1931 — 1970?

BERLIN
KAPITALISMUSKRITIK
KINDERLITERATUR
HISTORISCHES BUCH
NATIONALSOZIALISMUS

ARBEITSGRUPPE: **BERLIN**

„Ede & Unku" ist ein Kinderbuch der Autorin Grete Weiskopf (geboren 1905 in Salzburg, Österreich, gestorben 1966 in Saalfeld/Saale, DDR). Sie veröffentlichte das Buch 1931 im Malik-Verlag unter dem Pseudonym Alex Wedding. Das Buch wurde 1933 bei der nationalsozialistischen Bücherverbrennung in Deutschland verbrannt. Der Basis Verlag Berlin druckte es ohne Angabe des Jahres nach.

1980 wurde das Buch von der DEFA (DDR-Filmproduktion) unter dem Titel „Als Unku der Freund von Ede war" verfilmt.

Die Geschichte schildert das Schicksal einer Berliner Familie, erzählt aus der Sicht des etwa 10-jährigen Sohnes Ede. Der Vater von Ede wird arbeitslos. Ede versucht daraufhin, seine Familie durch das Austragen von Zeitungen finanziell zu unterstützen. Dazu braucht er jedoch ein Fahrrad. Die Kaution für das Fahrrad leiht er sich von Unku, einem Roma, den Ede im ersten Kapitel des Buches kennenlernt, in dem er sich allein auf einem Rummelplatz herumtreibt. In der Zwischenzeit wird der arbeitslose Vater für einen Schichtdienst in einer Firma angeworben, in der die Arbeiter gerade streiken. Durch einen Trick gelingt es Ede, seinen Vater davor zu bewahren, als Streikbrecher angesehen zu werden.

Das Buch beschreibt, wie Ede und Unku, die auf unterschiedliche Weise sozial ausgegrenzt sind - Ede als Vertreter der Arbeiterklasse und Unku als Vertreter der Roma - in einer Zeit der existenziellen Bedrohung, der Angst und des Misstrauens eine starke Allianz bilden.

Literatur:

Alex Wedding: Ede & Unku. Berlin: Malik Verlag, 1931.

Alex Wedding: Ede & Unku. Berlin: Basis Verlag (1970?).

Mit der Neuauflage des Buches „Ede & Unku" stellte der Basis Verlag einen künstlerischen und politischen Bezug zur Zeit der Weimarer Republik her. Er positionierte sich damit in der Geschichte der linken, am sozialen Realismus orientierten Kinder- und Jugendliteratur. Mit welchen Referenzen gestalte ich meine künstlerische/pädagogische/aktivistische Arbeit?

Gibt es Bücher aus meinem Arbeitsbereich, die ich gerne nachdrucken würde? Warum?

1970 1971 1974 1977

BERLIN
HISTORISCHES BUCH
KAPITALISMUSKRITIK
KOLONIALISMUSKRITIK
COMIC

ARBEITSGRUPPE: **BERLIN**

1971 West-Berlin. Das sozialistische Verlagskollektiv Basis Verlag in West-Berlin gibt „Das Geschichtsbuch" heraus. Es handelt sich um ein Buch mit Comics über die Entstehung von Kapitalismus und Kolonialismus und deren Auswirkungen und Folgen in den 1960er Jahren. Der Titel der Originalausgabe lautet „Historieboken" (Ordfront, Barnhult 1970).

Die deutsche Fassung „Das Geschichtsbuch" von den Autor*innen Annika Elmquist, Gittan Jönsson, Ann-Mari Langemar und Pål Ryberg ist eine Übersetzung aus dem schwedischen Original von den Übersetzer*innen Doris Jacobi, Ingrid Schwarz und Peter Jacobi.

Kapitalismuskritik war damals das Thema vieler (Bildungs-)Publikationen. Das Bewusstsein, dass die Entwicklung des Kapitalismus mit der Entwicklung des Kolonialismus zusammenhängt, wurde erst durch dieses Buch (nicht nur im Verlagsprogramm des Basis-Verlags) deutlich. Eine besondere Form der Kritik wurde durch die Übersetzung zugänglich gemacht.

1970 Das Buch „Historieboken" von Annika Elmquist, Gittan Jönsson, Ann-Mari Langemar und Pål Ryberg wurde im Verlag Ordfront in Stockholm, Schweden, publiziert.

1971 Das Buch wurde ins Deutsche übersetzt („Das Geschichtsbuch") von Doris Jacobi, Ingrid Schwarz und Peter Jacobi. Es wurde vom Basis Verlag Berlin herausgegeben. Übersetzung des Buches ins Dänische von Carol Baum Schmorleitz, Verlag unbekannt.

1974 Übersetzung des Buches ins (amerikanische) Englisch durch Carol Baum Schmorleitz, „The History Book", The Midnight Special, Venice, Kalifornien, USA, 1974.

1977 Übersetzung des Buches ins Spanische und Italienische:

- „Libro di storia. Controstoria del mondo moderno (1400-1974) narrata e illustrata per bambini rivoluzionari, genitori democratici e per tutti i proletari". Edizione italiana a cura di Luigi Manconi Presentazione di Gianni Sofri, Ed. César Viguera, Savelli, Ort unbekannt.

- „Libro De Historia", Colección De Boca En Boca, Barcelona, 1977.

Literatur:

Annika Elmquist, Gittan Jönsson, Ann-Mari Langemar und Pål Ryberg: „Das Geschichtsbuch". Berlin: Basis Verlag, 1970.

Wie wird die Verschränkung von Kapitalismus und Kolonialismus heute in den Schulen unterrichtet?

Wie wird der Deutsche Kolonialismus in den Schule heute vermittelt? Welche Bilder werden im Unterricht über Kolonialismus verwendet?

1970 1975

Basis Unterricht 4

Chris Searle

Mein Lehrer ist wie ein Panzer

Texte englischer Arbeiterkinder Zur Schule im Kapitalismus

Basis Verlag

BERLIN
CRITICAL WHITENESS
SCHULKRITIK
FRANTZ FANON
LYRIK

ARBEITSGRUPPE: **BERLIN**

*„…Geistige Entfremdung ist eine Hervorbringung der Mittelschichtgesellschaft. Unter Mittelschichtgesellschaft verstehe ich jede Gesellschaft, die in vorbestimmten Formen erstarrt, indem sie jegliche Entwicklung, jegliche Steigerung, jeden Fortschritt, jegliche Enthüllung verweigert. Ich bezeichne die Mittelschicht als eine geschlossene Gesellschaft, in der das Leben langweilig ist, die Luft verseucht, in der die Gedanken und die Menschen verdorben sind. Und ich meine: jeder [*sic*], der diesem Tod Widerstand leistet, ist in einem gewissen Sinn ein Revolutionär [*sic*].*"

Frantz Fanon

Die Einleitung „This New Season – Our Class, Our School, Our Worlds" des Buchs von Chris Searle beginnt mit einem Zitat von Frantz Fanon und erweitert den bildungskritischen Fokus des Basis-Verlags um eine Dimension, die in den Büchern der deutschen Autor*innen nicht vorhanden ist. Schon im Vorwort des Buches wird deutlich, dass sich die Kritik an die *weiße* Mittelschicht richtet, mit der Institution Schule als Bastion ihrer Kultur. Kapitalismuskritik beinhaltet hier notwendigerweise Rassismuskritik.

Das Buch enthält Gedichte von englischen Arbeiter*innenkindern, die während des Schulunterrichts mit Chris Searle geschrieben wurden. Die Gedichte formulieren Aussagen über das Leben der Kinder in der Schule innerhalb einer rassistischen Gesellschaft.

Das erste Foto im Buch zeigt drei Schwarze Kinder – ein Foto, das in anderen Publikationen des Basis-Verlags und überhaupt in der damaligen pädagogischen Literatur seinesgleichen sucht. Irritierenderweise zensiert Searle jedoch nicht die Äußerungen *weißer* Arbeiterkinder über ihre rassistischen Vorurteile gegenüber anderen Gruppen der von Migration betroffenen Gesellschaft.

1970 Erstausgabe: "My Teacher is Like a Tank. Text by English Working Class Children. On School in Capitalism".

1975 Übersetzung ins Deutsche: "Mein Lehrer ist wie ein Panzer. Texte englischer Arbeiterkinder. Zur Schule im Kapitalismus".

Im Mittelpunkt des 1970 in Großbritannien erschienenen Buches steht die Kritik an der *weißen* Mittelschicht und an der Schule als Medium für die Reproduktion ihrer Werte und Normen. Wessen Werte und Normen werden heute in deinem Land in den verschiedenen Schultypen (Grund- und weiterführende Schulen, Gymnasien, alternative und progressive Schulen usw.) reproduziert?

Im Buch wird deutlich, dass die *weiße* Mittelschicht nicht als *weiß* gekennzeichnet ist. Dies ist der Ausgangspunkt für das Konzept des „Critical Whiteness". Ist dir das Konzept des „Kritischen Weißseins" schon einmal begegnet? Wenn ja, wann war das?

1971 1975 1977

BERLIN
WALT DISNEY
MASSENKOMMUNIKATION
KOLONIALISMUS
IMPERIALISMUS
CHILE

ARBEITSGRUPPE: **BERLIN**

*„Diese kindertümliche, scheinbar so harmlose Vorstellungswelt der Micky-Maus-Geschichten ist die Utopie einer Klasse. In Disneys Comics wird man niemals einen Arbeiter oder Proletarier [*sic*] antreffen, niemals produziert irgendjemand irgendetwas industriell. Aber das bedeutet eben nicht, daß das Proletariat als Klasse nicht vorhanden wäre. Im Gegenteil: es erscheint unter zwei Masken versteckt – als ‚guter Wilder' und als ‚krimineller Lump'."* *Beide Figuren eliminieren das Proletariat als Klasse und konservieren die Mythen, die die Bourgeoisie seit der Eroberung ihrer Macht hervorgebracht hat. Mythen, die Solidarität verhindern sollen, für reibungsloses Funktionieren des Systems sorgen und den Unterdrückten zwingen, an seiner eigenen ideologischen Unterjochung teil zu haben.*" Klappentext des Buches

Ariel Dorfmann und Armand Mattelart zeigen, wie Disney-Figuren stets mit Erwerb, Eroberung oder Besitz beschäftigt sind. Das Buch ist ein Beitrag im Rahmen der Befreiung Chiles unter der Unidad Popular-Regierung (1970-1973) von ihrer Abhängigkeit von den USA. Dormann und Mattelart schreiben, dass es kein Zufall ist, dass die Kritik an Disneys Ideologie aus Chile kam, das eine der kulturell und wirtschaftlich abhängigsten Kolonien der USA war.

1971 "Para Leer al Pato Donald", Ediciones Universitarias de Valparaíso, Erstausgabe des Buches in Chile.

1975 "How to read Donald Duck", International General, New York, Amerikanische Übersetzung.

1977 "Walt Disneys 'Dritte Welt'", Basis-Verlag, Deutsche Übersetzung von Gaston Richter und Frowin Haas.

Welche Rolle spielten Comics in deiner Kindheit und Jugend?

Wie hat dieses Buch den Diskurs zur Kritik der Massenmedien bzw. zur visuellen Kommunikation in West-Berlin bzw. Westdeutschland beeinflusst?

Gibt es scheinbar unschuldige Bilder von der Welt, mit denen Kinder und Jugendliche in deinem Umfeld konfrontiert werden?

1975 1976

REPUBLICA DE COLOMBIA
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL
GUIA
PARA EL MAESTRO
Quinto Grado
de Enseñanza Primaria
Educación
Estética y Manual
Mayo 1978
4a. Edición
Grupo de Programación para enseñanza Elemental
con la Asesoría de la Misión Alemana

BOGOTA
PÄDAGOGISCHE MISSION
ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG
CURRICULUM

ARBEITSGRUPPE: **BOGOTA**

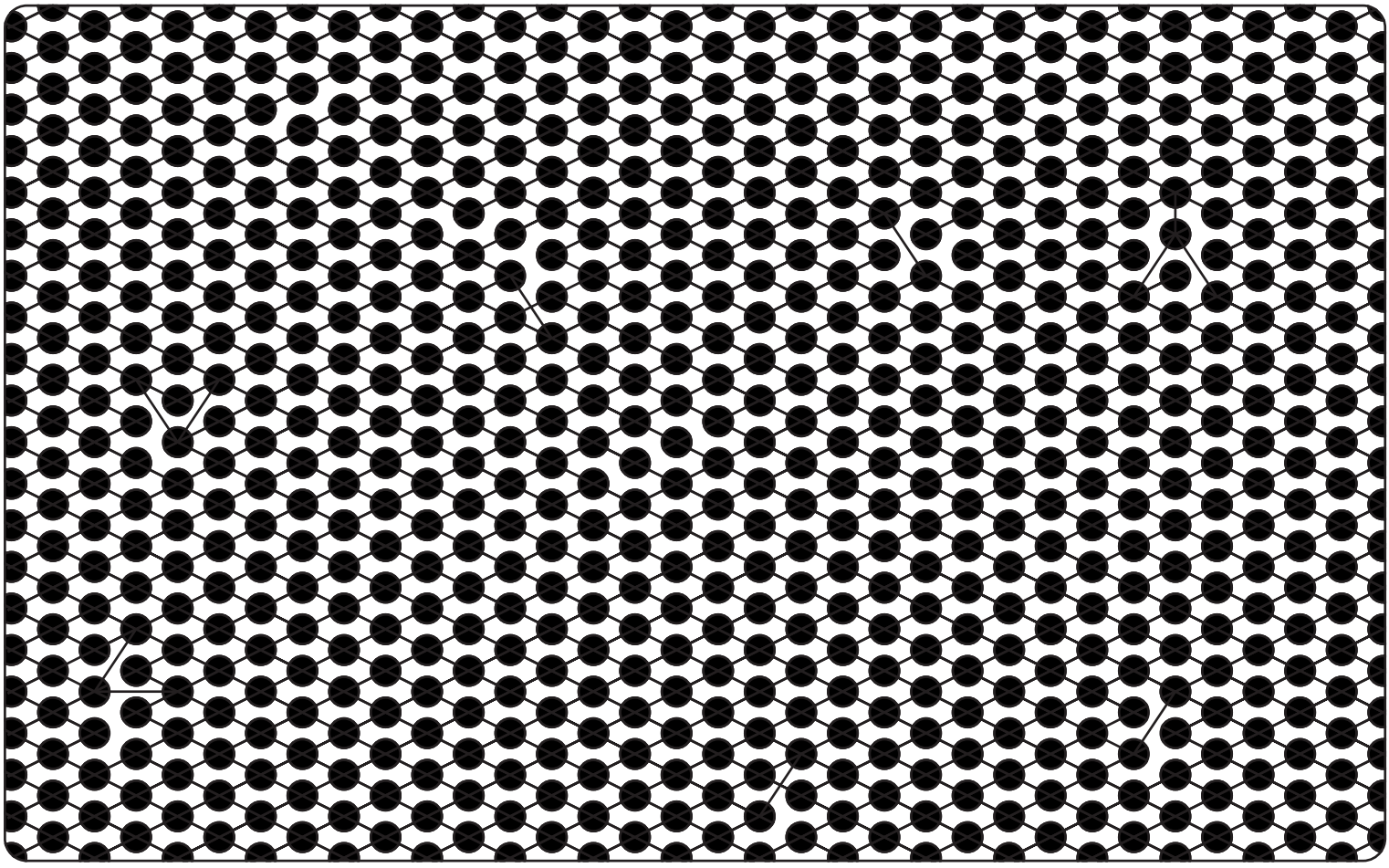
Dieses Bild ist das Titelbild eines der Leitfäden, die zwischen 1975 und 1978 für die Lehrer*innen in Kolumbien erarbeitet wurden. Sie geben die Richtung für die damalige Kunsterziehung unter dem Einfluss der deutschen pädagogischen Missionen vor. Gleichzeitig sind sie die Hauptquellen, aus denen später die nationalen Lehrpläne für die ästhetische Erziehung von 1981 hervorgingen.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Texte, die zwischen 1975 und 1978 entstanden sind, den Titel „ästhetische und manuelle Erziehung" tragen und sich von der musikalischen Erziehung unterscheiden.

Woher stammen die wichtigsten Einflüsse auf den Lehrplan für kulturelle Bildung in deinem Kontext?

Gibt es unterschiedliche Bezeichnungen für kulturelle Bildung in den jeweiligen Kontexten? Welche?

PROGRAMAS CURRICULARES
Cuarto Grado de Educación Básica
EDUCACION ESTETICA-MUSICA
EDUCACION ESTETICA - ARTES PLASTICAS
1985
MARCO GENERAL
PROPUESTA DE



1984 1985

BOGOTA
KUNSTWORKSHOPS
KUNSTPÄDAGOGIK
HERBERT READ
MUSEUM

ARBEITSGRUPPE: BOGOTA

Eine der ersten Erfahrungen mit Kunstpädagogik in der jüngeren Geschichte Kolumbiens waren die Kinderworkshops des Kunstmuseums der Nationalen Universität. Diese entstanden 1985, als mehrere Kunststudent*innen, die die Problematik der pädagogischen Ausbildung in der universitären Kunstausbildung adressierten, daran teilnahmen, obwohl diese in der Museumspädagogik angesiedelt war.

Die Jahre 1984-1985 sind von entscheidender Bedeutung, da hier mehrere Umstände zusammentreffen: das oben beschriebene Meilenstein-Programm wird an der Nationalen Universität eingeführt; Lehrpläne für die ästhetische Bildung werden veröffentlicht (siehe Abbildung auf dem Umschlag), die bis zum allgemeinen Bildungsgesetz (1992) gültig sind, das die Bezeichnung der künstlerischen Bildung ändert und sie als Pflichtfach in die Lehrpläne aufnimmt.

Ebenfalls 1984 wird der Lateinamerikanische Rat für Kunstpädagogik (CLEA) gegründet, der unter dem Einfluss von Herbert Read die Entwicklung der Kunsterziehung in einem großen Teil Lateinamerikas mit der Perspektive der Bildung durch Kunst einleitet.

Ist die Bildung durch Kunst in den aktuellen Vorschlägen zur künstlerischen Bildung noch präsent? Warum ist dieses Phänomen zu beobachten?

Welche Perspektiven der Kunstvermittlung gibt es in unseren jeweiligen Handlungskontexten?

CHINA
CHINESISCHE MALEREI
„VERWESTLICHUNG"
KUNSTPÄDAGOGIK IN DER GRUNDSCHULE
CHINESISCHE KULTURELLE TRADITIONEN

ARBEITSGRUPPE: HONG KONG

HE JINGYUAN 何景元 (1927), "XIAOXUE MEISHU YU GUOHUA"《小學美術與國畫》(BILDENDE KUNST IN DER GRUNDSCHULE UND CHINESISCHE MALEREI).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden die Traditionen der chinesischen kulturellen Ästhetik und Traditionen der bildenden Kunst und der Kunstvermittlung in den offiziellen Lehrplänen der Jahre 1902, 1903, 1912, 1923, 1929, 1932 und 1936 nicht berücksichtigt. Auch in den zahlreichen Diskussionen über die Kunstpädagogik in der Grundschule wurde der Unterricht in chinesischer Malerei vernachlässigt. Den Forschungsergebnissen der Autorin zufolge gab es zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine überwältigende Anzahl chinesischer Schriften, die sich dem Import westlicher Ideen zur Kunstpädagogik widmeten. He Jingyuan 何景元 stellte dieses Phänomen 1927 mit Missbilligung fest:

"*Xingxiang yishu (gestaltende Kunst) war zuvor bekannt als Mei shu (Kunst). Die chinesische Malerei ist auch eine Kunstkategorie, aber es ist so seltsam, dass in den Diskussionen über die Kunsterziehung in der Grundschule kein einziges Wort über die chinesische Malerei fällt.*"

Bild: Fan Kuan范寬, Desolater Tempel vor verschneiten Bergen雪山蕭寺圖 (ca. 950-ca. 1031), Song Dynastie, Sammlung des National Palace Museum.

Auf welche Art von bildender Kunst wird in den Diskussionen über Kunstvermittlung in deinem Land/kulturellen Kontext Bezug genommen? Was zeigt dies?

Was könnten die Gründe für die Vernachlässigung kultureller Traditionen in den Diskussionen über Kunst in Grundschulen im China des frühen 20. Jahrhunderts sein?

中小學圖畫科宜授國畫議

俞劍華

吾國處於強鄰之侵略，怵於自強之急務，於是一變其外之習而為外之心，於是廢科舉，興學校，去舊而新政，凡歐美之所有，俱為吾人之需要，與否不顧也。凡吾有吾人之需要與否不顧也。凡吾人所不應有，之所無，亦俱為吾人所不應有，之所無，亦俱為吾人所不應有，民性與否不顧也。於是學校學以歐美為生氣。在興學之初，又直接取自西洋也。見東鄰之日法西洋不數十年而可以勝中俄國騁於世界強國之列，遂將之課程整為吾人之課程，其適否，不暇顧也。其後與歐美日漸，歐美真象日見明瞭，於是純祥之學校以出，直視中國為更無化之國，非使中國人盡變而為外人不可。嗚呼！吾國學校之興已三餘年矣。時間不可謂不久，宜可以所以切合國情，發展固有之美德，糾正偏頗，系國難日深，不但不足以方駕歐美，即區區東鄰三島，亦且擾我土地，殺我人民，如入無人之境，為所欲為者何？我則學校教育之效力可知矣。

教育之於國家，各有其特性，有其專長，各有其發榮滋長之道，有其精偏敝弊之法，如衣之適於寒者，必不適於溫，藥之適於瀉者，必不適於補。今一切不顧，見人之用之而效也，而亦株而用之，不問其適當與否，其弊識令人不寒而慄矣。崇拜歐美之效果既無所睹，於是復興民族之呼聲以起，國人今日始如大夢初覺，於歐美文化以外，如尚有中國固有之文化焉。且尚有數種文化為歐美所不及焉。而學校教育亦方日謀

效歐美人所訂之課程標準，而非為中國人所訂之標準也。

或者以為圖畫不適於學校教育，或者以圖畫在教育上無甚價值，或不能急起直追，此皆皮相之談。目今教育家不知提倡圖畫，學校中不教授圖畫乃由於一般教育家對於圖畫多無研究，不知圖畫之價值，而一般圖畫教員又多佳受西畫教育，而未嘗受國畫教育，即間有善國畫者，亦以為學校功令應授西洋畫，精重難返，習非成是，莫此為甚！

今試檢討一般對於國畫不滿者之意見，不外(一)出世(二)臨摹(三)崇古(四)不合時代(五)不合西法……等，茲分列其意見，而加以解答於下。

(一)出世　說者以為國畫係出世而非入世，乃山林隱逸之士，高蹈塵世之流風流遺韻，陶寫性情，隨筆拂灑，不求實用者之所作，以之為兒童課業，易致養成厭世消極之思想，殊不合於現代科學競爭之時代，不知國畫之特質至繁，而美術本包含實用美術與純粹美術兩種。國畫亦然，其屬純粹美術之畫目的專在於陶冶性情，養育美感，慰藉人生，即不以實用為指歸也。且山林隱逸之士雖畫以消遣，並非畫者必為山林隱逸之士也。歷代畫家多為士大夫，又何嘗必須出世哉。

(二)臨摹　說者以為國畫只有臨摹而無寫生，以致陳陳相因，千篇一律，汨沒性靈，無創造能力。此亦耳食之言，國畫何嘗不重寫生，何嘗只重臨摹。國畫在唐宋時代純為寫生及復畫稿既多，臨摹較寫生為便易，於是好逸惡勞，乃多臨摹而少寫生，然此不過國畫一時之現象，固不能以國畫為只有臨摹也。韓幹寫馬以天閑十萬匹為師，曹不興誤畫點蠅，孫權誤為真蠅，吳道子欲寫嘉陵江傳東其地，其後如黃子久、王叔明、石濤、梅瞿山、黃牧古俱寫真山，又何

王原祁仿古精品

蔡若虹藏

CHINA
KLASSIZISMUS
EXPRESSIONISMUS
REALISMUS
ROMANTIZISMUS
„VERWESTLICHUNG"

ARBEITSGRUPPE: HONG KONG

LU XUN, IMPORT EINES "ISMUS"

Im frühen 20. Jahrhundert beschreibt Lu Xun魯迅, ein berühmter Autor, das folgende Phänomen in China:

„Ein erschreckendes Phänomen in der Welt der Literatur und der Künste in China ist die Einführung eines ‚Ismus', ohne zuvor die Bedeutung dieses ‚Ismus' zu erläutern, so dass alles der Interpretation unterliegt. Wenn jemand ein Werk vor allem im Hinblick auf den Autor selbst liest, nennt man das ‚Expressionismus'. Wenn es mehr um andere Menschen geht, dann ist es Realismus. Sich von den entblößten Beinen eines Mädchens zum Schreiben von Gedichten bewegen zu lassen, ist ‚Romantizismus', aber die Beine eines Mädchens zu betrachten und keine ‚Gedichte' schreiben zu dürfen, nennt man ‚Klassizismus'. Ein Kopf fällt vom Himmel, auf diesem Kopf steht eine Kuh, oh, Liebe ... das ist ‚Futurismus', usw., usw."

Literatur:

Kao Maychíng: China's Response to the West in Art: 1898-1937. Doctoral Dissertation. Stanford University 1972, S. 125-126.

Gibt es künstlerische Traditionen aus anderen Ländern/kulturellen Kontexten, die in dein Heimatland importiert worden sind? Unabhängig davon, ob die Antwort „ja" oder „nein" lautet, was sagt diese Wahl deiner Meinung nach aus?

教育部核准試行

幼稚園
小學

教材要目及教學實例

江蘇省教育廳編印 二十三年十二月

CHINA
KUNSTPÄDAGOGIK IN DER GRUNDSCHULE
PÄDAGOGIK
KINDERKUNST
SCHULKRITIK

ARBEITSGRUPPE: HONG KONG

HE JINGYUAN 何景元 (1927), "XIAOXUE MEISHU YU GUOHUA" 《小學美術與國畫》(BILDENDE KUNST IN DER GRUNDSCHULE UND CHINESISCHE MALEREI).

1934 kritisierte Yu Jifan 俞寄凡 die Kunstpädagogik im frühen 20. Jahrhundert in China im Vorwort zu seinem Buch Xiaoxue meishu jiaoyu de yanjiu 《小學美術教學的研究》(Studie zum Kunstunterricht in der Grunschule):

„In der Vergangenheit folgte der Zeichenunterricht in der Grundschule in unserem Land dem Trend des internationalen Bildungsdenkens und schloss sich der Mission des Nützlichkeitsdenkens an. Vor kurzem hat das Bildungsministerium drei Ziele für den Kunstunterricht in der Grundschule festgelegt: 1. das Interesse der Kinder an der Kunst zu wecken, indem man ihrer natürlichen Vorliebe für das Schöne entgegenkommt; 2. die Kinder in die Lage zu versetzen, ein höheres Niveau der Wertschätzung und des Erkennens von Schönheit zu erreichen und ihre Fähigkeit zu fördern, Schönheit zu schaffen; 3. die Kinder dabei zu unterstützen, das Prinzip der Kunst zu erlernen und das Wissen auf ihr Leben anzuwenden. Der Inhalt dieser Ziele ähnelt denjenigen, die in Europa, Amerika und Japan betont werden. Es handelt sich um die Achtung des Charakters der Kinder und die Kultivierung der Persönlichkeit der Kinder durch die Kunst.

Die anderen gehen, wir gehen; die anderen laufen, wir laufen auch. Wir können keine Ergebnisse vorweisen, wenn wir anstelle unserer eigener Schilder plagiierte Slogans anderer verwenden."

