WO WOHNT DAS HAUS IN MIR?

DIE ENTDECKUNGEN DER KINDER AUF DER SUCHE NACH IHRER SELBSTKULTUR

Andréa Zemp Santana do Nascimento
Master of Advanced Studies (MAS) Bilden Künste Gesellschaft
Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK)
Mai 2011

Mentor: Prof. Thomas Sieber

WO WOHNT DAS HAUS IN MIR?

DIE ENTDECKUNGEN DER KINDER AUF DER SUCHE NACH IHRER SELBSTKULTUR

Andréa Zemp Santana do Nascimento
Master of Advanced Studies (MAS) Bilden Künste Gesellschaft
Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK)
Mai 2011

Mentor: Prof. Thomas Sieber

Zeichnung auf Umschlag: Thiago, mein Schüler

Für Tainá und Richard, die Sterne meines Lebens

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG

4 KAPITEL 1. Kultur: Erbe von Traditionen oder/und eigene Kreation?!
4 1.1. Multi-, Inter oder Transkulturalität?!
6 1.2. Kultur: Identität, Individualität, Singularität
6 1.2.1. Individualität, Identität, Singularität
8 1.2.2. Kulturelle Identität und/oder kulturelle Singularität“
12 1.3.„Potenzieller Raum“: die Entwicklung der Kultur im Subjekt
14 1.4. Kultur der Kindheit
16 1.5. Wo wohnen die „Kulturen“ im „inneren Haus“ der Kinder? Gibt es eine „Selbst-Kultur“?

17 KAPITEL 2 Die Makroebene der Bildung
17 2.1. Einführung der Kinder in die Welt der Erwachsene: Beiträge von Rancière, Guattari und Illych
23 2.2. Das Zürcher Schulsystem und die Kinder mit Migrationshintergrund
23 2.2.1. Kritik an das Zürcher Schulsystem
27 2.2.2 Aber was bedeutet „Integration“?
30 2.3. Die HSK Kurse/ der Brasilianische Verein für Bildung und Kultur
30 2.3.1. Die Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)innerhalb des Zürcher Schulsystems
32 2.3.2. Der Brasilianische Verein für Bildung und Kultur
34 2.3.3. Neue Möglichkeiten

36 KAPITEL 3. Mikroebene: Kunstvermittlung und Bildung
37 3.1. Lehren und Lernen: auf der Suche nach der Autonomie
39 3.2. Kunst - und Kulturvermittlung und ihre Verbindungen mit der Bildung: kritische Punkte, Perspektiven und Möglichkeiten
44 3.3. Einige Erfahrungen zwischen Kunst, Kultur und Bildung
53 3.4. Die Arbeit im Brasilianischen Verein für Bildung und Kultur

59 ABSCHLUSS

60 BIBLIOGRAPHIE

EINLEITUNG

„Das Wichtige ist nicht das Haus, wo wir wohnen, sondern wo das Haus in uns wohnt“

“Der Mensch ist wie ein Haus: er muss von innen her gesehen werden”

Mia Couto[1]

Wo wohnt in mir das Haus? Wo fühle ich mich zu Hause?

Mit «sich zu Hause fühlen» meine ich, wo man sich selbst sein kann, wo man sich vollständig fühlen kann. Das Haus als Ausbreitung der Seele. «Das Haus» ist für mich eine Metapher, mehr als ein architektonisches Objekt.

Auf eine poetische Art benutzt der mosambikanische Schriftsteller Mia Couto in seinem Buch «Um rio chamado tempo, uma casa chamada Terra» («Ein Fluss namens Zeit, ein Haus namens Erde») die Metapher des Hauses. In der Geschichte kehrt der junge Marianinho, nachdem er für längere Zeit in der Stadt lebte, an seinen Geburtsort - die Insel «Luar-do-Chao» - zurück, um an der Beerdigung seines Grossvaters teilzunehmen. In dieser Wiederbegegnung mit seinen Wurzeln und seinen Vorfahren, findet der junge Mann zu sich selbst.[2] Im Zentrum dieses Prozesses des Wiedererkennens - oder Wiedererschaffung - der Hauptfigur steht das Familienhaus: *“Zum Schluss unser grosses Haus in Sicht, das grösste auf der Insel. Wir nennen es Nyumba-Kaya, um die Familienangehörigen aus den Norden uns aus den Süden zu befriedigen. “Nyumba” ist das Wort für «Haus» in der Sprachen des Nordens. In den Sprachen des Südens heisst «Haus» “kaya””.*[3]

Das Haus als Metapher wird in zwei Bedeutungen untersucht. Die erste als Behausung der Kultur, des Erbes und der Traditionen, welche wie in einer Pflanze «*Wurzeln hat und jeden Tag bewässert werden muss*». Die zweite Bedeutung des Hauses ist die eines Körpers: *«Das Haus ist ein Körper - das Dach ist es, welches den Kopf von den Höhen des Himmels trennt»; «Ich gehe durch den Korridor, verfangene Seele, als wäre das Haus ein Mutterleib und ich zur ersten Innerlichkeit zurückkehren würde».*[4] Mittels der Verbindung dieser zwei Bedeutungen, wachsen die Wurzeln des Hauptdarstellers der Geschichte und er beginnt, eine Geschichte für sich selbst und das Dorf zu rekonstruieren. Marianinho beginnt sich als eigenes Haus zu erkennen. Diese Metapher deutet darauf hin, dass das Haus ein Körper - der eigene Körper - ist, in dem die Begegnung mit der eigenen Herkunft und die eigenen Erfahrungen wohnen.

---

1 Aus dem Originaltext: „*O importante não é a casa onde moramos, mas onde, em nós, a casa mora*“. In: COUTO, Mia. Um rio chamado tempo, uma casa chamada Terra. São Paulo, Companhia das Letras, 2003

2 Das Buch portraitiert ein post-koloniales Mosambik. Die Suche Marianinhos steht in Analogie zur Geschichte Afrikas, welches seine während der Kolonialzeit zum Teil verlorene Identität sucht.

3 Aus dem Originaltext: *“Por fim, avisto a nossa casa grande, a maior de toda a Ilha. Chamamo-lhes de Nyumba-Kaya, para satisfazer familiares do Norte e do Sul. “Nyumba” é a palavra para nomear “casa” nas línguas nortenhas. Nos idiomas do Sul, casa se diz “kaya”* (COUTO, 2003: 28)

4 Aus dem Originaltext: *„A casa é um corpo – o tecto é o que separa a cabeça dos altaneiros céus“* (COUTO, 2003: 28). *“Vou pelo corredor, alma enroscada, como se a casa fosse um ventre e eu retornasse à primeira interioridade* (COUTO, 2003: 111)

Das Haus als ein Körper, der Körper als ein Haus; das “Körper-Haus” als der “Zwischenraum” wo wir unsere Kulturen schaffen: diese Metapher ist eine wichtige Inspiration für diese Masterarbeit. Sie kam auf, als ich im Brasiliansichen Verein für Bildung und Kultur (Associaçao Brasileira de Educaçao e Cultura – ABEC) mit zweisprachigen Kindern, die unterschiedliche kulturelle Herkünfte haben, zu arbeiten angefangen habe. Der ABEC ist ein gemeinnütziger Verein ohne finanzielle Interessen, der das Ziel hat, Kinder und Jugendliche mit brasilianischem Hintergrund die Möglichkeit zu geben, ihre Verbindung zur brasilianischen Kultur und mit der brasilianisch-portugiesischen Sprache zu vertiefen oder besser kennen zu lernen. Als ich in Kontakt mit diesen Kindern – eine Gruppe von am Anfang vier und später sechs Kindern – getreten bin, konnte ich spüren, wie reich die Wege sind, mit denen sie ihre Verbindungen zu ihren eigenen Herkünften suchen und wie unterschiedlich diese Suche von Kind zu Kind ist. Ich stellte plötzlich in Frage: ist es so einfach, als “Vermittlerin” in dieser Suche nach der Kultur und nach der eigenen Identität dieser Kinder zu wirken? Es war sicher nicht bloss eine Frage vom Lehren der Sprache und von der Definition über was die brasilianische Kultur ist, was es in Brasilien gibt, wie die Menschen in Brasilien leben, welche Musik sie hören, welche Tänze sie tanzen. Von diesen Reflexionen ausgehend, erschienen einige der Haupfragestellungen der Masterarbeit: Wie bilden die Kinder ihr eigenes kulturelles Universum und wie tragen sie dadurch für die kulturelle Erneuerung bei? In anderen Wörtern: welche «Häuser» bauen sie für sich selbst und in sich selbst?

Während der Arbeit hatte ich auch die Möglichkeit, in Kontakt mit der Realität des schweizerischen Schulsystems zu treten. Andere Fragestellungen haben sich mit den vohergehenden summiert. Während des Jahres 2010 besuchte ich einen Einführungskurs ins Zürcher Schulsystem, der an der Pädagogische Hochschule Zürich stattfand und das Ziel hatte, Informationen über die Organisation des Schulsystems zu geben. Die Teilnahme ist die sogenannten Lehrerinnen für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) obligatorisch. Während des Kurses hatte ich als eine der Aufgaben, den Unterricht von Lehrerinnen in einer schweizerischen Primarschule zu beobachten. Bis dahin war mein Kontakt zu den Kindern auf unser zweistündiges Treffen am Mittwochnachmittag beschränkt. In diesem Kurs konnte ich wenigstens indirekt ihren Schulalltag besser kennen lernen. Ich hinterfragte die Weise, mit der die Kinder mit sogenannten „Migrationshintergrund“ in diesem Schulsystem, das selbstverständlich Teil des politisch-ökonomischen Systems dieses Landes ist, angesehen und behandelt werden. Wird ihr Beitrag im Sinne der kulturellen Vielfalt berücksichtigt oder werden sie einfach als marginalisierte Gruppe angesehen? Was bedeutet denn eigentlich, diese Kinder ins System zu integrieren?

Und welche ist schliesslich die Rolle der HSK-Kurse? Es ist wichtig darüber nachzudenken, ob und wie diese Kurse zur Freiheit der Kinder in Richtung ihrer “kulturellen Autonomie” beitragen, denn immer besteht die Gefahr, dass ihre Brandmarkung innerhalb des Systems legitimiert wird.

Die poetische Suche der Kinder summiert sich in dieser Arbeit mit meiner politischen Reflexion über Bildung und Kultur. Es geht dabei nicht nur um eine Kritik der Bildung spezifisch innerhalb der Schweiz, zumal ähnliche Systeme sich überall in der Welt immer mehr verbreiten. Im meinen Land, Brasilien, für seine kulturelle und ethnische Diverstität weltweit bekannt, ist die soziale und kulturelle Entmischung durch das Bildungssystem unterschiedlich aber gleichfalls pervers.

Das erste Kapitel zeigt einige Reflexionen über Kultur und Subjekt auf, um schliesslich an meiner Idee von “Selbstkultur” in der Kindheit zu gelangen. Ich stütze mich auf Überlegungen

über Begriffen der Kultur, der Identität und der Singularität - insbesondere in Verknüpfung mit der Kindheit - und versuche darüber nachzudenken, wie sie meine Praxis beeinflussen können. Im zweiten Kapitel diskutiere ich über das Schulsystem auf der Makroebene und im Kontext des Kantons Zürich, im Bezug auf den Umgang mit den Kindern mit "Migrationshintergrund". Ich stütze mich auf theoretische Kritiken über Schulsysteme und auf Überlegungen zu Postkolonialismus sowie auf die Analyse des Schulsystem des Kantons Zürich, basierend auf die Informationen, die ich im Rahmen eines Kurses an der Pädagogische Hochschule Zürich erhalten habe. Ausserdem identifiziere ich in diesen Kapiteln einige kritische Punkte und die mögliche Spielräume im Unterricht für Heimatliche Sprache und Kultur. Dabei beziehe ich mich auf meine eigene Erfahrung als HSK-Lehrperson in Verbindung mit der der Mikroebene des Brasilianischen Vereins und mit dem Schulsystem.

Im letzten Kapitel denke ich schliesslich über die Rolle der Kunst- und Kulturvermittlung und des Lehrenden im Prozess der kulturellen Bildung der Kinder nach. Ich spreche hier über eine Mikroebene der Praxis, wo die Grenzen, Möglichkeiten und Konflikte sich deutlicher zeigen. Ich präsentiere einige meiner Meinung nach musterhafte Beispiele von Experimenten aus Brasilien zwischen Kunst, Kultur und Bildung, die inspirierend für meine Praxis sind, zumal ich denke, dass diese Erfahrungen zur Diskussion über Kultur und Kindheit und über Kunst- und Kulturvermittlung beitragen können. Schlussendlich denke ich über meine eigene Erfahrung als Lehrperson im Projekt *"Wo wohnt das Haus in mir?!"* mit den brasilianisch-schweizerischen Kindern im Brasilianischen Verein für Bildung und Kultur nach.

Die Methode der Arbeit bildet sich durch die Verknüpfung von meiner Erfahrung mit den Kindern mit theoretischen Reflexionen – aus der Kunst, aus der Philosophie, aus der Literatur, usw. Es kommt mit ein neues Verständnis vom "Denken" in den Sinn:

> Das Denken ist nicht die Folge vom Wunsch eines vorbestimmten Subjektes, um ein vorbestimmtes Objekt kennen zu lernen, seine Wahrheit zu kennen oder das Wissen in dieser Wahrheit zu erwerben. Das Denken ist die Folge einer Auseinandersetzung von Differenzen. Es ist durch das, was dieses Denken schafft, dass die [nicht absoluten] Wahrheiten, sowie Subjekte und Objekte kommen. (ROLNIK, 1993: 5).[5]

Es handelt sich um einen dialogischen Prozess zwischen Praxis und Theorie. Wie Rolnik sagt, gibt es kein fertiges Objekt kennen zu lernen: die erlebten Erfahrungen bringen Fragen mit sich, die zur Suche nach theoretischen Reflexionen führen und umgekehrt. Meiner Meinung nach geht es nicht um die Antwort auf diese Fragen oder um die Formulierung einer fertigen Theorie über Bildung, Kultur und Kindheit. Es geht vielmehr darum, eine Auseinandersetzung darüber in Bewegung zu setzen.

5 Aus dem Originaltext: *"pensamento [...] não é fruto da vontade de um sujeito já dado que quer conhecer um objeto já dado, descobrir sua verdade, ou adquirir o saber onde jaz esta verdade; o pensamento é fruto da violência de uma diferença posta em circuito, e é através do que ele cria que nascem tanto verdades [não absolutas] quanto sujeitos e objetos".*

KAPITEL 1.

Kultur: Erbe von Traditionen oder/und eigene Kreation?!

1.1. Multi-, Inter- oder Transkulturalität?!

Beginnen wir mit einigen allgemeinen Reflexionen über Kultur. Wenn wir diesen Begriff behandeln, können wir unterschiedliche Unterbegriffe diskutieren, unter anderem die Multikulturalität, die Interkulturalität und die Transkulturalität. Der Text von Wolfgang Welsch hilft uns, diese Begriffe, die wichtig für unsere Reflexionen sind, besser zu verstehen.

Für Welsch scheinen die zeitgenössischen Kulturen "*eine andere Verfassung angenommen zu haben als unsere Kulturbegriffe noch immer behaupten oder suggerieren"* (WELSCH, 1997: 1). Der Autor versucht, eine Kritik der Begriffe Multi – und Interkulturalität zu machen, da er sie zu vereinheitlichend und zu separatistisch findet. Welsch fängt mit den ersten Erwähnungen der "Kultur" als allgemeine Begriffsbestimmung an, die der Naturrechtslehrer Samuel von Pufendorf (1684) formuliert hat. Pufendorf definiert Kultur als diejenigen "Tätigkeiten, durch welche die Menschen ihr Leben als spezifisch menschliches – im Unterschied zu einem bloss tierischen – gestalten". Erstmals wurde Kultur als die Sammlung von "Tätigkeiten eines Volkes, einer Gesellschaft oder einer Nation" bestimmt.

Die Theorie beleuchtet zirka ein Jahrhundert später Herder in seinen "Ideen der Philosophie der Geschichte der Menschheit". Herder definierte die Kultur zurückgreifend auf drei Bedingungen: soziale Homogenisierung, ethische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung. Die Kultur sollte gemäss Herder immer Kultur eines *Volkes* sein (WELSCH, 1997: 2). Beziehungsweise sollte eine Kultur von Kulturen anderer Völker spezifisch verschieden sein und getrennt bleiben. Kultur stellte für Herder "die Blüte" des Daseins eines Volkes" dar. Welsch kritisiert diesen Ansatz Herders, da dieser veraltet und unhaltbar geworden sei, wenn wir die Komplexität der modernen Kulturen berücksichtigen. Sie können nicht aufgrund von Nationalitäten oder Ethnien und geschweige denn als geschlossene Kugeln oder autonome Inseln definiert werden. Anderenfalls werden diese "völkischen oder ethnischen Fiktionen politisch gefährlich", da sie zu kulturellem Rassismus tendieren können.

Für Welsch sind die Konzepte von Multi – und Interkulturalität zweifellos ein Fortschritt in Bezug auf die traditionellen Definitionen von Kultur. Trotzdem behalten sie noch einige Verbindungen zu diesen traditionellen Definitionen. Die Multikulturalität zum Beispiel anerkennt die Vielfalt von Lebensweisen innerhalb einer Gesellschaft. Obwohl sie der Idee einer "grossen Kultur", die getrennt von den anderen ist, widerspricht, hat die Multikulturalität noch eine Intention von Homogenisierung: sie wendet sich auf viele Partialkulturen an, die getrennt voneinander bleiben. Sie definiert unterschiedliche Kulturen weiterhin als eigenständige, in sich homogene Gebilde.

Die interkulturalität schleppt ebenfalls die Unterstellung einer insel-oder kugelartigen Verfassung der Kulturen mit sich, obwohl sie erkennt, dass diese Verfassung "notwendig zu interkulturellen Konflikten führt, und sucht dem durch interkulturellen Dialog zu begegnen". (1997: 4)

Für Welsch ist die Lösung, um diese Obsoletheit zu überwinden, an “transkulturelle Gesellschaften” zu denken, die bis in ihren Kern hinein durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet” sind (5). Wie die turkische Schrifftstellerin Zehra Çirak, die seit ihrem zweiten Lebensjahr in Deutschland lebt, sagt: *“Ich bevorzuge weder meine türkische noch meine deutsche Kultur. Ich lebe und sehne mich nach einer Mischkultur”* (1991 apud WELSCH, 1997:).

Die Auflösung von “Barrieren” zwischen verschiedenen Nationen und Kulturen, die man in den modernen Gesellschaften überprüft, ist für den Autor eine Folge von Migrationsprozessen, von der Vergrösserung der Kommunikationssystemen und von ökonomischen Abhängigkeiten.

Abgesehen von dieser Makroebene, diskutiert Welsch auch über die Mikroebene der Individuen. Für ihn sind die meisten von uns “kulturelle Mischlinge”, die durch mehrere Herkünfte und Verbindungen bestimmt werden. In der heutigen Zeit, in der wir unterschiedlichen sozialen Welten gleichzeitig exponiert sind, ist das Subjekt ein “pluralistisches” Wesen; genauer gesagt, hat das moderne Subjekt vielfältige Identitäten.

Andererseits kritisiert der Autor die Schnittstelle zwischen Transkulturalität und Globalisierung. Während letztere in einer zunehmenden kulturellen und sozialen Homogenisierung kulminiert, “läuft” die Transkulturalität zur Gestaltung von Netzwerken und von immer mehr kultureller Diversität und sozialen Strukturen hin, die abhängig von den Kombinationen von kulturellen Quellen und Referenzen sind. Folglich ist die Transkulturalität ein dauernder Prozess, der nicht nur zu geografischen Punkten oder Nationalitäten in Beziehung steht:

> “transkulturelle Identitäten können dabei natürlich immer noch durch die ethnische Zugehörigkeit oder durch die Gemeinschaft bestimmt sein, in der man aufwuchs. Aber das muss nicht der Fall sein. Die Individuen können über ihre Zugehörigkeit selbst entscheiden – und dies sollte ihnen gestattet werden. Man kann seine wirkliche Heimat weitab von der ursprünglichen Heimat finden, die einem vielleicht nur Beengung , Kerker und Qual war. (WELSCH, 1997: 13)

In seinem Text definiert Welsch Kultur als eine Verbindung des Subjektes und/oder des Kollektivs mit einem bestimmten Kontext oder mit bestimmten Referenzen und Codes, die auf verschiedene Weisen kombiniert werden können. Er spricht sowohl über die kollektiven, als auch über die individuellen Aspekte. Obwohl ich die soziale Dimension der Kultur grundlegend finde, will ich in meiner Diskussion den zweiten Aspekt vertiefen: auf welche Weise geht das Subjekt mit den Referenzen, die er bekommt, um? Was schafft er von diesen Referenzen und von sich selbst ausgehend an Neuem? Meiner Meinung nach handelt es sich nicht um die Suche nach einer Heimat hier oder dort, in dieser und/oder in derjenigen Kultur, oder von der Vermischung dieser verschiedenen Elemente, sondern von der Suche nach Herkunft in sich selbst. In diesem Sinne ist es wichtig, die Ideen von Individualität, Identität, Subjektivität und Singularität – immer in Verbindung mit Kultur - besser zu untersuchen.

1.2. Kultur: Identität, Individualität, Singularität

1.2.1. Individualität, Identität, Singularität

Wenn wir über die individuelle/oder subjektive Dimension der Kultur diskutieren, ist es wichtig, einige dieser oben genannten Konzepte besser zu begreifen. Der Professor für kulturelle Soziologie Andreas Reckwitz schlägt die folgende Frage vor, als er die Subjektanalyse erwähnt: "*Gibt es einen Ort des "Individuellen" in Auseinandersetzung mit den kulturellen Subjektordnungen?*!" (RECKWITZ, 2008: 21). Um meine Meinung darüber besser zu formulieren versuche ich, in diesem Teil des Kapitels mich mit dieser Frage auseinanderzusetzen und die Schnittstellen und Unterschiede zwischen den Begriffen "Subjekt" und "Individuum", "Individualität" und "Subjektivität", "Identität" und "Singularität" zu präsentieren. Ausser Reckwitz und die von ihm zitierten Autoren (wie zum Beispiel Michel Foucault), werde ich mich auf die Reflexionen des Philosophen Felix Guattari und des Kulturtheoretikers Stuart Hall beziehen.

Zuallererst: Subjekt oder Individuum? Reckwitz benutzt den Begriff der "Subjektivierung" um zu bestätigen, dass das Subjekt nicht als "vorhanden" zu beachten sei, sondern immer im Prozess seiner permanenten kulturellen Produktion (RECKWITZ, 2008: 10). Das Subjekt ist gemäss Reckwitz und Foucault bedingunglos bestimmten sozialen Regeln unterworfen: *"Welche Codes, Körperroutinen und Wunschstrukturen muss sich der Eizelne in einem jeweiligen historisch-kulturellen Kontext einverleiben, um zum zurechenbaren, vor sich selber und anderen anerkannten "Subjekt" zu werden?"* (RECKWITZ, 2008: 14). Für beide Autoren ist die wahre Emanzipation des Subjektes fraglich. Die Frage ist nicht, **ob** das Individumm frei gibt, sondern ***"inwiefern** das Handeln des Individuums **nicht frei** ist, sondern "gesellschaftlich bedingt"* (RECKWITZ, 2008: 14). Reckwitz fragt sich zudem:

> Welche kulturellen Generierungsmuster sind die Voraussetzung für die soziale Produktion einer scheinbar fraglos gegebenen Individuen-Entität? Wie funktioniert" die Kuturelle Logik einer bestimmten Subjektivation? Welche kaum bewussten oder transparenten kulturellen Prozesse der Stabilisierung und Destabilisierung enthält eine bestimmte gesellschaftliche Subjektordnung, in die der Einzelne mehr oder minder unproblematisch einrückt? (2008: 17)

Es ist in diesem Sinne, in dem Michel Foucault und andere Autoren über den "Tod des Subjektes" sprechen, wie Reckwitz zitiert. Der frühere Foucault (70er Jahren) kennzeichnet die kapitalistischen Gesellschaften als disziplinarisch, da sie versuchen, Identitäten zu fixieren und die Subjekte zu produzieren, um sie zur Identifizierung ihrer „Rollen" in der Gesellschaft zu reduzieren. [6]

Wie Foucault, kritisiert auch der Philosoph Felix Guattari (1986) die fehlende Freiheit des

6 Zuerst analysierte Foucault in seinem Werk die Formation der Subjektivität **„***jenseits des modernen Identitäts-zwangs. Anschliessend treten die Formierung „individualisierter" Subjekte über Disziplinarinstitutionen als einem Komplex von materialen Praktiken und Wissensformen („Überwachen und Strafen", 1975) [...]".* Später - ab den den 80'er Jahren - hat Foucault einen anderen Weg eingeschlagen. Er fokussierte seitdem **"***die Selbstregierung des Subjekts in der liberalen und neoliberalen Moderne [...]"* in anderen Worten, die Handlungen, die das Subjekt freiwillig durchführen könnte und dürfte, um sich von den Machtverhältnissen zu emanzipieren und andere Subjektivitätsformen aufzubauen.

Individuums in der Gesellschaft. Er benutzt den Begriff “Individuum” und nicht “Subjekt”, um diese Kritik zu machen. Guattari schlägt eine Fragestellung des Begriffes „Individuum“ vor und lehnt irgendeine Beziehung zwischen **Subjektivität** und **Individualität** ab. Der Begriff “Subjektivität” stellt für Guattari, anders als der der “Individualität”, eine Dimension dar, die nicht unter der Gesamtschau oder der Zentralisierung im Individuum steht, da sie sich zur sozialen und kollektiven Dimension erweitert. Gemäss dem Autor sollte die Subjektivität nicht als ein innerer Raum angesehen werden, der sich einen äusseren Raum entgegensetzt. Vielmehr besteht sie aus einem Aufbau, der diese beide Perspektiven beinhaltet. Die Subjektivität hat einen heterogenen Charakter, der aus psychologischen, sozialen, politischen, ökonomischen, ökologischen und ästhetischen Faktoren besteht.

Für Guattari kann die kapitalistische Gesellschaft auch ein Produzent der Subjektivität sein. Der Autor nähert sich auf diese Weise an Reckwitz, als er diese homogenisierende/ kategorisierende Tendenz beschreibt und diese “kapitalistische Subjektivität” nennt.

Trotz der äusseren Bestimmungen, denen das Subjekt unterworfen ist, hat es auch eine innere Komponente, für welche dieses Subjekt verantwortlich ist. Diese Komponente ist mit dem Begriff der Identität verbunden. Für Reckwitz ist die Identität “*die Art und Weise, in der in einer kuturellen Form eine bestimmte Selbstinterpretation eingebaut ist, wobei diese Identität immer direkt oder indirekt auch mit einer Markierung von Differenzen zu einem kulturellen Anderen verknüpft ist”* (2008). Dieser Begriff nähert sich dem Verständnis des Autors Stuart Hall an. Dieser argumentiert, dass die Identität sich durch das Andere konstituiert, da dieses “Andere” als das “Nicht-ich” verstanden wird. Um eine Identität zu bilden, ist es notwendig, dass sie dieses Andere ausgrenzt, um zu behaupten, was sie ist. Die Identität ist so von der diskursiven Praxis unserer Gesellschaft beeinflusst. Andererseits ist die Identität gemäss Hall nicht unwandelbar; sie konstituiert einen dauernden Prozess, der das Individuum verändern könne, und zwar wie er die soziale Diskurse und Praxis akzeptiert oder ablehnt. Der Widerstand gegen diese Bestimmungen ist in der Diskussion Guattaris ebenfalls präsent. Diese Fragestellung stellt das Hauptinteresse meiner Diskussion über Kultur dar. In dieser Richtung übertreffen Hall und Guattari in gewisser Weise die Frage von Reckwitz über die Unmöglichkeiten des Subjektes, da sie vorschlagen, dass trotz der Versuche von sozialer Modellierung, das Subjekt fähig ist, sich zu “singularisieren”. Die Begriffe “Singularität” und “Singularisierung” stammen von Guattari und bringen als Hauptidee die Zurückeroberung eines einzigen und differenzierten Ausdrucks bei Subjekten und Kollektiven durch die Subversion einer aufgezwungenen Subjektivität.

