorie und Praxis der Erziehung - interdisziplinäre Herangehensweise
- 
- Konzeptualisierung der anthropologischen Dimension - anthropologische Konzepte und
- 

in der Erziehung

ihre bedeutenden Funktionen

- 
- demokratischer Unterrichtsprozess - Interpretation von anthropologischen
- 
- kulturell-pädagogische Perspektiven Konzepten vom soziokulturellen Gesichtspunkt
- 

- Vermittlung von Informationen, Demokratisierung der Bildung

- globale und interkulturelle Perspektiven

2 Verborgene Symbole können schwieriger interpretiert werden, da sie schwieriger zu entdecken sind. Sie haben eine zweifache Nachricht: diejenige, mit der geworben wird, und eine verschwiegene (beispielsweise in Videospiele, Werbungen). Im Text werden Beispiele für verborgene Symbole in Werbungen von z. B. der Mobilfunkanbieter TELE2 und VIP, PlayStation 2 und andere angeführt.

3 Ein Symbol ist jedes Phänomen, dessen Bedeutung gesellschaftlich oder kulturell vorgeschrieben ist. Ein Symbol ist ein Kommunikationsmechanismus, der nur vom *homo symbolicum* verwendet wird. Symbol heißt die Verbindung von Bedeutungen. Beispielsweise das Kreuz und die Christlichkeit. In der römischen, griechischen und jüdischen Tradition wird das Kreuz mit öffentlicher Schande verbunden. Im alten Rom wurden Mörder und Verbrecher ans Kreuz genagelt. Der Manipulierende benutzt Symbole und transformiert deren Bedeutung zu manipulativen Zwecken. Ein anderes Beispiel ist auch das Swastika-Symbol – bekannt als das älteste Symbol der Menschheit. Die Swastika ist eine Art des Kreuzes, bei dem beide Schenkel gleich lang sind (die horizontale Dimension ist der vertikalen gleich) mit hinzugefügten „Händen“ an allen vier Seiten des Kreuzes, die ein Viereck bilden, dem vier Kantenhälften fehlen. Die „Hände“ können in Uhrzeigerrichtung oder entgegen der Uhrzeigerrichtung ausgerichtet sein. Im Hinduismus ist in jedem Quadrat ein Punkt hinzugefügt. ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org))

4 Nach Ferdinand de Saussure (2000) haben die Begriffe Zeichen und Symbol unterschiedliche Bedeutungen. Das Symbol entsteht aus dem Zeichen. Diese zwei Begriffe sind keine Synonyme!

## Literatura

- **Rječnici:**

© Duden - Die sinn- und sachverwandten Wörter. 2. Aufl. in neuer Rechtschreibung (Mannheim 2006; CD-ROM)

Kljaić, J.: *Njemačko-hrvatski rječnik*. Školska knjiga, Zagreb, 1998

Hansen Kokoruš, R. [et al.] (2005): *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje

- **Knjige**

Blumer, Herbert. *Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Bd. 1, Rowohlt, Reinbek 1973

Böhnisch, Lothar. *Pädagogische Soziologie: Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa Verlag 2003

Bromley, Roger u.a. (Hg): *Cultural Studies: Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg: zu Klampen, S. 92 – S. 110

Burzan, Nicole. *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH 2011

Cvikić, Lidija. *Temeljno nazivlje u usvajanju jezika: hrvatski nazivi za input, output i intake*. LAHOR, god. 2007 br. 3

Diepold, Klaus; Groß, Engelbert. *Perspektiven der Eine-Welt-Religionspädagogik*. Münster: LIT Verlag 2004

Drljača Margić, Branka. *Leksički paralelizam: Je li opravdano govoriti o nepotrebnim posuđenicama?* FLUMINENSIA, god. 23 (2011) br. 1, str. 53-66

Fromm, Erich. *Haben oder Sein – Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*. DTV Deutscher Taschenbuchverlag 2005

Issing, Ludwig J.. *Chancen für den Bildungsfunk: Pädagogische Folgen neuer Medientechniken*. Berlin: Sender Freies Berlin, Presse- u. Informationsstelle 1982

Kunz, Thomas (Hrsg.), Puhl, Ria (Hrsg.). *Arbeitsfeld Interkulturalität: Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag 2011

Mair, Helmut. *Jugend und gesellschaftliche Initiation: Strukturelle Veränderungen der institutionalisierten Formen des Einfügens bzw. des Eintritts in die Gesellschaft; unter Berücksichtigung des Problems gesellschaftlicher Egalität*. München: DJI-Verlag 1976

Martínez, Matías / Scheffel, Michael (Hg.), *Klassiker der modernen Literaturtheorie. Von Sigmund Freud bis Judith Butler*. München: C.H. Beck 2010

Mayer, Tanja. *Altersdiskriminierung am Arbeitsplatz: Ein Vergleich der Länder Deutschland, Großbritannien und Schweden*. GRIN Verlag GmbH 2010

Merten, Klaus; Schmidt, Siegfried J.; Weischenberg, Siegfried (Hrsg.). *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Westdeutscher Verlag

Münch, R. *Globale Dynamik, lokale Lebenswelt. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main 1998

Rollka, Bodo, Schultz, Friederike. *Kommunikationsinstrument Menschenbild. Zur Verwendung von Menschenbildern in gesellschaftlichen Diskursen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Schimank, Uwe. *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007

Schöp, Alfred (Hrsg.). *Bedürfnis, Wunsch, Begehren: Probleme einer philosophischen Sozialanthropologie*. Würzburg: Königshausen und Neumann 1987

Siever, Holger: *Übersetzen und Interpretation – Die Herausbildung der Übersetzungswissenschaft als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im deutschen Sprachraum im Zeitraum von 1960 bis 2000*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2010 (Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie, Band 8)

Stubbe, Tobias C.. *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte: Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann Verlag 2009

Weikenkas, Mario. *Internet und Beschleunigung Zeitverhältnisse in der modernen Gesellschaft*. München: GRIN Verlag GmbH 2009

- **Elektronički izvori:**

Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): *Gut zu Wissen – Links zur Wissensgesellschaft*. Verlag Westfälisches Dampfboot, 2002. URL:

<http://www.wissensgesellschaft.org/themen/risiko/individual.pdf> (13.9.2012)

Poelchau, Heinz-Werner. *Wertebildung. Der schulpolitische Blick*.

URL: <http://www.schulsport-nrw.de/info/news10/pdf/wertebildung.pdf> (16.9.2012)

<http://www.wirtschaftslexikon24.net/e/kommunikationsmechanismus/kommunikationsmechanismus.htm> (15.9.2012)

<http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/41748/symbolwandel-wolf?p=all> (13.9.2012)

Marc Reisner. *Medienpädagogik im Theater Vorüberlegungen und Fallstudien am Beispiel des Mannheimer Nationaltheaters*. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Universität Heidelberg. Heidelberg 2006.

URL: [http://archiv.ub.uni-](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2007/7441/pdf/Medienpaedagogik_im_Theater.pdf)

[heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2007/7441/pdf/Medienpaedagogik\\_im\\_Theater.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2007/7441/pdf/Medienpaedagogik_im_Theater.pdf) (13.9.2012)