Literatur:

Jiangsu Province Education Department (Hg.):, Kindergarten, Primary School. Teaching Materials and Examples of Teaching and Learning. Jiangsu Province Education Department 1934.

Was ist deiner Meinung nach erforderlich, um die Kunstvermittlung in einem Land zu entwickeln? Was ist das Problem der Kunstpädagogik in Grundschulen im China des frühen 20. Jahrhunderts? Tritt das gleiche Problem in deinem Heimatland auf, und worauf, glaubst du, weist es hin?

ARBEITSGRUPPE: JOHANNESBURG

ALTERNATIVE LERNRÄUME UND DAS ERSCHAFFEN NEUER SPRACHEN

"*[Tsotsi Taal] ist eine Sprache der Leidenschaft, und sie diente als Tor zu den Straßen von Sophia Town. Andere wiederum sind der Meinung, dass es sich um eine Geheimsprache handelte, mit der man vor allem während der Apartheid den* weißen *staatlichen Behörden einen Schritt voraus sein wollte.*"

Louis Molamu, 2003, S. 13.

Diese Sprache ist eine Mischung aus Afrikaans, Zulu und Sotho, die hauptsächlich nicht durch politische Maßnahmen oder akademische Einrichtungen, sondern in populären Shebeens (nicht-lizenzierte Trinklokale), Stokfels (eine Art selbstorganisierter Spar- und Kreditverein), Tavernen, Restaurants, bei Hochzeiten, Beerdigungen oder anderen gesellschaftlichen Ereignissen entstanden ist (Molamu, 2003, S. 13). Die Sprache Tsotsi Taal wurde von den Einheimischen eingeführt und verstanden.

Robin J. Alexander (2008, S. 114) weist darauf hin, dass Sprachentwicklung als Beruf und akademische Disziplin vielseitig sein, sich häufig ändern und viele verschiedene Dinge tun sollte. Ich finde, dass Tsotsi Taal begonnen hat, das zu tun, was Sprachentwicklung tun sollte, nämlich flexibler, aktueller, fantasievoller und anpassungsfähiger zu sein.

Robin J. Alexander: Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy, University of Sussex. Brighton 2008.

Louis Molamu: Tsotsi-taal: A Dictionary of the Language of Sophiatown, University Of South Africa. Pretoria 2003.

Tsotsi Taal ist eine Sprache, die von vielen Südafrikaner*innen verwendet wird, die aber keine offizielle Sprache ist. Sollte man neben den „offiziellen", „konventionellen" Lernräumen wie einem Klassenzimmer oder kuratierten Räumen auch alternative Lernräume in Betracht ziehen?

Was können Beispiele für diese Räume sein und welche Sprache ist mit diesen assoziiert?

DO NOT
WANT
AFRIKAANS
TO HELL
WITH
AFRIKAANS

SÜDAFRIKA
BANTU-BILDUNG
PROTEST
SPRACHE
GLOSSAR

ARBEITSGRUPPE: JOHANNESBURG

WIR WOLLEN KEIN AFRIKAANS!

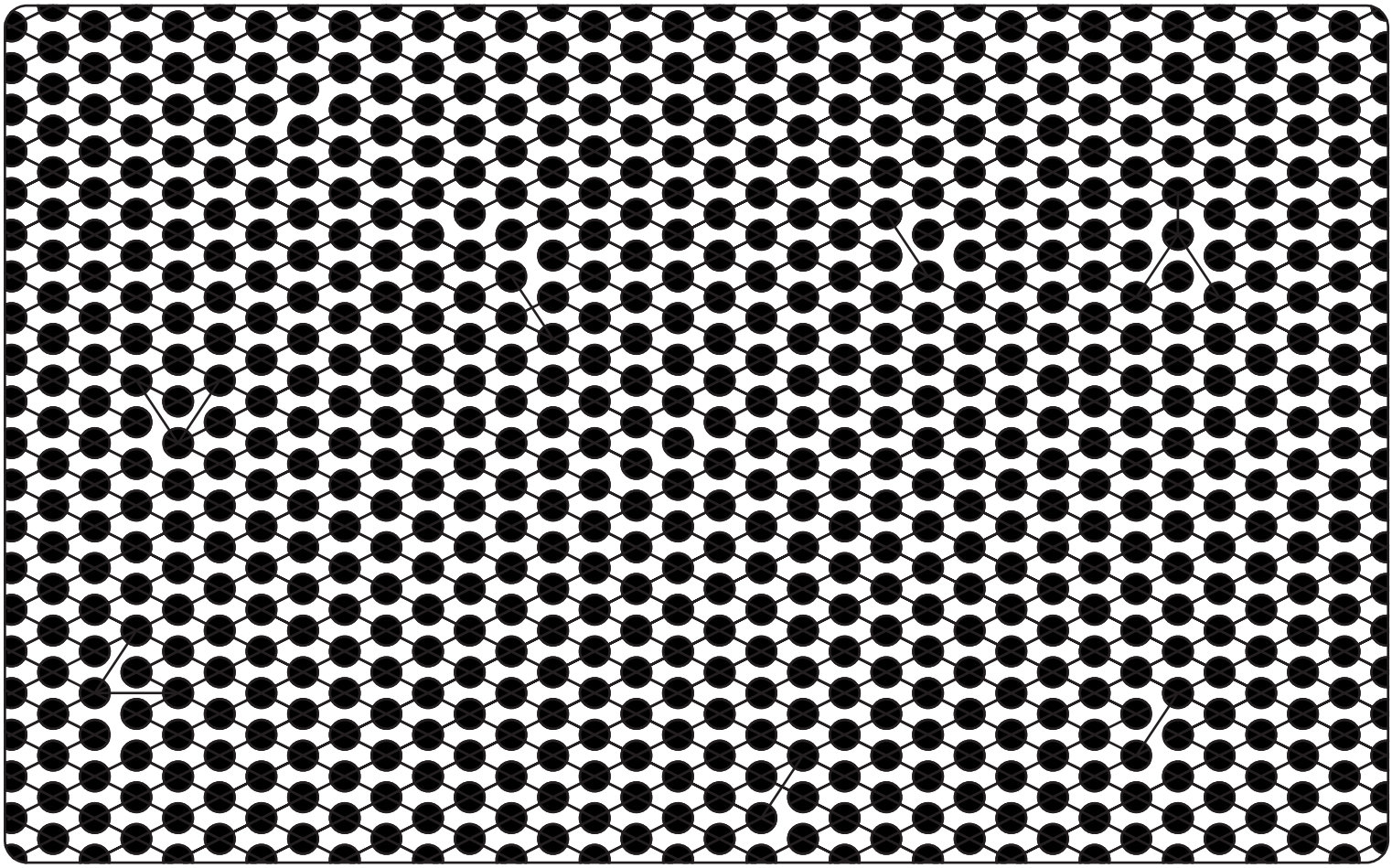
Die südafrikanische Apartheidregierung führte eine Reihe von Maßnahmen ein, die aus dem Bantu Education Act resultierten. Der Begriff Bantu, lokal als Abantu bezeichnet, bedeutet „Volk" (IsiZulu), doch das Apartheidsystem benutzte diesen Begriff, um das, was wir als „menschlich" empfinden, weiter zu verkomplizieren und zu entfremden. Bantu ersetzte „Native" in der offiziellen Regierungssprache, und der Begriff wurde von den Schwarzen Südafrikaner*innen verachtet, da er mit Apartheid und inferiorer Behandlung assoziiert wurde und als Symbol der Unterdrückung angesehen wurde. Das Bantu-Bildungsgesetz sollte die Abantu ausschließlich zu Arbeiter*innen, Angestellten und Bediensteten ausbilden, was wiederum der besseren Strukturierung des Apartheidsystems diente.

1974 wurde die Sprache Afrikaans als Unterrichtssprache in den Lehrplan aufgenommen. Zu diesem Zeitpunkt begann die südafrikanische Studierendenbewegung, Schüler*innen verschiedener weiterführender Schulen zu einem friedlichen Protest zu mobilisieren. Dies führte zum Soweto-Aufstand vom 16. Juni 1976, bei dem die Studierenden für eine bessere Bildung protestierten und die Polizei mit Tränengas und scharfen Kugeln reagierte.

Welche Möglichkeiten gibt es, Inhalte durch Sprache zu verorten?

Wenn sich der Kontext ändert, ändern sich auch die Begriffe und Bedeutungen; gibt es eine Möglichkeit, dieses Element der Flexibilität in den Unterricht einzubringen?

KEINE AUFGEZEICHNETE DOKUMENTATION ZUM ZEITPUNKT DES DRUCKS



SÜDAFRIKA
MIGRIERENDE KONZEPTE
KUNSTBEWEGUNGEN
MEDU ART ENSEMBLE
KOLLEKTIVE
ZUGÄNGLICHKEIT

ARBEITSGRUPPE: JOHANNESBURG

SIEBDRUCKWERKSTATT IM KOFFER

In der „Kurzbeschreibung des Medu Art Ensemble", in der sich das Kollektiv selbst definiert, heißt es: „Alle von Medu produzierten Kunstformen sind darauf ausgerichtet, einfache und zugängliche Formen des Ausdrucks und der Verbreitung zu finden". Zu diesen Versuchen gehört die Konzeption einer mobilen Druckeinheit, der „Siebdruckwerkstatt im Koffer", die unterwegs Plakate herstellen kann. In South African History Online heißt es dazu:

„Medu suchte nach Methoden zur Herstellung von Grafiken, die Materialien und Fähigkeiten nutzten, die in Gemeindeorganisationen und Townships zur Verfügung gestellt werden konnten. Der Siebdruck konnte als relativ kostengünstige und verfügbare Technologie entwickelt werden. Medu untersuchte, wie neuere Siebdrucktechniken (z. B. Fotoschablonen) an die Bedingungen in den Townships angepasst werden konnten, wo die Menschen möglicherweise weder fließendes Wasser noch Strom hatten. 1984 schlug die Grafikabteilung vor, die ‚Siebdruckwerkstatt im Koffer` herzustellen und zu vertreiben. Dabei handelte es sich um eine tragbare Box (50 cm x 75 cm x 15 cm) mit einer Siebdruckmaschine, die A2-Poster drucken konnte, dazu Tinte, Rakel und Schablonenmaterial. Damit könnten Township-Organisationen auch unter schlecht ausgestatteten oder illegalen Bedingungen Plakate anfertigen."

(SAHO)

In den 1980er Jahren herrschten in Südafrika zwei „offizielle" Notstände. Was hat sich geändert?

Mit Hilfe niederländischer Geber wurden einige Pilotkoffer gebaut, die jedoch nach der Zerstörung von Medu 1985 nicht mehr zum Einsatz kamen. (SAHO)

Die mobile Druckeinheit war durch die Verwendung von Siebdruck ohne Dunkelkammer Teil der expansiven Imagination, um in einer Zeit der politischen Unterdrückung Zugang zur kulturellen Produktion zu schaffen.

Literatur:

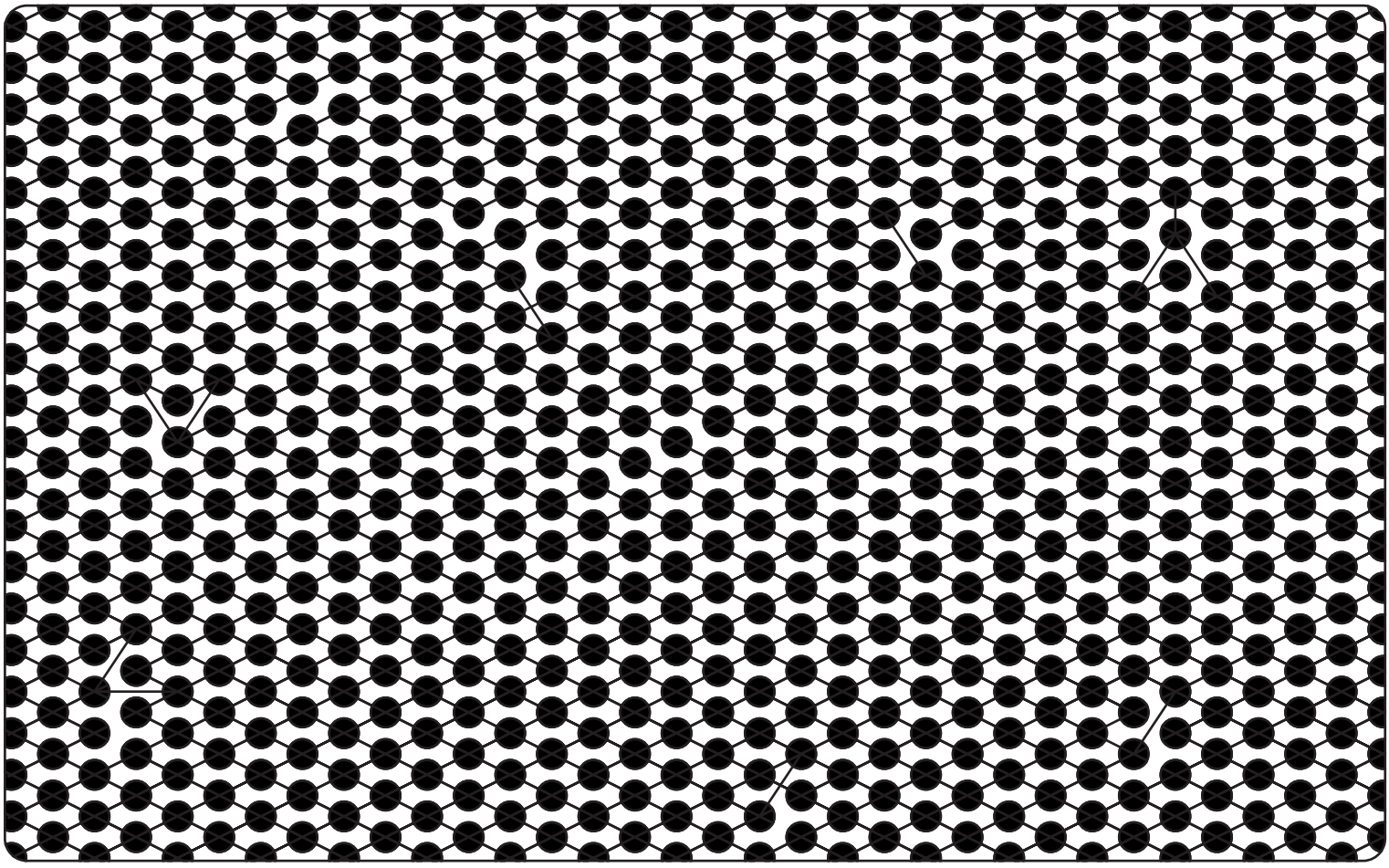
Broschüre zur „Thami Mnyle + Medu Art Ensemble Retrospective", Ausstellung, Johannesburg Art Gallery 2009.

Welche Gemeinsamkeiten gibt es in der Frage des Zugangs zu Instrumenten/ Plattformen für die Kulturarbeit?

Wie beteiligen sich Pädagog*innen, Vermittler*innen, Künstler*innen, Aktivist*innen und Intellektuelle heute an der Suche nach Lösungen für eine gerechtere Kulturproduktion?

Warum wird das Feld der Kulturarbeit immer noch als elitär wahrgenommen?

MEDU
art ensemble
NEWSLETTER
VOLUME 4 No 1
opening the doors of culture
MEDU SPECIAL EDITION
Art Ensemble
NO TO THE WHITE REPUBLIC
YES TO THE PEOPLE'S REPUBLIC
MEDU ART ENSEMBLE NEWSLETTER volume 5 number 1
MEDU ART ENSEMBLE NEWSLETTER volume 5 number 2
MEDU art ensemble NEWSLETTER
festival edition
1980 : The Year of



SÜDAFRIKA
KULTURARBEITER*INNEN
BEFREIUNGSKÄMPFE
SELBSTORGANISIERTES LERNEN
MEDU ART ENSEMBLE

ARBEITSGRUPPE: JOHANNESBURG

Im ersten Editorial von Medu, das auf der einzigen Schreibmaschine der Einheit geschrieben wurde und im Katalog der Retrospektive des Thami Mnyle + Medu Art Ensemble von 2009 abgedruckt ist, heißt es:

„Dies ist die erste Ausgabe von MEDU ART ENSEMBLE. Dies ist unser bescheidener Versuch, ein Bewusstsein zu schaffen, das den Freiheitsdrang unseres Volkes wieder erweckt. Jemand fragte uns einmal: ‚Wie wird eure Kunst dem Befreiungskampf helfen? Ich meine`, fuhr er fort, ‚wie werden Gedichte und Trompeten den Sturz des Vorster-Regimes herbeiführen?`"

„Im Gegensatz zu den Schriftstellern [sic] waren die Künstler [sic] ein Kuriosum in der Gemeinschaft, und was sie malten, schien weniger für die unmittelbare Gemeinschaft bestimmt zu sein. Es fehlte die Unmittelbarkeit der Kommunikation. Die Künstler [sic] haben sich gegenseitig immer verachtet. Wo immer man den einen besucht, erzählt er einem, dass der andere seinen Stil kopiert; dass der andere eher ein Politiker als ein Künstler ist; dass die im Township selten Beeren oder Zigaretten kaufen, dass er eines Tages nach Übersee gehen will und zum Teufel mit Südafrika."

- Thami Mnyele (undatiert, reproduziert in: Thami Mnyle + Medu Art Ensemble retrospective, 2009)

*„Die Medu-Mitglieder zogen es vor, sich als ‚Kulturarbeitende' und nicht als ‚Künstler*innen' zu bezeichnen. Der Begriff implizierte, dass Kunstschaffende sich nicht als elitäre und isolierte Individuen sehen sollten, die von kreativem Wahnsinn oder Genie affiziert werden, sondern einfach als Menschen, die ihre Arbeit tun, sei es Malerei, Musik oder Poesie."*

- Broschüre zur „Thami Mnyle + Medu Art Ensemble Retrospective", Ausstellung, Johannesburg Art Gallery, 2009.

„Auf welche Weise sind wir organisiert? Und wenn wir erkennen, dass wir unsere Handlungsfähigkeit aufgrund des Glaubens an ein scheinbar weniger feindseliges System ausgesetzt haben, schaffen wir dann Bewegungen, wenn wir erkennen, dass die Feindseligkeit in einigen Fällen nur umgestaltet worden ist?"

- Harmony Holiday (2015, Chimurenga Chronic)

*„Obwohl viele Kunstschaffende, Intellektuelle und Aktivist*innen immer wieder die staatlich initiierte Kulturpolitik kritisiert und sich von ihr distanziert haben - wie es z.B. Community-Archive und Kunstzentren im Südafrika der Apartheid oder Kollektive wie die Laboratories Agit-Art im Senegal nach der Unabhängigkeit schon früh getan haben -, hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten und vor allem in den letzten zehn Jahren eine Reihe neuer Räume und Initiativen gegründet."*

- Koyo Kouh (Condition Report, 2013)

Literatur:

Koyo Kouh: Condition Report: Symposium on Building Art Institutions in Africa, 2013.

SAHO - The South African History Online: www.sahistory.org.za/article/medu-art-ensemble.

Hamorny Holiday: What Follows? The State of Black Collectivity in the Year of the Sheep.

Chimurenga Chronic www.chimurengachronic.co.za/what-follows-the-state-of-black-collectivity-in-the-year-of-the-sheep.

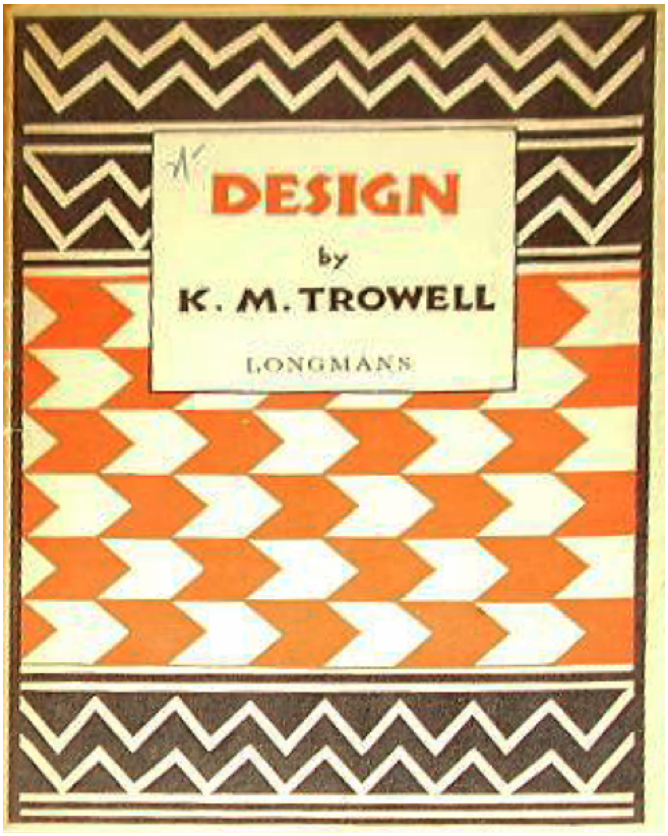
Thami Mnyele (undatiert und reproduziert in: "Thami Mnyle + Medu Art Ensemble Retrospective", 2009.

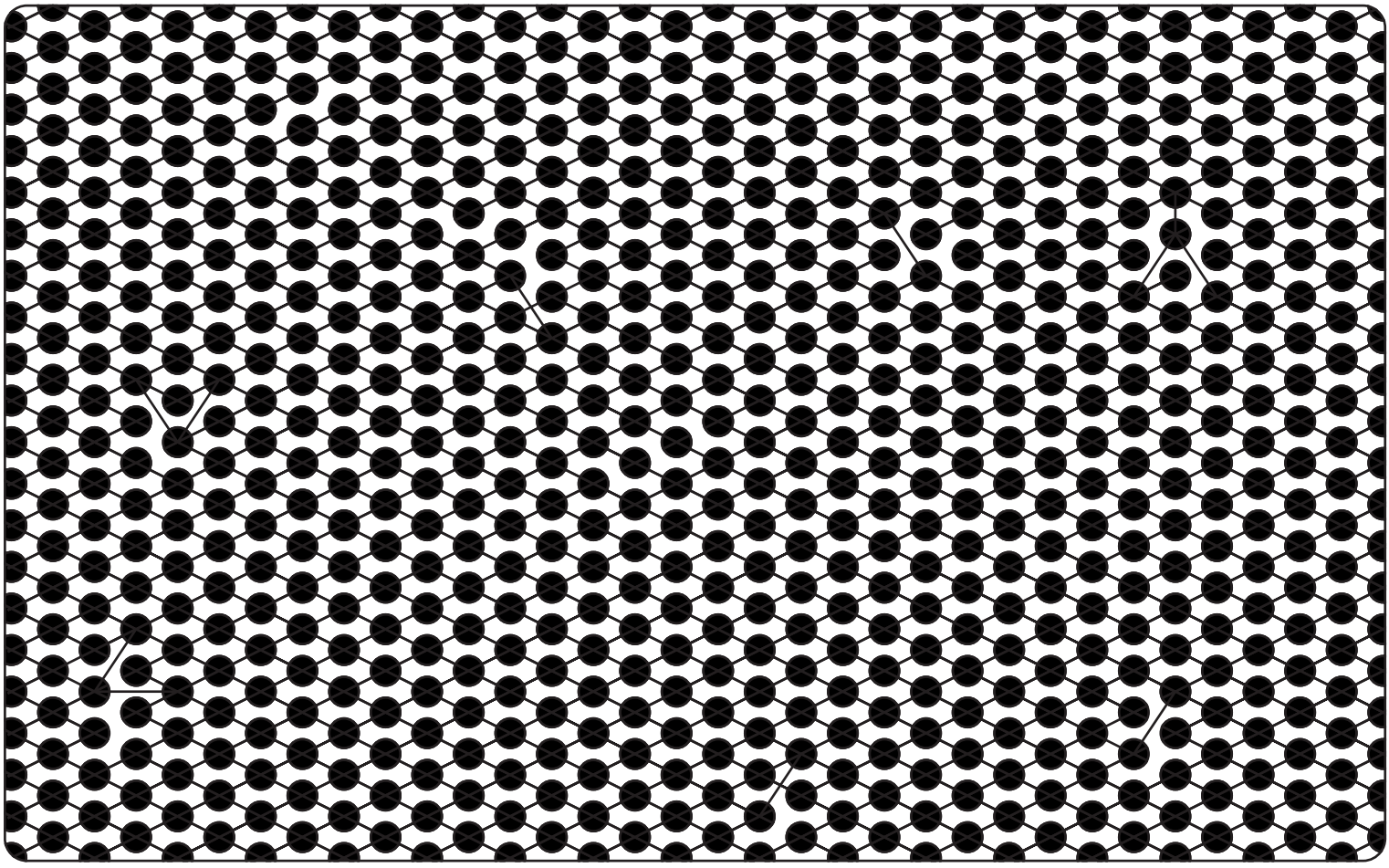
Broschüre zur "Thami Mnyle + Medu Art Ensemble Retrospective", Ausstellung. Johannesburg Art Gallery, 2009.

Was sind die Errungenschaften der von Künstler*innen betriebenen Räume, die du vielleicht kennst?

Auf welche Weise wirken sich diese Räume anders als die staatlichen Plattformen auf die Gesellschaft aus?

Was ist das Gemeinsame an den Impulsen, die Künstler*innen dazu gebracht haben, sich über ihre „Atelier"-Praktiken hinaus im Raum des zivilen Engagements zu organisieren? Ist eine solche Unterscheidung gerechtfertigt?





1949 1954

UGANDA
KOLONIALISMUS
KOPIEREN
KUNSTSCHULE
EUROZENTRISMUS
MARGARET TROWELL

ARBEITSGRUPPE: KAMPALA

„Jede Rasse [sic] und jede Nation hat ihre eigene Kunsttradition, und ihre Kunst kann nur dann großartig sein, wenn sie sich aus dieser Tradition heraus entwickelt und nicht versucht, die Kunst anderer Völker einfach zu kopieren. Das gilt für Afrika genauso wie für jedes andere Land [sic]...Wir bringen Kinder nicht dazu, die Aufsätze anderer Leute zu kopieren, und sie sollten auch nicht die Bilder anderer Leute kopieren; wenn sie das tun, werden sie nie lernen, irgendetwas aus eigener Kraft zu tun. Selbst ein schlechtes Originalbild ist mehr wert als eine gute Kopie; kopieren sollte in der Schule niemals erlaubt sein."

Trowell, Introduction to Art Teaching in African Schools, S.6-7.

*„[Afrikaner*innen] werden heute in rasender Geschwindigkeit mit unserer sogenannten Zivilisation in Kontakt gebracht, und ihr Wertesinn muss ständig auf eine harte Probe gestellt werden. Außerdem haben sie eine besondere Neigung zur Nachahmung, die im Bereich der Kunst und Ästhetik eine große Gefahr für sie darstellen kann*".

Sir Philip Mitchell, Gouverneur von Uganda, "Foreword" , Catalogue of the Uganda Exhibition, Imperial Institute, London, 1939.

Während ihrer gesamten Lehrtätigkeit im Uganda-Protektorat zeigte Trowell eine ausgeprägte Abneigung gegen das Kopieren. Dies war zum Teil auf den Einfluss des britischen New Art Teaching Movement der 1920er und 1930er Jahre zurückzuführen, die das Kopieren und das Zeichnen von Objekten zugunsten von Übungen ablehnte, die die „einzigartige innere Vision" der Schüler*innen und ihre „Fähigkeit, die Dinge vor dem geistigen Auge zu sehen" stärken sollten. Trowells Ablehnung des Kopierens spiegelte jedoch auch die damalige britische Kolonialpolitik wider, die aktiv jede Aktivität ablehnte, die den Kolonisierten die Möglichkeit geben würde, zu zeigen, dass sie etwas genauso gut können wie ihre Kolonisator*innen.