Von dieser Perspektive aus ist es möglich, an eine subjektive Dimension der Kultur zu denken, was für mich insbesondere wichtig in dieser Arbeit zu erforschen ist: Ist das Subjekt wirklich fähig, durch die Aneignung von sozialen Codes und Elementen, seine eigene Kultur zu bilden? Wie subjektiv oder singular kann eine Kultur sein?

Um diese Dimension zu vertiefen, stürtze ich mich auf einige Reflexionen von Stuart Hall und Felix Guattari in Bezug auf die Ideen von Singularität und Identität an, und versuche diese Reflexionen mit der Dimension der Kultur besser zu verbinden.

1.2.2. Kulturelle Identität und/oder kulturelle Singularität“

Die Reflexionen des Philosophen Felix Guattari und des Kulturtheoretikers Stuart Hall helfen uns bei der Vertiefung der Frage nach der Begegnung von Subjekten mit kulturellen Traditionen, die einem Kollektiv angehören.

Stuart Hall und die Kulturelle Identität.

Der Kulturtheoretiker Stuart Hall widmet sich der Reflexion über die „Wiederkehr der Frage der Identität“ in den letzten Jahrzehnten.[7] Für ihn hat die Bedeutung des Begriffes der „Identität“ Veränderungen erfahren, die er als „Zerrüttungen“ bezeichnet.

Die erste der Zerrüttungen bezieht sich auf die Reflexionen von Karl Marx. Für Hall deutet das marxistische Gedankengut darauf hin, dass das Individuum nicht das Subjekt der Geschichte sein kann, zumal es nur unter historischen Bedingungen, welche von anderen geschaffen wurden, agieren kann. Marx erinnere uns daran, dass „*wir stets in die Handlungsweisen und Strukturen des Lebens aller anderen eingelagert und verwickelt sind*“. (HALL, 1999: 85). Die Studien Freuds über das Unbewusstsein seien die Basis einer zweiten Zerrüttung der Identität. Freud sagt, dass die unbewussten Prozesse Teile der Konstituierung des „Ichs“ seien, deshalb *„wäre es dem Selbst nicht möglich, seine eigene Identität zu reflektieren und sie vollständig zu kennen*“ (HALL, 1999: 85). Die dritte Zerrüttung steht mit dem Modell der Sprache und der Linguistik des schweizerischen Sprachwissenschaftlers Ferdinand de Saussure im Zusammenhang, für den es unmöglich ist, etwas Neues zu sagen, ohne einem bereits vorhandenen System von Sprachen unterworfen zu sein, welche „*uns zum Teil sprechen, worin und wogegen wir stets eine Position einnehmen*“ (Hall,1999: 86).Foucault und seine Kritik des westlichen rationalen Denkens bilden die vierte und letzte Zerrüttung. Foucault versuchte, die „Wahrheit“ der westlichen Welt zu relativieren, indem er diese als ein Regime der Macht und der Herrschaft bezeichnet, welches sich das Rechnen, *„die Wahrheit über die Identität für alle anderen auf dem Globus zu sagen“* (HALL, 1999: 87).

Hall diskutiert ausserdem über die Destabilisierung der grossen und festen kollektiven Identitäten in den letzten fünfzig Jahren, welche für die Kategorisierung der Subjekte verantwortlich waren: Klasse, Rasse, Gender und Nation. Weiter spricht er über die Relation zwischen globaler und lokaler Identität. Für Hall führten alle diese Veränderungen in den modernen Gesellschaften zu einer Wandlung der Art und Weise, wie die Identität gedacht wird. So sollte der Begriff „Identität“ vielmehr durch den des „Prozesses der Identifizierung“ ausgewechselt werden, zumal sie etwas ist, *„das sich mit der Zeit ereignet, das niemals völlig stabil ist, das dem Spiel der Geschichte und dem Spiel der Differenz unterliegt“* (HALL, 1999: 91).

Der Autor sagt zudem, dass ein Individuum während seines Lebens verschiedene Identitäten haben könne und, dass diese nicht aufgrund eines „wahren Selbsts“ determiniert würden, sondern von der Art und Weise, wie die Anderen dieses Individuum betiteln würden. Für Hall ist es nur möglich, eine Identität durch „e*ine dialogische Beziehung zum Anderen“* zu haben.

---

7 Der Autor, der über die Frage nach der kulturellen Identität diskutiert, wurde in Jamaika geboren und lebt in England. In verschiedenen Stellen seines Werkes nimmt der Autor von Teile seines eigenen Lebens - insbesondere von seiner Beziehung mit dem Sohn - als Bespiele für seine Überlegungen an.

Die Identität sei so in einem kollektiven Diskurs integriert, oder mit anderen Worten, in einer Repräsentation von sich selbst vor der Gesellschaft: *„Identität ist eine* **Erzählung** *(narrative)* **vom Selbst***: sie ist die Geschichte (Story), die wir uns vom Selbst erzählen, um zu erfahren, wer wir sind“* (HALL, 1999: 95). Diese Geschichte könne nur erzählt werden, wenn die Subjekte von irgendeinem Ort und von irgendeiner Geschichte kommen, wenn sie Wurzeln haben. Hall charakterisiert diesem Prozess als „neue Ethnizität“ und nimmt als Beispiel für diese Reflexion die Lebenserfahrung seines Sohnes, der eine ethnisch-kulturelle Vermischung verkörpert:

> *„Wenn Sie meinen Sohn fragen, der in London geboren wurde, woher er kommt, dann kann er Ihnen nicht erzählen, dass er aus Jamaika stammt. Ein Teil seiner Identität ist dort, aber er muss diese Identität entdecken. Er kann sie nicht einfach aus einem Koffer zaubern und sie auf den Tisch knalllen uns sagen: „Das gehört mir“. So eine Substanz ist das nicht.* ***Er muss lernen, sich selbst die Geschichte seiner Vergangenheit zu erzählen****. Er muss seine eigene Geschichte befragen, er muss diesen Teil von sich erneut erlernen, der an jener Kultur beteiligt ist“* (HALL, 1999: 96)

Für Hall ist die Identität eine Art der kulturellen „**Wiederentdeckung**“. Daher sollte jedes Subjekt selbst seine eigene kulturelle Geschichte lernen und erklären.

Felix Guattari und die „Singularität“

Der französische Philosoph nimmt eine Gegenposition zum Begriff der „kulturellen Identität“ ein. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass die Unterschiede zwischen den beiden Autoren aus ihren verschiedenen Ausgangspunkten resultieren: während Hall von einem politisch-kulturellen Ansatz ausgeht, welcher mit der Soziologie verknüpft ist, sind die philosophischen Fragestellungen Guattaris von der Psychoanalyse und den Studien des Unbewusstseins beeinflusst, obschon sie einen starken politischen Inhalt aufweisen. Trotzdem können wir einige gemeinsame Ansätze feststellen.

Um die Kritik Guattaris der Idee der „kulturellen Identität“ zu verstehen, beginnen wir mit seinen Reflexionen über „Kultur“. Der Autor sagt, dass das Wort Kultur während der Geschichte verschiedene Bedeutungen übernommen habe, von denen er drei benennt: „A- Wert -Kultur“, „B- kollektive Seele- Kultur“ und „C Handelsware-Kultur “.

Die sogenannte „Wert-Kultur“ steht für Guattari in Zusammenhang mit dem Aufstieg des Burgertums und ersetzte die vorhergehenden kulturellen und sozialen Segregationsformen, welche vom Adel propagiert wurden. Diese „Kultur A“ trennt die Individuen und die Gruppen in gebildet und ungebildet.

Im Gegensatz dazu haben in der „kollektiven Seele- Kultur“ alle Individuen und Gruppen Kultur: jeder kann seine kulturelle Identität fordern. Die “ Kultur B“ wurde Ende des neunzehnten Jahrhunderts zusammen mit der Entwicklung der „kulturellen Anthropologie“ geschaffen und wurde im Verlauf der Weltgeschichte auf widersprüchliche und voneinander entgegengesetzte Arten und Weisen benutzt - von der nationalsozialistischen Ideologie bis zu den verschiedenen Emanzipationsbewegungen, wobei letztere ihre eigene „kulturelle Basis“ forderten. Von diesem

Blickpunkt aus kommen Begriffe wie „primitive Seele und Kultur“ auf. Obschon viele Strömungen, welche ihre Basis in der weissen, westlichen und männlichen Kultur haben, sich von dieser ethnozentristischen Idee distanzieren wollten, hat diese „Kultur B“ eine Art Multiplikation des Ethnozentrismus hervorgerufen:

> *„To each collective soul (nations, and ethnic and social groups) a culture is attributed [...] the so-called primitive societies discover that they „make culture“; they are informed, for example, that they make music, dance, perform activities of worship, mythology, and so on. And they discover this especially when people come and take what has been produced to display it in museums, or sell it on the art market, or introduce it into the scientific anthropological theories that are circulating“.* (GUATTARI: 2008, 26)

Für den Autor stehen alle diese Lebensdimensionen der sogennanten „primitiven Völker“ in Wirklichkeit miteinander in Beziehung. An dieser Stelle macht Guattari eine Analogie der „primitiven Völker“ mit den Kindern: die Kinder leben ihre Erfahrungen vor ihrer Einbindung ins Schulsystem auf eine ganzheitliche Art: sie spielen, treten miteinander in Beziehung, „bauen“ Erkenntnisse auf, träumen... Später werden sie dazu gezwungen, diese Dimensionen der Semiotisierung des sozialen Lebens zu kategorisieren. Plötzlich existieren die Stunden: „die Stunde des Spielens“, „die Stunde des Lernens“, „die Stunde des Träumens“, usw.

Im Gegensatz zu den beiden ersten „Kulturen“, steht die „Handelsware-Kultur“ für Guattari nicht im Zusammenhang mit Werturteilen. Es geht vielmehr um das Produzieren und Verkaufen von Waren und homogenen Diskursen.

Für Guattari funktionieren diese drei Dimensionen immer noch gleichzeitig. Der Autor kommt zum Schluss, dass die Frage nach dem Problem der Kultur notwendigerweise diese drei Dimensionen überwinden muss:

> *„How can a right to singularity be proclaimed in the field of all these levels of so-called „cultural“ production without this singularity being confined to a new kind of ethnicity? [...] How can we organize, make avaliable, and finance processes of cultural singularization that dismantle current particularisms in field of culture and, at the same time, enterpreises of the pseudodemocratization of culture?“* (GUATTARI: 2008, 32-33)

Wenn wir die Kritik Guattaris zum Begriff der „Kultur“ verstehen, so können wir auch begreifen, wieso er das Konzept der „kulturellen Identität“ als zutiefst reaktionär ansieht. Der Philosoph diferenziert zwischen dem Begriff der Identität“ und dem Begriff der „Singularität“:

> *Singularity is an existential concept, whereas identity is a concept of referentiality, of the limiting of reality to frames of reference, frames that may be imaginary. In other words, identity is what causes singularity to pass from different ways of existing to a single identifiable frame of reference. When we experience our own experience, we experience it with words of a language that belongs to a hundred million people; [...]. However, we live and die in a completely singular relation with this intersection.* (GUATTARI: 2008, 94)

Es ist interessant zu beobachten, wie der Autor, wenn er über die Einbindung eines Subjekts in einem sozialen Millieu und den dazugehörigen Codes spricht, Ferdinand de Saussure erwähnt. Guattari stellt, wie auch Hall und Saussure, fest, dass die Sprache ein soziales Faktum ist. Trotzdem hängen die Grenzen und Möglichkeiten der Sprache davon ab, wie sich die Subjekte diese Codes aneignen. Für Guattari ist es den Subjekten nicht nur möglich, die Codes der Gesellschaft zu akzeptieren, sondern diese auch in einen kontinuierlichen Prozess der Gestaltung und Umgestaltung zu setzen. Es geht um die Subversion der Codes und der Referenzen, um eine eigene "Sprache, eine eigene "Kultur" zu bilden.

*

Die Reflexionen der zwei Autoren haben einige Gemeinsamkeiten. Beide verbinden, zum Beispiel, die Begriffe der Kultur mit dem des Prozesses. Beide diskutieren über die Art und Weise, mit der die sozialen und politischen Veränderungen die Frage nach der Identität beeinflussen und verstehen letztere auf einer kritischen Weise. Beide diskutieren über die Suche jedes Subjektes/ jedes Kollektivs nach der Wiederentdeckung von sich selbst.

Ein Unterschied zwischen Hall und Guattari ist die Ebene, von der jeder Autor ausgeht. Halls fokusiert die Ebene der Sprache und der Sprachräpresentation, während Guattari die Ebene eines "Nicht-prachlichen", die Ebene des Handelns, bevorzugt. Aber der Hauptunterschied zwischen beiden ist meiner Meinung nach der, dass der Erste an die Entdeckung und Wiederentdekung des „Ichs" glaubt, während der Zweite von der „Erfindung und Wiedererfindung" dieses „Ichs" spricht. Für Hall geht es darum, sich in den anderen zu erkennen oder zu verkennen, um zu wissen, wer man ist. Sich an den Bildern, die eine Kultur darstellt, zu erkennen oder nicht, verstärkt für Hall die kulturelle Identität eines Subjektes. Für Guattari geht die Frage über den Vergleich mit den anderen und mit den Codes einer Gesellschaft hinaus. Es geht darum, dass die Subjekte sich als authentische Wesen, als Gestalter von sich selbst, als genuines Sein und gleichzeitig als Mitglied einer sozialen Gruppe verstehen.

Für beide kann dieser Prozess, auch wenn ein System dauernd versucht, die Subjekte in eine bestimmte "Schublade" einzuordnen, stattfinden.[8]

8 Wir können aber diese "Schubladisierung" relativieren, wenn wir beachten, dass das Subjekt selbst, wenn es passend ist, sich ohne Zwang einordnen kann, wie auch der spätere Foucault sagte (Fussnote 2)

1.3.„Potenzieller Raum“: die Entwicklung der Kultur im Subjekt

Me ajuda a fazer eu! (Hilf mir, mich selbst zu machen!)
Kind in “Caixotes” - ein Film über die Erfahrungen
der Schule „Casa Redonda“ („Rundes Haus“) - São Paulo, 2008.

Wenn wir die Frage nach der Kultur in der Richtung des Subjekts vertiefen wollen, haben wir zudem den Beitrag des Psychiaters und Kinderartztes Donald Winnicott. Der Autor hilft uns, einige aufgeworfene Fragen über die Entwicklung der Kultur im Subjekt zu verstehen: die erste von ihnen betrifft die Beziehung zwischen der „inneren Welt“ jedes Subjektes und der „objektiven Welt“. Die zweite Frage dreht sich um die Verbindung zwischen Spiel, Kreativität und Kultur. Als Kind eignen wir uns eine greifbare Welt an. Wir agieren auf diese Welt und „architektieren“ dabei eine andere Welt, in der wir spielen. Die Frage Winnicotts ist: wo ist der „Ort“ dieser anderen Welt?

Wenn wir die Metapher des “Hauses”, die wir am Anfang des Kapitels erwähnt haben, wiederaufnehmen, können wir sie auf eine andere Art in seinen Gedanken identifizieren. Für den Autor bleiben wir den grössten Teil unseres Lebens in einem «Raum», in dem wir kulturelle Erfahrungen - als erstes durch das Spiel - aufbewahren. Das Spiel ist so eine „Art, die Welt zu **bewohnen**“ und sich selbst zu bewohnen: ein „Zwischenraum“, den wir als ein „Haus“ darstellen können:

> *«(...) ich kann mich ratlos fühlen oder, wie man im Englisch dafür sagt, «**auf See**» sein und werde dann alle Anstrengungen auf mich nehmen, um in einen Hafen zu gelagen, und an Land werde ich mir **ein Haus suchen**, das auf Fels und nicht auf Sand gebaut ist; **und in meinem Haus (...) bin ich im siebten Himmel”*** (Winnicott, 2002: 121) .

Winnicott reflektiert über diese Kreation der Kinder durch das Konzept des „potenziellen Raumes“. Für den Autor gibt es drei Realitäten, welche zum Menschen gehören: die innere psychische Realität - das „Ich“, die jedes Subjekt bei seiner Geburt zu entwickeln beginnt; die „äussere Realität“ oder „reale Welt“, welche eigene Dimensionen besitzt und welche von Objekten, Räumen, Menschen, usw. konstituiert wird. Die dritte Realität liegt für Winnicott in einem Zwischenraum, der sich weder im Innern, noch im Äussern des Individuums befindet. Zu diesem „Dazwischen“, welches Winnicott als „potenziellen Raum“ bezeichnet, gehören die Kreativität und das Spiel. (WINNICOTT, 1975: 152).

Die Schaffung dieses Raumes findet gemäss Winnicott in den ersten Entwicklungsphasen des Kindes statt, bereits im Säuglingsalter, im Kontakt zu seiner Mutter. Am Anfang kann das Kind noch nicht zwischen seinem eigenen Körper und dem, der ausserhalb von ihm liegt, unterscheiden. Die Mutter trägt somit zur Illusion des Babys bei, dass sie seine erste Kreation sei. Mit der Zeit hilft die Mutter dem Baby, diese Illusion aufzugeben und die Trennung zwischen ihm und der Welt um ihn herum zu bemerken. Von diesem Zeitpunkt an, sucht sich das Baby einen Gegenstand aus, das eine Brücke zwischen diesen ersten beiden Realitäten schlägt, und den Winnicott *„transitional object“* nennt. Mit der Zeit wird diese erste Bindung durch eine freiere Aneignung von Gegenständen aus der „realen Welt“ ersetzt, wobei das Kind durch das

Spielen seinen „potenziellen Raum“ aufbaut.[9] Das Spielen ist also essentiell für das Glauben des Kindes, an sein eigenes Recht auf sein Menschsein auf dieser Welt.

Von einem inneren Wunsch angetrieben sammelt das Kind Fragmente der „realen Welt“ und schafft seine eigene Welt. So ist das Spielen eine Aktion in der Welt, weshalb Winnicott es als erste kulturelle Erfahrung des Menschen versteht: *„Nach meiner Auffassung führt das Spielen ganz natürlich zu kultureller Erfahrung und bildet deren eigentliche Grundlage“* (Winnicott, 2002: 123).

Das Stattfinden der kulturellen Erfahrung im „potenziellen Raum“ hängt für Winnicott von der lebendigen Erfahrung und nicht von Anlagefaktoren ab. (Winnicott, 2002: 126). Für ihn *„schliesst der Begriff «Mensch» immer die Summe seiner kulturellen Erfahrungen mit ein“.* Wir könnten hier vielleicht eine Analogie zu den Gedanken von Felix Guattari finden, wenn letzterer sagt, dass wir uns unter unterschiedlichen kulturellen Referenzen und Menschen befinden, sie aber in einer völlig einzigartigen Beziehung erfahren.

Trotzdem hebt Winnicott hervor, dass sich seine Affirmation hauptsächlich auf den Begriff der „Erfahrung“ bezieht und gibt uns seine Interpretation des Wortes „Kultur“, wohlwissend, dass eine komplette Definition unmöglich ist: “*Bei der Verwendung des Wortes Kultur denke ich an ererbte Tradition, also an allgemein Menschliches, zu dem einzelne und Gruppen von Menschen beitragen können und aus dem wir alle schöpfen können, wenn wir das, was wir darin vorfinden, auch unterbringen können. (...)“ (Winnicott, 2002: 115)*. Somit stellt Winnicott klar, dass diese Erfahrung nicht stattfinden kann, wenn nicht in der Beziehung des Einzelnen mit einem Kollektiv und seinen Traditionen:

> *Es gelingt in keinem Kulturbereich, anders als auf der Grundlage der Tradition schöpferisch zu sein. Andererseits wird niemand, der einen Beitrag zur kulturellen Entwicklung leistet, etwas wiederholen, es sei denn, als bewusstes Zitat; im kulturellen Bereich ist Plagiat eine unverzeihliche Sünde. (...) Das Wechselspiel von Ursprünglichkeit und Übernahme der Tradition als Grundlage alles Schöpferischen (...)»* (Winnicott, 2002: 115)

Wie wir erkennen können, bezieht sich der Ansatz Winnicotts auf die kulturelle Bildung des Subjekts, immer in Beziehung zu einem Kollektiv, die in der Kindheit beginnt und das ganze Leben dauert. Das Spiel ist für den Autor die erste Sprache und das erste Mittel der Kinder für die Erzeugung der Kultur.[10] Aber bilden die Kinder als Gruppe eine spezifische Art von “Kultur”? Einige Autoren bestätigen dies und ich möchte darüber diskutieren.

---

9 Gemäss Winnicott könnte der brüske Abbruch dieses kreativen Prozesses im Erscheinen von Pathologien gipfeln, die bei der Entwicklung des Subjektes während des Lebens mitwirken könnten. Das Subjekt könnte, im Fall des Nichtvorhandenseins oder Ungenügens an seinem potenziallen Raum, sich in sich selbst isolieren, ohne sich auf eine Gesellschaft beziehen zu können. Oder im Gegenteil könnte es ihre Fähigkeiten, sich auf sich selbst zu beziehen und seine Wünsche zu verwirklichen, verlieren.

10 Bei der Frage nach der Beziehung zwischen Kultur und Spielen, könnten wir auch den Historiker Johan Huizinga erwähnen. Huizinga behauptet, dass das Spiel als das erste Element der Kultur und des menschlichen Lebens und zudem als ein autonomes Kulturkonzept angesehen werden kann. Für den Autor existiert das Spiel vor der Kultur; das Spiel nimmt an den menschlischen Manifestationen, von den ersten der jüngsten Zivilisationen, teil (2005). Huizinga erwähnt verschiedene Aktivitäten der menschlischen Gesellschaften, die vom “Ludischen” herkommen: die Sprachen, die bildende Kunst, die Dichtung, das Theater, die Musik, die religiösen Kulte.

1.4. Kultur der Kindheit

Aufgrund der Identifizierung von Werten, die sich während der Kindheit entwickeln, diskutieren einige Autoren aus der Anthropologie, der Soziologie und der Pädagogik die Existenz einer eigenen Kultur der Kinder im Universum der menschlichen Kultur.[11] Die sogenannte “Kultur der Kindheit” kennzeichnet für diese Autoren eine Folge von Werten, von Codes und von Sensibilitäten, die von den Kindern besonders durch das Spiel gebildet werden. Dieser Ansatz über die Kindheit stellt den “erwachsenenzentrischen” Blick in Frage, durch welchen das Kind mit den Konzeptionen und Erwartungen der Erwachsenen prädeterminiert wird.

Obgleich sich jedes Kind mit seinem Besonderheiten entwickelt und seine eigene Persönlichkeit bildet, erkennt, ist möglich, einige gemeinsame Merkmale zu identifizieren, die die Kindheit im Allgemeinen definieren. Gemäss diesen Autoren haben die Kinder eine symbolische Fähigkeit, ihre Vorstellungen und ihren Glauben in Kulturen zu organisieren, welche nicht reduzierbar zu den erwachsenen Kulturen seien. Andererseits glauben diese Autoren, dass die “Produktion” von Kultur nicht in einer sozialen Leere passiert und, dass es nicht eine totale Autonomie im Prozess der Sozialisierung gibt. Die Kultur der Kindheit wäre somit gleichzeitig ein Produkt sowohl einer Kreation der Kinder selbst, als auch ihrer Beziehung mit den Erwachsenen. Wir können in diesem Punkt erkennen, dass die Diskussion der Anthropologen, der Soziologen und der Pädadogen im Hinblick auf die Kinder und ihre Interaktionen mit der “erwachsenen Welt” sehr ähnlich zu den Erörterungen von Felix Guattari und Stuart Hall im Hinblick auf die Beziehungen der Subjekte mit der Gesellschaft ist.

Durch das Spiel experimentiert das Kind mit der Kultur. Diese bewegt sich in einer Einheit von Werten, die auch besondere Aspekte des sozialen Lebens offenlegen können und die unabhängig von einem bestimmten Volk oder von einer bestimmten Kultur sind. Es gibt einige Feinsinne, die intensiver zwischen den Kindern beobachtet werden können, wie zum Beispiel: die spontane Darlegung der Gefühle, die Neugierde, die Verfügbarkeit für das Geheimnis und für die Entdeckung, der nicht lineare Aufbau der Erkenntnis, die kreative Wahrnehmung der Welt, die Widerstände gegen die räumlichen und zeitlichen Grenzen der erwachsenen Welt, usw. (NUNES, 1999). Wenn das so ist, können wir bemerken, dass der Begriff der Kultur hier nicht im Sinne von Nationalität, Ethnie oder Zugehörigkeit einer bestimmten sozialen Gruppe benutzt wird, sondern im Sinne der Bildung von Sensibilitäten während der Kindheit.

Unter den Missverständnissen, die wir als Erwachsene begehen, wenn wir die Kindheit interpretieren, ist die Idee, dass das Spiel eine blosse Freizeitbeschäftigung sei. Für das Kind gibt es keinen Unterschied zwischen spielen und ernste Sache machen, da das Spiel

11 Im Gebiet der Anthropologie und der Soziologie zitiere ich: NUNES, Ângela: 1999 (Brasilien) und ARENHART, Deise: 2007 (Brasilien). Einige wichtige Denker der Soziologie der Kindheit sind: William Corsaro (Vereinigten Staaten), Manuele Pinto e Manuel Sarmento (Portugal). Im Gebiet der Bildung zitiere ich: CRUZ, Maria Cristina: 2005 (Brasilien); NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982 (Salvador, Brasilien); HORTÉLIO, Lídia: 1987 (Brasilien) und das Website der Schule “Casa Redonda: www.casaredondacentrodeestudos.com.br”. Die Forschungen und Theorien über die kognitive Entwicklung - besonders die, welche aus der Psychologie kommen - wurden und werden sher kritisiert, da sie einen verallgemeinernden Blick auf die Kindheit darstellen, in dem die Kinder als ideale und abstrakte Wesen angesehen werden, die keine eigene kulturelle und subjektive Werte haben (MULLER, DELGADO, 2005). Man kann aus dieser Kritik die Theorie von Winnicott ausschliessen, da er diese Aspekte der Einzigartigkeit - in Sinne von Kultur, sozialen Verhältnissen und innerer Welt - sehr gut untersucht.

die Hauptaktivität seines Lebens ist. Die Ernsthaftigkeit des Spielens kann als Merkmal einer Fragestellung der Kinder über die Welt oder eines neuen Vorschlags für diese Welt angesehen werden. Ein anderer Aspekt, den wir unterschätzen, ist die Wichtigkeit der Imitation. Die Erwachsene haben oft das Gefühl, dass die Kinder die Welt der Erwachsenen und ihre Codes und Werte einfach imitieren. Doch imitieren die Kinder einen Kontext, um ihn zu erfassen und um sich dessen zu bemächtigen. So können sie neue Interpretationen bilden, die sonst nicht erscheinen könnten. Die Kinder imitieren die erwachsenen Referenzen mit Originalität und übertreffen diese Elemente auf ihre eigene Weise (NUNES, 1999: 62).

Wir können ein Beispiel erwähnen, um die Idee des Hauses wiederzubringen. Mit “Häuschen” zu spielen ist eines der Hauptspiele der Kinder in verschiedenen Kulturen.[12] Wir könnten dies so interpretieren, dass die Kinder wiederzuerfahren versuchen, was sie in der Familie beobachtet oder erlebt haben oder was sie im Fernsehen oder in anderen Massenkommunikationsmedien gesehen haben. Das “Häuschen” kann ja doch die Interpretation, die die Kinder über die Gesellschaft – von der Familie bis zu sozialen Gruppen – machen, zeigen. Je nach dem interferieren dieser Informationen in ihrer Vorstellung, positiv oder negativ. Trotzdem können wir nicht sagen, dass die Kinder sich begrenzen, diese Kontexte zu reproduzieren. So würden wir ihre Fähigkeit, diese Szenarien zu reinterpretieren und wiederzuerschaffen, ignorieren. Wie schon gesagt wurde, ist “das Haus” zu einem tieferen Aufbau des Wesens verbunden; der Aufbau einer “Behausung”, eines “inneren Hauses”. Deshalb spielen die Kinder auf einer „Baustelle“, die die Welt mit ihrer eigenen Erfahrung als Mensch verbindet. Es geht um einen kontinuierlichen Prozess des Aufbaus von sich selbst. Deshalb bauen die Kinder ihre Häuser manchmal nicht fertig: die Häuser bleiben «im Rohbau», wie sie selbst.

Ich denke, dass die Diskussion über die Kultur der Kindheit als eine Ergänzung zu den Fragen von Winnicott angesehen werden kann. Vorzuschlagen, dass es eine besondere Kultur der Kindheit gibt, bedeutet nicht, die Kindheit zu mystifizieren. Wie schon gesagt, leben die Kinder nicht in einer Welt, die getrennt von den Beziehungen mit der gesamten Gesellschaft ist. Dieser Zusammenhang bildet sich durch das, was Winnicott als “potenzieller Raum” benennt. Wir können noch eine Analogie dieser Diskussion mit den Reflexionen von Guattari bringen. Die Beziehungen zwischen der “erwachsenen Kultur” und der “kindlichen Kultur” ist ähnlich zu denen zwischen der “kapitalistischen Subjektivität” und der “singulären Subjektivität”. So wie das Subjekt fähig ist, sich zu “singularisieren”, kann sich das Kind auch gegen die Regeln der “erwachsenen Welt” bewegen, um seine eigenen Referenzen und “Kulturen” zu bilden.

---

12 Die Forscherin für Kultur der Kindheit und für das Spiel Angela Nunes gibt uns als Beispiel den Fall des brasilianischen Indianerstammes „Xavantes“. Als Nunes das Spiel der indianischen Kinder in ihren „Häuschen“ beobachtet hat, hat sie markante Spuren ihrer Kultur und ihrer Wohnweise herausgefunden. Gleichzeitig konnte die Forscherin auch Verbindugen zwischen dem Spiel der indianischen Kindern und den Spielen von Kindern aus anderen kulturen und sozialer Herkünfte erkennen.

1.5. Wo wohnen die „Kulturen“ im „inneren Haus“ der Kinder? Gibt es eine „Selbst-Kultur“?

Um alle bisher vorgestellten Ideen wiederaufzunehmen, möchte ich nochmals einen Begriff vorschlagen, der meiner Meinung nach die subjektive Suche nach der Kultur zusammenfasst: die “Selbstkultur”. Dieser Begriff kam mir während meines Kontaktes mit den Kindern des Brasilianischen Vereins für Bildung und Kultur in den Sinn.[13]

Zuallererst habe ich bemerkt, dass jeder von ihnen bereits seine eigene innere Suche nach “ihrem Brasilien” oder nach “ihrem Angola” hatte, wie ich am Angang des Kapitels erwähnt habe. Nach und nach habe ich verstanden, dass jedes dieser “Brasilien” oder “Angolas” kein spezifisches Land oder keine determinierte Kultur darstellten: als jedes Kind mir seine Geschichten über Brasilien erzählte, konnte ich mir einen anderen “Weltraum”, andere Farben, andere Klänge und andere Formen vorstellen. Die Kinder, mit denen ich arbeite, haben ihre Wurzeln auf der Welt verteilt, wie Halls Sohn (Zitat Seite 9). So gehören sie gleichzeitig zu verschiedenen kulturellen „Welträumen“ und ihre “Brasilien” sind in diesem “Kessel” aufgelöst. Sie leben in der Schweiz und einige von ihnen wurden hier geboren. Das bedeutet, dass sie - physisch gesehen - weiter weg von ihrer brasilianischen, bzw. angolanischen „Seite“ sind. Fühlen sich diese Kinder trotzdem eher als Brasilianer oder Angolaner? Fühlen sie sich als Schweizer? Als Summe? Als eine Vermischung? Oder als etwas mehr? Ich gehe davon aus, dass dieses “Etwas-mehr” existiert und interpretiere es so, dass jedes Kind sich als ein Wesen in Veränderung und auf einer dauernden Suche nach sich selbst fühlt.

Unsere Herkünfte finden sich nicht nur an Orten oder in Gewohnheiten wieder, die uns weitergegeben wurden. Von daher kommt der Begriff “Selbstkultur”: sie entsteht im “singulären Raum” und/oder im “potenziellen Raum” – um mir die Begriffe von Felix Guattari und Donald Winnicotts zu borgen – des Subjekts und und stellt seine Schaffungen, seine “Selbsterzählung” - um mich vom Begriff Halls anzunähern - inmitten seiner sozialen, kulturellen und kollektiven Umwelt dar. Die “Selbstkultur” ist die Summe von Akten, sein eigenes Leben innerhalb einer Gesellschaft und einiger Kulturen einzufügen und mit ihnen eine Verbindung herzustellen.

Im Rahmen dieser Überlegungen behaupte ich, dass meine Rolle nicht die ist, den Kindern die “brasilianische Kultur” zu „lehren“ und noch weniger, diese von der “schweizerischen oder angolanischen Kultur” zu trennen. An erster Stelle, weil meiner Meinung nach ein solch homogenes Bild von Volk und Kultur gar nicht existiert. An zweiter Stelle, weil ich glaube, dass jedes Kind die Gelegenheit haben müsste, seine eigene Annäherung zu diesen Kulturen so aufbauen zu können, dass sie für ihn Sinn machen. An dritter Stelle, weil die Kinder selbst aktiv an diesem Prozess der kulturellen Erneuerung und der Geschichtsschreibung teilnehmen. Ein konkretes Beispiel: Meine Schülerin Wanessa spricht oft über ihre indianischen Verwandten in Brasilien und über ihre Besuche in den indianischen Stämmen… Ich weiss nicht, bis zu welchem Grad dies wahr ist. Trotzdem sind ihre „Erfahrungen“ mit den Indianern immer wahr, weil sie Teil ihrer Schaffung von ihrer „Selbstkultur” sind.

---

13 Anschliessend an die Verarbeitung dieser Reflexion habe ich verschiedene Varianten des Begriffes „Selbstkultur“ entdeckt, obwohl sie sich in unterschiedlichen Sichtweisen dieses Thema aneignen. Wir können als Beispiel den Autor Paolo Bianchi, der über Ästhetik und Kunst diskutiert, erwähnen.

KAPITEL 2
Die Makroebene der Bildung

2.1. Einführung der Kinder in die Welt der Erwachsene: Beiträge von Rancière, Guattari und Illych

"Und so ist der Tag gekommen, in dem gesagt wurde: „-Es ist notwendig, in die Schule zu gehen". Alle Kinder gehen, um Menschen zu werden... um die Dinge der Kindheit zu verlassen. Innerhalb jedes Kindes, das spielt, schlaft ein produktiver Erwachsene. Es ist notwendig, dass der produktive Erwachsene das unnütze Kind frisst. Und so ist passiert (...)" [14]

Rubem Alves, brasilianischer Pädagoge und Schrifftsteller
(Übersetzung der Verfasserin)

In diesem Kapitel befasse ich mich mit der Makroebene des Schulsystems innerhalb der Gesellschaft. Die Idee ist, die Schulsysteme, die das zu den Kinder und zu den sozialen Akteuren im Allgemeinen aufzuzwingen versucht, kritisch zu reflektieren. Dabei stütze ich mich auf die Autoren Jacques Rancière, Ivan Illych, Felix Guattari und Suely Rolnik und Paulo Freire [15]. Gleichzeitig versuche ich, mögliche "Risse" und Spielräume innerhalb dieser Begrenzungen zu finden. Von dieser Analyse der Makroebene ausgehend trete ich in das Zürcher Schulsystem ein, inbesondere in Beziehung zur Integration der Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund. An diesem Punkt widme ich mich einer Diskussion über Postkolonialismus, auf der Suche nach Verbindungen zwischen diesen historischen Vorstellungen und der Art und Weise, mit denen die Kinder mit Migrationshintergrund innerhalb des Schulsystems behandelt werden. Ich diskutiere ausserdem über die Eingliederung der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur im Kantonalen Schulsystem. Schliesslich stelle ich die Arbeit des Brasilianischen Vereins für Bildung und Kultur (ABEC), wo ich tätig bin, vor und reflektiere über die Grenzen und die Möglichkeiten unserer Handlungen innerhalb des Schulsystems.

---

14 Aus dem Originaltext: *"Até que chegou o dia em que lhe foi dito: "É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil." E assim aconteceu".* In: ALVES, Rubem. Pinoquio às Avessas. Campinas: Verus Editora, 2005

15 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (trad.Lílian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica, 2005/ ILLYCH, Ivan. *Entschulung der Gesellschaft - Eine Streitschrift.* München: C.H. Beck Verlag, 2003/ GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely. *Molecular Revolution in Brasil.* (Translation. Karel Clapshow and Brian Holmes). Los Angeles: Semiotext(e), 2008/ GUATARRI, Felix. As creches e a iniciação. In: *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo.*(trad. Suely Rolnik). São Paulo: Brasiliense, 1985/ FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez, 2003, 45ª edição. (Auf Deutsch: «Die Wichtigkeit des Leseaktes»)/ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1997

Die Interpretation, dass das Kind das “Negativ” des Erwachsenen sei, und dass die Kindheit eine Erwartungs- und Vorbereitungsphase für das Leben als Erwachsener sei, bildet die Grundlage für das Wirken der Schule in der Gesellschaft. Wenn wir über eine Arbeit mit den Kindern sprechen, erinnern wir uns oft an das traditionelle Schulformat Die Schule ist schlechthin der Ort der Erziehung und der Bildung, die der obligatorisch für jedes Kind ist.

Für die traditionelle Schule ist das Kind ein “Empfänger von Lehren” Behälter”, welche von den Erwachsenen vermittelt werden, was eine “Bankbildung” darstellt, wie Paulo Freire schon gesagt hat.[16] Oft beachtet die Schule nicht das Lernen, das ausserhalb von ihr passiert.

Wir Erwachsenen glauben, dass die Kindheit etwas ist, was unsere Praxis und Institutionen schon begriffen haben. Es fehlt nicht an Spezialisten, um Modelle und pädagogische Praxis zu formulieren, die die Kinder – “potenzielle Menschen” - während ihrer Entwicklung helfen und beschützen sollen, damit sie mit Erfolg und ohne grosses Trauma ihre “Mündigkeit” – das erwachsene Leben – erreichen können.

Die Erwachsenen im Allgemeinen tragen zur Produktion von Evidenzen bei, die die Inkompetenz und die Unfähigkeit der Kinder verstärken. Ihre autonome Intelligenz wird zugunsten einer “Welt der Erklärung” unterschätzt, eine Welt, die in “Gelehrte” und “Ignoranten” unterteilt wird. Für Jacques Rancière (2005), ist die “Erklärung” ein Mythos der Pädagogik, die sich damit befasst, die Intelligenzen in zwei Arten zu unterteilen: die erste ist mit der empirischen Wahrnehmung verbunden. Die zweite ist die “Oberintelligenz”, die sich, der Methoden und der Rationalität bedient. Die Intelligenz der Kinder ist in dieser Welt etwas Kleineres, und sie werden dazu erzogen, zu denken, dass nur wenn ein Erwachsener ihnen etwas erklärt, sie das verstehen könnten. Die Entwicklung der Kinder soll so mit der Hilfe der “Gelehrten” in Stufen erfüllt werden. Wenn die Schule Stufen für die Erleuchtung der Entdeckungen etabliert, lehrt sie die Kinder, die Objekte von ihrem Umfeld zu isolieren, die Fächer in “Schubladen” zu organisieren und zu trennen im Gegensatz zu integrieren. Alles, was Unordnung und Widerspruch des Denkens bewirkt, soll beseitigt werden (MORIN, 2001 apud AUTONOMIA).[17]

So hemmt die traditionelle Schule den Austausch der Affekte, den freien Ausdruck und die unvorhersehbaren Entdeckungen (SILVA, 2008), oder wie Guattari schreibt:

> Everything that pertains to the domain of rupture, surprise, and anguish, but also desire, the will to love and to create, somehow has to fit into registers of dominant references. [...] . Everything that surprises, however mildly, has to be classifiable in some area of framing or reference. Not only teachers but also the mass media (particularly journalists) are very skilful at this kind of practice. (GUATARRI; ROLNIK: 2008, 58).

---

16 Paulo Freire benutzt den Begriff “Bankbildung” (“educação bancária”), um die Bildung mit der Idee der „Bank-überweisung“ zu verbinden, mit einem Prozess, in dem eine Person, der die Beherrschung des Wissens hat, dieses einem anderer Person „überweist“. (FREIRE, 1997: 25)

15. Meiner Menung nach ist der Fehler nicht der, die Kenntnisse in Fächer zu trennen, sondern sie nicht wieder zu verbinden. Dieses Problem können wir im ganzen traditionellen Schulsystem erkennen, vom Kindergarten bis zur Universität.

Selbst wenn die Pädagogen sich bemühen, dieses Strenge und Unterdrückende abzuschaffen, beschränken sich ihre Interventionen zumeist auf die Ebene der Lehrmethoden für die Erwerbung der Sprache, der Schrift, der Zeichnung. Sie gelangen nicht zur Mitwirkung beim "Motor" dieser Modellierung, in der die Methoden und Techniken Mittel sind, um die Kinder in einem System zu initiieren, das sie als zukünftige Arbeitskräfte und Verbraucher ansieht (GUATTARI, 1985). Die Einführung des Kindes in der Welt der Erwachsene, die in den entwickelten Industriegesellschaften in immer noch frühreifen Entwicklungsphasen der Kindheit passiert, entledigen sich der körperlichen Bestrafungen und gehen auf eine tiefere Art hinüber. Diese Einführung:

> [...] ereignet sich in „Vollzeit"; sie mobilisiert das ganze Familiemilieu und die Pädagogen. [...] sie erfolgt immer mehr über die audiovisuellen Medien, welche die Kinder zu Wahrnehmungs- und Sprachcodes, zu Arten der zwischenmenschlichen Beziehungen, zur Autorität, zur Hierarchie, zur ganzen kapitalistischen Technologie der vorherrschenden sozialen Beziehungen, modelliert. (1985: 51. Übersetzung der Verfasserin).[18]

Auf eine ähnliche Weise argumentiert auch der Autor Ivan Illych, durch "Kindheit hindurch heranzuwachsen bedeutet dazu verurteilt zu sein, einen langwierigen und inhumanen Konflikt auszufechten zwischen dem eigenen Selbstbewusstsein und der Rolle, die von einer Gesellschaft auferlegt wird, die selbst noch ihr "Schulalter" durchmacht" (2003:51). Und weiter:

> Lernen und die Zuweisung sozialer Rollen werden zur Schulung verschmolzen [...]. Rollen werden zugeteilt, indem man in einem Curriculum den Kanon von Bedingungen festlegt, die der Bewerber erfüllen muss, um aufzusteigen. [...] Es wirkt nicht befreiend oder bildend, weil die Schule die Unterweisung denjenigen vorbehält, deren Lernen Schritt für Schritt Massstäben einer vorher festgelegten gesellschaftlichen Kontrolle entspricht. (2003:30).

Beziehungsweise erlaubt die "gleiche" Bildung, dass alle Kinder einem "gemeinsamen" Weg folgen, bis ihre Rollen in der Gesellschaft definiert werden (obwohl diese Rollen allerdings schon früh definiert werden). So erschwert die Schule die Abweichung von der gewünschten Gesellschaftsordnung.

Der Autor Jacques Rancière schliesst sich dieser Kritik an, wenn er argumentiert, dass die Schule als eine "Erklärung" der Gesellschaft funktioniere. Gemäss Rancière ist die Schule der Beweis dafür, dass die Übung der Macht die "natürlcihe" Übung der Ungleichheit ist. (RANCIERE apud VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003: 200).[19] Man kann die Kritiken

---

18 Aus der brasilianischen Ausgabe: *"Ela tem lugar em "tempo integral", mobiliza todo o meio familiar e os educadores [...] passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações dominantes".*

19 Rancière nimmt als Beispiel, um diese Analogie zwischen dem schulischen Modell und der Gesellschaft zu zeigen, die sozialen Bewegungen für Volksbildung aus Lateinamerika und die Bewegungen der Landarbeiter ohne Boden in Brasilien. Die Widerstandskraft dieser Bewegungen wird normalerweise von den Regierungen unterschätzt; die Teilnehmer werden als eine Masse von Ignoranten angesehen, die nicht Fähig wären, sich den "Forderungen der Modernität" anzupassen.

von Guattari, Ranciere und Illych, die in den 70'er. und 80'er. Jahren gemacht wurden, für die zeitgenössischen globalisierten Gesellschaften übertragen: die Welt der "Erwachsenen" ist heutzutage ein System, das die Rolle jeder sozialen Klasse, jeder Ethnie, jeder Kultur zu bestimmen versucht. Die werdenden Erwachsenen sollen, in diesem Sinne, das System reproduzieren.[20]

Wir können ebenso interpretieren, dass die Rolle der Schule sich nicht nur auf die Bildung der Kinder beschränkt, sondern, dass sie einen Mechanismus sozialer Kontrolle ist. Die Schule ist gemäss Illych nur eine der Institutionen, - oder "Wohlfahrtdepartemente"(ILLYCH, 2003) - die diese Rolle übernehmen. Immaterielle Bedürfnisse , so wie Gesundheit, Lernen, Würde, Unabhängigkeit und schöpferisches Bemühen – werden in der kapitalistischen Gesellschaften in Nachfrage nach Waren verwandelt. Für Illych ist nicht nur das Bildungswesen, sondern die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit verschult worden (2003:17-18). Gemäss Rancière stellt die Suche nach dem Aufbau einer „gleich bleibenden Gesellschaft" eine vollständige „pädagogisierte Gesellschaft" dar, die die Menschen nicht als gleich versteht und die sich nicht vornimmt, mit der Ungleichheit aufzuhören, sondern nur die Ungleichtheit zu vermindern, damit sie nicht die Interessen der „Gelehrten" stört.

Sowohl Rancière, als auch Illych anerkennen, dass eine der grössten Illusionen des traditionellen Schulsystems die sei, dass alles was man lerne ein Resultat von dem, was in der Schule gelehrt werde.[21] Ein anderer kritischer Aspekt der schulischen Hegemonie im Bildungsbereich ist die, dass die Schule die unabhängigen und autonomen Initiativen entmutigt (ILLYCH, 2003: 22). Sie argumentiert, dass nur ein "hochqualifizierter" Lehrer – das bedeutet, dass er innerhalb des Systems akademisch gebildet ist – fähig zu lehren ist. Auf der anderen Seite wird die Kompetenz des Lehrers darauf beschränkt, auf was er in der Schule autorisiert zu machen ist: seine Schüler in gewissen Grundtechniken routinierten Verhaltens zu drillen (2003: 55). Es ist für die best Lehrer schwierig, ihre Schüler von einem vorbestimmten Curriculum zu befreien, was unvermeidlicherweise zu seinem Beitrag zur Reproduktion des Systems führt:

> Zu der Diskriminierung, welche eine Gesellschaft gegenüber einigen ihrer Mitglieder praktiziert, fügt dieses verbogene Curriculum unweigerlich noch Vorurteil und Schudigunsprechung hinzu, während es die Privilegien anderer um einen neuen Anspruch vermehrt, die Mehrheit herablassend zu behandeln. Ebenso unvermeidlich ist, dass dieses verborgene Curriculum für Reiche wie für Arme als Ritual bei der Einführung in eine wachstumsorientierte Verbrauchergesellschaft dient (ILLYCH, 2003: 57-58)

---

20 Obwohl die Kritik der hier erwähnenten Autoren sich direkt an das kapitalistische System wendet, bezieht sie sich bei einigen Autoren auch auf andere sozio-politisch-ökonomischen Systemen, die auch totalitär und dominant sind. Im folgenden Zitat Guattaris können wir dies erkennen: „ *die kapitalistische und die bürokratisch-sozialistische Systeme haben der Belegschaft der Schulen eine hauptsächliche Aufgabe anvertraut: die der Anpassung der Kinder an das Wissen und an die Werte der dominanten Gesellschaft*" (1985: 54. Übersetzung der Verfasserin). Aus der brasiliansichen Ausgabe: „*Os sistemas capitalistas e socialistas burocráticos haviam confiado ao pessoal das escolas uma tarefa capital: a de adaptar a criança ao saber e aos valores da sociedade dominante".*

21 Wenn wir darüber nachdenken, wie die Kinder sprechen und sich in ihrer Muttersprache auszudrücken lernen, was bei beiden Autoren als Beispiel erwänht wird, können wir bemerken, dass dieses Phänomen durch eine Verbindung von Faktoren stattfindet. Unter ihnen sind nicht nur die Ermutigungen der Familie und der Schule, sondern besonders der eigene Wille und die eigene Motivation.

Welche sind die Alternativen zum kapitalistischen Schulsystem und für die geschulte – oder pädagogisierte – Gesellschaft? Illych, Ranciere und Guattari kritisieren die Schule auf einer ”Makroebene” schlagen aber verschidene Wege für die Auseinandersetzung mit dieser Herausforderung vor. Illych glaubt an die Möglichkeit einer Befreiungsbewegung, - oder einer Revolution gegen der Schule -, die innerhalb des Schulsystems anfängt (ILLYCH, 2003: 77). Er spricht über die Erstellung von bezirklichen Strukturen , die jeden Menschen ermutigen, sich selbst gleichzeitig als Lehrling und Lehrer zu sehen und folglich unabhängig von der Schule. Es wäre für Illych wichtig, eine neue Einstellung zur beiläufigen oder zwanglosen Bildung zu gewinnen (2003: 44). Der Autor argumentiert, “*eine Bildungrevolution hängt davon ab, dass in zweifacher Hinsicht eine Umkehr stattfindet: eine Neuorientierung der Forschung und ein neues Verständnis des Bildungsstils einer im Entstehen begriffenen Gegenkultur*” (2003: 103). Illych schagt so den Abbruch mit dem schulischen Monopol und eine grössere Anerkennung der alternativen Bildundspraxis vor. Trotzdem glaubt der Autor noch an die Möglichkeit einer Revision des Systems durch ein revolutionäres Politikprogramm. Dies wäre auf die Planung von neuen und flexibleren Bildunsinstitutionen begründet, die neue Zugangsformen zum nicht predeterminierten Wissen anbieten. Beziehungsweise glaubt der Autor an die Idee der Institution und des Systems und schlägt die Existenz von “Durchführenden” oder “Moderatoren” vor, welche die Bildungsbeziehungen ermöglichen.

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire, dessen Reflexionen wir später vertiefen werden, glaubt auch an die Möglichkeit eines Veränderungsprozesses durch die Institutionalisierung, die sich auf die Makroebene einer Gesellschaft erweitern kann. Dies wäre der Hauptunterschied zwischen Illych/ Paulo Freire und Rancière. Für Ranciere würde es „*für alle genügen zu lernen, sich als gleiche Menschen in einer Gesellschaft der Ungleichheit anzusehen“* (2007: 155). Dies hätte für ihn die Bedeutung der intellektuellen Emanzipation. Die Emanzipation soll nicht zur Definition einer kollektiven Politik taugen, obwohl sie auf der kollektiven Ebene wirken kann. Sie kann nicht ein neues Bildungssystem kennzeichnen, da sie eine Philosophie ist, die nicht von einer Methode festgenommen werden kann. Anders als Illych lehnt Rancière die Idee eines Systems/oder eines Netzes, das passend zur Bildung des Volkes sein kann, ab, selbst wenn dies als Ziel die soziale Veränderung hätte. Für den Autor passiert die intellektuelle Emanzipation nur durch die Interaktion eines Individuums mit einem anderen und durch den Wunsch von beiden, sich „nonkonform“ im Bezug auf die geltende soziale Logik zu behaupten. So können wir sagen, dass die Emanzipation nur auf der „mikropolitischen Ebene“ beginnen kann.

Der Begriff der “Mikropolitik” wird von Felix Guattari benutzt, um Bewegungen von politischen Veränderungen zu definieren, die auf der Ebene der Subjekte oder der kleinen Kollektiven stattfinden und die als Ziel haben, mit Entfremdungs- und Unterdrückungssystemen zu brechen. In dieser Perspektive wird eine politische Veränderung möglich, wenn Subjekte oder Kollektive sich dazu entschliessen, zu widerstehen und neue Erfahrungen zu schaffen. Wenn wir zurück auf die Kindkeit kommen, können wir über eine Frage von Felix Guattari nachdenken: „*Wie kann man verhindern, dass die Kinder sich derart an die dominanten Semiotiken binden, dass sie seit neuen alle und irgendeine wahre Ausdrucksfreiheit verlieren?*“ (1985: 50. Übersetzung der Verfasserin)[22]. Der Autor schlägt nicht das Ende der Schule vor, aber spricht von der Notwendigkeit,

die Rolle der Erwachsenen in diesen Kontext zu überdenken. Für Guattari sehen sich die SozialarbeiterInnen, die - Journalisteninnen, die PsychologInnen, die SozialpädagogInnen und jeder, der irgendeine pädagogische und kulturelle Arbeit entwickelt, - mit einem bedeutendem politischen - oder genauer gesagt mikropolitischen - "Kreuzweg" konfrontiert: entweder machen sie das Spiel der Reproduktion des Systems mit, oder sie arbeiten in der gegenläufigen Richtung, die der Offnung von Räumen für kreativere Lebensweisen (GUATTARI, 1985). Allerdings werden in verschiedenen Kontexten viele "molekulare Revolutionen" durch Arbeiten mit Kindern hervorgebracht, einschliesslich innerhalb der traditionelle Schule, trotz ihrer Begrenzungen. Diese politischen Handlungen summieren sich zu den Widerstandsbewegungen der Kinder, wie Guattari sagt:

> Even when a two-year-old child tries to organize its world, construct its own way of perceiving social relations, and appropiate relations with other children and with adults - that child, in this way, participates in molecular resistance. And what does it find? A function of the subjective facilities of television, family, and school systems. Consequently, the micropolitics of the child involve the people who are in position of modelization in relation to it. It is possible to subvert this position. People who have seriously experimented with other educacional methods are well aware that this infernal mechanism can be dismantled. (GUATTARI; ROLNIK, 2008: 73).