Literatur:

Bruce Holdsworth: Marion Richardson [1892 – 1946]. In: Mervyn Romans (Hg): Histories of Art and Design Education, Bristol: Intellect Books, 2005.

Sidney Littlefield Kasfir: African Art and Authenticity: A Text with a Shadow. In: African Arts , Vol. 25, No. 2 (April 1992).

Olu Oguibe: Nationalism, Modernity, Modernism. In: The Culture Game, Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 2004.

Margaret Trowell, Art Teaching in African Schools (vol. 1: Design; vol. 2: Materials, vol. 3: Basket Work; vol. 4: Picture Making, vol. 5: Modelling), London: Longmans & Green, 1949-1954.

Welchen Stellenwert hat das Kopieren in der Kunstvermittlung in deinem Kontext – entweder historisch oder in der Gegenwart?

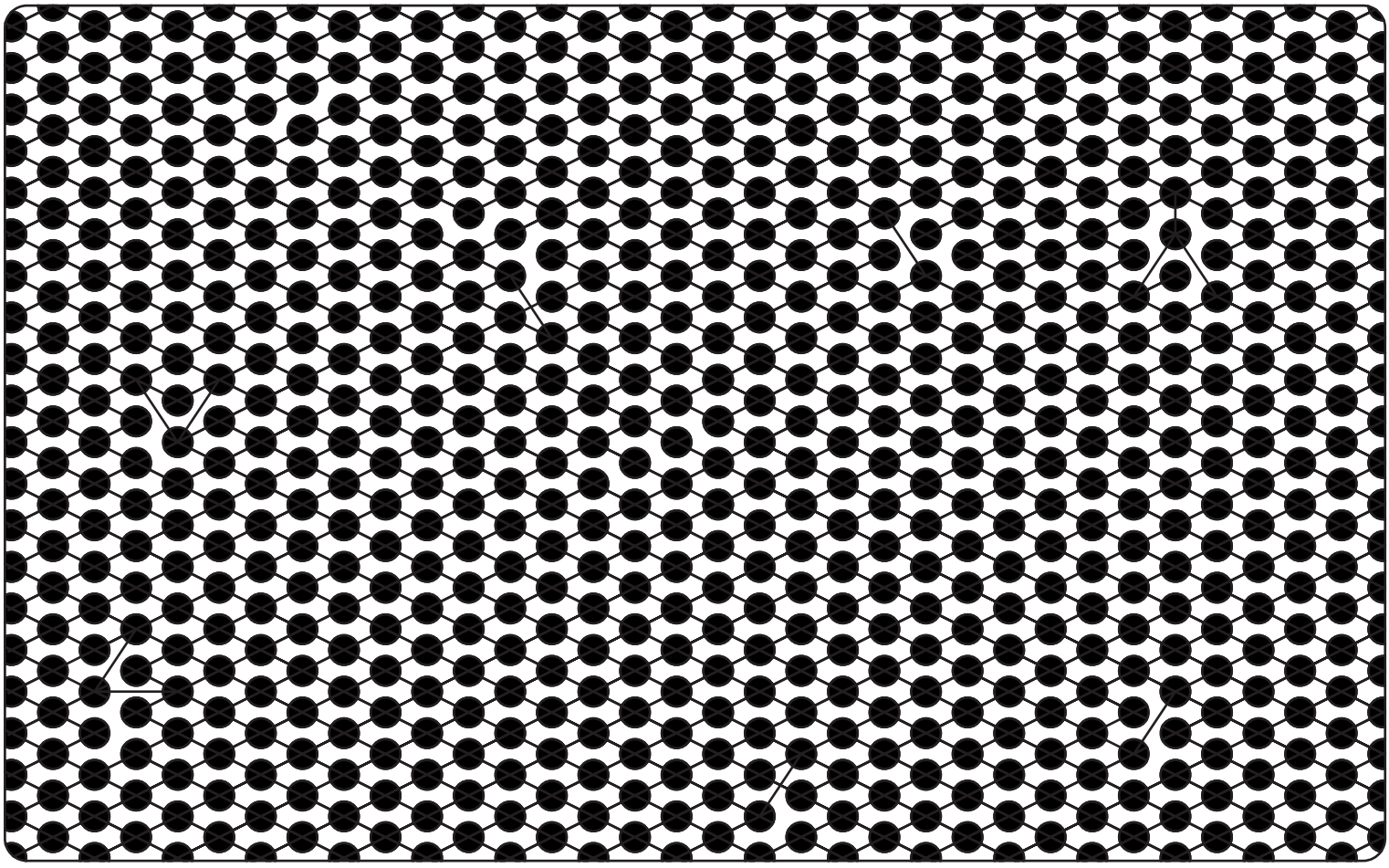
Stellst du einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zum Kopieren in der Kunst und dem politischen/ideologischen Kontext fest, in dem du lehrst und lernst – entweder jetzt oder in der Vergangenheit?

YD.2008
a.7674

AND WAS MADE MAN

BRITISH LIBRARY

And Mary said,
Behold the handmaid of the Lord;
be it unto me according to thy word.



UGANDA
KOLONIALISMUS
CHRISTENTUM
MISSIONARISCHE DIMENSION
KUNSTSCHULE
MARGARET TROWELL

ARBEITSGRUPPE: KAMPALA

RELIGION UND SPIRITUALITÄT

Margaret Trowell gründete in den 1930er Jahren im anglophonen Ostafrika die erste Kunstschule europäischen Stils. Als gläubige Christin bestand einer ihrer Hauptgründe für die Ausbildung der lokalen Bevölkerung in Malerei und Bildhauerei darin, sie dazu zu bringen, christliche Bilder zu schaffen, um ihre religiöse Bekehrung voranzutreiben.

*„Ich glaube nicht, dass wir das Christentum in Afrika vollständig predigen werden, solange wir nicht auch zu den Augen und Ohren der Menschen sprechen und die Geschichte Christi in einer Sprache erzählen, die alle verstehen können. Wir können ihn nicht historisch in einem fremden Gewand zeigen, sondern als einen Menschen unter Menschen, wie wir sie hier kennen, denn das Christentum gehört jeder Rasse [*sic*] und jeder Zeit…"*

Trowell veröffentlichte das Buch „And was made man" im Jahr 1967 mit Unterstützung der im Vereinigten Königreich ansässigen Society for Promoting Christian Knowledge. Es enthält eine Auswahl an Bildern von Gemälden und Skulpturen, die von ihren Studierenden angefertigt wurden, und stellt ihnen Zitate aus der Bibel gegenüber. Es ist die einzige Veröffentlichung der Arbeiten ihrer Studierenden, die Trowell jemals herausgegeben hat. Keines der vorgestellten Werke ist mit einem Namen versehen.

*„Der alte heidnische Afrikaner [*sic*] spürte die Geisterwelt um sich herum und hielt das Eingreifen spiritueller Kräfte in unser tägliches Leben für selbstverständlich. Ich glaube, dass die sachliche Art und Weise, in der unsere jungen afrikanischen Kunstschaffenden das irdische Leben unseres Herrn darstellen, darauf zurückzuführen ist, dass sie diese Einheit von Geist und Materie akzeptieren. Wenn das so ist, dann ist das eine Qualität, die wir heute dringend brauchen."*

Während Trowell wollte, dass die afrikanischen Ureinwohner*innen ihren traditionellen Glauben zugunsten des Christentums aufgeben, bewunderte sie gleichzeitig die Spiritualität, die ihrer Meinung nach in den indigenen Gottesdiensten steckt. Sie war der Meinung, dass diese Qualitäten von den Christ*innen übernommen werden könnten, um so den Glauben weltweit zu erneuern.

Beide Zitate stammen aus Trowells Buch *And Was Made Man*.

Literatur:

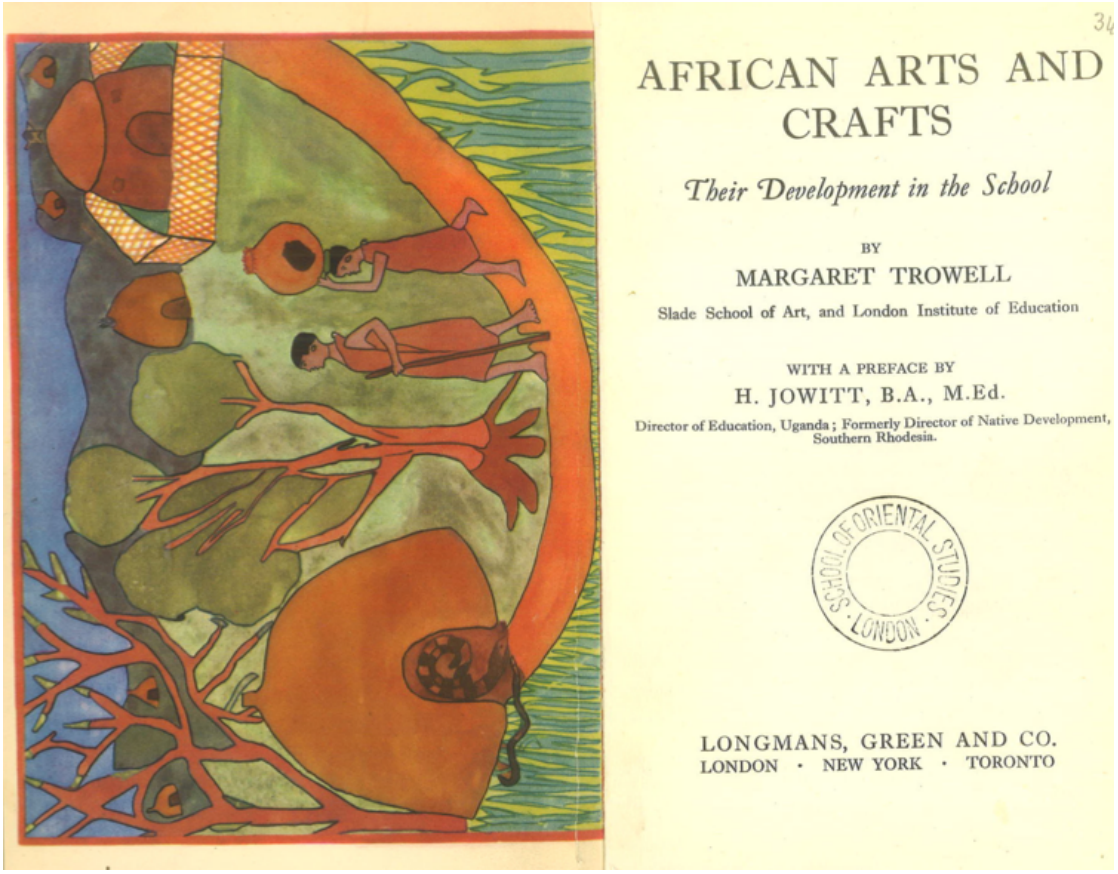
And Was Made Man: the life of our Lord in Pictures by students of the Makerere College Art School: Society for Promoting Christian Knowledge, 1967.

Sunanda K. Sanyal: Imaging Art, Making History: Two Generations of Mak-erere Artists. Emory University 2000, S.32 (unpublizierte Dissertation).

Spielen Religion oder Spiritualität in deinem Kontext eine Rolle in der Kunstvermittlung – entweder in der historischen Entwicklung oder in den heutigen Lehrplänen?

Wenn ja, wie würdest du ihren Einfluss beschreiben?

Wenn nicht, welchen Einfluss könnten sie deiner Meinung nach haben, wenn sie in den Lehrplan aufgenommen würden?



AFRICAN ARTS AND CRAFTS

Their Development in the School

BY

MARGARET TROWELL

Slade School of Art, and London Institute of Education

WITH A PREFACE BY

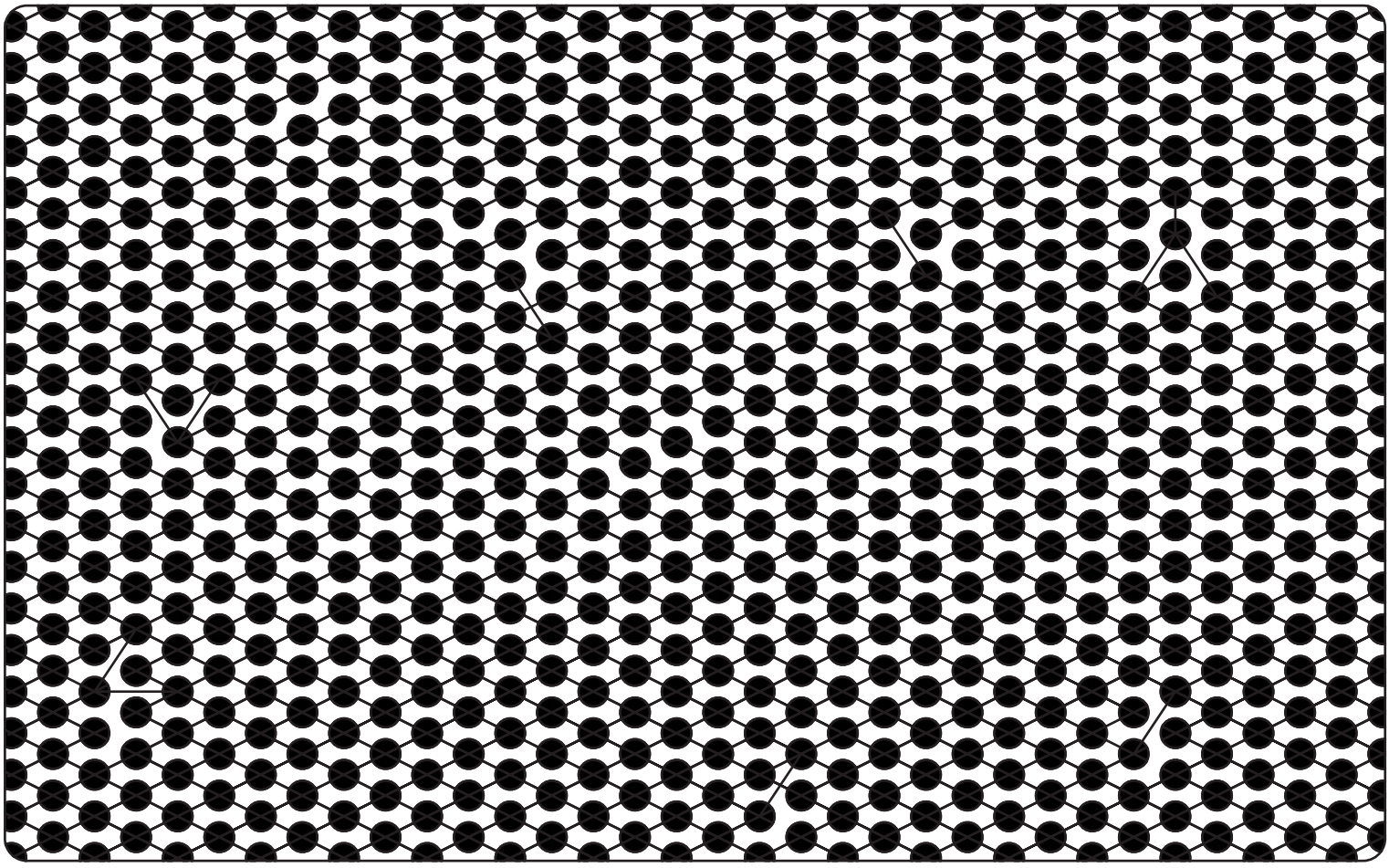
H. JOWITT, B.A., M.Ed.

Director of Education, Uganda; Formerly Director of Native Development, Southern Rhodesia.

SCHOOL OF ORIENTAL STUDIES · LONDON ·

LONGMANS, GREEN AND CO.

LONDON · NEW YORK · TORONTO



1935 till the present day(?)

UGANDA
KOLONIALISMUS
KREATIVITÄT
MARGARET TROWELL
ERFINDUNG DES „AFRIKANISCHEN"
PATERNALISMUS

ARBEITSGRUPPE: KAMPALA

KULTURELLE AUTHENTIZITÄT

„Viele meiner Bekanntschaften, die in Missionen und Schulen im ganzen Land unterrichten, sind sich der Gefahr bewusst, dass die afrikanische Kunst vorübergehend unter dem Ansturm westlicher Waren und westlicher Lehren untergeht, und sie wären nur zu gern bereit, etwas dafür zu tun, wenn sie könnten... Sie sagen: ‚Ich weiß nichts über Zeichenunterricht, aber ich finde, man sollte es tun. Ich würde die Arbeit der Kinder gerne wirklich afrikanisch gestalten, aber ich weiß nicht, wie ich das anstellen soll. Sagen Sie mir, was ich tun soll, aber vergessen Sie nicht, dass ich kein Geld für Materialien und sehr wenig Zeit für die Vorbereitung habe.`"

„[...] Sie könnten mir sehr helfen, wenn Sie mir Fotos von lokalen Gesichtern, Kleidungsstücken und Häusern schicken würden, damit wir versuchen können, einen ‚typischen Afrikaner` zu entwickeln."

Eine *weiße* Britin namens Margaret Trowell (1903-1989) gründete in den 1930er Jahren die erste formale Kunst- und Designschule im anglophonen Ostafrika. Da es in diesem Teil Afrikas keine nennenswerte vorkoloniale Tradition der figurativen Kunst gibt, führte sie durch das Unterrichten der einheimischen Ostafrikaner*innen in figurativem Zeichnen, Malen und Bildhauerei im europäischen Stil praktisch völlig neue Kunstformen in der Region ein.

Trowell war jedoch besorgt darüber, inwieweit diese Kunstwerke, die von afrikanischen Studierenden unter der Anleitung einer europäischen Lehrerin, die in Europa ausgebildet wurde, geschaffen wurden, von denen unterschieden werden können, die von Künstler*innen oder Kunststudierenden europäischer Herkunft geschaffen wurden. In ihren Schriften drückte sie den starken Wunsch aus, dass diese „neue" figurative afrikanische Kunst wenig oder gar keine Ähnlichkeit mit der europäischen Kunst haben sollte - obwohl sie keine einheimischen ästhetischen Vorbilder hatte.

Paradoxerweise geht aus Trowells Schriften auch hervor, dass sie eine klare Vorstellung davon hatte, wie „echte" afrikanische Malerei und Bildhauerei aussehen sollte. Aber wie „authentisch" konnte sie sein, wenn sie diese selbst erfunden hatte?

Literatur:

Mahmood Mamdani: Citizen & Subject: The Legacy of Late Colonialism. Kampala: Fountain Publishing, 2004.

Sidney Littlefield Kasfir: African Art and Authenticity: A Text with a Shadow. In: African Arts , Vol. 25, No. 2 (April 1992).

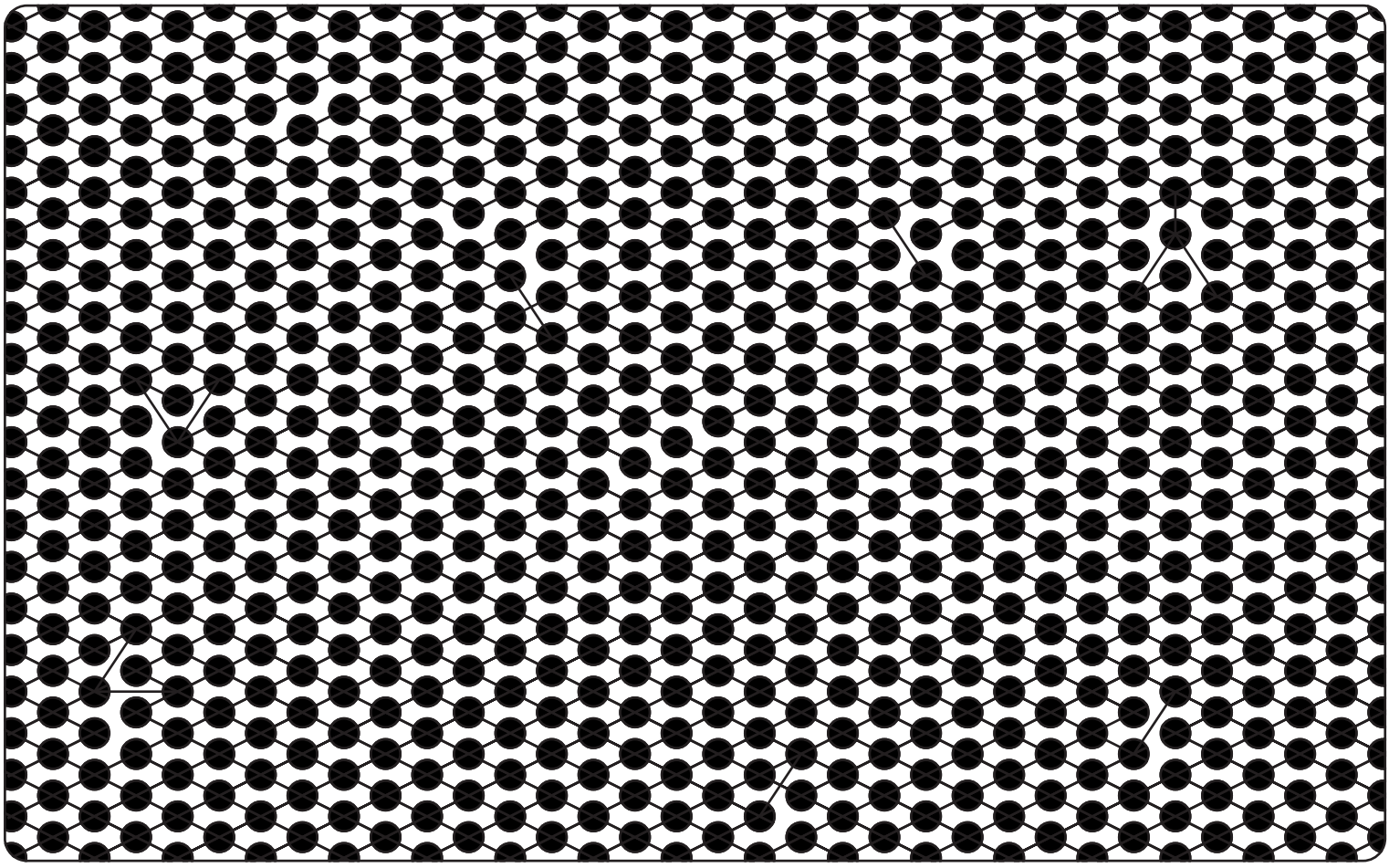
Olu Oguibe: Nationalism, Modernity, Modernism. In: The Culture Game, Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 2004.

Margaret Trowell: African Arts & Crafts: Their Development in the School, London: Longmans & Green, 1937.

Welche Rolle spiele Fragen kultureller Authentizität in der Kunstvermittlung in deinem Kontext?

Wie wird „Authentizität" definiert, und von wem?

Wenn sich diese Definition von kultureller Authentizität in der Vergangenheit geändert hat, wie ist das geschehen und welche Auswirkungen hatten diese Änderungen?



1980s

2014

GROSSBRITANNIEN
BLACK ARTS MOVEMENT
KÜNSTLER*INNEN OF COLOUR
ERBE
GENERATIONENÜBERGREIFEND
INSTITUTIONELLER RASSISMUS

ARBEITSGRUPPE: LONDON (COLLECTIVE CREATIVITY)

BLACK ARTS MOVEMENT UK

„Thinking through legacy: Redefining the Black arts movement", ein Runder Tisch kollektiver Kreativität, der am Samstag, den 11. Januar 2014, stattfand, brachte Schlüsselfiguren des „Black Arts Movement" (1980er Jahre) und eine neuere Generation von Künstler*innen of Colour (2000er Jahre) zusammen, die alle praktizierende Künstler*innen waren/sind. Wir unterhielten uns darüber, wie wir repressive Institutionen herausfordern, die für die Aufrechterhaltung von Zuschreibungen des Andersseins verantwortlich sind, wie wir von genau den Kräften vereinnahmt werden, die wir eigentlich bekämpfen wollten, nämlich Internationalismus und Multikulturalismus, wie wir vereinnahmt werden und/oder unser Wissen instrumentalisiert wird, aber auch darüber, wie wir uns mit dem Erbe dieses so genannten „Black Arts Movement" verbinden. Dieses wichtige informelle Gespräch ermöglichte uns einen Einblick und eine Vertiefung in die Politik rund um diese künstlerische Bewegung und wie sie (in der Vergangenheit) gestaltet wurde, um sie mit der Gegenwart zu verbinden, um zu erörtern, was sich (nicht) geändert hat und was das für uns sowie für unsere Zukunft bedeutet. Dieser Dialog, ein pädagogischer Lernaustausch, ermöglichte es uns, wichtige Fragen zu stellen und einige Antworten zu erhalten. Außerdem konnten wir Beziehungen zwischen Künstler*innen verschiedener Generationen, Geschlechter, Klassen und Rassisiertheit herstellen, die alle an der Frage interessiert waren/sind, was es bedeutet, ein*e Künstler*in of Colour in den von uns bewohnten Kunstwelten zu sein.

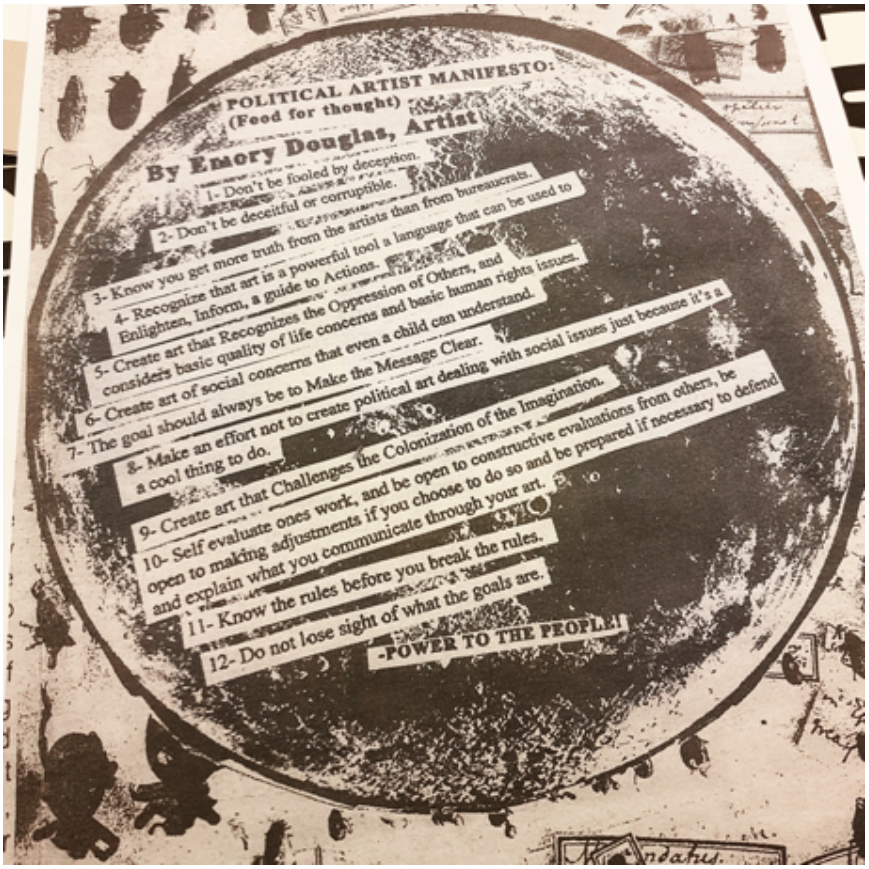
Sieh dir die vollständige Videodokumentation der Sitzung hier an: www.vimeo.com/84657360

Bild: "Thinking through legacy: Redefining the Black arts movement", a Collective Creativity roundtable, Saturday 11th of January 2014, Fotografie von Keith Piper.