Eine solche „molekulare Revolution" bedeutet nicht die Erstellung einer künstlichen Welt für die Kinder, die von der sozialen Realität geschützt ist. Im Gegenteil bedeutet sie die Ermutigung, dass das Kind auf seine eigene Weise der Gesellschaft widersteht und ihre Bedeutungen und ihre Instrumente versteht.

> Sich zu verweigern, die „Kinder schon sehr früh, in einem „typisierten" Individuum, in einem Klischeemodell zu kristalisieren. Dies bedeutet nicht, den Versuch, systematisch Aussenseiter, Delinquenten, Widerspenstige oder Revolutionsführer zu fabrizieren! Es handelt sich hier darum [...], Bedingungen zu schaffen, die die Individuen erlauben, autonome Ausdrucksweisen zu erwerben, die sich der Technologien der unterschiedlichen (staatlichen, bürokratischen, kulturellen, gewerkschaftlichen, der Masskommunikation, etc) Machtaufstellungen entziehen. (GUATTARI, 1985: 54-55. Übersetzung der Verfasserin).[23]

Alle diese Reflexionen, obwohl sie aus den 70'er und 80'er Jahren stammen, sind sehr aktuell, besonders wenn das Ziel das ist, die aktuellen Parameter der traditionellen Schulsysteme und die sozialen Regeln, durch welche sie regiert werden, zu überdenken. Trotz des Erscheinens verschiedener alternativer Bildungsinitiativen, ist das traditionelle System immer noch dominant in unterschiedlichen Kontexten verstärkt anwesend. Ich basiere mich auf diese Kritiken, um besonders über das Zürcher Schulsystem und über die Behandlung der Kinder mit „Migrationshintergrund" innerhalb dieses Systems zu diskutieren.

22 Aus der brasilianischen Ausgabe: *"Como evitar que as crianças se prendam às semioticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?"*

23 Aus der brasilianischen Ausgabe: *„(...) recusar fazer cristalizar a criança muito cedo em individuo tipificado (...) não significa que se buscará sistematicamente fabricar marginais, delinqüentes, revoltados ou revolucionários! Não se trata aqui de opor uma formação à outra, uma codificação à outra, mas de criar condições que permitam aos indivíduos adquirir meios de expressão relativamente autônomos e portanto relativamente não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder (estatais, burocráticas, culturais, sindicais, da comunicação de massa, etc.)".*

2.2. Das Zürcher Schulsystem und die Kinder mit Migrationshintergrund

Ohne mir vorzunehmen, sehr tief auf die Funktionsweise des Schulsystems des Kantons Zürich einzugehen, möchte ich einige wichtige Aspekte präsentieren, die Aufschluss darüber zu geben, wie die Kinder mit Migrationshintergrund in diesem System behandelt werden und wie die Rolle der Lehrer/innen und der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur angesehen werden. Ich berufe mich sowohl auf die gewonnenen Informationen aus dem Kurs „Einführung ins Zürcher Schulsytem“, den ich an der Pädagogischen Hochschule Zürich besucht habe, als auch auf meine eigene Erfahrung als HSK-Lehrerin, um diese Aspekte mit den vorher präsentierten theoretischen Reflexionen zu verknüpfen.

2.2.1. Kritik an das Zürcher Schulsystem

Es ist bekannt, dass alle Kinder und Jugendliche im Zürcher Schulsystem Zugang zur Grund und Sekundarstufe haben und die Mehrheit eine öffentliche Schule besucht. Die öffentliche Volksschule im Kanton Zürich bezeichnet sich als “demokratisch, konfessionell und politisch neutral”.[24] Sie behauptet, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, und die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt zu fokussieren, damit die Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen werden.

Die obligatorische Schule dauert neun Jahre. Die Kindergartenstufe wird als eine Vorbereitung auf die Anforderungen der Primarschule angesehen. Während der Primarschule ist der Hauptfokus: das Lesen, das Schreiben und das Rechnen. Fächer wie Handarbeiten, Zeichnen und Musik, Sport und Mensch und Umwelt werden gelehrt, aber nicht prioritär, da die schulische Leistung der Kinder anhand ihrer Noten in Sprache und Mathematik überprüft werden. Diese Leistung bestimmt die Zukunft jedes Kindes in den nächsten Stufen.

Schulisch besonders erfolgreiche Kinder melden sich für das Gymnasium an und werden nach bestandener Prüfung dort aufgenommen. Damit verlassen sie die Volksschule und erfüllen die letzten drei Jahre ihrer Schulpflicht am Gymnasium. Andere Kinder werden je nach Leistungen einer der zwei (A oder B) oder drei Abteilungen (A, B oder C) der Sekundarstufe zugeteilt. Die Sekundarstufe bereitet auf die Berufsausbildung oder weiterführende Schulen vor.[25] Am Ende der Sekundarstufe werden die Jugendlichen aus der Schulpflicht entlassen: “*die meisten absolvieren eine Berufslehre oder sie besuchen eine Mittelschule oder (legen) zusätzlich zur Berufslehre die Berufsmaturitätsprüfung ab, welche sie berechtigt, an einer Fachhochschule oder Hochschule zu studieren.”* [26]

---

24 Die Volkschule im Kanton Zürich_Elterninformation. Broschüre. Bildunsdriektion Kanton Zürich, Volksschulamt. Seite 2

25 Man kann bemerken, dass das Ziel immer etwas Weites ist; es hat keine direkte Verbindung zum Alltag der Schüler und mit ihren aktuellen Konflikten, Zweifeln oder Wünschen.

26 Die Volkschule im Kanton Zürich_Elterninformation. Broschüre. Bildunsdriektion Kanton Zürich, Volksschulamt. Seite 5

Und mit welchen Schwierigkeiten werden die Kinder mit “Migrationshintergrund” innerhalb dieses Systems konfrontiert? Auf der einen Seite sagt die Bildungsdirektion, dass es eine grosse Bestrebung gebe, diese Kinder im Zusammenleben in der Schule zu integrieren und die Vorurteile und Diskrimination zu vermeiden. Die Unterstützung der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur, die für Kinder verschiedener Herkünfte angeboten werden, seien gemäss Bildungsdirektion ein Teil dieser Bestrebung.

Einige Schulen, in denen ein hoher Anteil an “Fremdsprachigen” – oder Kindern mit “Migrationshintergrund” – besteht, bekommen einen besonderen Name: QUIMS-Schulen. Gemäss Bildungsdirektion hat die Unterscheidung dieser Schule das Ziel “*ein gutes Leistungsniveau, gute Bildungschancen und die Integration für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig ihres sozialen und sprachlichen Hintergrundes, zu gewährleisten.*” [27] Diese Schulen legen das Schwergewicht auf der Verbesserung des Sprachlernens mit dem Ziel, zu einem schulischen Erfolg zu gelangen (was auch immer das für die Bildungsdirektion bedeutet). Die Kinder besuchen Unterricht für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), wenn es der Fall ist, dass beide Eltern fremdsprachig sind. Es gibt auch individuelle Lernunterstützung “s*owohl für Lernende mit grossen wie mit kleinerem Leistungspotenzial” .*[28] Die “Integration” wird durch eine “*Kultur des Respekts, der gewaltfreien Konfliktlösung, des Gemeinsinns und der Mitwirkung*” gefördert.[29] Die Lehrer sind “vorbereitet”, um mit diesen Schülerinnen umzugehen, da sie besondere Weiterbildungen in diesem Bereich haben. Der Kanton beschreibt diese Organisation als leistungsfähig und harmonisch.

Trotzdem werden die Kinder von Anfang an durch ihre Noten bewertet. Wichtiger fürs System ist, die Berufszukunft der Kinder zu definieren. Ihre schulische Leistung fokusiert, wie schon gesagt, die Sprache (besonders Deutsch) und die Mathematik. Die Kinder mit Migrationshintergrund werden natürlich durch diese Art von Bewertung benachteiligt, besonders die, welche weniger finanzielle Mittel oder die, deren Eltern die deutsche Sprache teilweise oder gar nicht sprechen. Obwohl sie Unterricht für Deutsch als Zweitesprache besuchen, ist die Begleitung der Schule für diese Kinder schwierig. Sowohl ihre zusätzliche sprachlichen Kenntnisse, als auch ihre andere Ressourcen werden nicht zur Kenntnis genommen.

Mit dem Abschluss der Primarschule werden viele dieser Kinder unermutigt oder verhindert, ihre gewünschte Ausbildungs – und Berufsmöglichkeiten zu erreichen. Es sind nicht selten die Fälle, in denen die Lehrer/innen ihre Schüler und die Eltern behaupten, dass die Kinder eine “begrenzte Fähigkeit” hätten und sich deshalb mit einem bestimmten Berufsweg zufrieden geben sollten.

Und in Bezug auf die kulturellen Aspekte? Die Kinder mit “Migrationshintergrund” werden, gemäss der Bildungsdirektion, unterstützt, sich mit ihren Kollegen auf eine harmonische Weise zu beziehen. Aber wenn wir den Text über die QUIMS-Schule lesen, fällt auf, dass diese Kinder immer als die “Anderen” angesehen und behandelt werden. Die “Migranten” oder

27 *Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS. Die Einführung in Schulen. Kurzfassung*. Broschüre. Bildunsdriektion Kanton Zürich, Volksschulamt.

28 Idem

29 Idem

“Fremdsprachigen” “sollen” sich mit den “normalen” Kollegen integrieren und diese zweiten sollen ihrerseits dulden, respektieren, lernen, mit den “Anderen” zusammenzuleben. Andere Arten von Differenzen zwischen den Kindern, so wie Persönlichkeit, Fähigkeiten, Interessen, usw. werden nicht so “ernstgenommen” wie den Fakt, dass einige Kinder aus andere Ländern, aus anderen Kulturen, aus anderen Ethnien kommen. Wir können das als “Kulturalisierung” benennen und viele Probleme in dieser besonderen Behandlung erkennen:

> Die Alltagspraxen eines Kindes mit Migrationshintergrund – z.B. das Essen die Gewohnheiten, usw. - werden sogleich mit dessen „kulturelllen“ Hintergrund erklärt. Noch schwieriger wird es, wenn Praxen von pro-sozialen Verhalten, Solidarität unter Schüler/innen oder Streitigkeiten „kulturalisiert“ werden. „“Kultur“ ist bei Migrantenkinder viel zu häufig und viel zu schnell als Erklärungsgrund zur Stelle. Andere Gründe sind so verdeckt und damit etwa Konflikte verschärft und/oder falsch konnotiert. (VARELA: o.J., 3)

Die Weise, mit der LehrerInnen innerhalb des Systems mit der Situation umgehen sollen, gibt uns das Gefühl, dass die Anwesenheit dieser Kinder in der Schule nicht als ein reiches Potenzial angesehen wird, sondern als ein Problem, das es zu lösen gilt. Wie Varela sagt,

> Die Kinder von Migrant/innen werden manchmal als „arme Hascherl“, denen man „helfen“ muss, angesehen. Trotzdem sind diese Kinder sehr ressourcenreich: sie sprechen nicht selten zwei Sprachen, sind gewandt in verschiedenen Kontexten und entwickeln sehr früh Strategien, um den alltäglichen Erfahrungen von Ausgrenzung und Stigmatisierung etwas entgegenzusetzen (o.J., 3).

Die Unterstützung der Bildungsdirektion für die Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur ist zweifelsfrei ein Fortschritt für die Erkennung der Wichtigkeit des Kontaktes dieser Kinder mit den eigenen Herkünften. Trotzdem wird dieser reiche Prozess immer isoliert, da er in einer Umgebung beschränkt ist, wo die Kinder sich nur mit “ihresgleichen” treffen.

Ich halte das Schulsystem des Kantons Zürich, wie übrigens auch das brasilianische, für höchst ausschliessend. In dem brasilianischen Fall, wird diese Ausgrenzung durch die soziale Ungleichheit und folglich durch die finanziellen Mittel determiniert; im schweizerischen Schulsystem werden die Studenten in „Intelligenzniveaus“ - A, B, C... - „verpackt“.[30] Wir können die Kritiken von Rancière und Illych über diese hypothetische Gleichheit, die das System

---

30 In Brasilien lässt die Qualität der Volksbildung leider zu wünschen übrig. Die Mehrheit der öffentlichen Schulen funktionieren prekär und die Löhne der Lehrpersonen sind schlecht. Ausserdem ist das Problem der sozialen Ungleichheit ein schwerwiegender Aspekt, der in Verbindung mit der Demotivation der Lehrpersonen und der niedrigen Qualität der Bildung und der Infrastruktur, die Bildung der Schüler und Schülerinnen nicht gewährleistet. Die schwierigen Lebensbedingungen zwingen Kinder und Jugendliche bereits in der Primar- oder Sekundarstufe zu arbeiten, damit sie und die Familie überleben können. Viele von ihnen verlassen die Schule schliesslich. Paradoxerweise steht der Zugang zu den öffentlichen Universitäten Brasiliens, welche in der Mehrheit und im weltweiten Vergleich eine sehr gute Qualität aufweisen, fast nur Student/innen offen, die zur mittleren und oberen Einkommensschicht gehören (80%) und sich ein Privatgymnasium und Vorbereitungskurse auf die Aufnahmeprüfung leisten können. Es gibt in Brasilien verschiedene „Anteilsysteme“, die einige Bundesstaaten eingeführt haben, z.B. die Bestimmung eines Anteils der Studienplätze an den öffentlichen Universitäten für afrobrasilianische Studenten/innen und/oder für Studenten/innen mit beschränkten finanziellen Mitteln. Es gibt auch ein Bundesprogramm, das Stipendien an den Privatuniversitäten für Studenten mit finanziellen Schwierigkeiten bietet. Meiner Meinung nach sind diese Angebote trotzdem keine Lösung für das Problem des öffentlichen Schulsystems.

anbietet, wieder einnehmen. Alle Kinder haben theoretisch die “gleichen” Rechte, die Schule zu besuchen; trotzdem gehen sie in einer “Trichtersortierung” hindurch, sofern sie jede Stufe übertreten. Man kann sagen, das Hauptziel der Schule ist es,, die “Berufskarriere” jeder Schüler/innen zu bestimmen und es wird seit der Primarschule organisiert, um dieses Ziel zu erreichen. Sollte dieses, die Rolle der Schule sein?

Die Schule in der Schweiz arbeitet mit einem sozialen Dominanz. Die Kinder erleben eine institutionelle Diskriminierung, obwohl dies nicht immer so evident ist. Doch hinter dieser Einstufung versteckt sich jedoch im Grunde genommen ebenfalls eine soziale Ausgrenzung, da die Kinder von Einwanderern, deren Mehrheit über geringe finanzielle Mittel verfügt, grössere Schwierigkeiten haben, sich zu integrieren. Ich interpretiere die so, dass die Mehrzahl der Jugendlichen gemäss ihres „Intelligenzniveaus “ oder „Anpassungsfähigkeit“ „rekrutiert“ wird, um die Interessen des Arbeitsmarktes zu befriedigen; die Entfaltung eines Subjektes scheint nicht immer die Priorität zu sein. An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass meine Kritik sich nicht nur auf die Behandlung der Kinder mit Migrationshintergrund und auf das Schulsystem des Kantons Zürich beschränkt (obwohl dies mein Hauptziel in diesem Text ist). Diese Art von System diskriminiert im Allgemeinen nicht nur diese Kinder, sondern alle, die es nicht schaffen, sich an diese Ordnung anzupassen.

Die “besondere” Behandlung - oder in anderen Worten, die “geschminkte” Diskriminierung - der Kinder mit “Migrationshintergrund” findet nicht nur in der Schweiz, sondern auch in anderen europäischen Ländern statt und reicht bis zu postkolonialen Bildern zurück. Ich möchte einige gegenwärtige Reflexionen über Post-Kolonialismus und über interkulturelle Pädagogik und Vermittlung, sowie einige Vorschläge vorstellen, um dieses Paradigma zu verschieben. Ich beziehe mich auf die Beiträge der folgenden Autoren: die Philosophin Patricia Purtschert, die sich mit Postkolonialismus (besonders im schweizerischen Kontext) befasst; die Sozialwissenchaftlerin Maria do Mar Castro Varela und die Philosophin Nikita Dhawan, die diesen Frage in den Kontext der Pädagogik und der Kulturvermittlung bringen, ausserdem die Philosophen Paul Mecheril und Monika Witsch, die über die interkulturelle Pädagogik und den Begriff der “Anerkennung” diskutieren.[31] So können wir die Situation des Zürcher Schulsystems in einen breiteren Kontext stellen und beurteilen.

31 PURTSCHERT, Patricia. Heute bedankt sich Naresh Khan bei Silvia Hug für ihr Engagement. Notizen zur postkolonialen Schweiz. In: *Olympe Nr. 27*: *Postkolonialismus. Logik und Perspektiven*. Zürich, 2008, Seite 76-87/ VARELA, Maria do Mar Castro; DHAWAN, Nikita. Breaking the Rules- Bildung und Postkolonialismus**.** In: MÖRSCH, CARMEN und dem Forschungsteam der documenta 12 (Hrsg.). *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12***.** Berlin: IAE ZHdK-Diaphanes, 2009/ VARELA, Maria do Mar Castro. Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht. Unter: http://www.graz.at/cms/dokumente/ MECHERIL, Paul; WITSCH, Monika (Hg). *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2006.

2.2.2 Aber was bedeutet „Integration“?

Dialog zwischen mir und einer Lehrerin der ersten Klasse einer schweizerischen Schule, nachdem ich ihren Unterricht beobachtet habe:

„Ich: - Ist dieses Mädchen aus Indien?

*Die Lehrerin: - Ja, **ABER** sie ist hübsch, nicht?!“*

Die Idee der Integration (oder der Anpassung?) der Kinder ins Schulsystem, die wir im Zürcher und in anderen Schulsystemen beobachten können, kann mit einem post-kolonialien Blick verknüpft werden. Die Autorinnen Maria do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan behaupten, dass Europas Bildungssystem eine triviale, “kitschige” Replika eines sozialen Imperialismus darstellt. Um über die Dekolonisierung der Bildung nachzudenken ist es notwendig, die ganze Struktur, in der sie eingelassen ist, zu verstehen (2009:350).

Post-Koloniale Vorstellungen

Die postkolonialistische Theorie gründet auf der These, “*dass die Effekte des Kolonialismus bis in die Gegenwart hinein reichen”* (PURTSCHERT, 2008: 78). Die Kritik wird “*an den imperialen Erzählungen und Repräsentationen und die Theorisierung sogenannter kultureller Differenz mit der materialistischen Philosophie des Marxismus in Dialog gebracht*“und hat als Ziel die Rekonstruktion *“essentialisierender und eurozentrischer Diskurse*““(VARELA; DHAWAN, 2009: 341).

Gemäss Patricia Purtschert gehören unter anderen Darstellungen - wie die der Kriminalität, der Störung, der Fremden - das paternalistische Bild “*der armen, aber fröhlichen Dritt-Welt-Kinder”* zum kolonialen Archiv, auf das in der Schweiz beständig zurückgegriffen wird (2008: 77). Auf der anderen Seite gibt es auch eine Art “positiven Rassismus”, welcher der “*westlichen Faszination für Andere*” entspricht (2008: 83).

Eines der Beispiele, welches Purtschert nimmt, um diese falschen Bilder vorzustellen, ist die Kinderliteratur. Das Kinderbuch “Globi und Panda reisen um die Welt” stellt die Schweiz und andere europäische Länder ganz anders als afrikanische und südamerikanische Länder dar.[32] In Europa gibt es zivilisierte Menschen, die in der Stadt wohnen, während die Tiere im Zoo leben. In Afrika und in Südamerika werden die Menschen als primitive Völker angesehen, die im Wald zusammen mit den Tieren leben und kein ökologisches Bewusstsein haben. So sollen sie von den Europäern “erzogen” werden. Ethnisch kann man auch ganz grosse Unterschiede erkennen:

> Auffallend ist, dass die Schweiz und Europa ethnisch homogen dargestellt werden: auf diesem Kontinent scheinen nur weisse Menschen zu leben. Weisse befinden sich aber auch in Afrika und in Südamerika. Damit wird ein koloniales Vorrecht aufgegriffen und bestätigt: Weisse leben überall, nichtweisse Menschen hingegen gehören an den Ort ihres „Ursprungs“.(PURTSCHERT, 2008: 80)

32 Band von 1996, der in Zusammenarbeit mit dem WWF herausgegeben worden war

Dieses Beispiel zeigt, dass Kolonialismus nicht nur als ein historischer Prozess territorialer Eroberung angesehen werden kann, *„sondern im Sinne Michel Foucaults als Subjektivierung – also die gleichzeitige Unterdrückung und Produktion des Subjekts"* (2009: 342). Die kritische Analyse der postkolonialen Theorie wendet sich nicht nur an die historische Dominierung des "Südens" durch den "Norden", sondern an den "*Konstruktions- und Formationsprozessen, an deren Ende schliesslich Europa und seine Anderen stehen"* (2009: 342).

Um diese falschen Bilder aufzulösen, wäre es notwendig, zu versuchen, Kommunikationsformen zu wagen, die diese Prozesse irritieren, oder Räume zu schaffen, in denen „ *kulturelle Bedeutungen und Repräsentationen an keine primordiale Einheit oder Fixierung gebunden werden"*(VARELA; DHAWAN, 2009: 346).

Integration der Kinder mit „Migrationshintergrund" im Bildungssystem

Warum ist das Andere anders? Wer bestimmt was, wann wie und wie sehr als anders erscheint? (...) Wer bestimmt wer fremd ist? Wer sagt wer, ab wann integriert ist?" (VARELA: o.J., 4)

Die Autorinnen Maria do Mar Castro Varella und Nikita Dhawan haben viele Kritiken betreffend die Behandlung der Kinder mit Migrationshintergrund in europäischen Schulsystemen geäussert. Die Autoren Paul Mecheril und Monika Witsch fügen in diese Diskussion den Begriff der Annerkenung bei. Sie sagen, dass die "Anerkennung" die Unterschiede zwischen "Migrationsanderen" und "Nicht-migrationsanderen" bestätigt (2006:219). Anerkennung kann in dieser Richtung eine Position darstellen, in der es einen kulturellen Dominanzkontext gibt, der "*bestimmte Lebensformen präferiert und andere benachteiligt oder gar verunmöglicht"* (2006: 220). Diese Einordnung kann gefährlich sein, da sie sowohl die Fixierung der Herrschafts-und Dominanzverhältnisse, als auch die Diskrimination der Marginalisierten durch die Annerkennung ihrer "Identität" legitimieren kann.

Varela beschreibt im Text *„Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht"* insbesondere die Situation in Deutschland, in der ich auch das Zürcher Schulsystem erkenne. Die Autorin argumentiert, dass die deutsche Volksschule so agiere, als wären alle Kinder deutsche Mittelschichtangehörige. Nicht überrraschenderweise sind diese Schüler die Erfolgreichsten, während die Kinder mit Migrationshintergrund im System "scheitern". Wenn es einige schaffen, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, werden sie als "glückliche" Kinder angesehen (VARELA: o.J., 1).

Das monokulturelle Format des deutschen Schulsystems hat die Folge, dass die Kinder aus "fremden Kulturen" auf eine besondere Weise behandelt werden. Zusammen mit Varela frage ich mich, ob die Kinder sich mit dieser "speziellen"Behandlung gut fühlen. Gemäss Varela gibt es die Gefahr, dass diese Migranten-und Flüchtlingskinder "*zu Informationsträger/innen instrumentalisiert werden*" und, dass sie die Position der "Anderen", die ihnen gebeben ist, übernehmen. Die Kinder können sich nicht als Subjekte fühlen, sondern nur als "Fremde", als Repräsentant/innen "ihrer Kultur"(o.J., 3).

Wenn wir meinen, dass die Kinder mit “Migrationshintergrund” in ein fertiges System **integriert** werden sollen, machen wir grosse Fehler. Das würde bedeuten, dass sie lediglich “das Recht” haben, an diesem System teilzunehmen, solange es sich anpasst. Es gibt so eine fertige und fixierte Ordnung, an die sich die Kinder einfach anpassen sollen:

> Pädagogisches Handeln, das „migranten“ als „Migranten“ anerkennt, bestätigt insofern das Schema, das zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ unterscheidet, bestätigt die Differenz zwischen dem deplazierten Habitus und dem nicht-deplazierten Habitus. Die Paradoxie, die hier anklingt, besteht darin, dass Handlungsfähigkeit an Anerkennngsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den subalternen und inferioren Status der Anderen bestätigt. (MECHERIL; WITSCH, 2006: 221)

Gemäss Mecheril und Witsch ist es im Gegenteil notwendig, dass die “*Veränderung des Bildungssystems in Richtung einer differenziellen Ansprache und Kultivierung der Disponiertheit (auch) der Migranten in den Vordergrund rückt”* (2006: 216). Die Kolektiven und der Einzelne sollen auch nicht nur als sozial-kulturelles Subjekt, “*sondern auch als politisches und schliesslich als personales Subjekt annerkannt sein*“ (MECHERIL; WITSCH, 2006: 218), was uns zurück zur Diskussion des ersten Kapitels über die “Selbstkultur” bringt. Wie schon diskutiert, wäre die “Selbstkultur” die Weise, mit der das Subjekt sein eigenes Leben innerhalb einer Gesellschaft und einer Kultur einfügt und mit ihnen eine Verbindung herstellt. In dieser Richtung sollte dieser “singuläre” Akt des Subjekts innerhalb des Bildungssystems annerkant werden. Die herrschenden Kulturalisierung und Integrationsparadigmen sollen durch Gegendiskurse in der Schule und anderen kulturellen Institutionen irritiert, skandalisiert, aufgelöst werden (VARELA, o.J.).

Die Lehrer/innen, Vermittler/innen und alle Personen, die in der interkuturellen Praxis tätig sind, brauchen die Fähigkeit zum Dialog und des Zuhörens wiederzugewinnen und müssten die „Fähigkeit, sich irritieren zu lassen“ entwickeln” (VARELA: o.J., 3). Die Kinder zeigen, was in die falsche oder richtige Richtung geht. Man braucht Unruhe, Reflexion, sich in Bewegung zu stellen, die Bewegungen der Kinder “zu spüren und schwingen zu lassen” (VARELA; DHAWAN, 2009: 350) um ihre Merkmale zu verstehen und die festgestellten Zugehörigkeitsordnungen in Frage zu stellen.

Vermittler und Vermittelnde, Lehrer und Lernende sollen sich alle als Teil dieser Herausforderung begreifen, was zum “risikoreichen Lernen” führt (VARELA; DHAWAN, 2009; VARELA, o.J.). Das bedeutet, dass alle nur lernen und lehren können, wenn sie sich selbst kennen lernen und wenn sie ihre eigene Sensibilität entwickeln, um “*die beschränkte Perspektive des Selbst herauszufordern und sich kritisch zu dem System (...) zu stellen“*. Alle sind in dieser Sinne Teil einer Praxis, die nie neutral, sondern immer politisch ist.