Welche Einflüsse haben uns als Schwarze Künstler*innen und Künstler*innen of Colour in unserer Ausbildung geprägt?

Was bedeutet das Erbe Schwarzer Künstler*innen und Künstler*innen of Colour für jüngere Generationen von Künstler*innen, die heute arbeiten?

Viele internationale Schwarze Künstler*innen und Künstler*innen of Colour sind heute in wichtigen Institutionen vertreten. Auf welche Weise sind sie präsent bzw. abwesend?


POLITICAL ARTIST MANIFESTO:
(Feed for thought)
By Emory Douglas, Artist
1- Don't be fooled by deception.
2- Don't be deceitful or corruptible.
3- Know you get more truth from the artists than from bureaucrats.
4- Recognize that art is a powerful tool a language that can be used to Enlighten, Inform, a guide to Actions.
5- Create art that Recognizes the Oppression of Others, and considers basic quality of life concerns and basic human rights issues.
6- Create art of social concerns that even a child can understand.
7- The goal should always be to Make the Message Clear.
8- Make an effort not to create political art dealing with social issues just because it's a cool thing to do.
9- Create art that Challenges the Colonization of the Imagination.
10- Self evaluate ones work, and be open to constructive evaluations from others, be open to making adjustments if you choose to do so and be prepared if necessary to defend and explain what you communicate through your art.
11- Know the rules before you break the rules.
12- Do not lose sight of what the goals are.
-POWER TO THE PEOPLE!

GROSSBRITANNIEN
MANIFEST
MAYDAY ROOMS
KÜNSTLERISCHE ÜBERLEBENSSTRATEGIEN
ZUSAMMENARBEIT

ARBEITSGRUPPE: **LONDON (COLLECTIVE CREATIVITY)**

MANIFESTE FÜR DAS ÜBERLEBEN IM KUNSTFELD MIT COLLECTIVE CREATIVITY

Am 15. Januar 2017 leitete Collective Creativity einen Manifest-Workshop in den MayDay Räumen in London. Dieser fand im Rahmen des Festivals „United Against Dividers" (13.-15. Januar 2017) statt, „Ein Wochenende mit Workshops, Debatten, Fragen und Networking, um die künstlerische Community nach dem EU-Referendum in Großbritannien zu stärken und zu aktivieren". Organisiert wurde es von Keep it complex, einer „kollaborativen und sich entwickelnden Organisation, die politische Themen durch Ideen und Aktionen konfrontiert."

Unser Mission Statement lautete wie folgt:

„‚Collective Creativity: critical reflections into QTIPOC creative practice' ist ein Raum, der ausdrücklich Menschen unterschiedlicher Sexualitäten UND Geschlechter einschließt und von und für People of Colour geschaffen wurde. Dieser Raum ist für alle, die sich engagieren, diskutieren, kritisieren, sich unterhalten, austauschen, abhängen und eine Gemeinschaft aufbauen wollen. Dies ist ein kollaboratives Gemeinschaftsprojekt."

Während der Sitzung erzählten die Gruppenmitglieder Evan Ifekoya, Raisa Kabir und Raju Rage von Manifesten, die ihr Denken und ihre Politik inspiriert haben, bevor sie den Teilnehmer*innen die folgende Frage stellten: Wie visualisieren wir unsere Anliegen?

Von dort aus entwickelten wir einzeln und in einigen Fällen auch gemeinsam collagierte Manifeste, die wir durch den Risodrucker schickten, so dass wir Vervielfältigungen herstellen konnten, die wir in der Gruppe untereinander austauschten.

www.makeitclear.eu/posts/3-unite-against-dividers
www.qtipoccollectivecreativity.tumblr.com
www.maydayrooms.org

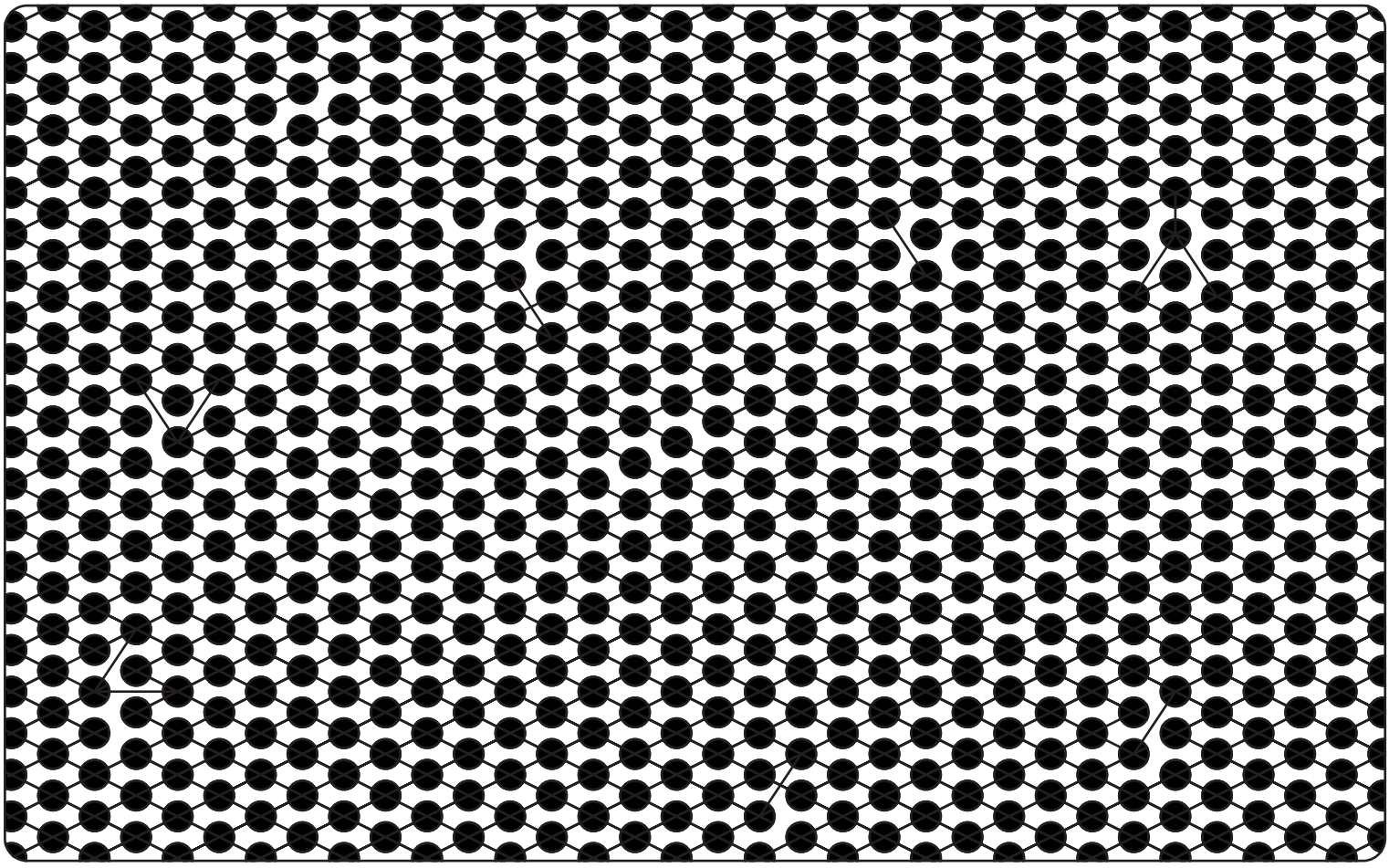
Bild (Umschlag): Political artist manifesto by Emory Douglas, Jahr unbekannt.

Bild (oben): Einige Beispiele unserer individuellen und kollektiven Aussagen zu Kampf und Überleben in der Kunst, die während des Workshops in den MayDay-Räumen auf dem Tisch lagen.

Fallen dir weitere Beispiele für Manifeste von Künstler*innen ein?

Was sind die dringenden Themen oder Anliegen, die deine Praxis prägen?

Welche Form könnte dein Manifest haben?



1970s to now

Visited February 2015

#GROSSBRITANNIEN
ARCHIVE KARTIEREN
KÜNSTLER*INNEN OF COLOUR
RADIKALES WISSEN
SCHWARZE KUNSTGESCHICHTE

ARBEITSGRUPPE: LONDON (COLLECTIVE CREATIVITY)

MAKING HISTORIES VISIBLE ARCHIVE, CENTRE FOR CONTEMPORARY ART AN DER UNIVERSITY OF CENTRAL LANCASHIRE, PRESTON - COLLECTIVE

Archive können unsere kollektiven Vorstellungen von Wissen erweitern - das, was wir über Kunstgeschichten zu verstehen glauben und was sie beinhalten sollten. Die Materialität von Archiven kann dem Verborgenen oder zuvor Ausgelöschten einen Sinn, eine Form und ein Bild geben. Im Falle des Archivs „Making Histories Visible" handelt es sich um einen Raum für Schwarze Kunst und Künstler*innen of Colour in der britischen Diaspora. Es dokumentiert eine wichtige politische Periode, in der die Kunstproduktion von Künstler*innen of Colour und ihr Beitrag zum Kanon erfasst wurden. Es ist ein Archiv, das um die persönlichen Ephemera der Künstlerin Lubaina Himid aufgebaut wurde, darunter Plakate, Briefe, Ausstellungsprospekte, Einladungen, Rezensionen, Veröffentlichungen und Dias. Es zeichnet die Zeit ihres Engagements in der Black Arts-Bewegung im Vereinigten Königreich ab den 1980er Jahren nach. Es ist so viel mehr als eine Sammlung statischer Objekte. Das Archiv bewahrt und offenbart eine Ökologie der Praxis zwischen Künstler*innen of Colour, der Kunst Schwarzer Frauen und noch zu entwickelnden Praktiken, da das Archiv ständig erweitert wird.

Archive werden ausschlaggebend, wenn man sich mit ihnen auseinandersetzt. Im Jahr 2014 und später noch einmal im Jahr 2015 besuchte Collective Creativity - ein queeres Kollektiv von Künstler*innen of Colour - das Archiv in Preston für einen längeren Forschungsaufenthalt und interviewte Professorin Lubaina Himid. Aus dem Interview entstand das Video „Redefining Legacy: Navigating ‚Emerging` Practice As Artists Of Colour". Es dokumentiert das performative Handeln und die Partizipation des Archivs und schafft eine generationsübergreifende Plattform von Stimmen.

Link zum Video: https://vimeo.com/123412348

Bild: Screenshot aus dem Video "Redefining Legacy: Navigating 'Emerging' Practice As Artists Of Colour", 2014

Wie prägen Archive unsere Wahrnehmung von Geschichten der Kunst und der Rolle von Künstler*innen of Colour darin?

Wie sinnvoll ist es deiner Meinung nach, dass Wissen in Archiven enthalten ist oder über diese verbreitet wird?

Was sagt es uns, wenn Dinge fehlen oder ausgelassen werden?

BRASSERIES
de Stanleyville
CONGO ★ BELGE
BOOK
Notes
LUMUMBA DIRECTEUR

LUBUMBASHI
PEINTURE POPULAIRE
MALEREI
KÜNSTE UND GEISTESWISSENSCHAFTEN
ZUSAMMENARBEIT
TSHIBUMBA

ARBEITSGRUPPE: **LUBUMBASHI**

Im Rahmen der Bildungsreformen von 1971 schuf Präsident Mobutu die Nationale Universität von Zaire (Université Nationale du Zaire, UNAZA). Er verbannte die „widerspenstige" sozialwissenschaftliche Fakultät aus der Hauptstadt Kinshasa in die rund 2.000 km südlich gelegene Stadt Lubumbashi. Unter den Fakultätsmitgliedern befanden sich eine Reihe namhafter Intellektueller wie Valentin-Yves Mudimbe, Georges Ngal, Isidore Ndaywel é Nziem, Bogumil Jewsiewicki, Victor Bol und Johannes Fabian.

In Lubumbashi gab es kein offizielles Institut für Kunstvermittlung, aber die Stadt diente dennoch als Ort lebendiger Begegnungen zwischen kongolesischen bildenden Künstler*innen und Sozialwissenschaftler*innen. Vor allem die Kunstschaffenden der peinture populaire (populäre Malerei) genossen große Aufmerksamkeit.

In diesem Zusammenhang lernte der Maler Tshibumba Kanda Matulu den deutschen Anthropologen und Linguisten Johannes Fabian kennen. Tshibumba hatte die Idee, die Geschichte von Zaire in einer Reihe von Gemälden zu erzählen. Die Anwesenheit und das Mäzenatentum Fabians ermöglichten es ihm, diese Werke zu verwirklichen. Aus den zahlreichen Begegnungen mit Fabian schuf Tshibumba 101 Gemälde mit dem Titel „Histoire du Zaire" (Geschichte von Zaire), die der Anthropologe anschließend in der englischsprachigen Online-Publikation Archives of popular Swahili (1998) und in seinem Buch Remembering the present (1996) dokumentierte.

Kanda Matulus nun berühmte Gemälde der „Histoire du Zaire" werden in akademischen Kreisen häufig als hervorragendes Beispiel für „Geschichte von unten" oder „Geschichtsschreibung an der Basis" und für das Potenzial der Vermittlung von künstlerischem, historischem und soziologischem Wissen durch die Kunst zitiert. Das Werk wirft jedoch auch Fragen über die Kontaktzone als Raum der Transkulturation und der Autoethnographie auf.

Tshibumbas „Histoire du Zaire" wird in der globalen zeitgenössischen Kunstszene immer sichtbarer. Nach Präsentationen in Jerusalem und Brisbane wurde die Serie in ihrer Gesamtheit in Athen, Griechenland im Rahmen der Documenta 14 (2017) gezeigt.

Tshibumba Kanda Matulu verschwand 1981 unter mysteriösen Umständen. Wir wissen nicht, ob er noch am Leben ist. Wir wissen nicht, ob er um seine Berühmtheit weiß.

Literatur:

Johannes Fabian: Remembering the present. Painting and popular history in Zaire. Berkely: University of California Press 1996;

Johannes Fabian: Archives of popular Swahili. Band 2, Ausgabe 1. http://lpca.socsci.uva.nl/aps/tshibumbaintro.html.

Jan Blommaert: Grassroots Historiography and the Problem of Voice: Tshibumba's Histoire du Zaïre, Journal of Linguistic Anthropology, Band. 14, Ausgabe 1, 2004, S. 6-23.

Kennst du ein in deinem Umfeld entstandenes Kunstwerk, das aus einer Zusammenarbeit zwischen eine*r Wissenschaftler*in und eine*r Künstler*in hervorgegangen ist?

Gibt es in deinem Umfeld ein ikonisches Kunstwerk, das als Historiografie gilt?

art partout
4e session
art zaïrois moderne
peinture populaire
du 10 au 16 décembre 1978
académie des beaux arts
de 9h à 12h et de 16h à 19h

LUBUMBASHI
PEINTURE POPULAIRE
AUSSTELLUNGSGESCHICHTE
KÜNSTLERISCHER WERT

ARBEITSGRUPPE: LUBUMBASHI

WEGWEISENDE AUSSTELLUNGEN ZUR PEINTURE POPULAIRE (POPULÄREN MALEREI) IN LUBUMBASHI UND KINSHASA

1978 organisierte der Forscher Jean-Pierre Jacquemin in Lubumbashi die Ausstellung „Peintres Populaires Lushois", in der zum ersten Mal populäre Maler*innen wie Tshibumba und Moke zusammen mit Maler*innen gezeigt wurden, die ihren Abschluss an der Akademie der Schönen Künste von Lubumbashi gemacht hatten, wie Amisi, Mode oder Mwembia. Diese Ausstellung hatte wenig Wirkung auf das Publikum (die Schau musste nur einige Tage nach der Eröffnung wegen politischer Unruhen abgebrochen werden), fand aber bei den Akademiker*innen der Universität Lubumbashi großen Anklang. V.Y. Mudimbe, der damalige Dekan der geisteswissenschaftlichen Fakultät, beschloss, eine ähnliche Ausstellung in das Programm der Konferenz der Internationalen Vereinigung der Kunstkritiker (AICA) zu integrieren, die später im selben Jahr in der „Académie des Beaux-Arts" in Kinshasa stattfand. Jacquemin kuratierte die Ausstellung zusammen mit dem kongolesischen Kunsthistoriker Badibanga ne Mwine. Die Ausstellung mit dem Titel „Art Partout" zeigte zum ersten Mal in Kinshasa die heute sehr bekannte Generation kongolesischer populärer Maler*innen wie Moke oder Chéri Samba zusammen mit „akademischen" Künstler*innen wie Alfred Liyolo. Die Präsenz von Werken populärer Maler*innen in der Kunstschule hat viele Fragen über das Wesen und den Wert dieses Genres aufgeworfen, das von den Lehrenden der Kunsthochschule als einfaches und ungeschicktes, plumpes Handwerk zu Werbezwecken angesehen wurde.

Diese Debatte dauert bis heute an und trotz der Anerkennung, die die kongolesische populäre Malerei im Laufe der Jahre vor allem in der internationalen Kunstszene erfahren hat, wird sie von Kunstlehrer*innen auch heute noch verachtet.

Gibt es in deinem Kontext eine Ausstellung, die den Begriff der akademischen oder kuratorischen Aufwertung von Kunst im Allgemeinen oder eines bestimmten Genres verändert hat?

Wie hat die (konventionelle) Kunst(hoch)schule darauf reagiert?

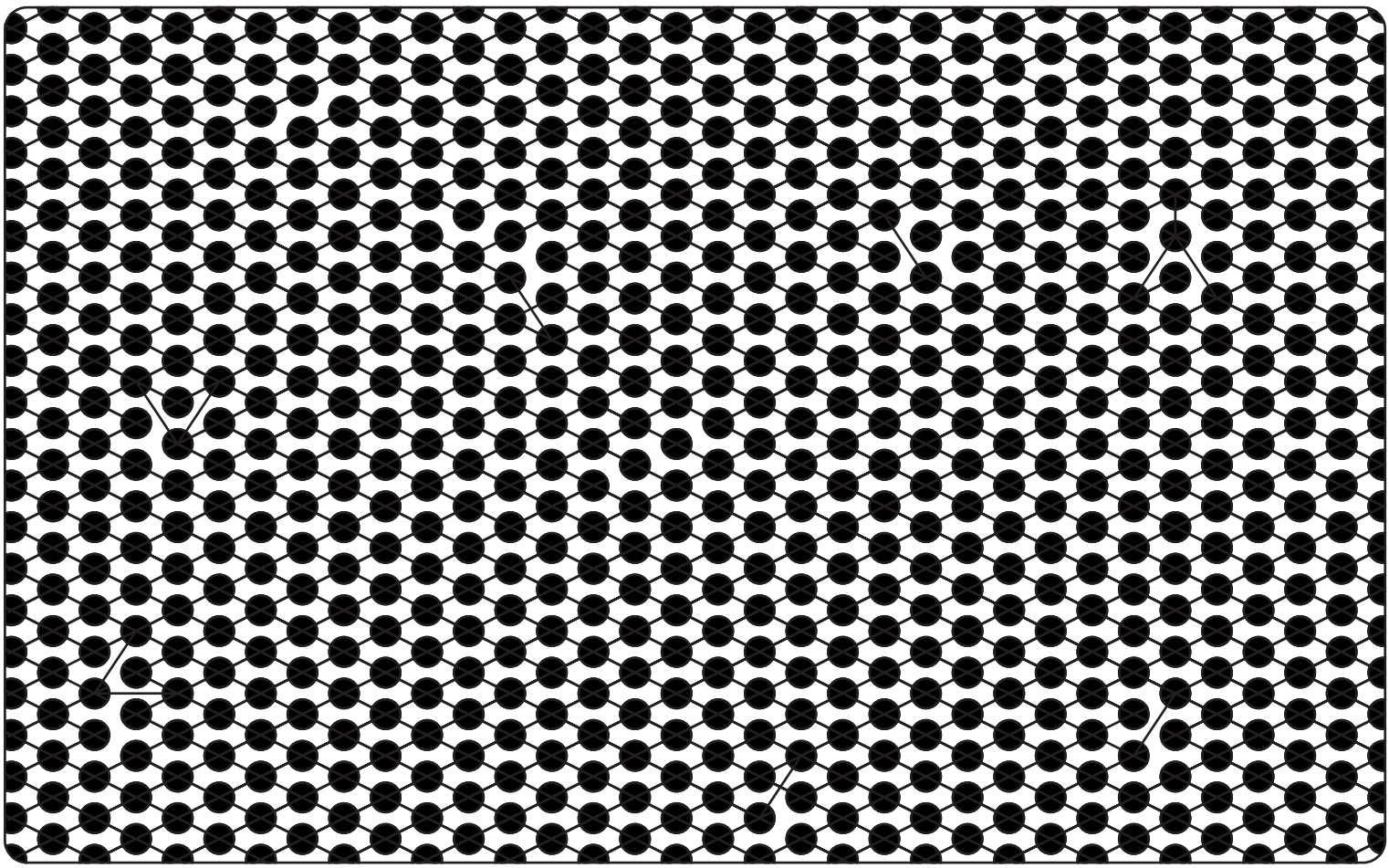
respect. On est très gêné de répondre à la moindre question, on affiche une nervosité terrifiante pour éviter les moqueries et les corrections malveillantes, on s'efforce d'arracher l'admiration des élèves en les soumettant à des interrogations « chaudes »

que ces actes soient sévèrement sanctionnés.

Malgré les difficultés dans l'exercice du métier et les déviations de certains enseignants, donner cours est un très beau métier, voire le plus

qui n'ont aucun lien avec les exercices traités en classe. Les élèves ont une idée claire de la valeur de leurs enseignants. Elle est en tout cas meilleure

beau de tous. Il assure la survie et le progrès non seulement de la science mais aussi de l'humanité. Imaginez un monde sans ce métier : les savants seraient enterrés avec leur science,



LUBUMBASHI
KUNSTKOLLEKTV
TRANSDISZIPLINARITÄT
WISSEN TEILEN
BAAMATEURBATONGAKAARCHEDENOE

ARBEITSGRUPPE: **LUBUMBASHI**

VICANOS CLUB ODER DIE GESCHICHTE VOM EXPERIMENTELLEN AMATEUR-KUNSTKOLLEKTIV ZUR INDIVIDUELLEN PROFESSIONALITÄT

Das Kollektiv Vicanos Club wurde 1993 in Lubumbashi offiziell von Schüler*innen einer öffentlichen Schule gegründet. Von 1996 bis 2004 war das Kollektiv sehr aktiv und entwickelte einen experimentellen Wissensaustausch mit gemeinsamen Leserezensionen, dem Kopieren von Büchern über Kunst und Kino und deren Anpassung an den lokalen Kontext oder der Erfindung neuer Wörter, um Konzepte für Kunst und Gesellschaft in Kisuaheli oder einer Mischung aus Kisuaheli, Lingala, Englisch und Französisch auszudrücken, die oft „Sponge" genannt wird.

Das Kollektiv widmet sich jedoch hauptsächlich der Kunstproduktion und hat zahlreiche Produktionen wie den ersten analogen Animationsfilm „Makaku Makwete" realisiert. Anfang der 2000er Jahre begann das Kollektiv, mit wichtigen Institutionen in Lubumbashi zusammenzuarbeiten, und beteiligte sich an der Produktion der Zeitschrift „L`Ecole pour Tous" (Schule für alle), die auf kreative Weise für den Zugang zu Bildung sensibilisiert. Vicanos arbeitete auch mit der Halle de l`Etoile, dem französischen Kulturzentrum in Lubumbashi, zusammen.

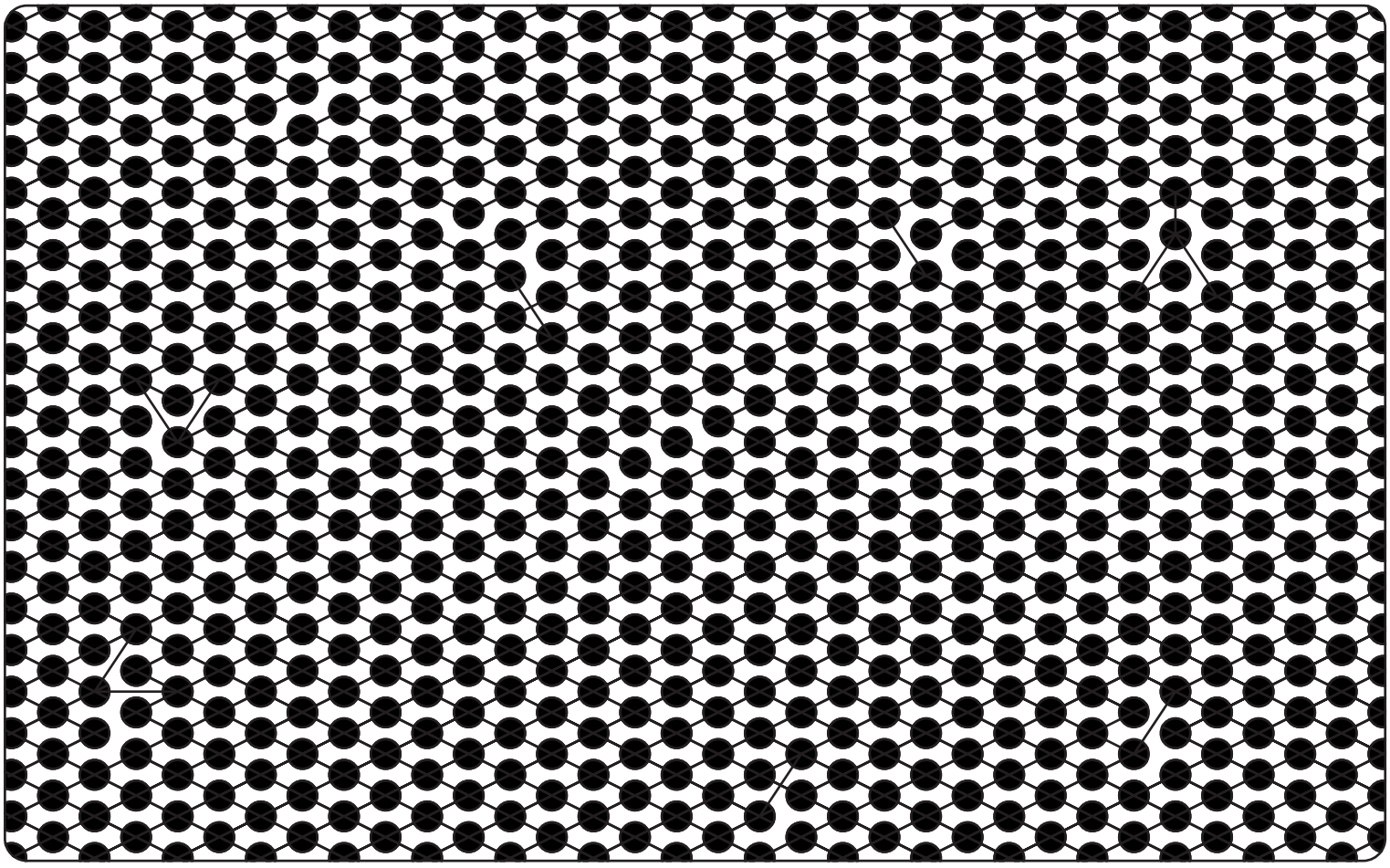
Diese Erfahrungen stellten einige Mitglieder vor die Herausforderung, ihre berufliche Karriere eher individuell oder jedenfalls in kleineren Gruppen zu entwickeln. Diese Zusammenarbeit mit Institutionen und die Verlagerung vom lokalen zum internationalen Rahmen und von der Amateur- zur Berufspraxis werden kontrovers gesehen. Viele halten die Dynamik der Amateur*innen für produktiver, freier und stärker in das Lokale eingebettet.

Die zeitgenössische Kunstszene von Lubumbashi erkennt das Erbe dieses Kollektivs an, und viele der heutigen Künstler*innen waren Mitglieder.

#BAAMATEURBATONGAKAARCHEDENOE - Der ganze Satz lautet «*ba amateur ba tongaka arche de Noé, ba professionnel nde batongaka Titanic*» und meint wörtlich „Amateure bauten die Arche Noah, aber Profis bauten die Titanic", um auszudrücken, dass Amateure bei der Verwirklichung großer Dinge sehr effizient sein können, weil sie sich nicht darum kümmern, was möglich oder einfach zu machen ist.

Kennst du in deinem Umfeld ein Kunstkollektiv, das experimentelle Methoden zum Wissensaustausch als Teil seines künstlerischen Arbeitsprozesses entwickelt hat?

Wie erlebt dieses Kollektiv den Übergang von der Amateur*innenpraxis zur Professionalisierung?



1946 till today

KOLONIALISMUS
PATERNALISMUS
KANONISIERUNG
INSTITUTIONALISMUS
BELGISCH-KONGO

ARBEITSGRUPPE: LUBUMBASHI

THE GHOST OF PIERRE ROMAIN-DESFOSSÉS: WHITE 'MENTORS', BLACK 'HANDS'.

„[...] damit meine wunderbaren Künstler nicht in Armut geraten, für die ich alles geopfert habe, um in ihnen die Ambition zum künstlerischen Schaffen zu erhalten [...]. Ich betrachte diese drei Jungen als meine Kinder [...]."

Exzerpt aus Romain-Desfossés` Testament, 25 März 1954 (De Plaen 2015 : 26).

Die Ankunft von Pierre Romain-Desfossés in Elisabethville (der frühere Name von Lubumbashi) in den 1940er Jahren gilt als Ausgangspunkt der Kunstgeschichte der Stadt, da Romain-Desfossés die Künstler*innen „entdeckte", die er in der Akademie für populäre indigene Kunst, bekannt als „Le Hangar"-Werkstatt, betreute. Die bekanntesten Künstler, die aus Le Hangar hervorgingen, sind Pilipili Mulongoy, Bela Sara und Mwenze Kibwanga. Sie wurden von Romain-Desfossés als seine Kinder betrachtet. Auch die Gründung der Akademie der Bildenden Künste in den 1950er Jahren, die Förderung „populärer Maler*innen" durch im Ausland lebende Intellektuelle seit den 1970er Jahren, die Arbeit im Nationalmuseum in den 1980er Jahren und in jüngerer Zeit mit der an das Museum angeschlossenen Galerie für zeitgenössische Kunst oder die Arbeit des Insitut Français seit Mitte der 2000er Jahre gelten als erfolgreiche Momente für die künstlerische Dynamik in der Stadt, die stets durch die Präsenz eines*einer *weißen* Mentor*in gekennzeichnet war.

So wird das künstlerische Arbeiten in Lubumbashi als eine Kette dargestellt, in der Institutionen, die von westlichen Mentor*innen geschaffen und unterstützt werden, das Feld (vor-)bereiten, in dem die kongolesischen Künstler*innen Akteur*innen sind, „aufgeweckt" durch diese Dynamik. Außerdem wird die Vorstellung aufrechterhalten, dass Kunst in ihrer so genannten „modernen" oder „zeitgenössischen" Form ein westlicher oder sogar (neo-) kolonialer Import ist und dass die einzige Möglichkeit, sie zu schätzen und ihr einen Wert zu verleihen, darin besteht, sie vor der Folie des Kanons der westlichen Kultur zu lesen.

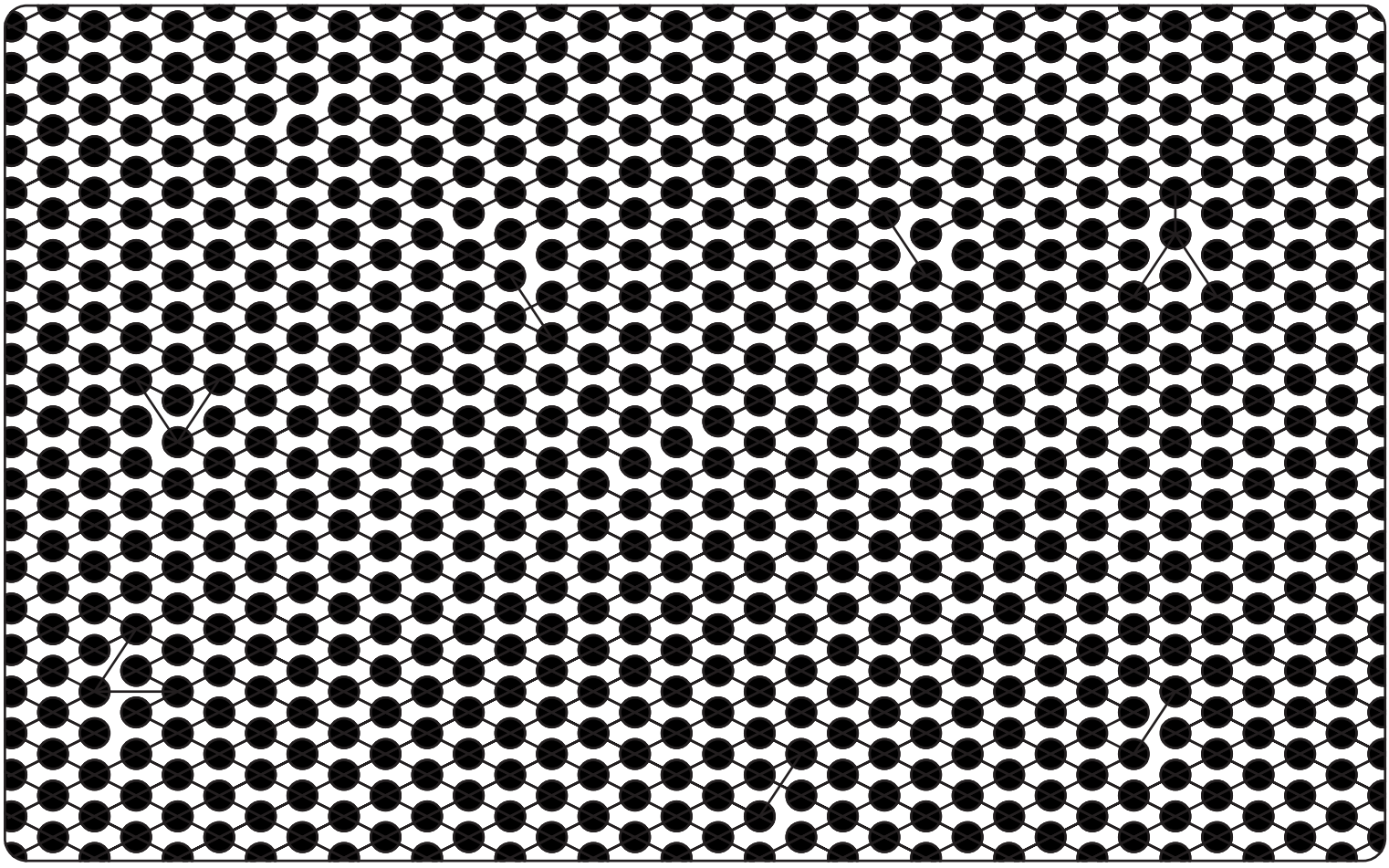
Die Geschichte der Kunsterziehung in Lubumbashi (Demokratische Republik Kongo) wird als eine Abfolge westlicher Mentor*innen als einzige „Impulsgeber*innen" kreativer Dynamik beschrieben.

Inwieweit beginnt die Kunstgeschichte und -praxis in deinem Kontext mit der Ankunft des Westens? Wenn ja, was wurde in dieser Erzählung nicht beachtet?

Inwieweit wird die Kunstgeschichte und -praxis in deinem Kontext durch ausländische Institutionen bestimmt? Welche Auswirkungen hat dies auf die heutige Kunstszene?

Wie lauten die Namen der Künstler*innen, die oft „blinde Flecken" in solchen von westlichen Mentor*innen dominierten Erzählungen bleiben?

Man sagt, es wurde gesagt...



March 2011

LESOTHO
FESTIVAL
STORYTELLING
LITERATUR
SELBSTORGANISIERTES LERNEN

ARBEITSGRUPPE: **MASERU**

GRÜNDUNG DES BA RE E NE RE LITERATURFESTIVALS

Im März 2011 organisierte eine mutige junge Frau aus Mosotho namens Liepollo Rantekoa eine Reihe von Literaturveranstaltungen in den Städten Maseru und Morija in Lesotho, die sie „Ba re e ne re Literaturfestival" nannte. In Sesotho bedeutet der Ausdruck „Ba re e ne re..." „Man sagt, es wurde gesagt..." oder „Es war einmal". So beginnen Märchen.

Liepollo wurde in Lesotho geboren, ging aber hauptsächlich in Südafrika zur Schule. Ihre Eltern wollten, dass sie an der Universität Buchhaltung studiert, aber sie wollte Geschichte, Politik und Kultur besser verstehen, und so wandte sie sich der Soziologie zu und belegte Kurse am Zentrum für Afrikastudien der Universität Kapstadt.

Doch das Klassenzimmer genügte Liepollo nicht. Sie fand mehr Anregung in den Kunst- und Literaturkreisen Kapstadts und wurde schließlich Mitglied des Teams von Chimurenga, Kapstadts radikaler panafrikanischer Zeitschrift. Bei Chimurenga fand sie die kreative Freiheit, zu verlernen und zu träumen. Doch die Heimat rief, und Liepollo fühlte sich verpflichtet, die Energie, die sie in der Literatur fand, nach Lesotho zu bringen. In diesem Sinne organisierte Liepollo im März 2011 das Ba re e ne re Literaturfestival.

Als einzigartiges Programm in Lesotho zielte das Ba re e ne re Festival darauf ab, die Kraft des Geschichtenerzählens in und über Lesotho wieder den pluralen Stimmen der Basotho-Bevölkerung zurückzugeben. Mit seinen lebendigen Performances und Diskussionen wurde das Festival von Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund und Alter gut besucht.

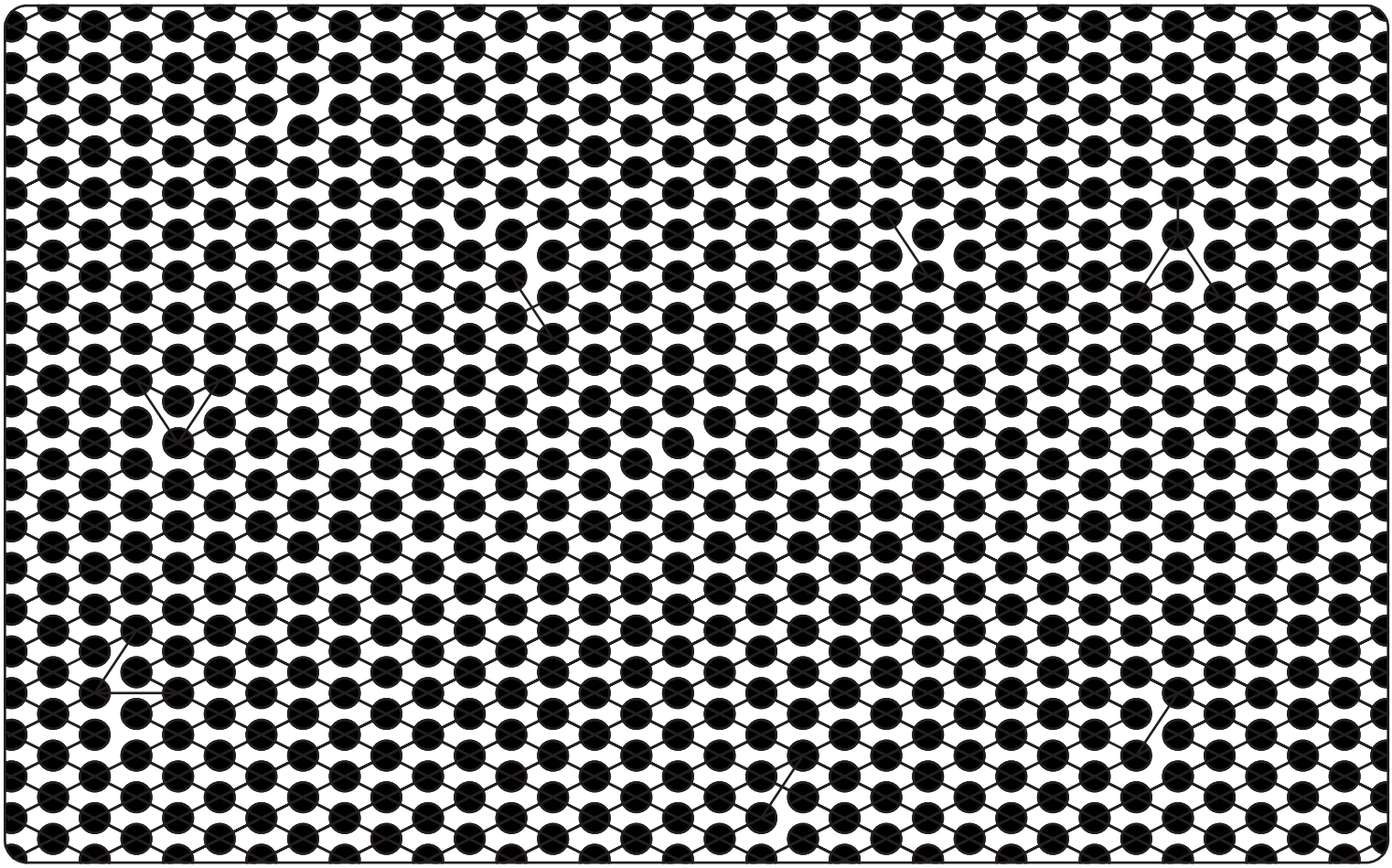
Bevor Liepollo die Chance hatte, das Literaturfestival Ba re e ne re wachsen zu sehen, kam sie 2012 bei einem Autounfall ums Leben. Entschlossen, Liepollos inspirierendes Leben zu ehren, taten sich ihre Freund*innen und ihre Familie zusammen, um das Ba re e ne re Literaturfestival 2014 und seither jährlich wiederzubeleben. Aufbauend auf ihrer kreativen Vision gründeten sie Ba re ne ne re Literary Arts, eine Organisation, deren Aufgabenbereich sich über das Festival hinaus auf die Bereiche Publikation, Forschung, Workshops und mehr erstreckt.

Fällt dir eine inspirierende Persönlichkeit in deiner kreativen Community ein, deren Leben auf grausame Weise verkürzt wurde? Was ist das direkte oder indirekte Vermächtnis dieser Persönlichkeit im Hinblick auf kreative Produktion?

Welche Geschichten erzählen die Menschen über die Region, die du dein Zuhause nennst? Wie viele dieser Geschichten werden von Menschen aus deiner Region erzählt? Und lassen diese Geschichten auf eine Vielfalt von Perspektiven schließen?

Was ist ein Beispiel für kreatives Publizieren in der Stadt, in der du lebst?

„Sind Sie daran interessiert, das Erbe, die Geschichte und die Kultur der Basotho zu entdecken? Morija, das kulturelle Zentrum Lesothos, ist das perfekte Reiseziel, um das basothische Erbe und die einzigartige Lebensweise kennenzulernen und das Kulturgut Basothos auf freundliche und entspannte Weise zu entdecken. Morija ist für seine historische Bedeutung bekannt und gilt als das kulturelle Zentrum Lesothos. Hier wurde eine der ersten europäischen Missionsstationen in Afrika eingerichtet. Es ist auch der Sitz des Christentums in Lesotho. Sie werden wunderschöne alte Gebäude und grüne Landschaften sehen.“



1833 till present

LESOTHO # KOLONIALISMUS
ALPHABETISIERUNG
MISSIONAR*INNEN

ARBEITSGRUPPE: **MASERU**

MORIJA, DIE ERSTE MISSIONARSTATION IN LESOTHO

Die Morija Mission wurde 1833 von Thomas Arbousset, Eugene Casalis und Constant Gosselin gegründet. Diese Franzosen waren von der Pariser Evangelischen Missionsgesellschaft in das Königreich Lesotho entsandt worden, um die Londoner Missionsgesellschaft dabei zu unterstützen, das zu erreichen, was diese Gesellschaft als „Erneuerung der N****rasse [*sic*] und ihre Eingliederung in den Mainstream des menschlichen Fortschritts" bezeichnete (Kimble 1978:105). Zur Verwirklichung dieses Ziels eröffneten Arbousset, Casalis und Gosselin Schulen. Die erste dieser Schulen war die Morija Theological School, die 1882 eröffnet wurde. Ihre Hauptaktivitäten waren der Unterricht im Lesen und Schreiben, das Studium der Bibel und die Unterweisung in den geistigen Werten und Lehren des christlichen Glaubens. Die Schüler*innen mussten einen biblischen Namen annehmen, europäische Kleidung tragen und europäische Ess- und Lebensgewohnheiten pflegen.

Die Morija Mission begann 1861 mit der Veröffentlichung von Büchern in Sesotho, nachdem Adolphe Mabille die Morija Druckerei gegründet hatte. Das Morija Museum und -Archiv wurde 1956 offiziell gegründet, um die Sammlungen der beiden prominenten europäischen Missionarsfamilien zu beherbergen: der Dieterlens (die ethnografisches und historisches Material gesammelt hatten) und der Ellenbergers (die paläontologische und geologische Exemplare gesammelt hatten). Im Jahr 2011 eröffnete Patrick Rorke, ein Nachfahre der ehemaligen Siedler*innen der Morija Mission, an diesem Ort die Maeder House Art & Craft Gallery und das Morija Arts Centre.

Da sie weder Engländer*innen noch Holländer*innen waren (die beiden Gruppen, die damals das südliche Afrika aggressiv kolonisierten), stießen die französischen, schweizerischen und deutschen Missionar*innen in Morija Anfang bis Mitte des 19. Jahrhunderts auf weniger Widerstand gegen ihre Aktivitäten in Lesotho. Als Lesotho jedoch 1868 britische Kolonie wurde, akzeptierte die Basotho-Führung Zuschüsse der britischen Kolonialregierung für den Betrieb von Schulen und hielt sich an die britische Kolonialpolitik und deren Lehrpläne.

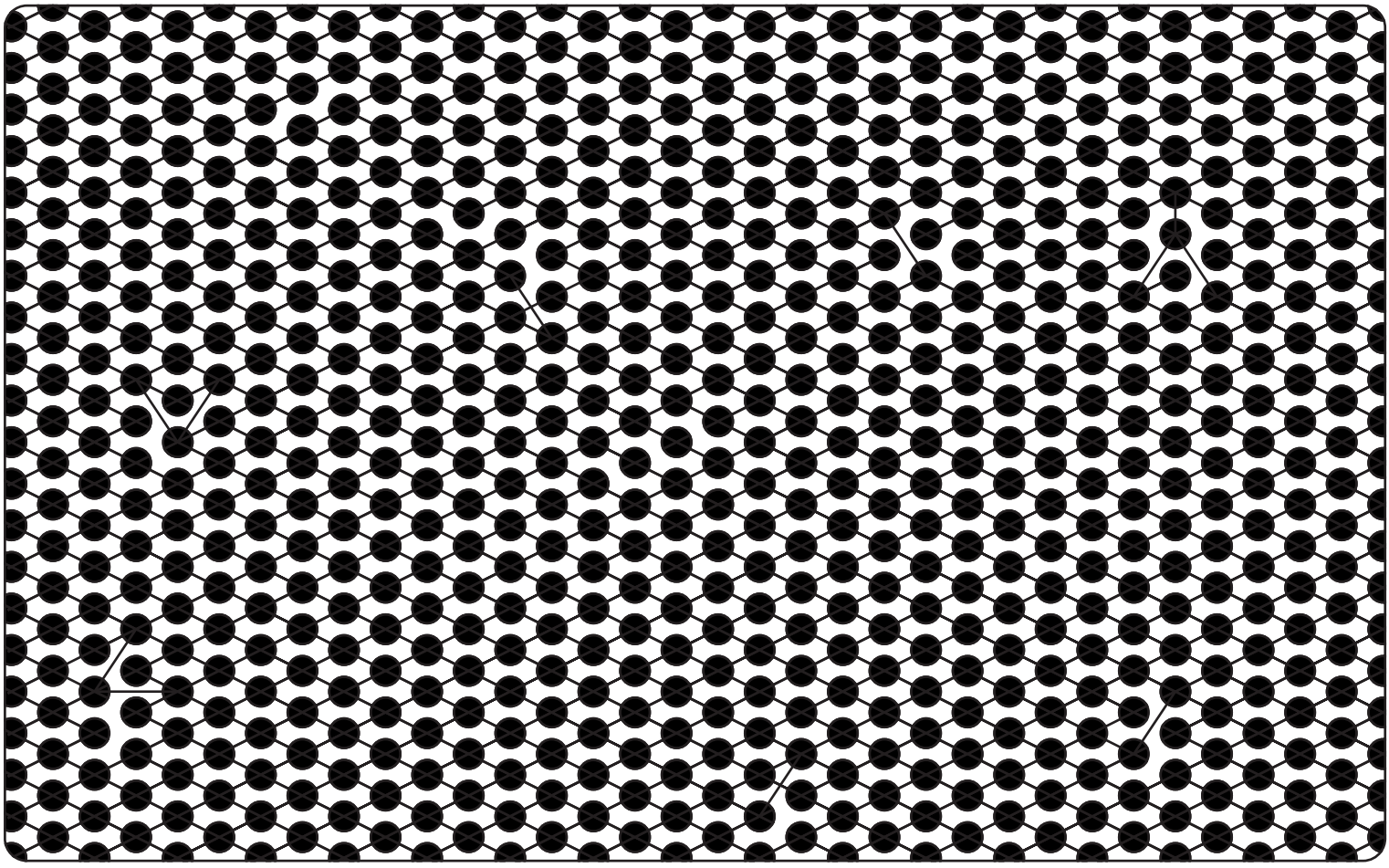
Zitat s. www.morija.co.ls (letzter Zugriff am 26.2.2018).

Schau dir das Zitat aus der Morija Mission noch einmal an und analysiere, ob die hier verwendeten Formulierungen und Sprache angemessen sind? Erläutere es.

Ist es wichtig, die Erinnerung und das Wissen über eine ehemalige Kolonie zu bewahren? Denke über diese Frage vor dem Hintergrund deines eigenen lokalen Kontextes nach.

Wie wirkt sich deiner Meinung nach das Erbe der kolonialen und missionarischen Erziehung auf die Schulen der Gegenwart aus?

Thomas Mofolo, Autor



1876 1948

LESOTHO
STORYTELLING
KOLONISIERUNG
LITERATUR
MISSIONARISCHE DIMENSION

ARBEITSGRUPPE: **MASERU**

Das fiktionale Werk des berühmten Autors Thomas Mofolo ist insofern von Bedeutung, als es die kolonialen Vorstellungen von Literatur und Kunst im Lesotho des frühen 20. Jahrhunderts in Frage stellt. Nachdem er 1898 die Schule der Pariser Evangelischen Missionsgesellschaft mit einem Lehrerdiplom abgeschlossen hatte, arbeitete Mofolo mehr als ein Jahrzehnt lang als Manuskriptschreiber, Korrektor und Sekretär für das Sesuto Book Depot, während er gleichzeitig regelmäßig Beiträge für die Missionszeitung Leselinyane schrieb. Mofolos Erfahrung, zur Unterstützung der kolonialen Ordnung zu arbeiten, ist für die damalige Zeit nicht einzigartig, aber es ist wichtig, seine Entwicklung hin zu einer dekolonialisierten Denkweise in seiner Fiktion und in seinen politischen Schriften über missionarische Bildung zu beachten.

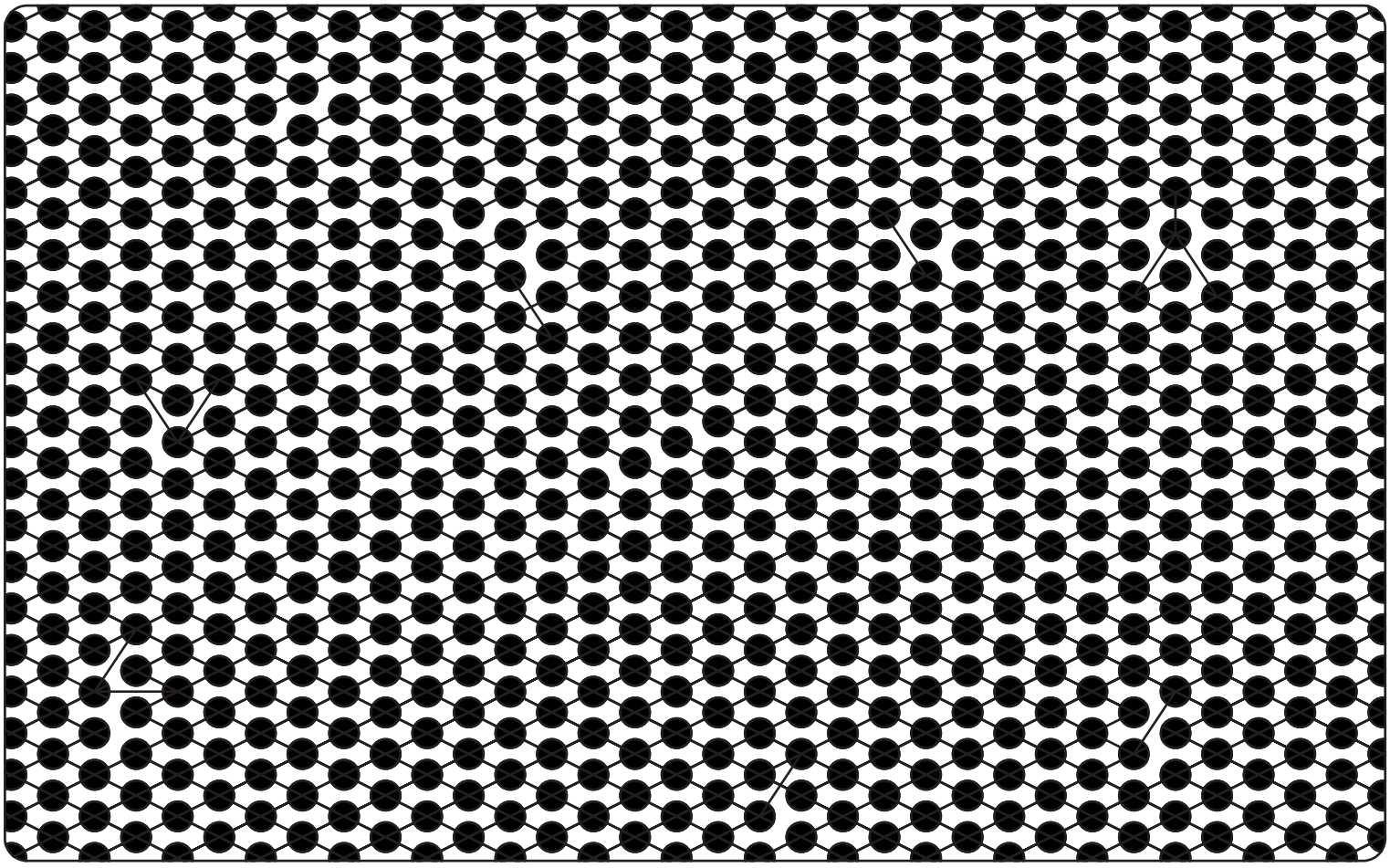
Mofolos erste beiden Bücher„Moeti oa Bochabela" (1907) und „Pitseng" (1910) gehören zu den frühesten belletristischen Werken in der sesothoischen Sprache. Beide spiegeln deutlich den Einfluss seiner kolonialen und christlichen Erziehung wider. Ihre Protagonist*innen werden aufgrund ihrer Nähe zur Kirche, die ihrerseits christliche Tugenden und Moral propagiert, als Stützen ihrer Gesellschaften dargestellt. Interessanterweise beschreibt Mofolo in „Pitseng" jedoch das formale Christentum als eine Entwertung der Liebe und legt nahe, dass die heilige Liebe, die durch Gott gefunden wird, von den Unbekehrten aufrechterhalten wird. Dies ist ein entscheidender Wendepunkt in Mofolos politischer und philosophischer Entwicklung.