2.3. Die HSK Kurse/ der Brasilianische Verein für Bildung und Kultur

2.3.1. Die Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) innerhalb des Zürcher Schulsystems

Die HSK-Kurse wurden in den dreissiger Jahren des letzten Jahrhunderts von politischen Flüchtlingen aus Italien im Kanton Zürich gegründet. In den späten sechziger und frühen siebziger Jahren begannen Elternvereine anderer Nationen solche Kurse anzubieten.[33] Erst 1992 wurden die Kurse innerhalb des Zürcher Schulsystems verankert. Innerhalb der Bildungsdirektion werden gegenwärtig die Organisation und die Entwicklung verschiedener HSK-Kurse im Sektor für Interkulturelle Pädagogik des Volksschulamtes im Kanton Zürich fachlich und administrativ unterstützt. In der Volksschule sind HSK-Kurse gesetzlich als ergänzender Unterricht für die Kinder mit Migrationshintergrund zugelassen.[34]

Die Bildungsdirektion hebt die Wichtigkeit hervor, dass die Kinder mit Migrationshintergrund ihre Kenntnisse in der Muttersprache vertiefen. Dies führe gemäss Bildungsdirektion zur Erleichterung, Deutsch und andere Sprachen zu lernen, zum “Erfolg” im Schulleben und zu Vorteilen im zukünftigen Berufsleben.[35] Aspekte, wie die Verbesserung des Kontakts mit Verwandten und die Vertiefung der Erkenntnisse über die Kultur und über das Herkunftsland werden ebenfalls erwähnt.

Ich halte diese Kurse für sehr wichtig, um die Kinder auf der Suche nach ihrer Herkünfte zu ermutigen. Sie haben ein grosses Bildungspotenzial, das meiner Meinung nach aber noch nicht ausgeschöpft wird, da sie leider relativ isoliert vom Schulssystem angesehen werden. Folglich besteht die Gefahr, dass die Thematisierung der kulturellen Diversität in der obligatorischen Schule reduziert wird, da die “Anderen” ja die Möglichkeit haben, sich mit “Ihresgleichen” in einer getrenntem Kontext zu treffen. Auch ist der Kontakt der HSK-Lehrpersonen mit dem Schulteam leider selten. Folglich nehmen die HSK-Lehrpersonen nicht aktiv am Schulleben ihrer Schüler ausserhalb des Unterrichts, der einmal pro Woche stattfindet, teil. Dies keineswegs aus Mangel an Interesse: von meiner eigenen Erfahrung und von Aussagen von Kolleg/innen (nicht nur Brasilianerinnen aber auch aus anderen Ländern, die ich im Kurs Pädagogische Hochschule Zürich kennen gelernt habe) kann ich behaupten, dass viele sich zwar bemühen, um den Schulalltag der Schüler/innen kennen zu lernen. Doch die HSK-Lehrerinnen werden mehr als Gäste, denn als Teil der festen Lehrerschaft der Schule angesehen. Diese Wahrnehmung erschwert zum Beispiel die Möglichkeit, an der Entwicklung interkultureller Projekte in der Schule teilzunehmen. Diese Möglichkeit scheint keine Priorität für die Schule zu haben, was

---

33 Rahmenlehrplan: Kurse in heimatlicher Scprache und Kultur. Bildungsdirektion des Kantons Zürich/ Volksschulamt, Sektor Interkulturelle Pädagogik, 2003, Seite 5

34 Im Schuljahr 2002/03 unterrichten im Kanton Zürich 185 HSK Lehrpersonen aus verschiedenen Länder rund 9500 Schülerinnen und Schüler in über 20 Sprachen. (in: Rahmenlehrplan: Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur. Bildungsdirektion des Kantons Zürich/ Volksschulamt, Sektor Interkulturelle Pädagogik, 2003.)

35 In: Prospekt über Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur: Informationen für Eltern. Bildungsdirektion Kanton Zürich/ Volksschulamt. August, 2008

wir für einen Widerspruch halten können, wenn wir an die so vielen besondere Angebote, dass das Schulssystem diesen Kinder offerieren, denken. Die Einbindung der HSK-Lehrperson wäre wichtig, um ein besseres Verständnis des Lernprozesses und des Befindens der Kinder an der Schule zu ermöglichen.

Die Kritik von Ivan Illych zeigt sich noch einmal, wenn wir das Verständnis über die Aufnahme der HSK-Kurse innerhalb des Zürcher Schulsystems fokussieren. Der Autor argumentiert, dass die Abhängigkeit von institutioneller Behandlung die unabhängige Leistungen verdächtig erscheinen lässt (2003:19). Die Beziehung, die zwischen dem Brasilianischen Verein für Bildung und Kultur (und anderen Institutionen, die HSK-Kurse anbieten) und der Bildungsdirektion ist in dieser Richtung sehr problematisch.

Die offizielle Anerkennung der HSK-Kurse von der Bildungsdirektion bringt einige Folgen mit sich. Die positiven sind, dass die Kinder, die diese Kurse besuchen, in ihre Zeugnisse eine Bewertung erhalten, die bei ihren Noten und ihrer schulischen Leistung mitwirken können. Ausserdem bekommen die Lehrpersonen die Unterstützung der Bildungsdirektion, im Form von Schulzimmern in den öffentlichen Schulen und in seltenen Fällen, vom Angebot von Materialien (wie zum Beispiel Papier, Kleber, Schere, usw).

Als “Gegenleistung” für diese Unterstützung und für diese “Anerkennung”, sollen sowohl die Institutionen, die verantwortlich für die HSK-Kurse sind, als auch ihre Lehrpersonen einige von der Bildungsdirektion bestimmte Bedingungen erfüllen. Wir Lehrpersonen sollen Kurse besuchen, die uns “qualifizieren”, den Regeln dieses Systems folgen zu können.[36] Alle Lehrpersonen sollen eine Deutschprüfung bestehen und ein Diplom haben, um mit den Kindern zu arbeiten. Nur dann können sie den obligatorischen Kurs “Einführung ins Zürcher Schulsystem” besuchen. Auch unser Unterricht ist vielen Normen unterworfen. Es gibt einen “Rahmenlehrplan” für HSK-Lehrpersonen, der von der Bildungsdirektion aufgestellt wurde. Dort werden vom Kanton bestimmt: die Rolle der HSK-Lehrpersonen, die Rolle dieser Kurse im Schulleben der Kinder, die Weise, auf die wir unterrichten sollen, die Themen, die wir auf den unterschiedlichen Schulniveaus mit den Kindern ansprechen sollen. Der Unterricht soll sich auf diese Weise dem schweizerischen Schulsystem anpassen. Trotzdem ist es immer noch möglich, einen Spielraum innerhalb dieser Begrenzungen zu finden. Im Brasilianischen Verein hat jeder Lehrende eine relative Autonomie, um seine eigene Arbeitsweise mit den Kindern zu definieren. Die Abwesenheit fertiger didaktischer Materialien, zum Beispiel, ermöglicht das Schaffen von neuen, kreativen Alternativen durch die Lehrenden - und vielleicht zusammen mit den Kindern.

Einige Organisationen, die heutzutage vom System annerkannt werden, haben auf eine ganz experimentelle Weise angefangen. Der Brasilanische Verein für Bildung und Kultur (im Folgenden ABEC - Associação Brasileira de Educação e Cultura) wurde zum Beispiel durch das Interesse der Eltern gegründet. Gemäss der Leiterin des Vereins, wurden die Aktivitäten mit den Kindern am Anfang ganz spontan von Eltern und von interessierten Personen durchgeführt.

36 Ich habe festgestellt, dass es im Kurs leider wenig Raum für eine Kritik des allgemeinen Schulssystems durch die LehrerInnen gab, obwohl wir über unsere Probleme - z.B. mit den Eltern, oder innerhalb des Unterrichts oder der Schulen - diskutiert haben.

Dieses freie Format wäre innerhalb des gegenwartigen Systems nicht mehr möglich. Man kann nicht garantieren, dass allein die Tatsache, dass eine pädagogische Erfahrung mit einer relativen Freiheit entwickelt wird, auch qualitativ befriedigt. Andererseits - wie schon diskutiert wurde - stellt die exzessive Kontrolle viele Schwierigkeiten für die Erweiterung eines kreativen Spielraums dar. Die Voraussetzung eines Diploms und bestimmter Qualifikationen führt zur Disqualifizierung von Personen und Gruppen, die diese Bedingungen nicht erfüllen, aber etwas Neues vorzuschlagen hätten, die diesem System widerspricht. Das Schulsystem versucht, die unabhängigen Bildungsnitiativen, die ein Potenzial haben, innovativ zu sein, zu kontrollieren, damit diese der "sicheren" Normen folgen und nicht "gefährlich" fürs System werden. Wie Illych sagte, die "Schule eignet sich das Geld, die Menschen und Bereitschaft an, die für Bildungszwecke verfügbar sind, und hindert zudem noch andere Institutionen daran, pädagogische Aufgaben zu übernehmen" (2003 :26). Und noch: "Heute aber werden Leute, die gefragte Fertigkeiten praktizieren, deren Aneignung einen Lehrer erfordert, daran gehindert, ihre Kenntnisse an andere weiterzugeben "(2003: 34). Wir können so die Situation der Lehrer und der "unabhängigen" HSK-Institutionen mit der Situation der Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule vergleichen, da sie Teil des gleichen mangelhaften Systems sind. HSK-Lehrende und Lernende bekommen eine besondere Behandlung wegen ihrer Bedingung als MigrantInnen und diese Markierung wird folglich durch das System reproduziert.

2.3.2. Der Brasilianische Verein für Bildung und Kultur

Der „Brasilianische Verein für Bildung und Kultur" (ABEC) ist ein gemeinnütziger Verein ohne finanzielle Interessen, der das Ziel hat, Kinder und Jugendliche mit brasilianischem Hintergrund die Möglichkeit zu geben, ihre Verbindung mit der brasilianischen Kultur und mit der brasilianisch-portugiesischen Sprache zu vertiefen oder besser kennen zu lernen. Der Verein wurde 2002 von Lehrerinnen und Eltern brasilianischer Kinder, die bereits Mitglieder des „Brasilianischen Zentrums für kulturelle Aktivitäten" in Zürich (CEBRAC - Centro Brasileiro de Ação Cultural) waren, gegründet. Seitdem ist er für die sogenannten Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (im Folgenden HSK-Kurse) verantwortlich.

Der ABEC hat seinen Hauptsitz in Winterthur und funktioniert als ein Netz von brasilianischen Lehrpersonen, das Städte in der ganzen deutschsprachigen Schweiz umfasst. Im Unterschied zu den HSK-Kursen vieler europäischen Länder, die eine starke finanzielle Unterstützung der Herkunftsländer bekommen, wird der ABEC ausschliesslich durch Mitgliederbeiträge, Semestergebühren, Erlöse aus Veranstaltungen und Festen mit wohltätigem Zweck, sowie zusätzlicher Voluntärarbeit finanziert. Die Bundesregierung Brasiliens trägt mit Büchern, die in den öffentlichen Schulen Brasiliens benutzt werden, bei. Tatsächlich ist das Budget für Zeichen- und Bastelmaterialien und für didaktische Mittel bescheiden, was einerseits Grenzen setzt, andererseits aber ein neues kreatives Handlungsfeld eröffnen kann.

Der ABEC bietet Kurse auf der Kindergarten- und Primarstufe an, welche insgesamt einundzwanzig Klassen zusammenfassen und einmal pro Woche meistens am Mittwochnachmittag stattfinden, und zwischen eineinhalb und zwei Stunden dauern. Die Klassenzimmer werden je nach

Verfügbarkeit von den öffentlichen schweizerischen Schulen kostenlos angeboten. Zumeist stellen die Schulleitungen verbindliche Regeln für die Benutzung des Klassenzimmers auf, was unsere Arbeit zu einen gewissen Grad begrenzt. So müssen wir zum Beispiel das Klassenzimmer am Ende jedes Unterrichts wieder so belassen, wie wir es am Anfang vorgefunden haben. Das bedeutet, dass die „Fussabdrücke“ der Kinder nach dem Unterricht wieder gelöscht werden müssen, was langfristige Aneignungformen und die Anbringung identitätsstiftender Spuren im Raum extrem erschwert. Eine weitere Einschränkung resultiert daraus, dass die HSK-Lehrpersonen selten eine Möglichkeit haben, andere Lehrpersonen der Schule kennenzulernen, zumal die HSK-Kurse am Mittwochnachmittag, also zur unterrichstfreien Zeit, stattfinden.[37]

Aber wie gesagt, kommen die grösseren Einschränkungen von den Auflagen der Bildungsdirektion her. Im ABEC bin ich dazu verpflichtet, während des Semesterbeginns ein Programm abzugeben, damit eine Koordinatorin des Vereins eine Evaluierung davon machen kann. So sollen wir die Themen des “Rahmenlehrplans” sowie die empfohlene Strukturierung und Rythmisierung der Unterrichtszeit befolgen. Diese Verpflichtung geht im Grunde davon aus, dass die Kinder nicht als aktive TeilnehmerInnen an der Planung angesehen werden. Ausserdem können wir in jedem Moment kontrolliert werden: ein Schulaufseher der Bildungsdirektion kann unseren Unterricht besuchen, um zu beobachten, wie wir mit den Kindern arbeiten und ob wir wirklich die Auflagen erfüllen. Wir bekommen einmal pro SemesterBesuch von einer Koordinatorin des Vereins, die ebenfalls diese Rolle hat. Alle diese Aspekte führen zu einem Verlust kreativer und experimenteller Potenziale.

Ausserdem beruhen diese Auflagen auf einem grossen Paradox: Wie kann das System die Art vom Lehren der HSK-Kurse so genau bestimmen, sodass sie sich an die schweizerische Schule anpassen, wenn diese Kurse ihre Herkünfte in so verschiedenen Werten und kulturelle Aspekten haben? Ich will nicht sagen, dass es notwendig ist, starke Trennungen zwischen der schweizerischen und der brasiliansichen Realität zu machen, aber kritisiere die Weise, mit der die Diferenzen beinahe ignoriert werden. Ausserdem: warum nicht mit den Kindern andere Referenzen, andere Werte, andere Arten von Erfahrungen aufbauen, die unterschiedlich von denen, die sie in der obligatorischen Schule lernen, sind? Wie können wir als HSK-Lehrpersonen Spielräume in den vom Bildungssystem existierenden Grenzen finden, um mit den Kindern eine befreiendere Praxis zu erleben?

37 Dies bedeutet nicht, dass diese Art von Kontakt unmöglich ist. Während des Kurses „Einführung ins Zürcher Schulssystem“ hatte ich die Möglichkeit, den Unterricht von zwei Lehrerinnen der Schule, in der ich arbeite, zu beobachten. Beide Lehrerinnenund die Leiterin der Schule waren sehr empfänglich. Trotzdem ging der Kontakt nicht weiter, obwohl ich mich verfügbar gezeigt habe, um an Projekten oder andere Aktivitäten der Schule teilzunehmen.

2.3.3. Neue Möglichkeiten

"Das Wort "experimentell" ist nicht dazu geeignet, eine Handlung zu beschreiben, welche später hinsichtlich Erfolg oder Misserfolg beurteilt werden muss, sondern eine Handlung, deren Ergebnis unbekannt ist"

Helio Oiticica, brasilianischer Künstler[38]

»Die Hölle der Lebenden ist nicht etwas, was sein wird; es gibt eine, so ist es die, die schon da ist, die Hölle, in der wir tagtäglich wohnen, die wir durch unser Zusammensein bilden. Zwei Arten gibt es, nicht darunter zu leiden. Die erste fällt vielen recht leicht: die Hölle akzeptieren und so sehr Teil davon werden, daß man sie nicht mehr erkennt. Die andere ist gewagt und erfordert dauernde Vorsicht und Aufmerksamkeit: suchen und zu erkennen wissen, wer und was inmitten der Hölle nicht Hölle ist, und ihm Bestand und Raum geben.«

Italo Calvino[39]

Der Unterricht kann doch immer in der Mikroebene revolutionär sein: wir können in jedem Moment kontrolliert werden, aber innerhalb unseres Zimmer wissen wir - Lehrenden und Lernenden -, was wirklich stattfindet. Wir schaffen den Spielraum, in dem wir unsere Erfahrungen erleben. Die Kontrolle durch die Bildungsdirektion kann der auf einen Seite als eine Einschränkung angesehen werde; auf der andere Seite kann sie deutlich zeigen, dass ein Widerstand notwendig ist. Ich habe in diesem Sinne meine Art gesucht, um eine befreiendere Arbeit mit den Kindern zu entwickeln. Ist es doch sehr wichtig, Möglichkeiten von Veränderungen nicht nur innerhalb des Unterrichts zu diskutieren, sondern auch in einem breiteren Kontext.

Wie könnte der Brasilianische Verein für Bildung und Kultur eine autonomere Arbeit durchführen? Welches sind seine Rollen? Bis zum welchem Punkt ist es möglich, Erfahrungen zu ermöglichen, ohne Referenzen, fertige "Checklisten" oder fertige Aktivitäten aufzuzwingen? Wir könnten den HSK-Kurs als einen Katalysatior in einem Prozess des Dialogs, der Beziehung mit den anderen, der kulturellen Erlebnisse sehen, ohne ihn als "Schule" zu klassifizieren, oder ohne vom Schulsystem abhängig zu sein. In dieser Richtung sagt Illych: *"Die Alternative zur Abhängigkeit von Schulen ist nicht die Verwendung öffentlicher Mittel für irgendein neues Verfahren, mit dem man Lernen produzieren kann; sie besteht vielmehr in der Entwicklung eines neuen Stils von bildenden Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt* (ILLYCH, 2003: 83).

Guattari kann uns in dieser Richtung einen letzten Beitrag geben. Er hat über die alternative Schulen der 80er Jahren in São Paulo mit den Verantwortlichen für diese Erfahrungen diskutiert und einige wichtige Punkte aufgeworfen. Er spricht über die verschiedenen Figuren, die an den alternativen Bildunserfahrungen beteiligt sind. Die ersten sind die Kinder; die zweiten sind die

---

38 Aus dem Originaltext: "*A palavra „experimental" é apropriada, não para ser entendida como descritiva de um ato a ser julgado posteriormente em termos de sucesso ou fracasso, mas como um ato cujo resultado é desconhecido".* Hélio Oiticica, „Experimentar o Experimental". In: FAVARETTO, Celso. *A Invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo, Editora EDUSP: 2000. Seite 13

39 CALVINO, Italo. *Die unsichtbaren Städte*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004. Seite 192.

“alternative” Figuren, die einen Freiheitsraum schaffen möchten. Die dritte Figur ist der Staat, die immer bereit ist, alles möglichst zu “kolonisieren”. Die letzte Figur ist die Gemeinschaft, die Umwelt (GUATTARI; ROLNIK, 2008: 139 - 140). Gemäss dem Autor ist es wichtig für die alternativen Erfahrungen, die Abhängigkeit vom Staat - selbst wenn sie indirekt ist - nicht abzulehnen, sondern sie mit anderen ähnliche Erfahrungen zu verbinden, damit sie zusammen eine Kraft von Verhandlung mit dem Staat gewinnen können (2008: 140).

Ein anderer wichtiger Aspekt ist für Guattari der Dialog zwischen der “alternativen” Figur und der belegschaft des offiziellen Bildungssektors. Es ist wichtig für die “alternative” Figur zu erkennen, dass es innerhalb einer formellen Institution ist durchaus möglich ist, eine alternatives Handlungsfeld zu gewinnen. Andererseits ist es auch notwendig, die Vorurteile gegen den alternativen Erfahrungen, die hypotethisch eine begrenzte Fernkraft haben, zu lösen. Gemäss Guattari würden sie beide Vorstellungen nur enden, wenn beide Sektoren sich miteinander auseinandersetzten.

Die Bewusstseinsbildung der allgemein beteiligten Gemeinschaft, die an diesen Initiativen interessiert sind - Kinder, Eltern, Lehrende, Institutionen - ist auch bedeutend, um die Möglichkeiten der Verhandlung mit dem Staat und mit anderen Gesellschaftssektoren zu erweitern. Es wäre in dieser Richtung wichtig, eine Art von Dialog zwischen diesen Figuren aufzubauen, der einerseits Anlage dieser Erfahrungen ermöglicht und andererseits eine relative Autonomie für sie sichern, um eine “Wiederaneignung” dieser Erfahrungen durch die direkte Vermittlung des Staates zu vermeiden:

> What defines an alternative experiment is its processual character. And in order for the smalll coefficient of freedom that we have available to function to the maximum, it’s necessary to analyse the conscious and unconscious impacts of those four figures at each point. The impact in terms of the mist immediate contact with the children, in terms of institutional micropolitics with the group, with the neighborhood, and so on. This because the more those four figures are repressed in the field considered, the more active they will be in the modelization of behavior. (GUATTARI; ROLNIK, 2008: 139 - 144)

Meiner Meinung nach gibt es einige Alternativen für die aktuelle Situation. Die erste ist, dass der Verein sich von der Aufsicht der Bildungsdirektion befreit und wieder als eine unabhängige Organisation aktiv zu werden. Zwar wäre er nicht mehr anerkannt, doch würde er vielleicht zu einem kreativen Impuls kommen. In dieser Richtung hilft uns wieder Guattari: *“I believe that - even thought your initiatives may, in a way, be in a situation that’s closed in and sometimes even like a ghetto - they could come to have tremendous importance in a different social context, they could become nomads, emigrate, change their character, be taken up and reinterpreted by other milieus.”* (2008: 140).

Oder vielleicht wäre es möglich, innerhalb des Systems eine “molekuläre Revolution” anzufangen und einige Regeln zu verändern. Dies könnte durch den Austausch und Sammlung von Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden - im Kontext der HSK-Kurse und auch im Kontext der Bildung im Allgemeinen - in der Richtung neuer Perspektiven stattfinden.

KAPITEL 3.
Mikroebene: Kunstvermittlung und Bildung

Um die Rolle der Kunst in der kulturellen Bildung der Kinder besser zu verstehen, möchte ich einige Diskussionen über die Kunst- und Kulturvermittlung präsentieren. Die Idee ist, die Rolle und die Formate, sowie die institutionellen Verhältnisse der Kunst-und Kulturvermittlungsinitiative kritisch zu reflektieren und die Möglichkeiten und Grenzen dieser Art von Vorschlag zu analysieren. Zuallererst diskutiere ich die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Erwachsenen und Kindern auf der Mikroebene der Subjekte. Dieser Ansatzt ist auch Teil der Kunst-und Kulturvermittlungsdiskussionen und ich möchte meine eigene Sichtweise dazu darlegen.

Danach spreche ich über die Diskurse der Kunst-und Kulturvermittlung im europäischen und im brasilianischen Kontext. Ich stütze mich auf die Auseinandersetzungen, die in Europa stattfinden, insbesondere auf die Reflexionen von Carmen Mörsch und von Maria do Mar Castro Varella und Nikita Dhawan, von Olivier Marchart und von Pierangelo Maset.[40] Ausserdem präsentiere ich kurz die Diskussionen über Kunst-und Kulturvermittlung, die in den letzten Jahren in Brasilien (insbesondere in São Paulo) initiiert wurden[41].

Ich stelle zudem einige Projekte/ Initiativen zwischen Kunst, Kultur und Bildung vor, die in Brasilien durchgeführt werden oder wurden und die mich für meine Handlung inspirieren.

Zu Beginn bemerkte ich, dass die Kunst-und Kulturvermittlungsinitivativen fast immer mit der Institution des Museums verbunden werden. Obwohl es weitere Orte gibt, wo die Vermittlung stattfinden kann, werden diese selten thematisiert. Ich frage mich zum Beispiel, ob das Verhältnis zwischen Kindern und Lehrenden, das ich als Lehrerin für Heimatliche Sprache und Kultur pflege, Vermittlung genannt werden kann. Mit anderen Worten: sollten die Kunst und die Kultur nicht eher gelebt, als vermittelt werden?

---

40 MÖRSCH, Carmen. Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12- Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Tranformation. In: MÖRSCH, CARMEN und dem Forschungsteam der documenta 12 (Hrsg.). *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*" Berlin: IAE ZHdK/ Diaphanes, 2009/ VARELA, Maria do Mar Castro; DHAWAN, Nikita. Breaking the Rules- Bildung und Postkolonialismus. In: MÖRSCH, CARMEN und dem Forschungsteam der documenta 12 (Hrsg.). *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*" Berlin: IAE ZHdK/ Diaphanes, 2009/ MARCHART; Olivier. *Hegemonie im Kunstfeld. Die documenta-Ausstelungen dX, D11, d12 und die Politik der Bienalisierung*. Köln: Buchhandlung Walther König Verlag, 2008/ MASET, Pierangelo. Zwischen Vermittlungskunst und Maschinengefüge: Ästhetische Bildung der Diferenz. In: *Kunst lehren? - Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse - Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa.* Stuttgart: IGBK (Hrsg.)/Joachim Kettel,1998.

41 BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO; Rejane Galvão. *Arte/educação Como Mediação Cultural e Social.* São Paulo, Editora UNESP, 2009/ FRANZ, Teresinha Sueli. Mediação cultural, Artes Visuais e Educação. In: http://sara-goes.blogspot.com/2009/07/mediacao-cultural-artes-visuais-e.html. Zutritt an 28/03/2011

3.1. Lehren und Lernen: auf der Suche nach der Autonomie

Meister ist nicht der, der lehrt, sondern der, der unversehens lernt.[42]
João Guimarães Rosa, brasilianischer Schriftsteller

Es gibt Schulen, die Käftige sind. Es gibt Schulen, die Flügel sind Schulen, die Käftige sind, existieren für die Vögel, die die Kunst des Fliegens verlernt haben.
Eingesperrte Vögel sind Vögel unter Kontrolle [...]
Sie haben aufgehört, Vögel zu sein, weil die Essenz des Vogels der Flug ist.
Schulen, die Flügel sind , lieben die eingesperrten Vögel nicht. Was sie lieben, sind die Vögel im Flug [...]
Den Flug zu lehren, dies können sie nicht machen, da der Flug im Vogel geboren wird.
Der Flug kann nicht gelehrt, sondern nur gefördert werden. [43]
Rubem Alves, brasilianischer Pädagoge und Schriftsteller

In diesem Teil des Textes versuche ich diejenige Ideen über Bildung und über die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden darzulegen, auf die ich mich basiere, um meine Standpunkt einzunehmen.

Denken wir an eine Beziehung, in der ein Erwachsener nicht nur versucht, das Kind zu belehren, was es nicht weiss, sondern es vielmehr ermutigt, seine eigenen Entdeckungen über sich selbst, über die anderen und über die Welt zu machen. In dieser Ansicht schlägt man eine Interaktion zwischen Subjekten vor, an der alle teilnehmen, in der alle Erkenntnisse austauschen und zusammen aufbauen können, ohne Hierarchie.

Die Wurzel des portugiesischen Verbs “educar” kommt aus dem Lateinischen “*educere”* und bedeutet *“von Innen nach Aussen bringen”* (CRUZ, 2005). Wünsche, Bedürfnisse und innere Impulse nach Aussen zu bringen, wäre in diesem Sinne nicht nur eine Handlung des Erwachsenen für das Kind, sondern auch umgekehrt. Ausserdem wäre es eine Handlung eines Subjektes in sich selbst. Damit dieser Prozess stattfinden kann, ist es notwendig, dass der Erwachsene - traditionell als der Intervenierende angesehen - auf die direkte Mitwirkung in einigen Momenten verzichtet und zulässt, dass er für sich selbst läuft. Was das Kind in Zukunft sein wird ist vom diesem Standpunkt aus gesehen das, von Bedeutung ist, denn das Wichtigste ist, dass das Kind seine Autonomie, um sich auszudrucken und zu leben, erobert.