In „Chaka" (1925) distanziert sich Mofolo scheinbar von seiner kolonialen christlichen Erziehung, indem er einen fiktionalen Bericht über den Untergang eines berühmten Zulu-Kriegerkönigs schreibt. In diesem Buch gibt es keine Verurteilung dessen, was von Europäer*innen als unzivilisierte und tribale Lebensweise empfunden worden wäre. Mofolo erforscht mit nuancierten Details die Feinheiten von Chakas Leben und vermenschlicht so die Erfahrungen der Figur und seiner Gesellschaft. Diese trotzige Erzählung wurde von der Kolonialverwaltung als so bedrohlich angesehen, dass die Veröffentlichung des Buches 15 Jahre lang hinausgezögert wurde.

Welche Autor*innen haben in deinem Umfeld eine entscheidende Rolle bei der Dekolonialisierung der Literatur gespielt?

Inwiefern war ihre Arbeit entscheidend für das Fortschreiten der Dekolonialisierungsbewegung?

Hat ihr Werk zeitgenössische Kunst und kreativen Ausdruck beeinflusst? Wenn ja, wie?



1989 2015

LESOTHO # STORYTELLING
BILDENDE KÜNSTE
GESCHICHTE

ARBEITSGRUPPE: MASERU

HLOMPHO LETSIELO, BILDENDER KÜNSTLER

„Wenn du eine Regel brechen willst, solltest du sie immer zuerst lernen, um sicherzustellen, dass das Brechen der Regel umso effektiver ist!"

Das war das Prinzip, nach dem Hlompho Letsielo lebte. Als Fotograf, Cartoonist, Dichter und Kameramann war Letsielo ein Visionär, der zwischen 2009 und seinem Tod 2015 den Weg für die visuellen Künste in Lesotho ebnete. Er spielte eine Schlüsselrolle in der Kulturszene und wurde zu einem Vorbild und Mentor für kreative Kolleg*innen und diejenigen, die in der bildenden Kunst mit Video, Fotografie und Comics sowie literarischer Kunst, Poesie, Musik und Essays arbeiten. Seine Werke wurden in Ausstellungen während seiner Studienzeit am Market Photo Workshop in Johannesburg, Südafrika, und in Werbekampagnen für kreative lokale Produkte wie Bonono Merchant und House of Thethana gezeigt. Er führte auch bei Musikvideos Regie.

Als freiberuflicher Fotojournalist für Unternehmen wie Getty Images, Corbis und AFP gab Letsielo seinen Arbeiten stets aussagekräftige Bildunterschriften und stellte die Vermenschlichung seiner Motive über technische und ästhetische Überlegungen. Sein Markenzeichen waren diskrete Aufnahmen: heimlich, außer Sichtweite, aus ungewöhnlichen Blickwinkeln und in Silhouetten oder mitten in einer aufgeregten und unberechenbaren Menge - Letsielo fühlte sich zu Gefahr und Dramatik hingezogen. Die Unverfälschtheit seiner Bilder verfolgte ihn, und die Risiken, die er einging, holten ihn erst ein, als das Adrenalin nachließ. Als nachdenklicher Geschichtenerzähler war sich Letsielo seiner eigenen Projektionen durch den Prozess der Bilderzeugung und die Bilder, die er mit der Öffentlichkeit teilte, bewusst. Er hat jedoch bewusst die richtigen Umstände geschaffen, damit die Betrachter*innen seiner Werke ihre eigenen Schlüsse ziehen können.

Mit seiner visuellen Arbeit wollte Letsielo den Stereotypen und Bildern entgegenwirken, die seiner Meinung nach eine Distanz zwischen dem Fotografen und dem Fotografierten schaffen. Denn: „Dokumentarisches Arbeiten zeugt schließlich von der Tapferkeit oder (wagen wir es zu sagen?) der Manipulationsfähigkeit und dem Geschick des*der Fotograf*in, der*die sich in eine Situation der physischen Gefahr, der sozialen Enge, des menschlichen Verfalls oder einer Kombination davon begibt und uns diese Mühe erspart. Oder der*die uns, wie die Astronaut*innen, unterhielt, indem er*sie uns die Orte zeigte, an die wir nie zu gelangen hoffen. Kriegsfotografie, Slumfotografie, ‚Subkultur`- oder Kultfotografie, Fotografie der ausländischen Armen, Fotografie der ‚Abweichung`" (Rosler: 1981). Er stellte fest, dass die Darstellung der Geschichten Lesothos oft auf kolonialen Vorurteilen und tonlosen Medienberichten beruhte, die auf einer begrenzten Kenntnis der örtlichen Gegebenheiten basierte. Anstatt sich selbst und seine Motive auf der Grundlage unterdrückender westlicher Ideologien und orientalisierender Perspektiven darzustellen, setzte er sich ab, indem er imaginativ die Identität des Subjekts annahm und von innen heraus darüber nachdachte, wie es dargestellt werden möchte. Er nutzte sein Objektiv, um die Komplexität seiner Figuren und die Schichten, die ihr Wesen ausmachen, zu vermitteln, und sei es nur in dem Moment, den er im Bild festhielt. Ein treffendes Beispiel ist das Bild auf dem Umschlag. (Ein Hirtenjunge spielt ein Musikinstrument, während seine Herde in Qacha`s Nek, Lesotho, grast. 2013 Teil einer fortlaufenden Serie, #Meraka).

Letsielo verfolgte ambitioniert seine formale Ausbildung, bis er sie mit Bravour meisterte, und nutzte dann dieselbe Ausbildung, um die Regeln zu brechen, zu demontieren, zu stören, hervorzuheben und zu experimentieren. Dies führte dazu, dass er seine eigene Ästhetik und Poesie durch die Fotografie schuf und andere lehrte, dasselbe zu tun.

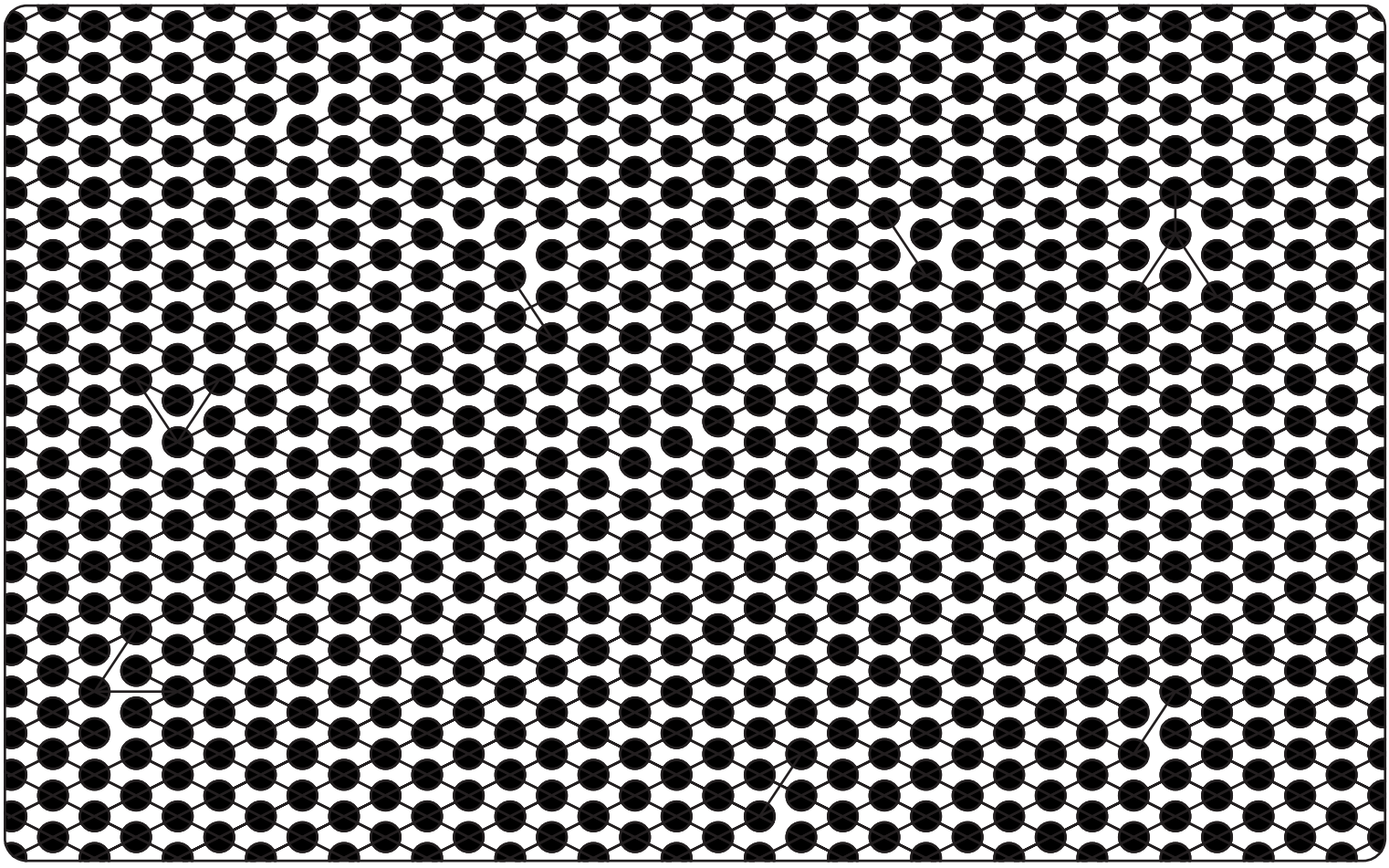
Inwiefern glaubst du, dass du deine Umgebung mit anderen Augen siehst?

Was glaubst du, wie deine eigene formelle/informelle Bildung die Art und Weise geprägt hat, wie du die Welt siehst und sie anderen gegenüber darstellst?

Wie könntest du die Grenzen der Bildung in deinen eigenen kreativen Prozessen und Erzähltechniken erweitern?

Subtilität und Nuancen sind offensichtlich entscheidend für das Erzählen von Geschichten. Welche anderen Möglichkeiten, diese durch Experimente und Dissidenz auszudrücken, fallen dir ein?

Brainstorme darüber, wie du das, was du als repressive Mainstream-Repräsentationen in deinem Kontext betrachtest, kritisieren könntest.



QUITO
WOMEN LEADERS
PAULINA LEMA
INDIGENE ORGANISATION
ANONYMITÄT

ARBEITSGRUPPE: **QUITO**

1973 schrieb Leif Duprez einen Brief an Helen Mackintosh - Freires Kollegin beim Ökumenischen Rat der Kirchen -, in dem er berichtet, dass er in Quito die indigene Anführerin Paulina Lerma kennengelernt hatte, die mit „Freire`schen Methoden" arbeitete und die Selbstorganisation der indigenen kichwa-sprachigen Handelsarbeiter förderte.

In Duprez` Worten erklärte Paulina Lerma, wie es ihnen gelang, eine Gewerkschaft aus 1.200 Hebern des Markts zu organisieren, die sich regelmäßig traf, den Dialog mit nationalen Organisationen pflegte und für eine echte „Agrarreform" kämpfte.

Aus dem Gespräch mit Lerma zieht Duprez den Schluss, dass „diese Menschen (die Kichwa) Angst haben, physisch ausgelöscht zu werden, und Gefahr laufen, kulturell reduziert und ihres Stolzes und Erbes beraubt zu werden".

Auch heute noch sind die Märkte in Quito strategische Orte für die Organisation des Volkes, die indigene Bildung und die Reproduktion der Kichwa-Sprache.

Im Allgemeinen konzentrieren sich die Geschichten über die Volksbildung in der Andenregion oft auf die Ideen, Aktionen und Texte der Protagonisten der Befreiungstheologiebewegung. Im Gegensatz dazu erinnert uns Duprez` Brief daran, dass es in den Prozessen der Volksbildung ausgedehnte Netzwerke und Zusammenschlüsse von Kollektiven wie selbstorganisierten Gemeinschaften, Erziehern und weiblichen Führungskräften gab, die oft aus der Anonymität heraus handelten.

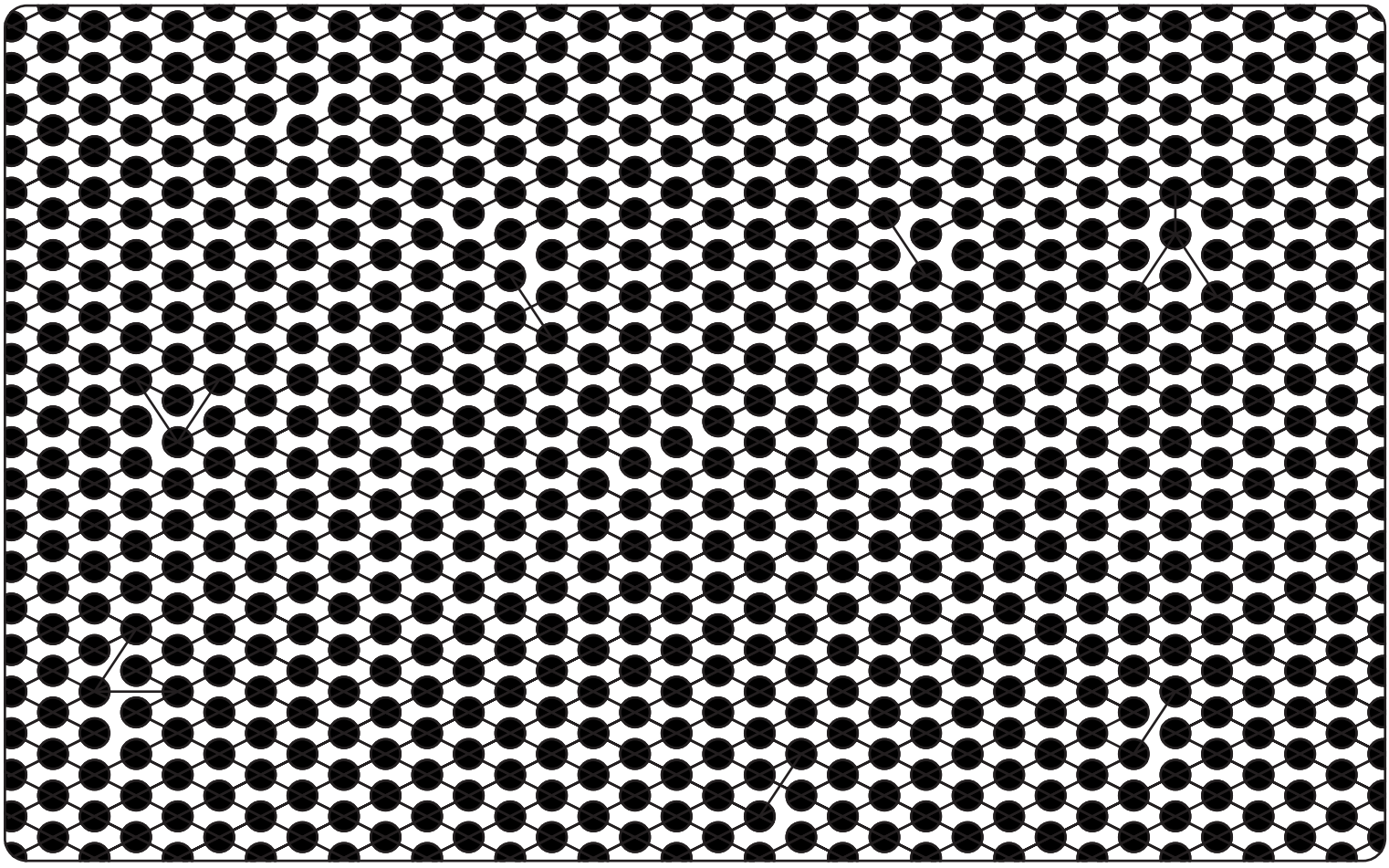
Bild: Wandmalerei in der Transito Amaguaña Intercultural Bilingual School, Künstler*innen: Anne Stickel, Warner Benítez and children from the school. Großhandelsmarkt in Quito, Ecuador, 2014.

Kennst du Pädagoginnen, weibliche Anführerinnen oder Kollektive, die in der Geschichte deines lokalen Kontextes zivile Organisierung und direkte Aktionen unterstützt und vorangetrieben haben?

Welche Beispiele für konkrete Praktiken im Zusammenhang mit kritischer Bildung gibt es in den dir bekannten historischen sozialen Bewegungen?

Wenn du historische Bezüge zur Volksbildung (popular education) kennst, inwiefern sind sie gegenwärtig relevant und resonant?

ASOCIACION "SUMA YAPU" DESDE NIÑOS CRIAMOS LA PACHAMAMA Y LA BIODIVERSIDAD



1970

2000

QUITO
PAULO FREIRE
INDIGENE GEMEINSCHAFTEN
KULTUR/NATUR
EPISTEMOLOGIEN DES SÜDENS
CRITICAL LITERACY

ARBEITSGRUPPEN: QUITO, CUERNAVACA

Grimaldo Rengifo war Mitglied von Alphabetisierungskampagnen in indigenen Gemeinschaften der Anden in Peru. Dort versuchten Pädagog*innen, die sich von der Pädagogik der Unterdrückten inspirieren ließen, Gemeinschaften zu mobilisieren, damit diese sich mit den Bedingungen ihrer Ungleichheit und Ausbeutung auseinandersetzen und dagegen vorgehen. Ihre Arbeit orientierte sich strikt an dem Prozess Sehen-Urteilen-Handeln, der durch die Verwendung generativer Bilder und den Dialog über sie unterstützt wurde. In diesem Prozess stellten die Pädagog*innen fest, dass sie der Abstraktion einer gegebenen Realität den Vorrang einräumten und von der Verwendung indigener „magischer" Ideen abrieten. Auf diese Weise verstärkten sie die Abgrenzung des menschlichen Handelns von der Natur, während sie gleichzeitig die Erfahrungen analysierten, um sie zu verändern.

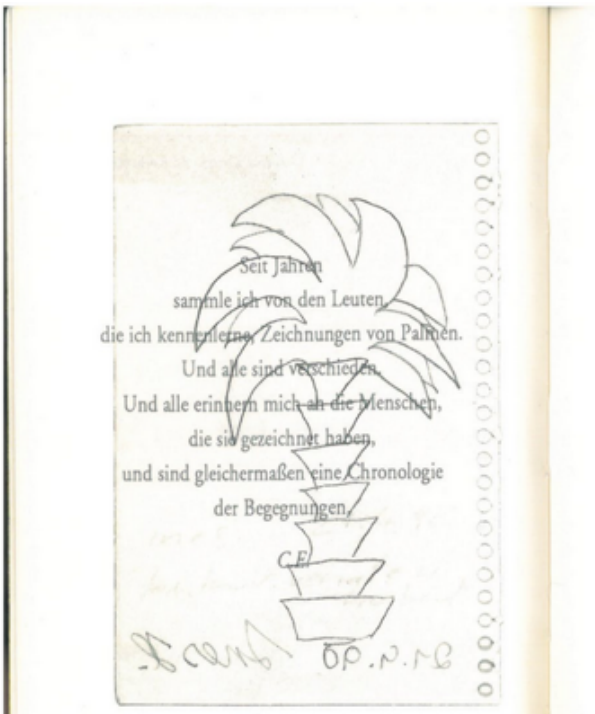
Durch die Privilegierung der illustrierten Rationalität verleugnete die Methode der kritischen Alphabetisierung die eigene andine Epistemologie der Gemeinschaften, die eine Wechselbeziehung zwischen menschlichem Handeln und der Natur aufrechterhält und die Welt als dialogisches Subjekt versteht.

Bild: Gestickter agrikultureller Kalender bei der Organisation Waman Wasi, Lamas, Peru.

Kennst du Erfahrungen mit kritischer Alphabetisierung in deinem Kontext, die von Paulo Freires Denken beeinflusst worden sein könnten? Wie wurden diese kulturell oder sprachlich mit den Besonderheiten deines Ortes in Verbindung gebracht – oder auch nicht?

Kannst du in deinem lokalen Kontext und in deiner Geschichte Formen des Lesens der Welt erkennen, die möglicherweise verharmlost, kleingemacht oder verleugnet wurden, weil sie nicht in das Paradigma des rationalen, wissenschaftlichen, objektiven Wissens eingebettet sind?

Was sind, waren oder könnten Beispiele für Bildungspraktiken sein, die nicht auf dem binären Gegensatz zwischen Kultur und Natur basieren?

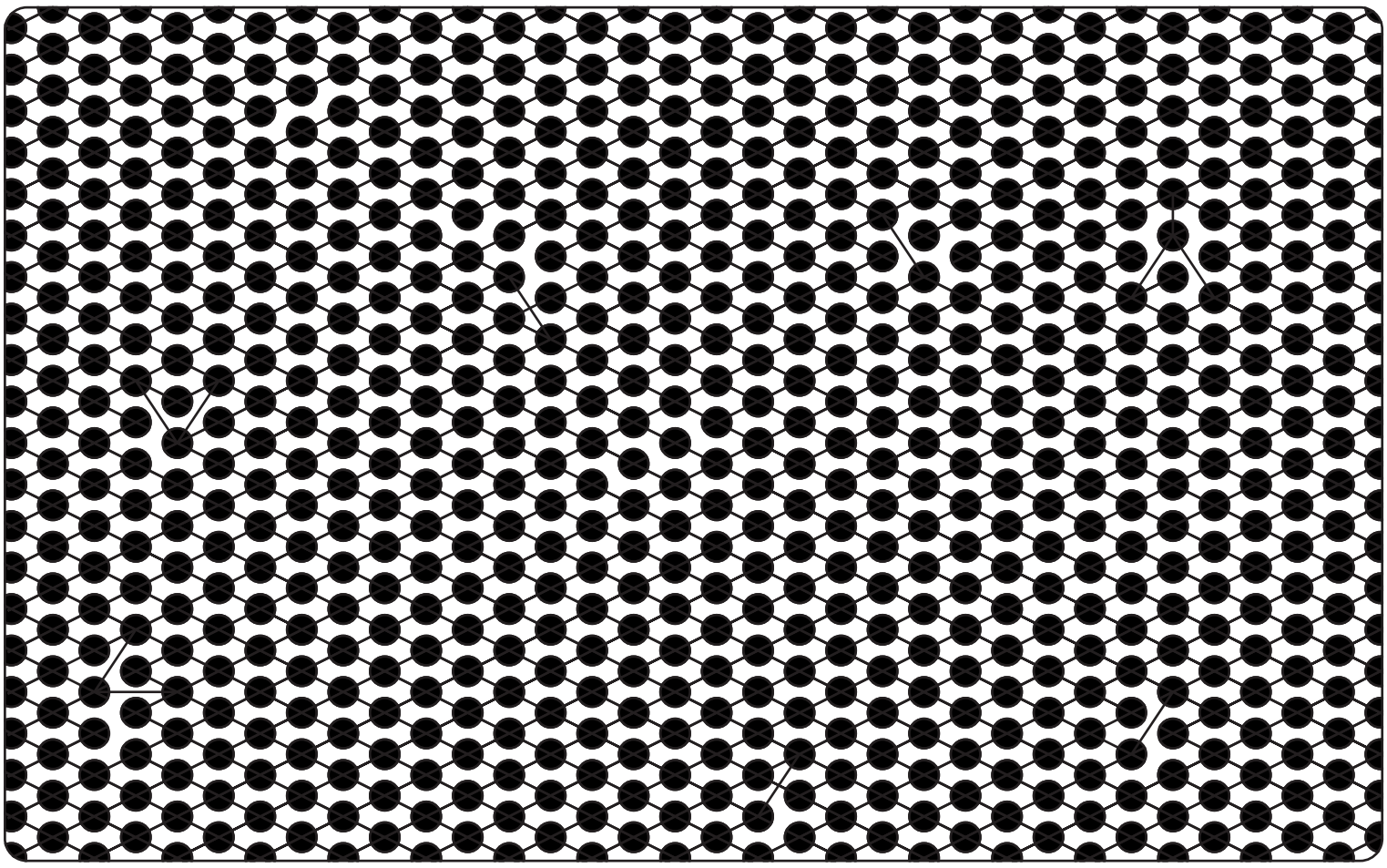


Seit Jahren
sammle ich von den Leuten,
die ich kennenlerne, Zeichnungen von Palmen.
Und alle sind verschieden.
Und alle erinnern mich an die Menschen,
die sie gezeichnet haben,
und sind gleichermaßen eine Chronologie
der Begegnungen.

C.E.

Die Vielfalt
der Vorstellungen eines Palmenbaumes,
„der Palme",
decken sich mit der Vielfalt von Fragen,
die ein Museumsobjekt auslösen kann,
wie auch mit der Vielzahl von Blickwinkeln,
aus welchen ein Gegenstand,
ein Objekt angesehen werden kann.

H.H.



#WIEN
DIVERSITÄT
EXOTISMUS

ARBEITSGRUPPE: **WIEN**

Das Palmenbuch ist eine der wichtigsten Referenzen für kunstbasierte Methoden der Museumspädagogik in unserem Kontext. Es wurde in den 1990er Jahren in Wien von Heiderose Hildebrand und Eva Sturm geschrieben. Das Buch enthielt eine Reihe von Kritzeleien von Palmen als Illustrationen, die der Künstler Christoph Eiböck gesammelt hatte, indem er Menschen, denen er in seinem täglichen Leben begegnete, bat, für ihn zu zeichnen. Heiderose Hildebrand kommentiert dies in dem Buch: „Die Vielfalt der Vorstellungen von einer Palme, von der ‚Palme`, entspricht der Vielfalt der Fragen, die ein Museumsobjekt auslösen kann, ebenso wie der Vielfalt der Perspektiven, aus denen ein solches Objekt betrachtet werden kann." In Wien wachsen Palmen nur in Gewächshäusern und sind nicht Teil der alltäglichen Lebenserfahrung. Sie können als Symbol für „das Andere" und „das Fremde" betrachtet werden, für ein exotisches Abenteuer; Entspannung im Paradies, Urlaub machen oder von Hollywood träumen.

Coverbild und Zitat: Seiten aus der ersten Edition des "Palmenbuch" von Christoph Eiböck, Heiderose Hildebrand, Eva Sturm, hg. Museumspädagogischer Dienst, Wien 1991.

Hast du eine Idee, warum „die Palme" in einem Buch über Kunstvermittlung verwendet wurde, um die Vielfalt von Objekten und Perspektiven in Museumsräumen zu suggerieren?

Welche anderen Symbole kennst du, die im Kunstunterricht verwendet werden oder wurden, um Ideen zum Thema Diversität zu veranschaulichen und/oder zu unterstützen?