Einige indianischen Gemeinschaften Brasiliens haben viel zu dieser Sichtweise beizutragen. Bei den Indianern des Stammes Xavante *“lehrt man nicht, lernt man nicht, man erfährt”*

42 Aus dem Originaltext: „*Mestre não é aquele que ensina, mas aquele que de repente aprende*“. In: ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*.

43 Aus dem Originaltext: *“ “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas“ Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”* ALVES, Rubens. *Gaiolas e Asas*. In: http://www.rubemalves.com.br/gaiolaseasas.htm

(NUNES, 1999, 141. Übersetzung der Verfasserin).[44] Das Wort *waihu'u,* das gleichzeitig *"lehren, lernen, kennen und wissen"* bedeutet, setzt voraus, dass diese Verben für die Xavantes Teile eines gleichen Prozesses sind, der durch der Akt des Teilens passiert (NUNES, 1999). In der Gemeinschaft der Xavantes glaubt man, dass *"es wenig gibt, was sie [die Kinder] nicht machen können und nichts, was sie zu lernen haben, oder besser, nichts, auf das die Erwachsenen erpicht sind, sie zu lehren"* (MAYBURY-LEWIS, 1984 apud NUNES, 1999:99. Übersetzung der Verfasserin).[45] Dies bedeutet auf keinen Fall Versäumnis, sondern vielmehr ein tiefes Vertrauen in das Potenzial der Kinder, das Wissen für sich selbst zu suchen und zu finden.

Jacques Rancière trägt in "Der unwissende Lehrmeister" ("O Mestre Ignorante" 2005) zu dieser Diskussion bei. Von der Erfahrung des Lehres für französische Literatur Joseph Jacotot am Anfang des 19. Jahrhunderts ausgehend, denkt Rancière über eine Beziehung zwischen Lehrling und Lehrmeister nach, welche auf der Gleichheit der Intelligenzen gründet. Der unwissende Lehrmeister ist derjenige, der den Lehrling motiviert, seine eigene innere Intelligenz zu erweitern. Lehren kann gemäss Rancière zwei völlig gegensätzliche Dinge bedeuten:

> (...) Durch den Akt, der beabsichtigt, eine Fähigkeit zu reduzieren, eine Unfähigkeit zu bestätigen oder umgekehrt, eine Fähigkeit, die man ignoriert oder nicht anerkennen will, zu stärken und alle Konsequenzen dieser Anerkennung zu entwickeln. Der erste Akt heisst Verblödung und der zweite Emanzipation (2005: 12. Übersetzung der Verfasserin).[46]

Die Lehre des Erwachsenen und die Vermittlung von Werten sind bedeutend, wenn sie nicht versuchen, die Fähigkeiten der Kinder, sich auf ihre eigene Weise auszudrucken, zu kontrollieren oder gar zu verhindern. Der Meister ist der, der erkennt, dass Lernen und Lehren überall und in Jedem sind und dass man gleichzeitig Meister und Lehrling sein kann.

Die Ideen von Rancière nähern sich von den Gedanken des Pädagogen Paulo Freire. Freire erwähnt die Praxis des Pädagogen als ein Katalysator in der Suche der Lernenden nach ihrer Autonomie. Obwohl Rancière keine direkte Verbindung zwischen Meister und Pädagoge macht,[47] teilt er mit Freire die Idee, dass es notwendig sei, zur Anerkennung jeder Person als Subjekt und Autor seiner eigenen "kognitiven Praxis" beizutragen (FREIRE, 1997: 139).

---

44 Aus dem Originaltext: "*não se aprende, não se ensina, se vai sabendo*". Die Indianerstamm der Xavantes lebt im Zentrum Brasiliens lebt und umfasst heutzutage 10.000 Stammesmitglieder.

45 Aus dem Originaltext: *"há pouco que elas [as crianças] não possam fazer e nada que elas tenham que aprender, ou melhor, nada que os adultos estejam ansiosos para lhes ensinar".*

46 Aus der brasilianischen Ausgabe: *„(...) confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la, ou, inversamente, formar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as conseqüências deste reconhecimento. O primeiro chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação".*

47 *"Eine der wichtigen Aspekte, den Jacotot erwähnt ist, (...) dass ein Emanzipierender kein Lehrer ist, und dass ein Emanzipierender kein Bürger ist. Man kann gleichzeitig Lehrer, Bürger und Emanzipierender sein, aber nicht in einer gleichen Logik".* Aus der brasilianischen Ausgabe: *"Uma das coisas importantes que Jacotot diz é que é preciso separar as razões, que um emancipador não é um professor, que um emancipador não é um cidadão. Pode-se ser, ao mesmo tempo, professor, cidadão e emancipador, mas não se pode sê-lo em uma lógica única"* (RANCIÈRE, 2003: 201).

Was Rancière **Emanzipation der Subjekte** nennt, ist Paulo Freires Begriff der Autonomie ähnlich. Um diese "Autonomie" besser zu erklären, können wir sagen, dass autonom zu sein nicht bedeutet, ganz unabhängig und frei zu sein. Die Autonomie ist direkt mit dem Akt verbunden, gesunde Beziehungem mit der Welt und mit den anderen aufzubauen. Wenn wir in der Richtung des Verhähltnisses zwischen Kind und Erwachsener diskutieren, was Paulo Freire auf der Ebene der Verhähltnisse zwischen Lehrende und Lernende anspricht, können wir argumentieren, dass die Autonomie des Kindes zu verstärken nicht bedeutet, dieses sich allein zu überlassen und auch nicht, ihm Rollen und Verantwortlichkeiten zuzuschreiben, die es noch nicht fähig ist, zu übernehmen. Die Rolle der Erwachsener in diesem Prozess ist zusammen zu sein, die Schritte zu begleiten, offenen Raum für die Entfaltung des Kindes zu lassen und nur wenn es notwendig ist, zu intervenieren. Auf diese Weise ist die Freiheit mit Verantwortlichkeit verbunden:

> (...) Es ist mit der Autonomie, die sich beschwerlich aufbaut, mit der die Freiheit den "Raum" ausfüllt, wo früher noch die Abhängigkeit wohnte. Die Autonomie stützt sich auf die Verantwortung, die übernommen wird (FREIRE, 1997: 105. Übersetzung der Verfasserin)[48]

Dieser Begriff bezieht sich nicht nur auf die Diskussion über die Kindheit, sondern auch auf die Freiheit des Subjekts oder des Kollektivs, sich mit seinen eigenen Gesetzen zu regieren, ohne zu einer fremden Potenz oder dem Wunsch eines Anderen unterworfen zu sein. Wir können den Begriff der Autonomie mit der Diskussion über Kultur, Identität und Singularität des ersten Kapitels verknüpfen. Die Veränderung der Identität vom Subjekt - gemäss Hall - oder die Fähigkeit, sich zu singularisieren - gemäss Guattari - entsprechen der Suche nach der Autonomie. Wie Paulo Freire sagte, ist die Autonomie in diesem Sinne nicht etwas, was man erlaubt, sondern eine Eroberung (FREIRE, 1997: 66).

3.2. Kunst - und Kulturvermittlung und ihre Verbindungen mit der Bildung: kritische Punkte, Perspektiven und Möglichkeiten

Die Diskussion über Kunst- und Kulturvermittlung ist relativ neu und folglich noch offen für weitere Sichtweisen. Gemäss Carmen Mörsch, ist die Kunstvermittlung *„keine geschützte Berufsbezeichnung und kein letztgültig definierter Begriff"* (9).

Die Geschichte der Kunstvermittlung in Europa ist mit der Institution des Museums verbunden. Zwischen den 60'er und 80'er Jahren fanden Bildungsreformen in den demokratisch regierten Staaten im Westen Europas statt, was zur Folge eine Revision der gesellschaftlichen Funktion der Museen und Ausstellungen hatte. Seitdem ist die Einrichtung pädagogischer Diskurse in Kunstinstitutionen gewachsen (MÖRSCH, 2009: 17-18).

Während der letzten dreissig Jahren hat man einige Kriterien für eine kritische Kunstvermittlung

48 Aus dem Originaltext: *„É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o "espaço" antes "habitado" por sua dependência. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida".*

aufgestellt, die unterschiedliche Einflüsse haben *„wie kritische Pädagogik, konstruktivistische Lehrtheorie, Psychoanalyse, Perfomativitätstheorie, Dekonstruktion, Poststrukturalismus, Cultural Studies, postkolonialer, feministischer und quere Theorie entwickelten Ansätzen in Praxis und Theoriebildung“* (MÖRSCH, 2009: 20).

Die kritische Kunstvermittlung soll auf keinen Fall als eine Dienstleistung angesehen werden. Sie versucht, „*Gegenerzählungen zu erzeugen und damit die dominante Narrative der Ausstellungsinstitution zu unterbrechen [...] sie begreift auch die institutionellen Anordnungen selbst nicht als statisch, sondern interessisert sich für die Arbeit mit den Lücken, Zwischenräumen und Widerspruchen, welche die Räume und Displays der Austellungsinstitutionen produzieren“* (MÖRSCH, 2009: 21). Ausserdem lehnt die kritische Vermittlung die imperiale Beherrschung eines Teiles der Welt durch die Anderen ab und *„versucht, Kunst dabei als eine Möglichkeit autonomen Denkens zu befördern“* (VARELA; DHAWAN, 2009: 340).

Gemäss Mörsch kann man vier verschiedene Diskurse in der Kunstvermittlung identifizieren. Der erste, der *Affirmative Diskurs*, durch den sich die Kunst an spezialisierte und selbstmotivierte Öffentlichkeit richtet - ein Fachpublikum, das aus Künstlern und Akademiker besteht - und von der Institution selbst gestaltet wird. (MÖRSCH, 2009: 9). Der *Reproduktive Diskurs* hingegen verfolgt das Ziel, ein „zukünftiges“ Publikum zu bilden, oder mit anderen Worten: er wendet sich an Kinder und Jugendliche und auch an bestimmte „ausgeschlossene Gruppen“, wie zum Beispiel Migrantinnen und Fremdsprachige. In Bezug auf die Bildung ist in beiden Diskursen die Rolle von Lehrenden und Lernenden statisch und die Inhalte werden vordefiniert, was ein Machtverhältnis voraussetzt und die Selbstreflexion der Teilnehmer begrenzt (MÖRSCH, 2009: 12). Der dritte, der *Dekonstruktive Diskurs,* richtet sich an das dem Publikum als kritischer Teilnehmer, der das Museum, die Kunst und die Bildunsprozesse in Frage stellt. Schlussendlich der *Transformative Diskurs,* der nicht nur im Ort des Museums stattfindet; das Museum und die Kunst gehen zum Publikum, das als politischer Akteur angesehen wird. Das Verständnis von Kunst und Bildung nimmt eine horizontale Beziehung ein: alle können gleichzeitig als Lehrende und Lernende im Bildungsprozess anerkannt werden (MÖRSCH, 2009: 13).

Für Mörsch kann mehr als ein Diskurs gleichzeitig in der Kunstvermittlungspraxis am Werk sein, doch werden die Konflikte zwischen Vermittlung und Institution grösser, *„je stärker der dekonstruktive oder transformative Diskurs zum Tragen kommen“* (MÖRSCH, 2009: 12).

Um zwischen dem europäischen und dem brasilianischen Kontext eine Parallele zu machen, können wir einige Diskussionen erwähnen, die in Brasilien in den 2000‘er Jahren angefangen wurden. In Brasilien - insbesondere im Sudosten - ist die „Kulturvermittlung“ (“mediação cultural”) ein Mittel, das kritische Verständnis der „visuellen Künste“ zu ermöglichen (FRANZ: 2011) und Auseinandersetzungen im Feld der Kunstpädagogik zu provozieren.[49] Die brasilianische Diskussion über Kulturvermittlung stützt sich auf den französischen, spanischen, portugiesischen und nordamerikanischen Kontext, der als Basis für das Verständnis der brasilianischen Realität mit ihren Bedürfnissen und Besonderheiten gedacht wird.

---

49 In Brasilien benutzt man fast nur den Begriff der “Kulturvermittlung”. Man kann auch feststellen, dass Kunst-und Kulturvermittlung und Kunstpädagogik sich im brasiliansichen Kontext vermischen.

Die Kulturvermittlung fängt im Moment an, sich als ein theoretisches Feld im brasilianischen Kontext zu etablieren. Die Ausbildung von Vermittlerinnen ist noch nicht instutionalisiert und es gibt noch ein Mangel an einer spezifischen Politik, die sie unterstützt (BARBOSA; COUTINHO: 2009). Gemäss Ana Mae Barbosa gibt es deshalb verschiedene Missverständisse in Bezug auf die Rolle der Vermittlerinnen. Oft werden sie als „Zweifel-Entferner" oder als kulturelle Animateurinnen angesehen und sind den Ideen der Kuratoren der Austellungen unterworfen.

Das Museum wird in Brasilien als Ort der Kunst-und Kulturvermittlung *par excellence* angesehen. Vielleicht mit Inspiration aus dem europäischen Kontext, haben viele brasilianische Museen - insbesondere im den südöstlichen Regionen - ab den 90er Jahren ihre eigenen Bildungssektoren eingeführt. Trotztdem werden in Brasilien viele Erfahrungen im Rahmen der Kulturvermittlung auch in anderen Kontexten durchgeführt: in der formellen Schulbildung und in den Nichtregierungsorganisationen - insbesondere in denen, die mit informeller Bildung arbeiten.

Der Begriff „Vermittlung als pädagogische Handlung" wird auch benutzt, um die Arbeit der fortschrittlichen Pädagoginnen zu bezeichnen. Die Diskussion kam mit dem pädagogischen Vorschlag von Paulo Freire ab den 70'er Jahren auf, der den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden fokussiert, um das kritische Bewusstsein, die Autonomie und das Bürgerrecht zu erweitern:

> Die Kunstpädagogen lassen sich von den Idealen von Freire inspirieren und reflektieren ihre Praxis; die Schule und die Bildung werden in diesem Sinne wichtige Akteure der sozialen Veränderung und der Lehrende wird nicht nur als bloss Übermttler oder „zur Verfügungsteller", sondern als Vermittler in Bildungsprozessen angesehen (FRANZ: 2011. Übersetzung der Verfasserin).[50]

Die Kunstpädagogik - und folglich die Kulturvermittlung - werden in Brasilien als Instrumente für die Verstärkung der Identität und für die soziale Integration angesehen (FRANZ, 2011). Die soziale Ungleichheit und die Trennung zwischen „Hoch"-und „Volkskultur" ist in diesem Rahmen eine Fragestellung. Die Vermittlerinnen wollen auf eine kritische Weise diskutieren, wieso die Volkskultur nur als etwas für Touristen oder als Abteilung in den Museen für Antropologie angesehen wird, während die „gelehrte" Kunst die privilegiertesten öffentlichen Räumen besetzt. Gemäss Franz ist es notwendig, die Produktion der Volkskultur in ihrem originellen Kontext zu hinterfragen, um andere Blicke zu formulieren und „*Spuren, über den historischen Moment zu finden, in dem das, was wir Kunst nennen, ihre Beziehung zum Leben verloren hat, um Teil eines spezifischen sozialen Projektes zu werden"* (FRANZ: 2011 Übersetzung der Verfasserin).[51]

Obwohl die brasilianischen Reflexionen einen klaren kritischen Inhalt haben, wenn man behauptet, dass die Rolle der Kunst und der Bildung die ist, den Lernenden und dem Publikum zu „*helfen, die kulturelle und soziale Welt zu verstehen"* (FRANZ: 2011), können wir eine

50 Aus dem Originaltext: *„Inspirados nos ideais de Paulo Freire, alguns arte/educadores passam a rever suas práticas, apostando no papel da escola e da educação como agentes de transformação sociocultural, onde o papel do educador muda de mero transmissor ou facilitador para o de mediador nos processos de ensino/aprendizagem".*

51 Aus dem Originaltext: *"pistas de compreensão sobre o momento histórico em que aquilo que denominamos "arte" rompe a relação com a vida e passa a servir a um projeto social específico".*

Instrumentalisierung der Kulturvermittlung identifizieren. Man kann bemerken, dass die Rolle der Vermittlerinnen noch auf widersprüchliche Ideen gegründet wird und dass sie sich noch an den „affirmativen“ und „reproduktiven“ Diskurs, den Carmen Mörsch beschreibt, annähern. In Bezug auf die Arbeit der sozialen Nichtregierungsinstitutionen, die mit Kulturvermittlung arbeiten, können wir noch eine gewisse paternalistische Haltung identifizieren, da die Rolle dieser Institutionen als die der „Bildung der Aussenseiter“, als die Therapie zur Stärkung der Selbstbewusstseins“ beschrieben wird.

Wir können feststellen, dass sowohl im brasilianischen, als auch im europäischen Kontext die Kunst-und Kulturvermittlung mit ähnlichen Diskursen und Funktionen beschrieben wird. Der Fakt, dass die Vermittlung in beiden Kontexten fast ausschliesslich mit legitimierten Institutionen verknüpft ist - insbesondere mit dem Museum -, ist auch ein gemeisamer Punkt. Es ist interessant, zu beobachten, dass die Auseinandersetzung mit der “imperialen Beherrschung eines Teiles der Welt durch die Anderen“, die Varela und Dhawan (2009) in Europa beschreiben, auch in Brasilien gegenwärtig ist aber mit dem Unterschied, dass während sich in Europa diese Gewalt zwischen Nationen und ihren Kulturen zuträgt, was eine Folge der aktuellen Migrationsprozesse sein kann, diese Ungleichheit in Brasilien innerhalb des Landes - zwischen Regionen, zwischen Ethnien,zwischen Rassen und zwischen sozialen Klassen stattfindet. [52]

Die Reflexionen der Philosophen Olivier Marchart und Pierangelo Maset helfen uns, die kritische Punkte in beiden Kontexten zu identifizieren und zu verstehen.

Marchart stuft die Kunstinstitutionen im inhaltlich-diskursiven Sinne als „pädagogische“ Institutionen ein, **„***da sie die Bevölkerung eine bestimmte Nationalkultur, Klassenkultur oder Politikkultur vermittelt“***.** Für ihn ist die Kunstvermittlung Teil der instituitionalisierten Diskurse, durch die **„***Identitäten oder Subjektsformen (nationale, geschlechtliche, koloniale, etc) konstruiert, reproduziert und in Umlauf gehalten“* werden (2008, 80). In dieser Richtung nähert sich Marchart den Reflexionen über die Institutionalisierung des Schulsystems, die ich im zweiten Kapitel vertiefe. Die Kunstpädagoginnen und Vermittlerinnen, sowie die Lehrerinnen in der Schule, sind in diesem Sinne Teil der Institution und ihrer hegemonialen Diskurse und Praktiken, die eine bestimmte Vorstellung der Gesellschaft reproduzieren und verdichten (2008, 80). Der Autor argumentiert, dass die Kunstvermittlung *„keiner bestimmten „Abteilung“ von Kunstinstitutionen zugerechnet werden“* dürfe (2008, 78). Es geht nicht um eine Praxis, die innerhalb einer Institution bestimmt werden kann. Wenn dies passiert, kann die Rolle der Vermittlerinnen begrenzt werden, da sie dann immer noch vor dem Problem steht, eine Gruppe von Personen: *zusammenzuhalten und deren Aufmerksamkeit auf einem Punkt - das Exponat oder sich selbst - fokussieren zu müssen. Nach wie vor geht es um die Disziplinierung des Blicks, aber auch des Sprechens bzw. Zuhörens. Nach wie vor geht es um die Disziplinierung der Gruppe gegenüber dem Objekt, das die Gruppe sehen muss, und dem „Instructor“, die die Gruppe hören muss. (MARCHART: 2008, 79)*

Über die Rolle der Vermittlerinnen argumentiert Maset, dass die ästhetische so stark sein müsste,

52 In Brasilien finden weiterhin transnationale Migrationsprozesse statt - insbesondere aus den Nachbarländern - - aber die Vermischung zwischen Kulturen und Nationalitäten ist relativ alt und sehr komplex, da sie ja in den Kolonisationszeiten angefangen haben. Trotzdem gibt es in Brasilien Migrationsprozesse und starke kulturelle und soziale Unterschieden zwischen Regionen, die eine zum europäischen Kontext ähnliche Fragestellung darlegen. Dies zeigt sich in den Projekten, die im Laufe dieser Arbeit vorgestellt werden..

„dass sie weder vom geschwätzigen Kommentar noch von der leeren Assoziation aufgehoben wird“ (1997: 197). Diese Erfahrungen der Begegnung mit der Kunst sollten also kein Bedürfnis nach sprachlicher Umsetzung haben.

Welche wären die Möglichkeiten, uns eine fortschrittliche oder emanzipatorische Kunstvermittlung vorzustellen, „*wenn Pädagogik zu den wichtigsten Herschafftstechnologien gehört*“? (MARCHART: 2008, 80-81). Der Autor fragt sich:

> Was wäre die Basis einer nicht-neutralen, eingreifenden und intervenierenden Vermittlung? Wie sähe eine Kunstvermittlung aus, die keine Propaganda für Kunst [...] betreibt, sondern „Selbstermächtigung“ ermöglicht und dennoch nicht zu einer höheren Form von Sozialarbeit wird? Kurzum, wie sähe eine politische und radikaldemokratische Form von Kunstvermittlung und damit „Art Education“ aus? (MARCHART: 2008, 81)

Für Dhawan und Varela soll die Kunstpädagogik als eine *„Pädagogik der Ermöglichung – oder räumlich ausgedrückt, einer Erfahrung von Raumschaffung- gedacht werden“* (2009: 339). In anderen Worten, sollten die Vermittlerinnen nicht die Rolle haben, etwas über Kunst und über Kultur zu übersetzen oder zu erklären, sondern Platz für die freie Diskussion öffnen lassen.

Um sich neue Perspektiven im Rahmen der Kunstvermittlung vorzustellen, ist es gemäss Maset notwendig, der Begriff der ästhetischen Erfahrung in einem weiteren Sinn zu denken:

> „Es ist die Kunst, die durch die Erzeugung von Ereignissen und von Singularitäten, die einen nicht-integrativen Gemeinsinn erst ermöglichen, neue, heterogene Ressourcen erschafft. Deshalb stellt sie ein eminent politisches Feld dar [...] . Nur mittels von Kunst ist eine nicht-determinierte Kreativität überhaupt noch möglich“ (MASET, 1997: 201)

Es geht nicht mehr um die Gegenüberstellung von Subjekt mit einem künstlerischen Gegenstand, sondern um eine *„Immaterialisierung des Kunstwerkes“*; in anderen Worten besteht das Material der Kunst *„nicht mehr nur aus Dingen, sondern auch Strukturen, Prozessen, Strategien und Wahrnehmungen“,* die auch ausserhalb des Kunstsystems angesiedelt werden können (MASET, 1997: 201). Das bedeutet, dass Kunst - und auch die Kultur - Teil der gesellschaftlichen Verhältnisse, Teil der Produktion von Subjektivitäten - im individuellen und in kollektiven Sinn - sind. Diese Verhähltnisse sollten gemäss Maset mittels Kunst transparent gemacht und angegangen werden. Maset versteht „Bildung“ „*als das Verhältnis von Selbst - und Weltreferenz*“, was eine Verbindung zu seinem Kunstverständnis hat. Kunst würde so zu einem *„Instrument der Selbstbeobachtung der Gesellschaft, zu einem Instrument der Kritik und Analyse der sozialen Institutionen“* (WEIBELS apud MASET, 1997: 202) - in anderen Worten wird Kunst auch für nicht-ästhetische Zwecke eingesetzt. Die Kunst sucht so nach ihrer „Aus-Rahmung“ und kann in diesem Sinne als „Ort von Differenzierung, Differenz und Unbestimmtheit“ verstanden werden (SIEBER, 2005: 291). So gesehen verändert sich folglich die Position der Vermittlerinnen: *„geht es im Denken und in der Kunst um die Offenheit, die für die menschliche Existenz unabdingbar ist, weil sie die Möglichkeit des Anderen und das Walten der Differenz in sich birgt“* (MASET, 1997: 202).

Um die Beiträge der zitierten Autoren zu ergänzen, argumentiere ich, dass das kritische, ästhetische, soziale und politische Verständnis der legitimierten Kunst sehr wichtig sind, aber nicht der einzige Weg der Kunst-und Kulturvermittlung sein kann. Meiner Meinung nach sollten

ihre Ansätze nicht nur innerhalb des Museums und der Kunst-oder Bildungsinstitutionen, so zusagen, innerhalb der institutionalisierten Welt - oder des legitimierten Systems - angesiedelt werden.

Es ist notwendig, Kunst als Teil des Lebens und der alltäglichen Erfahrungen zu sehen. Das nicht determinierte Erlebnis von künstlerischen Erfahrungen von einem Subjekt oder von einem Kollektiv kann als eine Erneuerung des Selbst und der Beziehungen mit der Welt, als eine Art, sich selbst zu erforschen und eine eigene Ausdrucksweise zu finden, angesehen werden. In meiner Arbeit mit den Kindern zum Beispiel, versuche ich, die künstlerischen Ressourcen als Instrumente zu verstehen, die es ihnen erlauben, nicht nur die Kunst und Kultur von Anderen zu verstehen, zu interpretieren, zu kritisieren oder zu erneuern, sondern hauptsächlich zu sagen, WER SIE SIND.

Meiner Meinung nach sollten wir in diesem Zusammenhang die möglichen Standpunkte in der Kunst- und Kulturvermittlung und die Bedeutung dieses Begriffs neu denken. Sollen Kunst und Kultur wirklich vermittelt werden? Ich würde sagen, dass der Begriff des „Katalysators von Erfahrungen“ vielleicht geeigneter als der der „Vermittlung“ ist.

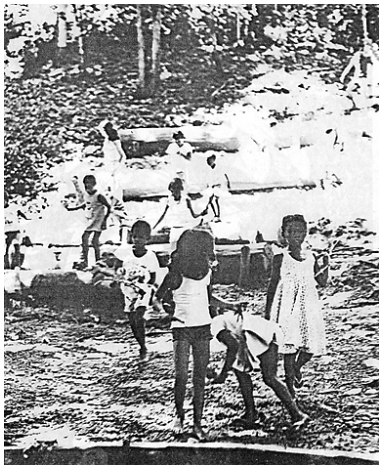
3.3. Einige Erfahrungen zwischen Kunst, Kultur und Bildung

Ich möchte an dieser Stelle kurz einige brasilianische Erfahrungen vorstellen, die mich in meiner Handlung inspirieren und die sich zwischen Pädagogik, Kunst und Kultur bewegen. Meiner Meinung nach können sie dazu beitragen, die Diskussion über die Rolle und über das Arbeistfeld der Kunst-und Kulturvermittlung - sowie ihrer Verbindung mit der Bildung - zu vertiefen. In den ersten zwei Beispielen geht es um die Fragestellung über die Rolle der Lehrerinnen in der kulturellen Bildung und um die Kritik der traditionellen Schule. Bei der dritten geht es um den Kontakt zwischen Künstler und Publikum in verschiedenen Kontexten auf der ganzen Welt.

Die Auswahl der Erfahrung des „Experimentellen Zentrum für soziokulturelle Aktivitäten” aus den 80’er Jahren in Salvador - Bahia rechtfertigt sich für ihre grosse Ressonanz für nachfolgende Erfahrungen in Brasilien. Die Arbeit mit den Themen der Kultur der Kindheit und der Volkskultur in Nordostbrasilien sind wichtige Punkte dieses Experimentes.