CHILD ART
AND
FRANZ
CIZEK
W. VIOLA

#WIEN # FRANZ CIZEK
REFORMPÄDAGOGIK # KUNSTBEWEGUNGEN
KINDERKUNST

ARBEITSGRUPPE: WIEN

Franz Cizek war eine Pionierfigur der Kinderkunst-Bewegung in Wien. Im Jahr 1897 eröffnete er eine private Jugendkunstklasse, die später international bekannt wurde. In der Überzeugung, dass Kinder „von Natur aus" Künstler*innen sind, legte er als zentrale Leitlinie seines Unterrichts fest, dass sie ihre Kreativität frei und ohne den Einfluss jeglicher Art von Schulbildung zum Ausdruck bringen dürfen. Cizek arbeitete eng mit den Avantgarde-Künstler*innen seiner Zeit zusammen - der Wiener Sezession und Gustav Klimt, die alle versuchten, sich von den klassischen Traditionen ihrer Lehrer*innen zu lösen. Historische Quellen zeigen, dass sowohl der Kunstpädagoge als auch die Künstler die Kreativität der Kinder als den neu entdeckten Ursprung der Kunst betrachteten.

Bild: Umschlag von Wilhelm Viola, Child Art and Franz Cizek, Wien, Österreich, Jugendrotkreuz, 1936.

Gibt es Gründungsmythen für die Art von Kunstunterricht, die du praktizierst oder die dir begegnet ist? Wenn ja, stehen sie auch in Verbindung mit Geschichten über Gründungsmomente (Künstler*innen, Künstler*innengruppen, Ausstellungen, Museen) von „neuen" Kunstbewegungen, die behaupten, mit Traditionen zu brechen?

Gibt es in deinem Kontext Kunstbewegungen, die sich als fortschrittlich oder „neu" positionieren und die sich als entscheidenden Faktor auf die Kunst oder Kreativität von Kindern beziehen?

Dagmar von Kathen/ Wolfgang Zacharias (Hg.)
INITIATIVE
KINDER - UND JUGENDMUSEUM
Ein neuer Ort
kultureller
Bildung
in der Stadt

WIEN
DAS WILDE KIND
MUSEEN
KUNSTVERMITTLUNG FÜR KINDER
KINDER

ARBEITSGRUPPE: **WIEN**

Die Galeristin und Künstlerin Heiderose Hildebrand ist die Begründerin eines neuen Ansatzes der kunstbezogenen Museumspädagogik in Österreich. 1993 hielt sie ein leidenschaftliches Plädoyer für ein (damals noch fiktives, aber bereits geplantes) Kinder- und Jugendmuseum in Wien. Sie sagte, dieses gewünschte Museum solle ein „PLATZ FÜR DAS ANDERE" (in Großbuchstaben im Originalzitat) werden ...

„[...] für das, was erst herausgefunden werden muss, für das, was es noch nicht gibt, Orte für Bewegung, Erfindung, für das Wilde, das Eigenartige, wie immer man hier weiter fabulieren mag [...] Ist (es) denkbar, einen Ort zu schaffen, dem auch Skurrilität, Märchenhaftigkeit, Absurdität zugestanden wird in seinem Umgang mit Realität, kann als Wunsch formuliert werden, einen Ort „heiliger Zeiten" zu schaffen, heiliger Zeiten, die ein Untertauchen in elementare Bedürfnisse erlauben, die nichts mit Lernen, mit Aufgabe, mit Einordnung zu tun haben, jedenfalls in Teilbereichen? Sollte eine Einrichtung geschaffen werden, welche durch Kinder und Jugendliche mitbestimmt wird, ist es durchaus denkbar, dass der Einbezug ungewöhnlicher Bereiche ganz organisch bewirkt werden kann, indem deren Vorschläge ernst genommen werden."

Literatur:

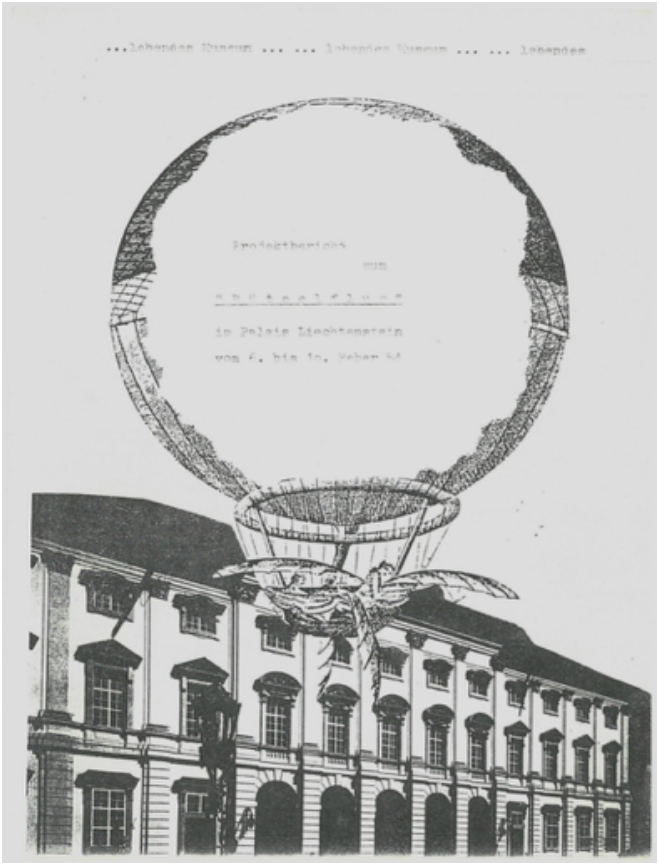
Heiderose Hildebrand: Ideenwerkstatt Kinder- und Jugendmuseen. In: Dagmar von Kathen, Wolfgang Zacharias (Hg.), Initiative Kinder- und Jugendmuseum. Ein neuer Ort kultureller Bildung in der Stadt. Unna: LKD-Verlag, 1993, S. 27.

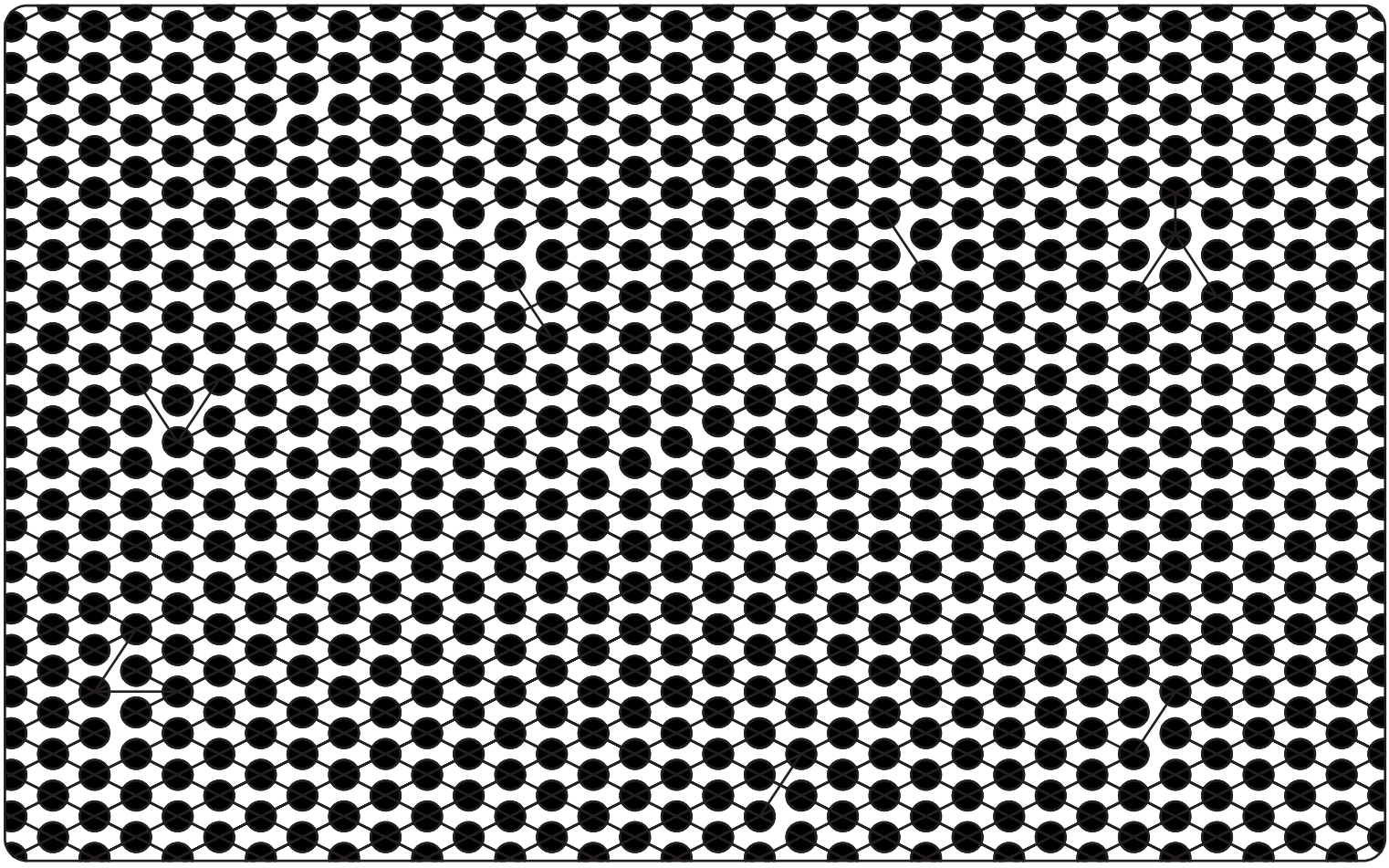
Bild: Umschlag von Dagmar von Kathen, Wolfgang Zacharias (Hg.), Initiative Kinder- und Jugendmuseum. Ein neuer Ort kultureller Bildung in der Stadt. Unna: LKD-Verlag 1993.

Gibt es in deinem Kontext eine Verbindung zwischen „Kindern" und „dem Wilden" und wenn ja, auf welchen Diskurs bezieht sie sich und was bedeutet sie für dich?

Bezieht sich die Vorstellung, dass Kinder besondere, separate Räume brauchen, auch auf deinen Kontext? Würde ein Begriff wie „heilige Zeiten" darauf zutreffen? Und wenn ja, was würde er bedeuten?

Das Bild auf der Vorderseite zeigt das Cover des Buches, dem wir das Zitat entnommen haben. Was deutet darauf hin, dass die Kinder verkleidet sind, und wie hängt das mit dem Zitat zusammen?





1970s

1984

WIEN
#MODERNE KUNST
KINDER UND MUSEEN
MUSEEN HERAUSFORDERN

ARBEITSGRUPPE: **WIEN**

Das Bild zeigt das Cover eines Berichts der kunstvermittlerischen Arbeitsgruppe „... das lebendige Museum ..." über ihr Projekt „Rätselflug", das 1984 im Museum für Moderne Kunst Wien stattfand. Es zeigt einen Heißluftballon, der vor der Fassade des ersten Museumsgebäudes - dem barocken Palais Liechtenstein - schwebt. Von den 1970er bis Mitte der 1990er Jahre begannen verschiedene Initiativen in Österreich, vermeintlich alten und verstaubten Museen „Leben einzuhauchen". Die Idee war, die Türen des Museums für Kinder zu öffnen oder kindliche Aktivitäten (wie Bewegen, Spielen, Anfassen, ...) in den Mittelpunkt zu stellen.

Bild und Zitate:

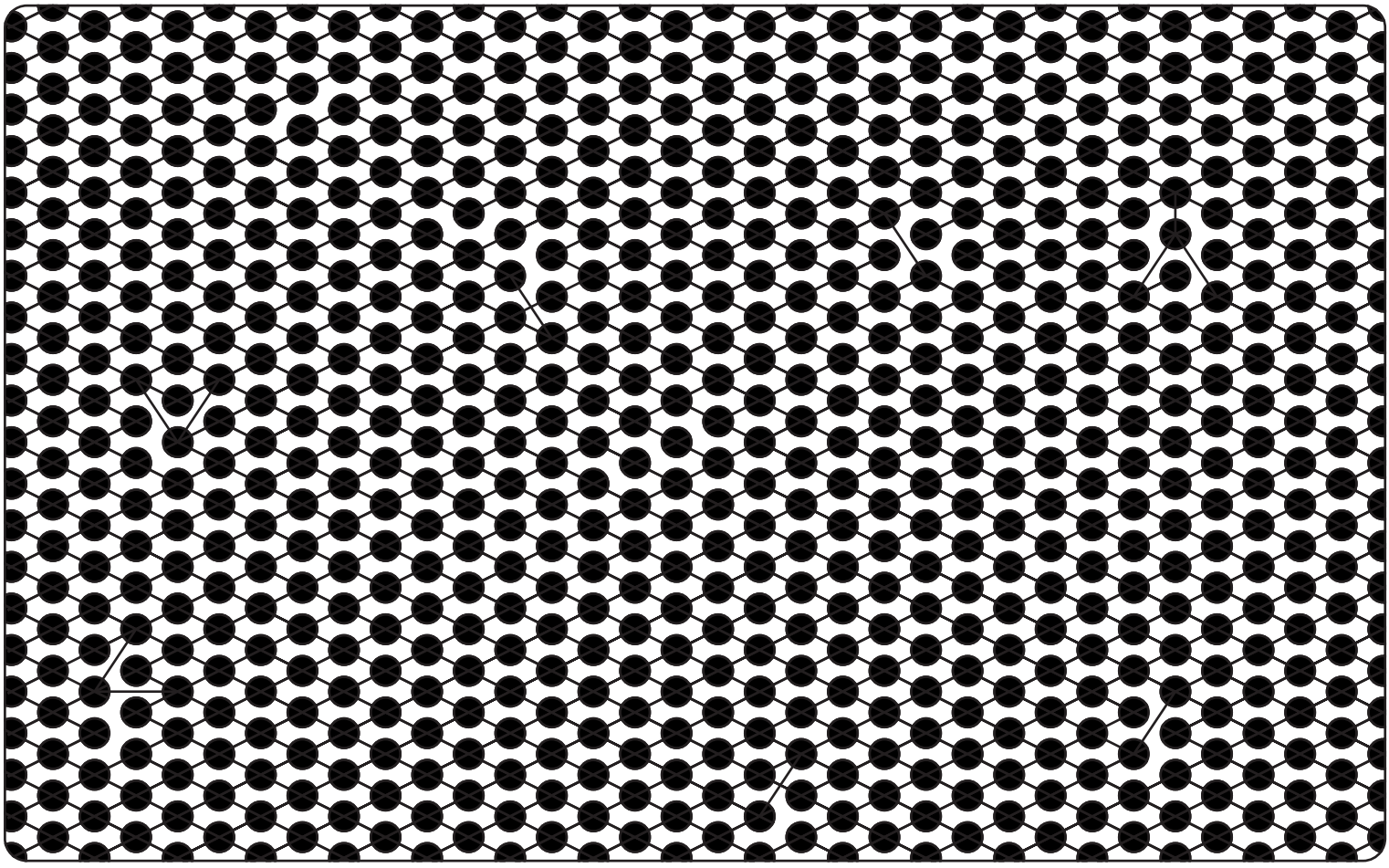
Heiderose Hildebrand, Bernd Schaudinnus, Tamara Grcic, Hadwig Kräutler, Dieter Schrage u.a. (Arbeitsgruppe "... das lebendige Museum ..."). Bericht über das Projekt "*Rätselflug*" im Museum für Moderne Kunst Wien, Ort Palais Liechtenstein, 6. bis 10 Februar 1984.

Siehst du eine Verbindung zwischen dem Namen „Lebendiges Museum", dem Begriff „Rätselflug" und dem Heißluftballon?

Wie wird „das Museum" in deinem lokalen Kontext wahrgenommen? Sind sie „lebendige" Orte, altmodisch, weit weg und nicht als Teil des Alltags existent?

Welche Bedeutung haben die Begriffe „Leben" oder „lebendig" für dich? Haben sie immer eine positive Konnotation? Siehst du irgendwelche Probleme?

„Wir glauben, daß [*sic*] die Entwicklung einer multinationalen Kultur in Deutschland reelle Chancen hat. Wir sehen darin sogar die Voraussetzung für den multinationalen Klassenkampf. [...] Der Ausdruck dieses Bewußtseins [*sic*] wird eine multinationale proletarische Kultur sein und deren Grundlage eine multinationale proletarische Sprache. [Wir sind] der Ansicht, daß [*sic*] man solche sprachliche Fehler niemals korrigieren soll. Eine Faustregel für den ‚Koordinator' und für die ‚Lehrer' lautet: Wenn ein Gastarbeiter einen ‚Fehler macht', so kann der ‚Lehrer' nur verbessern, wenn er begriffen hat! Die Kommunikation hat dann also geklappt. [...] Viel wichtiger wäre, man ließe die Proletarier (‚Gastarbeiter' und Deutsche) eine eigene Sprache gemäß ihren Bedürfnissen und ihren Fähigkeiten entwickeln."



FRANKFURT
PAULO FREIRE
SPRACHE

REISEN UND SPANNUNGEN KRITISCHER PÄDAGOGIKEN
MIGRATION

ARBEITSGRUPPE: ZÜRICH / GENF

Ort: Frankfurt am Main / DEUTSCHLAND

1973 veröffentlichte ein Kollektiv von Leuten, die einen Deutschkurs organisierten, und eine Gruppe, die als „Gastarbeiter" aus Italien nach Frankfurt gekommen war und an dem Kurs teilnahm, einen Text, in dem sie ihre Erfahrungen reflektierten.

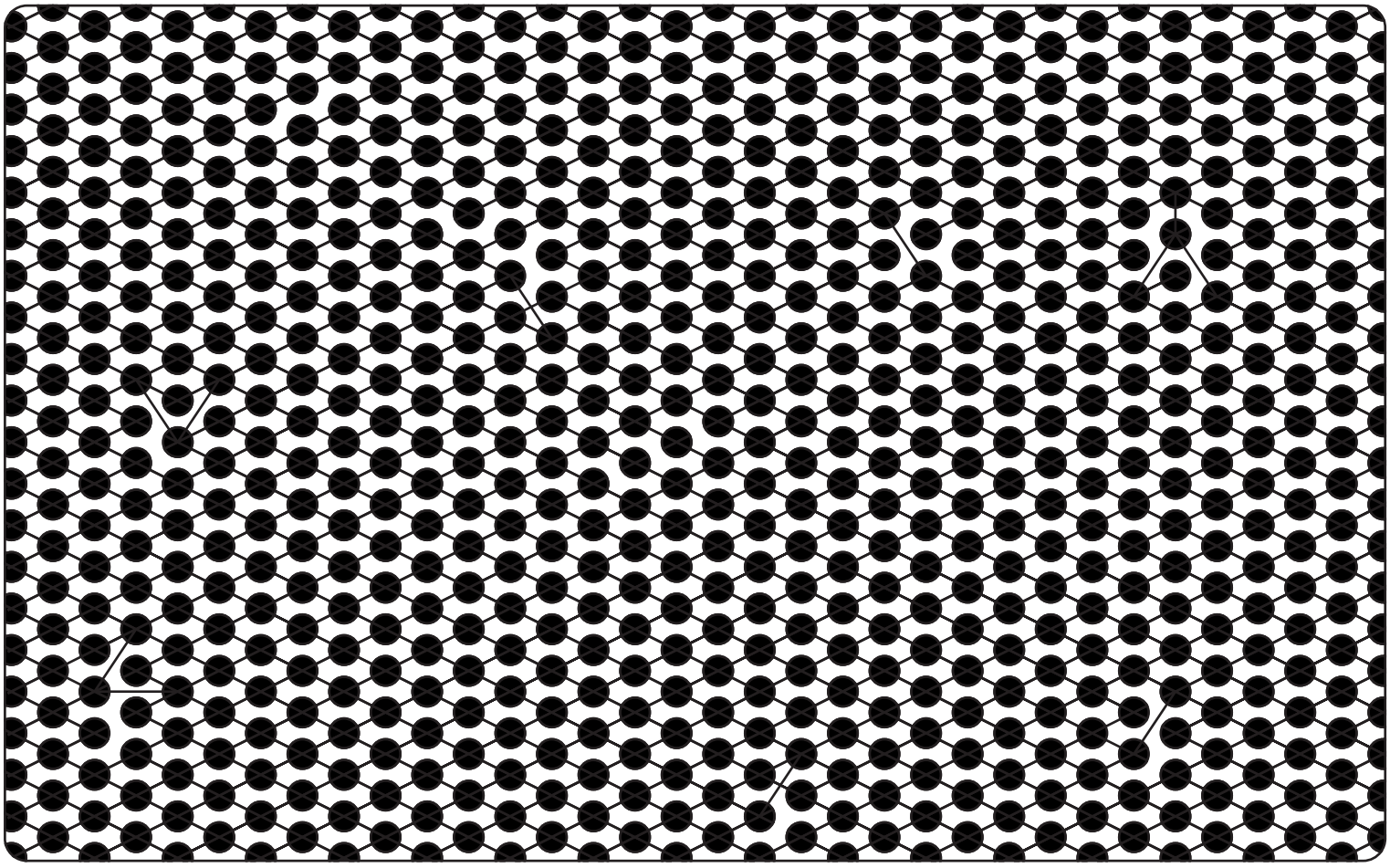
In Ablehnung des Konzepts der „Integration" und der Unterdrückung, die sie in den gängigen Sprachunterrichtsmethoden fanden, stießen sie auf die Ideen von Paulo Freire und versuchten, sie an ihr Umfeld anzupassen. Sie kamen zu dem Schluss, dass Freires Methode der Alphabetisierung für ein wirklich befreiendes und autonomes Lernen nicht ausreicht. Wenn es sich bei den Lernmaterialien um „Kodifizierungen" handelt, die die Lehrkraft aus der Erforschung der Alltagserfahrungen der Lernenden erstellt hat, dann „entschlüsseln" die Lernenden, was die Lehrkraft zuvor für sie „kodiert" hat. Hat Freire nicht gesehen, dass die Interpretationen der Lernenden über ihren Alltag selbst Dekodierungen sind? Obwohl Freire den Dialog betont, ist es meist die Lehrkraft, die die Fragen stellt. Mit Blick auf Polizei und Bürokratie kamen sie zu dem Schluss, dass derjenige, der die Fragen stellt, die Macht hat.

Stattdessen schlagen sie ein Lernszenario vor, in dem die Lernenden die Fragen stellen. Sie stellen in Frage, ob „Deutsch lernen" das Ziel ihres Kurses sein sollte - stattdessen sollte die Veränderung, die Migrant*innen in die Sprache bringen, in der Entwicklung einer multinationalen proletarischen Kultur gefördert werden. Sie ersetzen die Entschlüsselung von Bildern durch gemeinsame Medienproduktion und denken über surrealistische Inspirationen nach. Sie planen, das „International Solidarity Center" in Frankfurt zu gründen.

Fallen dir Beispiele für selbstorganisiertes Lernen in deinem Kontext ein?

Wenn der*die Lernende die Fragen im Bildungskontext stellt, ändert das die Machtverhältnisse?

EDUCATIONAL SYSTEM



GENF
PAULO FREIRE
KOPIEREN
KRITISCHE PÄDAGOGOK
SCHULKRITIK

ARBEITSGRUPPE: ZÜRICH / GENF

In Pädagogik der Hoffnung (1983) erzählt Paulo Freire diese Anekdote, die dem Sohn seines Freundes Claudius Ceccon widerfuhr, der wie Freire in den 1970er Jahren in Genf im Exil lebte:

*„Eines Tages kommt der junge Flávio traurig und entmutigt aus der Schule zurück. Seine Lehrerin hatte eine seiner Zeichnungen zerrissen. Sein Vater trifft sich mit ihr, um den Fall zu besprechen. Sie lobt Flávio, sein Talent und seine Selbstständigkeit. Dann zeigt sie ihm stolz eine Reihe von fast identischen Katzen, die die Schüler*innen nach der Beobachtung einer Statuette angefertigt haben. Sie erklärt, dass das Kopieren ein Weg ist, um ‚erschreckende Situationen für die Kinder' zu vermeiden, in denen sie wählen und gestalten müssen. Deshalb konnte sie Flávios Katze, die ‚unmögliche Farben' hatte, nicht akzeptieren*".

Freire stellt diese Anekdote als Metapher für das Schulsystem als Ganzes dar, ein System, das Freiheit, Kreativität, Abenteuer und Risiko fürchtet und keinen Raum für Veränderung lässt:

„Und so schien es, dass die ganze Schule so funktionierte. Es war nicht nur diese eine Pädagogin, die schon bei der Erwähnung von Freiheit, Schöpfung, Abenteuer und Risiko vor Angst zitterte. Für die ganze Schule, wie auch für sie, sollte sich die Welt nicht verändern [...] Wege bahnen, während wir gehen? Die Welt neu erschaffen, sie verändern? Niemals!"

Können wir vermeiden, Modelle zu reproduzieren?

Welche Risiken birgt es, in der Schule oder in der Kunstvermittlung von den ausgetretenen Pfaden abzuweichen?

trabalho

GENF
PAULO FREIRE
MIGRATION
SCHULKRITIK
KRITISCHE PÄDAGOGIK

ARBEITSGRUPPE: ZÜRICH / GENF

Während der 10 Jahre, die Freire in Genf lebte, fand eine Diskussion über seinen Ansatz innerhalb der öffentlichen Schulstrukturen offenbar nicht statt. In einem Interview mit Paulo Freires jüngerem Sohn [Paulo Freire Institut, São Paulo, 26. Oktober 2016] erklärt Lutgardes Freire, dass sein Vater das Schweizer Schulsystem nicht öffentlich kritisieren wollte und dem Land dankbar war, dass es seine Familie aufgenommen hatte.