Die Schule „Casa Redonda“ ist ein interessantes Beispiel von Arbeit im Feld der Kultur und der Bildung, das eine Forsetzung des “Experimentellen Zentrums” aus Salvador darstellt. Die Schule lehnt es ab, sich als eine traditionelle Schule, in der fast alle Inhalte und Rollen vorbestimmt werden - vorzustellen. Die Kinder werden in ihrer Suche nach der Autonomie durch einen produktiven Dialog mit den Pädagogen und durch eine relativ freie Aneignung der Zeit und der Räume ermutigt.

Der „Fiteiro Cultural“ - die dritte der ausgewählten Erfahrungen - ist relevant, da sie eine Verknüpfung mit der Schweiz hat. Anders als die zwei ersten Erfahrungen, die besonders die Kindheit und die Bildung behandeln, hat der „Fiteiro“ einen stärkeren Fokus auf die Vermittlung durch die Kunst. Die Partizipation des Publikums ist auch eine Kraft des Projektes, sowie der Fakt, dass das Projekt um die Welt reist, was einen interessanten Austausch von kulturelle n und menschlichen Relationen ermöglichen kann.



Bilder 1 bis 3

Freie Aktivitäten in den öffentlichen Räumen des Parkes in Salvador.

(QUELLE: NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982)

Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Culturais (Salvador da Bahia, Brasilien – 1980)

"Mit den Kindern, im Rhythmus ihrer Bewegung, wirken wir wie die Steine des Flusses, die sich rollen lassen und auf ihrem Weg weich werden. Jedoch fordern die Steine den Fluss heraus... sie aktivieren die Kraft des Flusses und manchmal können sie seinen Lauf verändern. Wir erfahren ständig diese Bescheidenheit: wir verlernen, um zu lernen".
(NEASC, 1982: 26. Übersetzung der Verfasserin) [53]

Um die Lebensqualität der armen Bevölkerung zu verbessern, hat die Stadt Salvador (Bahia) 1980 das *Experimentelles Zentrum für soziokulturelle Aktivitäten* (Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Culturais - NEASC) gegründet, welches ein Pilotprojekt in den Randquartieren der Stadt entwickelte. Die Projektgruppe, welche aus Musikerinnen, Schauspielerinnen, bildenden Künstlerinnn, Handwerkerinnen und Pädagoginnen bestand, realisierte in einem provisorischen Gebäude innerhalb des Stadtparks künstlerische und spielerische Aktivitäten für Kinder und Jugendliche - sowie Werkstätten für ihre Mütter - , die zu Beginn in Altersgruppen eingeteilt wurden. Vor Beginn der Arbeit ist die Gruppe in Kontakt mit der lokalen Gemeinschaft - soziale Bewegungen, Institutionen für Gemeinschaftsarbeiten, Bewohnern, Eltern und Lehrerinnen - getreten, um die lokale Kultur und die Nachfrage nach einem Bildungsangebot besser kennen zu lernen.

Das Ziel des Projektes war, vor "formellen Bildunssystemen" zu fliehen. Es war notwendig, sich von allen bis dahin gelehrten Methoden zu "leeren". Ausserdem hat die Gruppe während der Arbeit identifiziert, dass sie eine paternalistische Haltung hatte, da sie ein fertiges Repertoire und eine vorbestimmte Planung mitgebracht hatte. Dieses Ungleichgewicht kam gemäss der Gruppe vielleicht aus

---

53 Aus dem Originaltext: *"Com as crianças, enquanto seguindo seu movimento, vamos atuando como as pedras do rio que se deixam rolar e vão amaciando no caminho, mas desafiando-o também e ativando sua força, chegando a fazer às vezes com que mude seu curso. Com nós mesmos, exercitando constantemente a humildade: desaprendendo para aprender".*

Bilder 4 bis 7

Spielzeugswerkstatt (4), Basteln von Marionetten (5 und 6), Musikwerkstatt (7)

(QUELLE: NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS, 1982)

der Ungleichheit zwischen den sozialen Herkünften der Gruppe von Lehrerinnen - die Mehrheit aus der Mittel- und Oberschicht - und der Kinder und Eltern der Gemeischaft, die zur Unterschicht gehörten. Die ersten Merkmale dieses Ungleichgewichts haben sich gezeigt, als die Kinder sich dazu weigerten, die Aktivitäten in einem geschlossenen Raum durchzuführen. Die Gruppe hat so gemerkt, wie gewaltvoll sie sich ausdrückten und sich gegenseitig angriffen und wie sie ungeduldig waren, im Park rumzurennen. Es wurde ihr bewusst, wie unangebracht ihr anfänglicher Vorschlag in diesem Kontext war. Das Team begann sich sukzessiv für die Vorschläge der Kinder zu öffnen und liess zu, dass das Zusammenleben auf eine spontanere Art im öffentlichen Raum stattfinden konnte. Die Gruppe hat sich langsam geöffnet, die Kinder in ihrer eigenen Bewegung, in ihrer - von der Gruppe benannten - "wahren Kultur" zu verstehen. Die Entscheidung, mit einer kleineren Gruppe von Kindern zu arbeiten, war auch Teil dieser Suche: so konnten sie besser im kulturellen Universum der Kinder "eintauchen", was später geholfen hat, *"sie für die Anerkennung ihrer eigenen Wurzeln zu erwachen"* (NEASC, 1982: 21).

Durch das Spiel hat die Gruppe von Lehrerinnen einen kreativen Dialog mit den Kindern aufgebaut. Die festen Aktivitäten wurden langsam aufgelöst und haben Raum für offenere und flüssigere von den Kindern entwickelte Erfahrungen gelassen. Die Interaktion mit der Natur war sehr wertvoll; durch sie konnten dadurch ästhetische und künstlerische Experimente durchgeführt werden:

> uns wurde bewusst, dass wir uns nicht darum kümmern mussten, für die Kinder Malfarben zu kaufen, sondern das Blau des Himmels zu spüren., das Grün des Parks, das Gelb der Blumen, das Rot der kleinen Früchte und das silbrige Weiss des Mondes [...]". (NEASC, 1982: 40. Übersetzung der Verfasserin)[54]

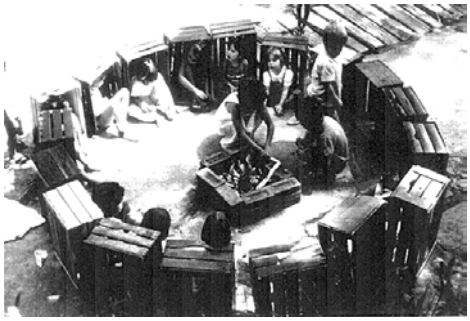
54 Aus dem Originaltext: *"vimos que não precisávamos nos preocupar em comprar tintas para os meninos e sim vivenciarmos melhor o azul do céu, o verde do Parque, o amarelo do bem-me-quer, o vermelho das frutinhas e o branco prateado da lua [...]".*

Die Kinder haben während des Prozesses ihre Lebensgewohnheiten - wie sie ihre Feste feierten, wie sie ihr eigenes Spielzeug durch die Improvisation mit verschiedenen Materialien bauten, usw - gezeigt.[55] Diese Aktivitäten haben Ausstellungen von Spielzeug, die die Kinder gebastelt haben, Ausstellungen von Spielzeug aus anderen Teilen der Welt, traditionelle lokale Volksfeste, das Basteln von Marionetten und die Durchführung von Theaterstücken, usw. initiiert. Die Jugendlichen haben eine Band gegründet, in der sie die Instumente bastelten und lernen konnten, diese zu spielen. Die Musiken und Rhythmen kamen aus dem Repertoire der Jugendlichen und aus dem Wissen der lokalen Musikerinnen, die für die Werkstätten eingeladen wurden. Mit den Müttern und Jugendlichen hat die Gruppe noch Werkstätte für Nähen und Weberei durchgeführt. Die Identifizierung mit dem kulturellen Repertoire der Bewohnern wurde so immer grösser.

Es gab während des Projektes zudem einen interessanten Austausch mit lokalen Institutionen, mit Universitäten, mit staatlische Departementen, mit Schulen und Krippen und es wurde in verschiedenen Veranstaltungen für Spiel und Bildung bekannt gemacht.

Da ich die Erfahrung nur durch die Dokumentationen und durch die Aussage einiger Teilnehmer der Gruppe von Pädagogen kenne, bin ich nicht genau kundig, wie die Gemeinschaft, insbesondere die Kinder, sie interpretiert haben und welche die kritischen Punkte sind. Dessen ungeachtet ist das Projekt sehr inspirierend, denn es zeigt uns den Versuch, ein Erlebnis mit den Kindern aufzubauen, in welchem im positiven Sinne das vorgegebene Programm der Koordinatorinnen destabilisiert wurde. Hier kann man deutlich bemerken, dass während man in Europa die Idee der Kultur mit der Nationalität - der neuen Migranten - assoziiert, sich die Kultur in Brasilien auf die sozialen Klassen, auf die Regionen und auf entferntere ethnische Herkünfte bezieht.

55 Die Erfahrungen der Kinder mit der Gruppe wurden von der brasilianischen Musikerin Lydia Hortélio, eine der Leiterinnen des Projektes, fotografisch dokumentiert. Die Fotos zeigen das Basteln von Mandalas, Zeichnungen, die mit Ästen, Blattern und Steinen auf dem Erdboden gemacht wurden.



Bilder 8 bis 10.

Die Kinder und ihre freie Aneignung der Räume in der "Casa Redonda"

(QUELLE: CRUZ, 2005)

Casa Redonda (Granja Viana, São Paulo - seit den 80er. Jahren)

Ebenfalls Mitte der achtziger Jahre, gründete die Pädagogin Maria Amélia Pereira in São Paulo die „Casa Redonda" (das „Runde Haus").[56] Es handelt sich dabei um eine ehemalige Kunstschule, die in einen Kindergarten umgewandelt wurde.

Die Schule befindet sich in einem grossen Landsitz, wo die Kinder- zirka 30 Mädchen und Jungen von zwei bis sieben Jahren, die nicht in Altersgruppen aufgeteilt werden - eine intensive Beziehung zur Natur und ihrer Elemente, Wasser, Erde, Feuer und Luft, pflegen. Den Kindern stehen in ganz unterschiedlichen Räumen Musikinstrumente, Spielzeug und Fantasiekostüme, Objekte, Holzkisten, Seile, Textilien und Pneus zur Verfügung. Mit diesen Elementen bauen sie selbständig ihr „Habitat": Orte der Stille, des Schutzes, der Sozialisierung, der mitmenschlichen Pflege, usw. Die Schule verwirft fertige und vorprogrammierte Unterrichstinhalte, sowie die „Zerstückelung" des Wissens in Schulfächer und verzichtet auf vorschreibende Räume zu Gunsten von einladenden Räumen. Das Kind wird als „Hauptdarsteller" in der Entdeckung seiner Welt angesehen, während die Pädagogen sich als Katalysatoren in diesem Prozess verstehen.

Es geht dabei keinesfalls um ein „Laisser-faire": die Lehrerinnen beobachten mit Sorgfalt den Prozess jedes Kindes und diskutieren an periodisch stattfindenden Sitzungen die Inhalte und Themen, die während der Erfahrungen mit den Kindern auftauchten und mögliche Formen, diese gemeinsam mit ihnen zu vertiefen. Es gibt eine Sorgfalt mit den Interventionen, die von den Kindern initiiert werden, und einen tiefen Respekt für die Atmosphären, die die Kinder - manchmal auch zusammen mit den Erwachsenen - schaffen. Die Lehrerinnen suchen verschiedene Ausdrucksweisen, um mit den Kindern in Dialog zu treten: Geschichtenerzählungen, Musik, körperliche Arbeiten, Spielen, Handarbeit, bildende Kunst, usw. Man fordert von Lehrerinnen eine grosse Offenheit und Sensibilität sowie ein kulturelles und spielerisches Repertoire, das es ihnen ermöglicht, gemäss der spezifischen Bedürfnisse einer Kinder oder einer Gruppe von Kindern zu intervenieren.

Die Kultur wird in der Arbeit der "Casa Redonda" durch zwei Perspektiven angesprochen, die als Säulen verstanden werden: die Kultur der Kindheit *„als eine genuine Art, auf der Welt zu sein"* und die brasilianische Kultur *„mit ihren Mythen, Legenden und Liedern, ihrer Musik und ihren Tänzen, als eine Form der Verwurzelung des Kindes mit seiner*

56 Die Inspiration kommt auch vom Projekt aus Salvador, da die Pädagogin daran teilgenommen hat.

Bilder 11 bis 16. Die Vorbereitung und das Feiern der traditionellen brasilianischen Feste: São João (11 bis 13) und Weihnachten (14 bis 16) in der "Casa Redonda"

(QUELLE: Website der Casa Redonda: www.casaredondacentrodeestudos.com.br)

Herkunft unter Berücksichtigung des Körpers als sensibles und integrierendes Vehikel" (CRUZ, 2005).[57] Beide sind sehr verbunden; die brasilianische Musikpädagogin und Forscherin für die Kultur der Kindheit Lydia Hortélio versteht die Musik der Kindheit - oder "gesungenes Spielzeug" (auf Portugiesisch: "Brinquedos cantados") - als "*der beste Spiegel und der sensibelste Ausdrück von Brasilien"*, die die "*Archetypen unserer Kultur*" mitbringen (HORTELIO apud CRUZ: 2005). Die Kultur der Kindheit ist für sie der "*Eckstein der Kultur eines Volkes*" und bedeutet den Aufbau einer kulturellen Identität. Obwohl ich dafür bin, dass die Kultur der Kindheit eine wichtiger Gegenstand der Forschung ist, denke ich, dass es eine gewisse Mystifizierung dieser Idee im Diskurs der Pädagogen der "Casa Redonda" gibt.

Das von der Schule verfolgte Verständnis der brasilianischen Kultur ist im folgenden poetischen Zitat des brasilianischen Musikers und Tänzers Antonio Nobrega - auch ein Mitwirkender der Arbeit der "Casa Redonda" - dargestellt: "*es ist in der Einheit unserer Diversität, dass das Herz des Volkes, das wir sind, wohnt*" (NOBREGA apud CRUZ: 2005, 83). Die brasilianische Kultur wird als eine "Kultur von vielen Begegnungen" - Indianer, Europäer und Afrikaner - verstanden, die sich für eine grosse Vielfalt und gleichzeitig für einen "Einheitsgeist" kennzeichnet.[58] Für die Pädagogen - und ich würde sie auch Kulturvermittlerinnen nennen - der "Casa Redonda" ist es wichtig, die Zugehörigkeit der Kinder zu diesen kulturellen Wurzeln, die insbesondere in den künstlerischen Ausdrucksformen der Volkskultur anwesend sind, zu bergen. Die Kinder sind so die symbolischen Vermittler dieser "Multikulturalität", die für die Bildung eines kollektiven Gedächtnisses und eines körperlichen, kulturellen und sozialen Bewusstseins der brasilianischen Identität beitragen. Eine der wichtigsten Mittel, dieses

57 Die Forschungen und Diskussionen der Arbeitsgruppe von Casa Redonda sind wichtige Referenzen für die Reflexion über die Kultur der Kindheit, die ich im ersten Kapitel erwähne.

58 Meiner Meinung nach ist diese Idee von brasilianischer Kultur problematisch, da sie nicht zu Ende gedacht wird. Die kulturelle und ethnische Vermischung hat in Brasilien in der Kolonialzeit - zwischen Afrikanern, Indianern und Portugiesen - angefangen, doch ist sie auf keinen Fall abgeschlossen. Dieses Prozess ist noch immer gegenwartig, doch werden Völker, die später in Brasilien angekommen sind, nicht als Teil dieser Vermischung angesehen.

“Brasilien” zu manifestieren, sind in der “Casa Redonda” das Feiern von Volksfesten - Weihnachten und *São João* - an denen die Sagen, die Mythen, die Lieder und die Tänze des Volksrepertoires den Kindern **übermittelt** werden.[59]

Was ich an der “Casa Redonda” insbesondere inspirierend finde, ist das Geschick der Lehrerinnen im Umgang mit dem Unvorhergesehenen und ihre Fähigkeit, sich ohne Angst und mit Enthusiasmus auf die Vorschläge der Kinder einzulassen. Als kritischen Aspekt können wir die Tatsache nennen, dass es sichum eine private Schule handelt, die in einer reichen Region des Ballungsraumes von São Paulo liegt. Der Zugang von Kindern aus anderen sozialen Klassen ist folglich leider begrenzt.[60]

Ein anderer kritischer Punkt ist die Weise, mit der die brasilianische Kultur in der Schule kultiviert wird. Ich bin dafür, den Kindern ein diferenziertes künstlerisches und kulturelles Repertoire zu präsentieren, das sich den Referenzen der Massenkommunikation und der “globalisierten Kultur” ertzieht und das die Beachtung der brasiliansichen Wurzeln vorschlägt. Trotzdem halte ich es für ein Missverständnis, wenn man an einem Monopol bestimmter “regionaler Kulturen“, oder bestimmter Teile der brasilianischen Kultur festhält, oder eine Verstärkung der Opposition zwischen Volks- und Hochkultur - vorschlägt. Meiner Meinung nach sehen die Pädagogen der “Casa Redonda” - und ihre Mitwirkerinnen - die brasilianische Kultur als etwas Bestimmtes.Man könnte sagen, dass die Positionierung der Pädagogen der “Casa Redonda” in diesem Aspekt sich dem Reproduktiven Diskurs der Kunst-und Kulturvermittlung, der Carmen Mörsch beschreibt, nähert. Dies könnte zum Beispiel die Suche der Kinder nach ihren eigenen Referenzen, nach ihrer “Selbstkultur” einschränken. Ich frage mich, bis zum welchem Punkt sich die Kinder der “Casa Redonda” mit dem Repertoire, die sie bekommen, identifizieren oder bis zum welchem Punkt sie ermutigt werden, diese Referenzen auch umzugestalten oder ihre eigenen kulturellen Erlebnisse einzubringen.

Andererseits kann ich einen grossen Reichtum und Sensibilität im erwähnten kulturellen Repertoire erkennen.[61] Der Vorschlag der Schule, die Autonomie der Kinder im Bezug zum Inhalt des Unterrichts und zur ungezwungenen Aneignung der Räume und der Infrastruktur der Schule zu unterstützen, ist auch etwas sehr Besonderes und Wertvolles. Deshalb denke ich, dass wenn man über diese Dichotomie zwischen Vorbestimmung und Erneuerung der Kultur besser nachdenkt, diese Arbeit einen grossen Beitrag für die Diskussion über die Rolle und die Bedeutung der Kunst- und Kulturvermittlung in der Richtung einer freieren Form ist.

---

59 Der Unterschied zwischen dem „Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Culturais“ von Salvador und der „Casa Redonda“ ist der, dass die Pädagoginnen in der ersten Erfahrung mit den lokalen kulturellen Aspekten gearbeitet haben, während in der „Casa Redonda“ diese kulturelle Referenzen aus anderen Kontexten - inbesondere aus Nordostbrasilien - verschieben und übermittelt werden.

60 Die Schule akzeptiert einige Kinder mit weniger finanziellen Mitteln, die einen kleineren Monatsbeitrag bezahlen. Als paralleles Projekt führt die Pädagogin Maria Amélia Pereira eine Arbeit in einer anderen informellen Schule, die von ihr gegründet wurde. Sie heisst “Oca” (das Haus der brasilianischen Indianer) und gründet sich auf der gleichen Bildungs- und Kultursäule der “Casa Redonda”. Jugendliche Kulturvermittler, die dafür einen spezifischen Kurs für im “Teatro Escola Brincante” besuchen, arbeiten in der “Oca” mit Kindern mit weniger finanziellen Mitteln in der Stadt Carapicuiba. “Teatro Escola Brincante” ist eine Theaterschule, in der man in Kontakt mit verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen Brasiliens treten kann. Sie bieten sowohl Kurse für Volksmusik und Tänze, als auch Kurse für Pädagogen und andere interessierte Menschen, die diese Instrumente in ihren Arbeitsfeldern vermitteln möchten. Die “Schule” wird vom brasilianischen Musiker und Tänzer Antônio Nóbrega und von der Tänzerin Roseane Almeida geleitet.

61 Ich habe den Kulturvermittlungskurs “Die Kunst des Teatro Escola Brincante für Pädagogen”, der verbunden mit der Praxis der Schule ist, besucht und basiere mich in meiner Arbeit mit den brasilianischen Kindern in der Schweiz oft auf dieses Repertoire. Ich versuche, das Verhalten der Kinder diesbezüglichg zu beobachten und etwas, das neu für sie sein kann, mitzubringen, zumal viele von ihnen in der Schwiez geboren wurden. Doch schlage ich stets eine Brücke zwischen den mitgebrachten Referenzen und ihren eigenen Lebenserfahrungen vor.

Bilder 17 bis 21.

"Fiteiro Cultural" an einem Strand in João Pessoa, Brasilien - 1998 (17), in Avilza, Griechenland - 2002 (18), in Sion, Schweiz - 2002 (19 und 21) und in der Favela Mamarutaca, Santo André (Agglomeration von São Paulo), 2004 (20)

(QUELLE: BARROS, 2005)

Fiteiro Cultural (Herkunft: João Pessoa; um die Welt seit 1998)

Der „Fiteiro Cultural" ist ein künstlerisches Projekt, das von einem künstlerischen Austausch zwischen der Schweiz, Brasilien und Frankreich in 1998 in João Pessoa - der Hauptstadt des Bundestaats Paraíba im Nordosten Brasiliens - initiiert wurde.[62] Die Idee dieser Art "Labors" war, dass die Künstler während zwei Monaten in der Stadt lebten und in dieser Zwischenzeit ein originelles Werk gestalteten. Die brasilianische Künstlerin Fabiana de Barros hat einen kulturellen Raum mit flexiblerNutzung idealisiert, der sich in ihr Kunstatelier, aber auch in einen Treffpunkt für künstlerische Veranstaltungen, in eine Oase der Reflexion und der Erholung umgewandelt werden konnte. Der "Fiteiro Cultural" - hier in der Schweiz als "Kiosque à Culture" bekannt - wurde von der Arbeit von reisenden Krämern in Nordostbrasilien inspiriert. Diese bauen ihre Stände, die "fiteiros" genannt werden, nach bevor sie etwas zum verkaufen haben, um zunächst die Bedürfnisse der lokalen Bewohner kennenzulernen.[63] Auf eine ähnliche Weise wollte die Künstlerin, dass ihr gestalteter Raum gemäss der jeweils erscheinenden Bedürfnisse - von den Künstlern, von Gästen oder von der Gemenischaft - genutzt würde. Die Autorin definiert den "Fiteiro" als „*ein Werk, das in fortlaufender Mutation ist; es gibt weder Anfang noch Ende, es gibt keine Evolution und keine ideale Form. Die Entdeckung des Anderen gehört dazu. Es ist das, was ich als „soziale Skulptur" verstanden habe*" (BARROS, 2005: 23). Die Künstlerin verkörpert so in ihrem Werk die Idee der Unvorhersehbarkeit und des Ephemeren in der Kunst.

An jedem Ort, an dem der "Fiteiro" installiert wird, wird dieses reisende Werk gemäss den lokalen Materialien und lokalen Bauweisen aufgebaut.[64] Es handelt sich dabei, um

62 Solche Kunstlabors wurden von Pro Helvetia finanziert und von der Künstlerin Carmen Perrin organisiert.

63 Der Name "Fiteiro" wurde ursprünglich benutzt, um die informellen fliegende Händler, die Bände ("fitas") in einer Art von Koffer verkauften, zu benennen.

64 Ein Buch über diese Erfahrung wurde in 2005 herausgebracht. Das website der Künstlerin

eine modulierbare und offene Struktur, die ähnlich einem Kiosk ist und die verschiedene künstlerische Aktivitäten ermöglichte, von denen viele unvorhersehbar waren: Kino, Theater, Musik, Zeichnungs-und Graffitiwerkstätten, Begegnungen zwischen Künstlerinnen, Spiele, und so weiter... Diese Fähigkeit der Adaptation und des kontinuierlichen Bedeutungswandels sind ein Resultat der Wiedererfindungen und Aneignungsformen des "Fiteiros" durch die "Hände" der lokalen Bewohnerinnen und Künstlerinnen. Wir können hier einige interessante Beispiele erwähnen.

In Avilza, einer Region in der Nähe von Athen, Griechenland, wurde der "Fiteiro" durch die Einladung der griechischen Künstlerin Maria Papadimitriou - Autorin des Projektes TAMA - "Autonomes Museum für Alle"- installiert. Die lokale Bewöhner/innen - die Mehrheit Zigeuner - haben sich schnell den "Fiteiro" angeeignet, der während zwei Jahren zum Treffpunkt für Frauen und zum Spielplatz für Kinder wurde.[65] In Sion, Schweiz, wurde der "Fiteiro" in der Altstadt installiert, und sollte gemäss Marie Claude Morand[66] an die wandelnden Künstler der mittelarterlichen Zeiten erinnerern und hat so die lokalen kulturelle Aspekte metaphorisch geborgen (BARROS, 2005: 71). Ausserdem hatte das Projekt eine Affinität mit dem Ziel des Kantonalen Museums des Wallis, das für die Instalation des "Fiteiros" verantwortlich war, eine Institution "frei vom Ort" zu sein.[67]

Der Fiteiro wurde in São Paulo, Brasilien, unter anderen Orten in einem Quartier in der Peripherie installiert. Die Kinder hatten dort eine zentrale Rolle, da sie schnell bemerkt haben, dass es sich um einen Kanal für ihren Ausdruck und nicht um ein Spektakel, dem man passiv beiwohnt, handelte. Die Jugendlichen haben auch ganz spontan Experimente mit Musik, Mikrophonen und Videokameras gemacht. Langsam entwickelte sich der "Fiteiro" zu einem Strassenfest.

Die Weise, mit der dieses Werk sich in solch unterschiedlichen Kontexten und Publika umgestellt hat, zeigt eine interessante Suche nach Kommunikation, nach dem kulturellen und künstlerischen Dialog, wobei auch die negativen Reaktionen der Bevolkerung dagegen, sowie eventuelle Zerstörungen der Intervention als produktiver Teil dieses Dialogs von der Künstlerin angesehen werden.

Ich spreche über dieses Projekt, um über die Autonomie der künstlerischen und kulturellen Erfahrung - im Sinne ihrer institutionellen Verbindung zu diskutieren. Bis zu welchem Punkt ist es wirklich möglich, ein unabhängiges Kulturvermittlungprojekt durchzuführen? Fabiana de Barros kritisiert die Begrenzungen, die die Institution für die Arbeit bringen kann, insbesondere in der Richtung eines Druckes oder bestimmter Erwartungen. Trotzdem sagt sie auch, dass diese Verbindung wichtig sein kann, um diese alternativen Werke - die einen direkten Dialog mit dem Publikum vorschlagen - innerhalb des Systems anzuerkennen und zu legitimieren.

Obwohl es sich hierbei nicht um ein Projekt mit Kindern - der Hauptfokus meiner Arbeit - handelt, finde ich, dass es wichtig für meine Reflexion ist, da es eine Suche nach dem Austausch, nach der kulturellen Bereicherung der Orte und der Menschen darstellt. Es ist ein markantes Beispiel dafür, dass die Kulturvermittlung die Türe der Museen übertreten kann.

(http://www.fiteirocultural.org) zeigt, dass der "Fiteiro" noch in verschiedene Länder installiert wird.

65 Eine Familie, die unter freiem Himmel in der Umgebung lebte, hat sich dem Holzkonstruktion des "Fiteiro" angeeignet, um ein Lagerfeuer im Winter zu machen.