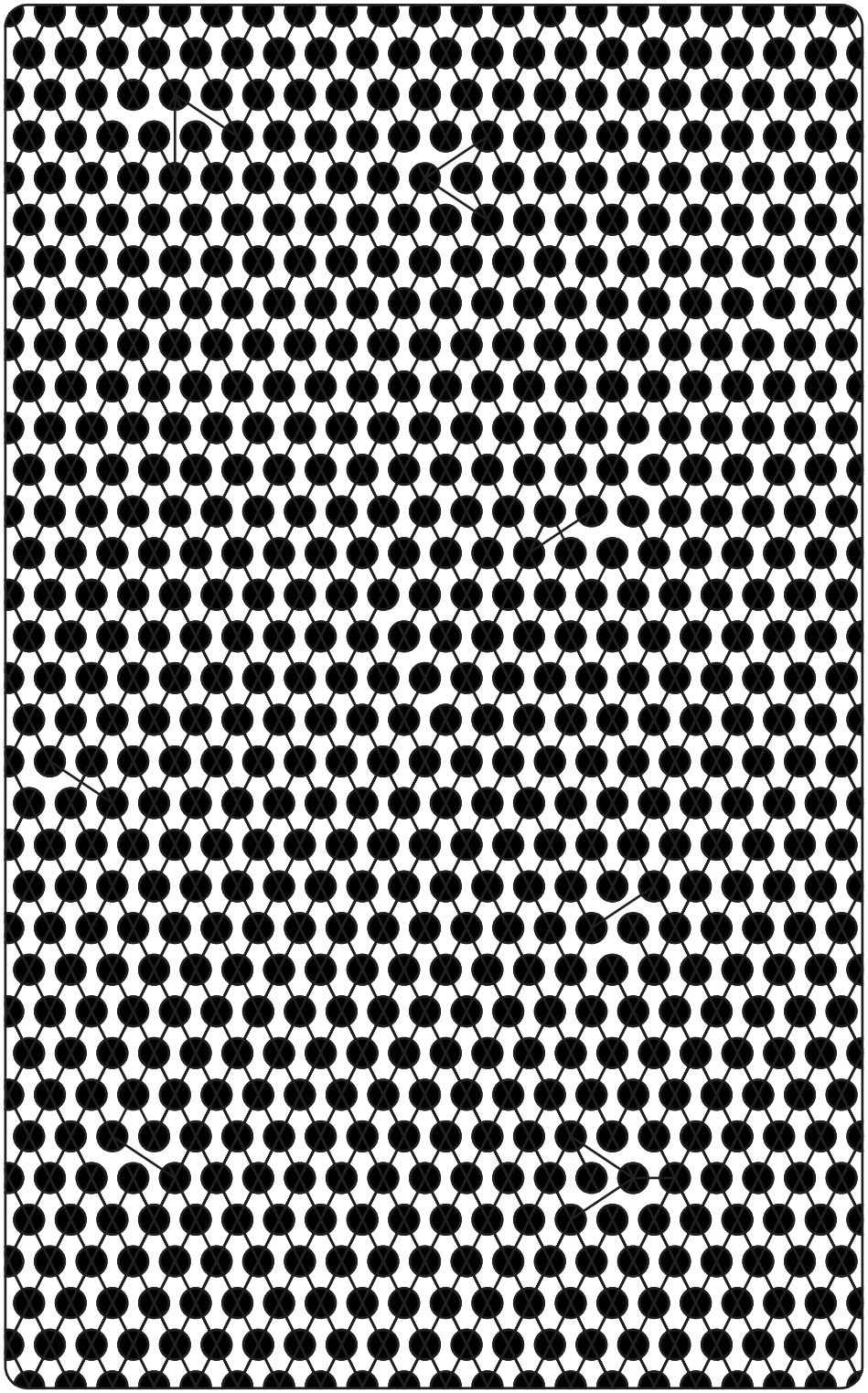
Dennoch spielte er direkt eine Rolle bei alternativen Formen der Pädagogik, die in Genf von und für Migrant*innen entwickelt wurden. Wie er in „Pädagogik der Hoffnung" beschreibt, kamen spanische Arbeiter*innen (die ihre Familien in die Schweiz bringen durften) zu ihm, nachdem sie die „Pädagogik der Unterdrückten" gelesen hatten, um ein Projekt für eine „Herausforderungsschule" oder „Gegenschule" zu besprechen, die ihre Kinder parallel zu ihrem Lehrplan in der Schweizer Schule besuchen könnten: „Ihre ‚Schule' würde genau zu dem Zweck gegründet werden, eine ständige Kritik an den Schweizer Schulen zu üben, die die spanischen Kinder besuchen. Es wäre eine ‚Schule', die die Schweizer Schule problematisieren würde - sie in den Augen der Arbeiterkinder problematisch machen würde [weil sie die herrschende Ideologie reproduziert]".

Zweitens half er ab 1971 drei Student*innen der Erziehungswissenschaften (Antonietta Pastore, Chantal Depierre und Jean-Marie Kroug), die seine Pädagogik umsetzten, um eine französische Alphabetisierungsarbeit mit Saisonarbeiter*innen in der Region Genf zu entwickeln. Er sagte ihnen: „Für eure Arbeit müsst ihr zunächst Themen aus der konkreten Realität auswählen und die Art und Weise beobachten, wie die herrschende Klasse (die immer dominieren will) und die Saisonarbeiter*innen sprechen und leben".

Gibt es weitere Beispiele für „Gegenschulen", die von Migrant*innen entwickelt wurden?

Kann eine alternative Schule ein Raum sein, in dem eine Gegenerzählung zum vorherrschenden Modell entsteht, wenn sie die bestehende Struktur nicht ersetzt, sondern als parallele Einheit existiert?

1977



Chicago Mural Group

July 31/77

John Weber
4830 N. Springfield
Chicago, Ill. 60625
USA

DEAR IRMELA KÖELER,

I met Paolo Friese in early June in Chicago and had the privilege of showing him some of the mural art of our working-class neighborhoods.

- I also gave him a copy of my book "Toward a People's Art" which he was kind[ly] [lent] two of the discuss[ions] to ask you to send [it] les Oprimés - which [I] send the book, [I] will be
- sending p[hotos] excuse my writ[ing] [I] fluently and Spanis[h] would be delighted [to] [exchange] with European or Guinean muralists - and to exchange documents and slides.

Yours, John Weber

PS: I have been delayed in writing by the birth of my third child.

2261 North Lincoln Avenue Chicago, Illinois 60614 871-3089

CHICAGO
PAULO FREIRE
KUNSTWERK
ZUSAMMENARBEIT
KRITISCHE PÄDAGOGIK

ARBEITSGRUPPE: ZÜRICH / GENF

Paulo Freire ist für viele zeitgenössische Künstler*innen und Kunstvermittler*innen eine wichtige Referenz. Die Verwendung von Bildern in seinem pädagogischen Ansatz und sein Ansatz der Kodierung und Dekodierung haben sicherlich eine Rolle bei diesem Interesse gespielt. Wie der ehemalige Direktor des Queen`s Museum, Tom Finkelpearl, in der Einleitung eines Interviews aus dem Jahr 1996 beschreibt (ein seltenes Beispiel für einen Text, in dem Freire direkt über Kunst spricht), spiegelt sein dialogischer Bildungsansatz auch das Interesse vieler sozial engagierter Künstler*innen an dialogischen Kunstpraktiken wider, an denen auch Nicht-Künstler*innen beteiligt sind.

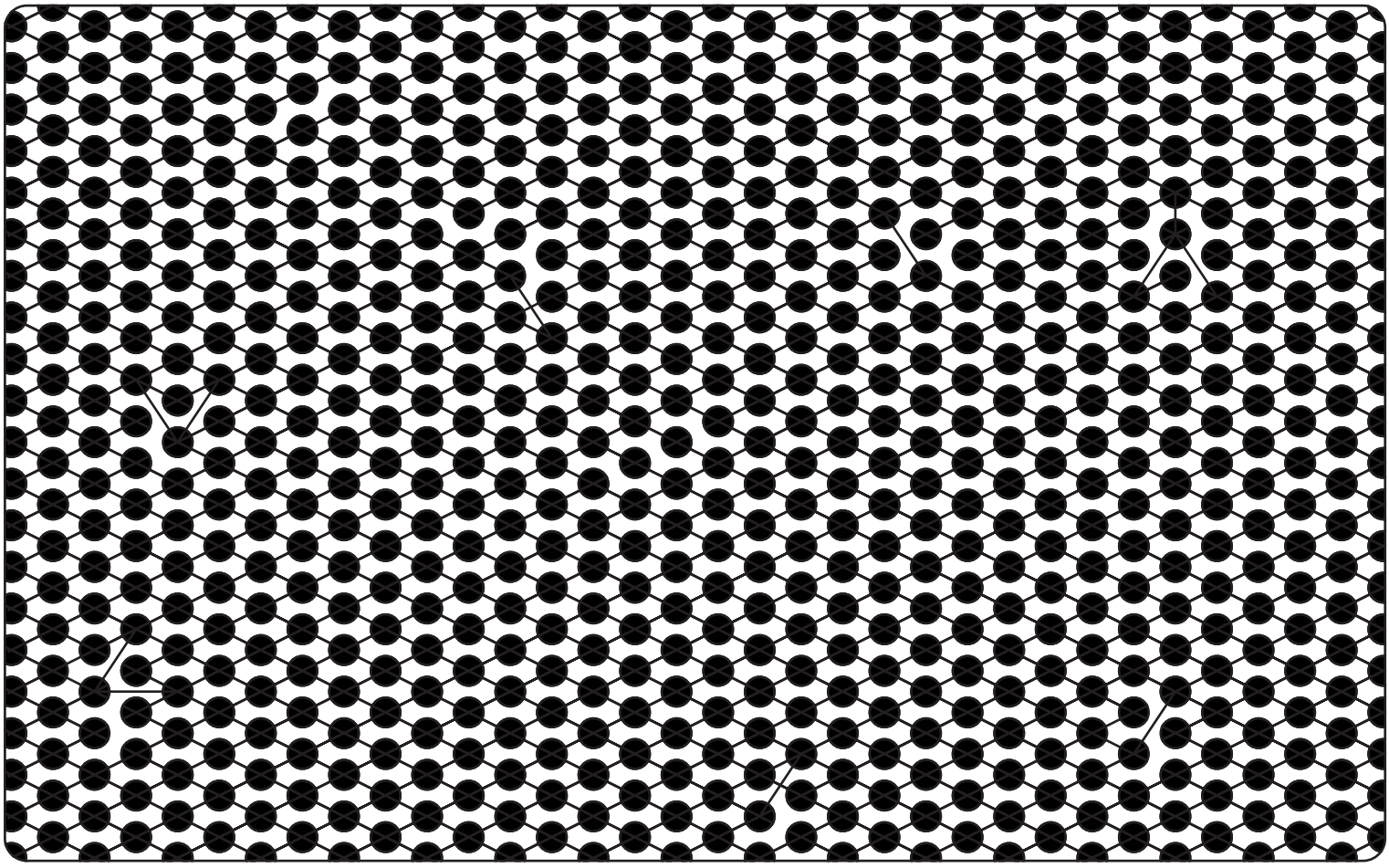
Zu Lebzeiten scheint Freire nicht viel Kontakt zu zeitgenössischen bildenden Künstler*innen gehabt zu haben und diese Praktiken nicht wirklich zu kennen. Aber 1977 traf er in Chicago John Weber, ein Gründungsmitglied der Chicago Mural Group. Im Interview mit Finkelpearl erinnert sich Freire - berührt von der sozialen Dimension der Wandmalerei - mit Begeisterung an seinen Besuch in Chicago und erwähnt, dass einer seiner Texte über Kodifizierung in eine Wandmalerei integriert wurde.

Für Freire kann jedes Kunstwerk - ob es von dem*der Künstler*in als politisch gemeint ist oder nicht - eine Unterstützung für einen problemorientierten Ansatz sein und politische Diskussionen auslösen. Außerdem stellt er fest, dass ein*e Künstler*in und sein*ihr Werk immer ein Produkt einer bestimmten sozialen Situation sind und dass diese Situation daher als Diskussionsgegenstand genutzt werden kann.

Wie können bestehende Kunstwerke in einem pädagogischen Prozess genutzt werden?

Welche Beispiele gibt es für Künstler*innen, die in ihren Werken direkte Bezüge zur Bildung herstellen?

PÉDAGOGIE DES OPPRIMÉS
FREIRE
ILLICH
OPPRESSION DE LA PÉDAGOGIE
idac
doc
Telegramm Télégramme Telegramma
CIDOC APDO 479
CUERNAVACA/MEXICO
PLEASE CABLE EUROPE SCHEDULE ILLICH
PAOLO FREIRE
Reply Paid - 15 words
CIXOUMNE 35-34-05 DEPARTMENT OF EDUCATION



GENF
IVAN ILLICH
PAULO FREIRE
CONSCIENTIZAÇÃO
DESCHOOLING

ARBEITSGRUPPE: ZÜRICH / GENF

PILGER DES (NICHT SO) OFFENSICHTLICHEN

Am 6. September 1974 veranstaltete der Ökumenische Rat der Kirchen in Genf ein Seminar mit dem Titel „An Invitation to Conscientization and Deschooling - A Continuing Conversation". Paulo Freire, der in der Organisation arbeitet, wird neben anderen Teilnehmer*innen von Ivan Illich begleitet, der anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Internationalen Schule Genf zu Besuch ist.

Freire und Illich fassen ihre Positionen zusammen und es findet eine Debatte statt. Illich spricht mit einer sehr trockenen und deutlichen Stimme, während Freire mit warmer Stimme nach englischen Worten sucht. Freire ist in mehreren Punkten anderer Meinung als Illich:

Für Freire ist die Schule ein Teilsystem größerer Strukturen, die verändert werden müssen, während Illich die Schule als ein autonomeres System betrachtet. Freire ist der Meinung, dass Illich die Bildung mythologisiert, wenn er seine Kritik an der Schule auf alle Formen der Bildung ausweitet. Freire zeigt einen Glauben an die Menschen als Akteur*innen des Wandels, den Illich nicht so stark teilt.

Illich sagt, er habe an jenem Tag gelernt, als er Freire zuhörte, dass „wenn Bildung transformiert, sie nur deshalb die Macht hat, zu transformieren, weil sie das, was sie transformiert, aufrechterhält".

Trotz dieser Unterschiede sind sich beide einig, dass einige Stolpersteine für die Bildung notwendig sind und dass diese Stolpersteine so offensichtlich sind, dass sie oft vergessen werden. Deshalb präsentieren sich Illich und Freire als „Pilger des Offensichtlichen" (was der Titel einer Publikation rund um das Seminar werden wird), um die kritische Bewusstseinsbildung zu entmythologisieren.

Wie sähe ein zeitgemäßes Modell einer „entschulten" Gesellschaft aus?

Kann die Gesellschaft durch Schule transformiert werden?

PRATOS PRINCIPAIS / PLATS PRINCIPAUX

Peixes grelhados segundo as chegadas (ver propostas de estaçao)
Poisson grillés selon arrivages (voir l'annexe « proposition de saison »)

Bacalhau cozido com todos **39.-**
Morue pochée au court-bouillon, garnie de pommes en robe pois chiche, oeuf dur, agrémentée d'ail, d'oignons crus et d'un filet d'huile verge du Portugal

Bacalhau assado na grelha com batata a murro **39.-**
Morue grillée, granie de pommes rôties en robe au gros sel, Agré
d'oignons crus et d'un filet d'huile vierge du Por

Filetes de P **40.-**
Poulpe poch
Pommes en

Gambas salte **38.-**
Gambas poêlée

Conchas à Bulhã **39.-**
Coquillages cuisinés à la minute à l'ail, Coriande et huile d'olive (avec riz au four 42.-)

Feijoada Brasileira (6.- para prato dos molhos em suplemento) En hommage é notre amis Paulo Freire. **38.-**
Palette, jarret de boeuf, Cochonnaille, mijotés aux haricots noirs. Riz au four.
(supplément de 6.- pour plat de garnitures brésiliennes)

Tripas à moda do Porto **29.-**
Tripes de boeuf et cochonnaille, mijotées aux haricots blancs Riz au four

Bife do Vazio com manteiga Alentejana **45.-**
Entrecôte de boeuf (200gr) poêlée à la coriande Fraîche tombée au beurre.
Graniture à choix.

Plats sur commande dès 72 heures à l'avance ou plus
Prix selon arrivages ou marché

GENF
PAULO FREIRE
FRAUENGESCHICHTE
ELZA FREIRE
GESCHICHTSAUSLÖSCHUNG

ARBEITSGRUPPE: ZÜRICH / GENF

FEIJOADA

Freire hat in Genf nur wenige sichtbare Spuren hinterlassen, abgesehen von den Archiven des Ökumenischen Rates der Kirchen. Eine seltene, öffentlich sichtbare Erwähnung von ihm ist in einem überraschenden Kontext zu sehen: in einem Restaurant namens „Le Portugais". Auf der Speisekarte dieses Lokals kann man lesen: „Feijoada Brasileira, ein Gericht zu Ehren unseres Freundes Paulo Freire, dem berühmten brasilianischen Pädagogen, der 1974 persönlich die erste brasilianische Feijoada in unserem Restaurant gekocht hat".

In einem Interview [Paulo Freire Institut, São Paulo, 26. Oktober 2016] mit Paulo Freires jüngerem Sohn Lutgardes stellte sich heraus, dass es höchstwahrscheinlich seine Mutter, Elza Freire, und nicht sein Vater war, der dieses Wissen weitergab: „Es war ganz sicher meine Mutter, die dem Koch das Rezept beigebracht hat, denn mein Vater hat nie gekocht".

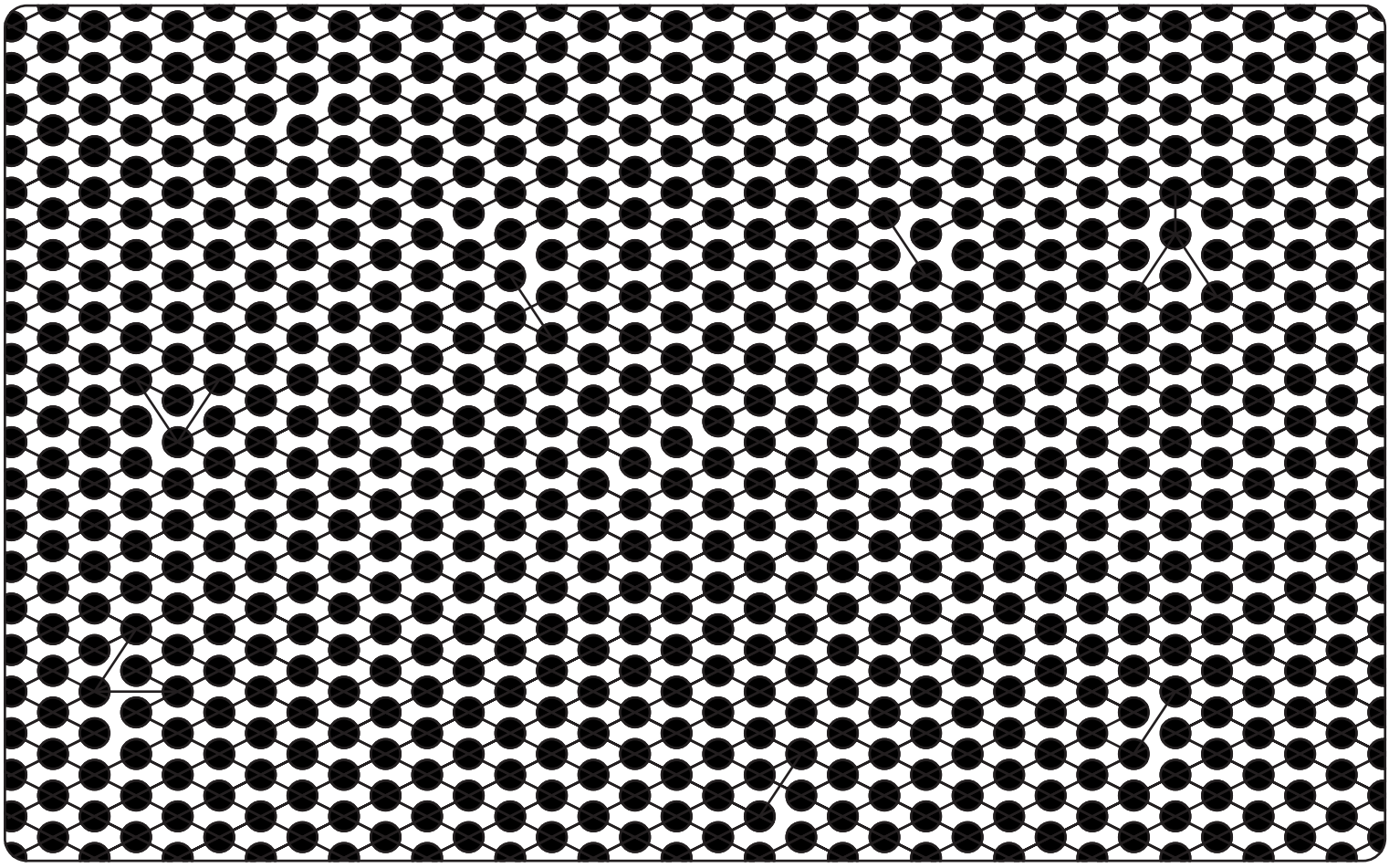
In einem weiteren Interview [Genf, 6. Februar 2018], diesmal mit einer der Töchter von Paulo Freire, Cristina, wurde die Hypothese bestätigt. Weniger anekdotisch betonte Cristina den Einfluss von Elza auf die Arbeit von Paulo. Sie sagte: „Mein Vater hat niemanden direkt alphabetisiert, nur meine Mutter hatte die Erfahrung, auf dem Feld zu sein". Das berühmte Beispiel „tijolo" (Ziegelstein) (ein Wort, das gewählt wurde, um den Alphabetisierungsprozess zu erklären, indem man das Wort in „ti-jo-lo" aufteilt und Wörter findet, die mit jeder Silbe beginnen) wurde gewählt, nachdem Elza Paulo geraten hatte, ein anderes Wort zu verwerfen, das sie aufgrund ihrer Felderfahrung für zu schwierig hielt.

Bild: Menü des Restaurants "Le Portugais", Geneva, 2018 / Elza & Paulo Freire, Seminário Nacional de Alfabetização de São Tomé e Príncipe, 1976. (Quelle: Centro de Referencia Paulo Freire, www.acervo.paulofreire.org).

Welche Beispiele gibt es für die Auslöschung der Arbeit von Frauen in der „Geschichte der Pädagogik"?

Welche Art von Wissen/Know-how wird systematisch mit Frauen verbunden?

Weisser
kauf mich doch!



SCHWEIZ # VISUELLE BILDUNG
MISSIONARISCHE DIMENSION
RASSISMUS

ARBEITSGRUPPE: ZÜRICH / GENF

Ort: Schweiz

Um die christliche Missionstätigkeit ideell und finanziell zu unterstützen, wurden europäische Missionsgesellschaften gegründet. Allein in der Schweiz wurden zwischen 1890 und 1920 neun neue Missionsvereine gegründet. Ihre Bilder und Zeitschriften zur Geldbeschaffung wurden in sehr hohen Stückzahlen verkauft (z.B. hatte das Jahrbuch des „Vereins für Glaubensverbreitung" um die Jahrhundertwende eine Auflage von 300.000). Die Bilder wurden verkauft, damit Kinder sie sammeln konnten. Sie vermittelten eine einflussreiche visuelle Bildung.

Das Bild auf dieser Karte ist im Original eine Werbekarte für den „Kindheit Jesu Verein", die 1892 im Benziger Verlag in Einsiedeln, Schweiz, herausgegeben wurde.

Oben auf der Karte steht: „Weisser kauf mich doch!"

Auf der Rückseite heißt es nach einer rassistischen Horrorgeschichte über Nicht-Christ*innen, die ihre Kinder aussetzen: „Kaufe die armen N****kinder frei. Tritt dem Verein Jesus` Kindheit bei und hilf den Missionaren, das Heideland zu erobern. Gib kein Geld mehr für Süßigkeiten aus. Sammle dein ganzes Geld für die netten Heidekinder. Es wird dir im Himmel eine reiche Belohnung bringen. Mein Kind, vergiss nie, was der arme N****junge dir gesagt hat: Weisser kauf mich doch!"

Lehrmaterial:

Karin Fuchs, Manuel Menrath, Heinz Nauer, Sabine Ziegler: Fremde Bilder - Koloniale Spuren in der Schweiz. Universität Luzern/ Pädagogische Hochschule Zentralschweiz Luzern, 2011. http://globaleducation.ch/globaleducation_de/resources/MA/FremdeBilder_2011.pdf (letzter Zugriff am 25.04.2018).

Bild mit Intervention: "Weisser kauf mich doch". Werbekarte für den "Kindheit Jesu Verein, Benziger Verlag, Einsiedeln, Schweiz, Chromolithografie 1892.

Das Bild auf dem Cover wurde ausgeschnitten und die Figur durch Text ersetzt. Hast du eine Vorstellung von der Figur, die dort ursprünglich gezeichnet war? Wenn ja, wo und wann hast du Bilder gesehen, die diese Repräsentation „lehren"?

1974

LISTE DER TRANSPARENTE DES INFORMATIONSZUGES VOM 27.4.74

TEXT

1. Dove sono i soldi promessi ? "Una volta é colpa del M.A.E. una volta é colpa dell' ENAIP" ma i frapati ..... siamo sempre noiemigrati.

2. Uns nützen nichts eure schönen Worte
sondern nur ein Stück von eurer Torte.

3. Non vogliamo una scuola all'italiana.

4. La scuola non é il gioco del ping-pong.

5. Acli - ENAIP avete tradito l'emigrazione.

6. Emigration muss Bereicherung sei[illegible]keit.

7. Acli - ENAIP [illegible]
oder [illegible]

8. [illegible]

9. Lo[illegible]

10. Tut[illegible]

11. Cons[illegible]

12. Werden[illegible]

13. Zentrum[illegible]
Geldflu[illegible]
Was nun

14. La scuola[illegible]

15. Eine offene Schule öffnet auch uns Schweizer.

16. Unsere Schule soll kein Ghetto für Ausländer werden.

17. Roma non fu la stupida con noi !

18. E' come disse Dante : Se noi andiamo , chi resta ?
Se noi restiamo , chi va ?

19. La politica delle ACLI non ci interessa.
Noi vogliamo scuola !

20. Rom gibt uns Almosen - sie schuldet uns aber Bildung.

21. Eine Schule ohne Geld
ist wie ein Feld, das nicht bestellt.

ZÜRICH
PAULO FREIRE
MIGRATION
SELBSTORGANISIERTES LERNEN
UNGLEICHHEIT

ARBEITSGRUPPE: **ZÜRICH / GENF**

SCUOLA PROFESSIONALE EMIGRATI (SPE), ZÜRICH

In Zürich bezog sich die Scuola Professionale Emigrati (SPE) seit den frühen 1970er Jahren auf die pädagogischen Konzepte von Paulo Freire und Lorenzo Milani.

Die Schule wurde 1974 von italienischen Arbeiter*innen zusammen mit Schweizer Lehrkräften und Schüler*innen als Verein gegründet, der sich nach Konflikten über finanzielle, politische und pädagogische Anforderungen aus einer anderen Berufsschule herauslöste (vgl. Sozialarchiv Ar 429.90.3). Im Zentrum der SPE stand die Forderung nach Bildungsmöglichkeiten, die den Ansprüchen der italienischen Jugendlichen gerecht werden, die mit ihren Eltern aus der Arbeiterklasse in die Schweiz kommen mussten: Eine Schule, die es ihnen ermöglichen würde, ein Berufsdiplom zu erhalten - ein Diplom, das mit dem der Schweizer Mehrheit vergleichbar wäre, um der Fronarbeit zu entkommen - und die humane und gesellschaftspolitische Bildung als ebenso wichtig erachten würde wie die Berufsausbildung (vgl. Sozialarchiv Ar 429.120.1, Mappe 3).

In den folgenden Jahren entwickelten die Lehrer*innen gemeinsam mit den Schüler*innen und ihren Eltern die Lehrpläne und die Methodik. In den Jahren 1984-85 und 1986-87 produzierten sie zum Beispiel Lernmaterial, das von der Idee der generativen Bilder inspiriert war; eine Reihe von Diapositiven, die durch das Kodieren und Dekodieren der gemeinsamen Geschichte(n) der italienischen Herkunft und des Ankommens in der Schweiz entstanden. Die Serie wurde 1987 auf dem Europäischen Rat in Straßburg (vgl. Sozialarchiv Ar 429.140.1) als Rede „Der Weg zur Berufsausbildung - ein Weg zur Akkulturation" vorgestellt, möglicherweise von Schüler*innen.

Bildlegende:

Hintergrund: Notiz zur Plakatbeschriftung für die Demonstration vor der Gründung der SPE, Zürich 1974 (Quelle: Sozialarchiv Zürich, Ar 429.90.3). Mitte: Folie der Diapositivserie und spätere Rede Der Weg zur Berufsausbildung - ein Weg zur Akkulturation, gestaltet von der Klasse Übergangsjahr/Vorlehrjahr bei SPE, Zürich 1983/84 (Quelle: Sozialarchiv Zürich, Ar 429.140.1). Im Vordergrund: Gemälde von Francisco Brennand, Quelle: https://vifalahomenageiapaulofreire.blogspot.ch/p/dilalogos-com-brennand.html).

Wie kann kulturelle Bildung junge Menschen dabei unterstützen, sich als handlungsfähige Akteur*innen in der Gesellschaft zu begreifen und ihre eigenen Räume zu entwickeln und zu gestalten?

Wie können sich formelle Institutionen für solche informellen Bildungsprozesse öffnen?

Wie können Kinder und Jugendliche lernen – ohne dass ihre Freiheit instrumentalisiert wird?