66 Präsidentin der Kommission Ausbildung im ICOM Schweiz - Internationaler Museumsrat bis 2010, Musées cantonaux du Valais, Sion

67 Viele Interventionen wurden dort von Künstlerinnen durchgeführt, unter anderen Malerei- und Fotographiewerkstätte, Buchveröffentlichungen, Theaterstücken, usw.

*

Diese drei Erfahrungen zeigen verschiedene Weisen, um mit der Frage nach Kultur und Bildung zu arbeiten. Ich finde es sehr wertvoll, diese Beispiele aus Brasilien in den europäischen Kontext zu bringen. Ausser dem Austausch und der Identifizierung von Ähnlichkeiten zwischen den beiden Kontexten kann dieser "Transport" einige Reflexionen über die Arbeit mit Kindern aus verschiedener Herkünfte - die sogenannten "Kinder mit Migrationshintergrund" -, die in der Schweiz leben, ermöglichen.

3.4. Die Arbeit im Brasilianischen Verein für Bildung und Kultur

Ich möchte zuerst über meinen Standpunkt als Lehrende im Brasilianischen Verein für Bildung und Kultur diskutieren. Zum Schluss stelle ich kurz das Projekt, das ich mit den Kindern im Brasilianischen Verein durchgeführt habe, vor. Da es im Projekt eine persönliche Beteiligung gibt, verändert sich der Ton des Textes. Ich versuche nachzudenken, wie das Projekt für die Suche der Kinder beitragen konnte oder nicht, welche Aspekte das Interesse der Kinder geweckt haben, welche Punkte besser behandelt werden könnten, usw, und verknüpfe diese Praxis mit den Konflikten, die in der Rolle des Lehrenden und des Vermittlers gegenwärtig sind.

Meine Positionierung als HSK-Lehrende

Durch solche Inspirationen und Reflexionen habe ich während meiner Arbeit im Brasilianischen Verein für Bildung und Kultur versucht, eine Haltung und einen Vorschlag zu entwickeln, die Freiere und experimentellere Begegnungen mit der künstlerischen Erfahrung und mit den Kulturen - insbesondere der Selbstkultur - ermöglichen. Das bedeutet keineswegs, dass dies einfach oder immer erfolgreich ist, aber es ist eine reflektierende und flexible Suche.

Die HSK-Kurse pflegen die mündliche und schriftliche Sprachkompetenz als Hauptfokus zu haben. Tatsächlich ist eine Sprache ein kulturelles Merkmal. Doch ist es in meiner Arbeit wichtig, die weiteren und so vielfältigen Sprachen, die die Kinder sprechen, ebenfalls zu verstehen. Diese können uns Erwachsene lehren, wer sie sind oder sein wollen, wo sie sich „zu Hause" fühlen:

> Die erste Lektüre, die der Mensch machen sollte, ist die von sich selbst: sich erkennen [...] Dies wäre die wirkliche Kunst. Die Kunst, welche der Mensch „ sich selbst machend macht". Und beim Sich-Erkennen, [...] wird er gewiss zur Möglichkeit angelangen, den anderen kennenzulernen und seine eigene Position auf der Welt zu finden. (NEASC, 1982: 26. Übersetzung der Verfasserin)[68]

Die Lektüre von sich selbt und die Lektüre von der Welt kommen vor der Lektüre des Wortes, oder wie der Paulo Freire sagte: „*Ich wurde auf dem Boden des Gartens meines Hauses,*

68 Aus dem Originaltext: *"A primeira leitura que o homem deve fazer é a de si mesmo: RECONHECER-SE. [...] Essa seria a verdadeira arte. Aquela arte que o homem "em fazendo faz-se a si mesmo". E, ao reconhecer-se, [...] estará chegando, certamente, à possibilidade de conhecimento do outro e de sua colocação no mundo"*

im Schatten der Mangobäume, mit Wörtern von meiner Welt und nicht mit Wörtern von der Welt meiner Eltern alphabetisiert. Der Boden war meine Schultafel; die Zweige meine Kreide." (FREIRE: 2003, 15. Übersetzung der Verfasserin).[69] Der Pädagoge meint, dass die Kinder ästhetische, körperliche, motorische "Alphabete" lernen, immer wenn sie noch keinen Kontakt mit der schriftlichen Ausdrucksweise haben. Dieser Kontakt sollte kein mechanischer Prozess in einem bestimmten Moment des Lebens sein, sondern eine volle und angenehme Erfahrung, eine "*Erweiterung der Lektüre der Welt"* (FREIRE, 2003 apud CRUZ: 2005).[70]

Meiner Meinung nach haben wir als HSK-Lehrerinnen auch die Rolle, die Idee der Kultur/ oder der Kulturen mit den Kindern wiederzuerfinden. Jedes einzelne Kinder zeigt ein bisschen davon, wie sein „Haus" aussieht, sein „Ort", wo die gelebten Erfahrungen und Entdeckungen zusammenfinden. Jedes Kind bewahrt in diesem „Haus" in irgendeinem „Zimmer" "sein Brasilien" auf. Ich spüre immer starker, dass sie viel zu lehren und zu erzählen haben… Es ist auf keinen Fall notwendig, ihnen zu sagen, was Brasilien ist, da jeder von ihnen bereits angefangen hat, sein "eigenes Brasilien" in sich selbst zu bilden. Und noch mehr: sie haben auch angefangen, ihre "Selbstkultur", ihre "innere Kultur" zu bauen. Was in diesem Prozess passiert, ist Folgendes: ich merke, dass meine Arbeit vielmehr aus dem Lernen mit den Kindern und aus dem Hören ihrer Geschichten besteht. Nur so kann ich vielleicht in der Richtung ihrer Suche etwas beitragen. Dies bedeutet nicht, dass ich ein passives Subjekt im Unterricht bin, aber eben auch nicht dominant, wie die meisten Lehrerinnen tendieren… Ich wurde auch zu einem Teil der Gruppe, das ebenfalls Fragen hat und nach seiner Herkunft sucht. In diesem Sinne sollte es die Aufgabe aller Lehrer sein, diese „Wörter" aus der Welt der Kinder, zu verstehen, den Spuren der Kinder zu folgen; unsere verschiedenen „Welten" miteinander zu teilen und andere mögliche „Welten" gemeinsam aufzubauen; nicht aufzuzwingen, sondern einzuladen...

Wie könnte ich solch reiche Erfahrungen in einer fixen Unterrichtsplanung verpacken? Meiner Meinung nach stellt ein Semesterprogramm nicht einen definitiven Fahrplan dar, sondern vielmehr einen Ausgangspunkt. Ich nähere mich Edgar Morins Idee der „Strategie" im Gegensatz zum „Programm". Das „Programm" ist für den französischen Philosophen eine Sequenz vom Aktionen mit einem definierten Ziel und ist nur unter stabilen Bedingungen wirksam, zumal die kleinste Störung im Stande ist, den Prozess ins Ungleichgewicht zu bringen. Die „Strategie", die ebenfalls Ziele verfolgt, verkörpert aber das Unvorhersehbare nicht als Störfaktor, sondern als Leben und Bewegung (MORIN, 2002: 62 apud PEREIRA, 2005. Übersetzung der Verfasserin)[71].

69 Aus dem Originaltext: *"Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-neqro; gravetos, o meu giz".*

70 Die Aussage eines Mädchens, die ich im Zug einmal gehört habe, zeigt, wie dieser Prozess von der Schule instrumentalisiert wird: „*Papa, ich habe Angst, in die erste Klasse zu gehen.* (Der Vater:) *Wieso?* (Das Mädchen:) *Weil ich Angst vor Schreiben habe!"*

71 Aus der brasilianischen Ausgabe *„[...] O programa é a determinação, a priori, de uma seqüência de ações, tendo em vista um objetivo. O programa é eficaz, em condições externas estáveis, que possam ser determinadas com segurança. Mas as menores perturbações nessas condições desregulam a execução do programa, e a obrigam a parar. A estratégia, como o programa, é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela conhecer sobre um ambiente incerto. A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso."*

Bilder 22 und 23.

Zeichnen der eigenen Häuser (7.April 2010) und Intervention mit Farben auf den Fotos.
14 April 2010

Bilder 24 bis 27.

Fotos der Kinder von ihrem beliebtesten “Eckchen” zu Hause
7. April 2010

Das Projekt „Wo wohnt das Haus in mir“

Das Ziel des Projektes war es, einen dialogischen Prozess - zwischen Theorie und Praxis - durchzuführen. Es war ein Experimentieren mit den Kindern, in dem ich mit den Fragen, die ich bereits hatte und denen, welche die Kinder mitgebracht haben, arbeiten wollte. Ich habe viele neue theoretische Reflexionen gesucht und aufgebaut (sie sind Teil dieser Arbeit). Weitere Fragen sind während des Prozesses aufgekommen. Besonders war über alles der Beitrag der Kinder.

Ich habe mir die Idee des Hauses als eine Metapher angeeignet. Das Haus als ein «Zwischenraum» und als «Körper», wo wir unsere «Kulturen» vermischen, trennen, entdecken, verändern, schaffen. Das Projekt war in Blöcke, die dieses metaphorische Konzept des «Hauses» als roten Faden hatten, aufgeteilt. Wir haben das “Haus” auf verschiedene Weisen erforscht, wobei jede Aktivität mit Fragen und/oder mit einer Geschichte verknüpft wurde.

Als erste Aktivität haben die Kinder die beliebtesten “Eckchen” ihrer Häuser fotografiert und vorgestellt. Dann haben sie in den Fotos mit Farben interveniert, um zu zeigen, ob sie etwas in ihren Häusern verändern möchten. Einige Kinder wollten nicht direkt auf das Foto malen, wobei ich es ihnen überliess, andere Experimenten zu machen. Ein Mädchen, das indianische Vorfahren hat, hat zum Beispiel bevorzugt zu zeigen, wie sie sich die Häuser der Indianer vorstellt. Dann hat sie ihr eigenes Zimmer auf ein leeres Blattpapier gezeichnet. Andere haben frei mit den Farben gearbeitet, nicht notwendigerweise mit dem vorgeschlagenen Thema.

In einer anderen Aktivität - die am Tag der Indios stattfand - habe ich ein Märchen von brasilianischen Indianer erzählt, in welchem ein Indio sich in einen Rosttöpfer verwandelt hat.[72] Dann haben wir zusammen das Nest dieses Vögels gebaut. Es war interessant zu beobachten, wie die Kinder eine Verknüpfung zwischen dem Nest und den Meschen gemacht haben: es war so, als hätten wir ein Haus für ein den indianischen Jungen gebaut. Ein Dialog zeigt das: einige Kinder haben sich gefragt: „*Ist es wahr, dass der Indianer ein Vogel wurde?*“; und ein Kind hat geantwortet: „*Ja, das glaube ich schon...*“.

72 Vogelart, die in Brasilien lebt und sein Nest aus Lehm baut

Bild 28

Bauen des Nestchens des Rosttöpfers
12. Mai 2010

Bild 29

Gestalterische Arbeit (Was gibt es hinter der Tür oder den Fenstern?)
26. Mai 2010

Bilder 30 bis 35

Ausgewählte Fotografien von Türen und Fenstern.
26. Mai 2010

Aus Fotos von Türen und Fenstern in verschiedenen Ländern wälten die Kinder eines aus und fragten sich: „Was gibt es hinter der Tür oder dem Fenster? Wer hat wohl dieses Haus gebaut? Wo liegt es? Wer wohnt da drinnen? Was machen sie im Moment dort drinnen?". Jedes Kind hat sich vorgestellt, wo die Häuser, die sie ausgewählt haben, wohl liegen könnten. Die Antworten waren sehr interessant: die Schülerin aus Angola wählte gerade das Foto eines Hauses in Angola genommen dachte aber, dass es ein Haus der brasiliansich-indianischen Völker sei. Andere haben sich mit dem Haus identifiziert und gesagt, wo sie gerne leben möchten. Fast alle Kinder haben sich gleichend erklärt, was innerhalb des Hauses stattfand: sie selbst mit ihren Familien - und/oder mit mir zusammen - assen zu Mittag, frühstückten, oder spielten. Es war sehr bemerkenswert, dass sie sich immer als Darsteller der Geschichte ansahen. Wir können hier zurück zu Hall kommen, als er sagt: „I*dentität ist eine Erzählung (narrative) vom Selbst: sie ist die Geschichte (story), die wir uns vom Selbst erzählen, um zu erfahren, wer wir sind"* (HALL, 1999: 95).

Dann haben wir auch ein Röntgenbild des „Körper-Hauses" gemacht. Jedes Kind hat sich auf ein grosses Blatt Papier am Boden gelegt, und die Mitschüler haben seine Körperkonturen mit Kreide umrissen. Die Frage war: "Und wenn ich ein Haus wäre? Wie würde es in mir aussehen? Wer und was wohnt in mir? Was für Leute, für Orte, für Kulturen?". Jedes Kind hat sich auf eine verschiedene Weise mit den Fragen beschäftigt. Ein Mädchen hat zum Beispiel gesagt, dass die Schule im Kopf liege, dass sie dort viel lerne. Einige Kinder haben im Magen gezeichnet, was sie zum Mittag gegessen hatten. Andere haben ihr Selbstporträt - mit Kleider, Schuhe, usw. gezeichnet, also das Äussere des Hauses ergänzt. Ein Junge hat sich ganz auf blau und violett gemalt.

Während des Prozesses versuchte ich immer, eine subtile «Interferenz» mit irgendeinem Element, das an Brasilien und/oder Angola erinnerte, zu schaffen. Dies war zum Beispiel Musik oder eine Geschichte. Dabei konnte ich beobachten, ob und wie sich dieses Element in die Aktivitäten einfügte, oder wie es das Verhalten der Kinder und ihr Arbeiten beeinflusste. Manchmal wollten die Kinder ihre eigene Musik mitbringen. Ich habe so versucht, eine Weise zu finden, um Annäherungen mit den Kulturen zu ermöglichen und ihr Repertoire zu erweitern, ohne dabei ein fertiges Konzept über Brasilien und Angola aufzuzwingen. Das Thema "Kultur" war so nicht explizit, sondern auf subtile Weise berührt.

Bilder 36 bis 44

Röntgenbild des „Körper-Hauses“ 16. und 30. Juni 2010

Vor der Durchführung habe ich trotzdem an einen ganz unterschiedlichen Vorschlag gedacht. Im Gegensatz zu einem geschlossenen Projekt, fragte ich mich, ob es nichtwertvoller wäre, einige künstlerische Materialien mitzubringen, wie Fotos, Zeitschriften, Musik, Geschichten, usw, die eine Verknüpfung mit Brasilien, mit Angola mit der Schweiz und mit anderen Ländern hatten und diese einfach für das freie Experimentieren der Kinder zur Verfügung zu stellen. Diese Vermischung von Referenzen, die auch die Kinder selbst mitbringen könnten und künstlerischen “Werkzeugen” könnte vielleicht ein grösseres Engagement der Kinder in der “Zeichnung” ihrer eigenen Wege stimulieren. Meine Rolle in dieser Richtung wäre die, den Prozess der Suche nach einer eigenen Ausdrucksweise der Kinder zu begleiten und subtil zu intervenieren, wenn ich etwas beizutragen hätte. Meine Positionierung wäre ähnlich der Pädagoginnen der “Casa Redonda” Schule. Die Idee hatte ihren Ursprung in meinem Selbstkonflikt - oder anders gesagt, in einer gewissen Ablehnung - zum Zwang, fertige Inhalte zu konzipieren und ein Programm vorzubestimmen.

Andererseits brachte dieses ganz offene Format einige Risiken mit sich - wie das Gefühl, verloren zu sein, oder ein Missverständnis der Kinder über die Ziele, sowie eine gewisse Unsicherheit im Bezug auf meine Rolle als Lehrende und als Vermittlerin im Prozess und das Urteil der Koordinatorinnen des Brasilianischen Vereins. Diese Unsicherheit führte zum Format eines Projektes mit programmierten Aktivitäten, in dem ich die anfänglichen Ziele deutlicher erklären konnte. Trotzdem habe ich versucht, meine Arbeit als Skizze anzusehen, welche mit den Kindern immer wieder neu gezeichnet werden konnte. Nicht umsonst ist die Aktitivätenliste, die ich in dieser Arbeit vorstelle, nicht mehr die gleiche wie jene, die ich zu Beginn des Semesters der Schulkoordinatorin abgegeben hatte. Die Kinder haben viele Aspekte zur Diskussion des Programms mitgebracht. Ich habe so versucht, einige Aktivitäten, die sie wünschten, beizufügen, und die Zeit für die Aktivitäten, die ihr Interesse weckten, zu verlängern. Aber ich frage mich, ob es genug war, um sie wirklich als Protagonisten des Prozesses zu achten. Ich frage mich auch, ob sie

meine Ziele wirklich verstanden haben. Manchmal hatte ich das Gefühl, dass meine Fragen etwas zu metaphorisch für sie waren. Andererseits habe ich bemerkt, dass diese relative Abstraktion eine grössere Freiheit ermöglichte, damit sie ausdrücken konnten, was sie dachten, was sie zu sagen hatten. Das Beispiel des Röntgenbildes des „Körper-Hauses" waren in diesem Sinne bedeutsam. Einige Kinder haben das Röntgenbild als etwas Körperliches verstanden; andere haben Verknüpfungen mit Gefühlen oder mit ihren Persönlichkeiten gefunden. Aber alle Zeichnugen hatten Merkmale von ihrem Wesen, von ihrer "Selbstkultur", selbst wenn es sich dies zwischen den Zeilen zeigte.

Was ich zudem bemerken konnte ist, dass die Kinder daran gewöhnt waren, in ihren Aktivitäten geleitet zu werden, was vielleicht eine Folge ihrer Erfahrung in der formellen Schule ist. Ich wurde nicht selten von den Kindern gefragt: "Aber was ich *muss* machen?". Meine Antwort war fast immer: "Du *musst* nichts machen, du *kannst* etwas machen!". Ich wollte die Kinder "provozieren", um ihnen zu zeigen, dass sie - und nicht nur ich in der Position der Lehrenden - entscheiden konnten, was sie durchführen, lernen, lehren, entdecken wollten. Ich habe versucht, mich der Idee von Autonomie von Paulo Freire anzunähern. Aber es war nicht einfach: ich habe bemerkt, dass einige Kinder sich mit dieser Haltung verloren fühlten, obwohl andere sich damit wohl fühlten und sich davon bemächtigen.

Dias Intensivieren dieser Haltung ist sicher etwas, das viel Zeit und Dialog erfordert. Es handelt sich keineswegs um eine Haltung, die in einem institutionellen Bildungsumfeld leicht durchzusetzen ist. Ich sehe mich stets zwischen einer Geraden und der scheinbar chaotischen Fluglinie eines Schmetterlings. Ich befinde mich weiterhin auf der Suche nach einem „Zwischenraum", nach einem Gleichgewicht, welches es mir bis zu einem Punkt erlaubt, die Erwartungen des Vereins zu erfüllen, aber vor allem meinen Wunsch und die Wünsche der Kinder zu respektieren. Werden die erreichten Ziele diesselben Ziele sein, wie die erwarteten?

> *„Ottilia: Wir sind auf der Rückseite der Zielscheibe.*
> *Ich: Und alle Fehlschüsse enden hier?*
> *Ottilia: Fehlschüsse? Kein Schuss ist verfehlt*
> *Ich: Aber hier haben die Pfeile doch nichts zu treffen?*
> *Ottilia: Hier schlagen die Pfeile Wurzeln und werden Wälder. (…)"*
> Italo Calvino[73]

Wie uns Calvino in seiner Geschichte zeigt, geht es nicht darum, um von den Kindern Antworten auf meine Fragen zu bekommen und auch nicht darum, um anfänglich bestimmte Ziele zu erreichen. Während des Unterrichts haben die Kinder immer etwas zu sagen und zu zeigen, das ich interpretieren kann. Aber das Wichtigste ist nicht, wie ich sie sehe, sondern wie sie sich selbst sehen, wie sie frei und offen ihre Selbstkultur ausdrücken. Es ist markant, wie unterschiedlich die Arten sind, mit denen jedes Kind mit meinen Fragen und Provokationen umgeht. Meine Erwartungen und Ziele verändern sich während dieser Reaktionen. Sie "werden Wälder"!

---

73 Kurzgeschichte "*Der Spiegel, die Zielschiebe*". In: Ein General in der Bibliothek. München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 2007.

ABSCHLUSS

Wo wohnt in mir das Haus? Wo fühle ich mich zu Hause?

Die Praxis und die theoretischen Reflexionen, die ich in dieser Masterarbeit zu verbinden versucht habe, motivieren mich, in Richtung einer Begegnung mit meinem eigenen “Haus”, mit meiner “Selbstkultur” zu gehen. In diesem Haus wohnen ganz viele Fragen. Während der Arbeit habe ich darüber nachgedacht und bin zu einigen Schlussfolgerungen gekommen; trotzdem bleiben viele Fragen noch offen. Zum Beispiel: Wie bilden die Kinder ihr eigenes kulturelles Universum und wie tragen sie dadurch für die kulturelle Erneuerung bei? Welche «Häuser» bauen sie für sich selbst und in sich selbst? Solche Fragen sind von jedem von uns auf unseren eigenen Suchen zu beantworten. Jedes Kind druckt dies auf seine eigene Weise aus.

Ich möchte zum Schluss erneut die Wichtigkeit einer Sensibilisierung der Lehrerinnen und der Kunst-und Kulturvermittlerinnen für die Unterstützung der Kinder in ihrer Autonomie als kulturelle Subjekte hervorheben. Das kritische Bewusstsein darüber, wie die Schulsysteme mit der Frage der Transkulturalität umgehen und wie sie die Kinder mit unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und nationalen Wurzeln “abstempeln” liegt in unserer Verantwortung. Es ist auch in diesem Sinne, dass ich meine Praxis in einer Institution für Bildung und Kultur, die mit Kindern mit brasilianischen, angolanischen und andere Herkünften arbeitet, verstehe. Innerhalb des Systems oder mit ihm indirekt verbunden muss es möglich sein, Risse, Spielräume zu finden, durch welche es möglich wird, es zu kritisieren und es aus einem anderen Blickwinkeln zu sehen. Anstatt dazu beizutragen, dass die Kinder sich lediglich als Teil einer äusseren und statischen Kultur sehen, geht es vielmehr darum, dass die Kinder sich als Umgestalter dieser Kultur sehen, als Brücke zwischen Welten, von denen wir oftmals glauben, sie seien getrennt. So gesehen ist “Integration” nicht der richtige Ausdruck und diese Kinder sollen auf keinen Fall als “Probleme” fürs System angesehen werden. Diese Diversität sollte als ein Potenzial angesehen werden, für die Verbesserung von der Qualität der Bildung, für das Hinterfragen der Rolle der Kunst-und Kulturvermittlerinnen und der Lehrenden, für den Aufbau einer Welt, in der alle Subjekte die Möglichkeit haben, ihr eigenes “Selbst” zu bauen und der Welt mit seinen eigenen “Wörtern” zu sagen, wer es ist.

Neue Fragen erscheinen mit jeder neuen Lektüre, mit jeder neuen Lebenserfahrung, mit jedem neu geschriebenen Wort, mit jedem Gedanken. Sie sind mit meinem eigenen Zustand als Migrantin und folglich mit meinem eigenen Kontakt mit dieser Dialetik zwischen der Trennung und der Vermischung von kulturellen Referenzen verbunden. Um einen Beitrag zur Suche der Kinder zu geben, ist es schlussendlich notig, aufmerksam mit der eigenen Lebenserfahrung in dieser Umwelt zu sein. Ich verstehe diese Masterarbeit nicht nur als eine Reflexion über die Praxis und über ihre gebrachten Fragen, sondern auch als eine Einladung an jeden Leser, seine Verbindungen mit seinem eigenen “Haus” zu befreien oder zu verstärken.

Zum Schluss möchte ich erwähnen, dass diese Arbeit in einem sehr besonderen Moment geschrieben wurde: der der Schwangerschaft eines Kindes, das zusammen mit ihr geboren wird. Ich sehe dieses neue Sein als die Gelegenheit, die Herausforderung zu erweitern, mit der ich bisher als Lehrperson und als Vermittlerin beschäftigt bin, und die ab sofort auch Teil meiner Rolle als Mutter wird: dieses Kind in seiner Auseinandersetzung mit dieser komplexen, heterogenen und reichen kulturellen Realität zu begleiten.

BIBLIOGRAPHIE

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO; Rejane Galvão (2009): *Arte/educação Como Mediação Cultural e Social*. São Paulo, Editora UNESP.

BARROS, Fabiana de; ZAYA, Antonio (org) (2005): *ABERTO (open) ouvert: Fiteiro Cultural*. Sao Paulo : SESC.

BILDUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH (2003). *Rahmenlehrplan - Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur*. (Leitung Tamara De Vito). Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

BILDUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH; VOLKSSCHULAMT (o.J.): *Die Volkschule im Kanton Zürich_Elterninformation*. Broschüre.

BILDUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH; VOLKSSCHULAMT (o.J.): *Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS. Die Einführung in Schulen*. Kurzfassung. Broschüre.

BILDUNGSDIREKTION DES KANTONS ZÜRICH; VOLKSSCHULAMT (August 2008): *Prospekt über Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur: Informationen für Eltern*.

CRUZ, Maria Cristina Meirelles Toledo (2005): *Para uma educação da sensibilidade: a experiência da Casa Redonda Centro de Estudos*. Dissertação (Mestrado) apresentada à Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANZ, Teresinha Sueli (o.J): *Mediação cultural, Artes Visuais e Educação*. In: http://sara-goes.blogspot.com/2009/07/mediacao-cultural-artes-visuais-e.html. Zugriff: 28/03/2011.

FREIRE, Paulo (1997): *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2003): *A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam.* São Paulo: Editora Cortez, 45ª edição.

GUATARRI, Felix (1985): As creches e a iniciação. In: *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. (trad. Suely Belinha Rolnik). São Paulo: Brasiliense.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely (1986): *Micropolítica - Cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes.

GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely (2008). *Molecular Revolution in Brasil*. (Translation. Karel Clapshow and Brian Holmes). Los angeles: Semiotext(e).

HALL, Stuart (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: ENGELMANN, Jan (Hg). *Die kleinen Unterschiede*. Frankfurt.M./ New York: Der Cultural-Studies-Reader, 83-98.

HORTÉLIO, Lídia (1987): *História de uma manhã*. São Paulo, Editora Massao Ono.

ILLYCH, Ivan (2003): *Entschulung der Gesellschaft - Eine Streitschrift*. München: C.H. Beck Verlag.

MARCHART; Olivier (2008): *Hegemonie im Kunstfeld. Die documenta-Ausstelungen dX, D11, d12 und die Politik der Bienalisierung*. Köln: Buchhandlung Walther König Verlag.

MASET, Pierangelo (1998): Zwischen Vermittlungskunst und Maschinengefüge: Ästhetische Bildung der Diferenz. In: *Kunst lehren? - Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse - Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa*. Stuttgart: IGBK (Hrsg.)/Joachim Kettel: 196 - 205.

MECHERIL, Paul; WITSCH, Monika (Hg) (2006): *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: Transcript Verlag.

MÖRSCH, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12- Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Tranformation. In: MÖRSCH, CARMEN und dem Forschungsteam der documenta 12 (Hrsg.). *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12.* Berlin: IAE ZHdK/ Diaphanes: 9-34.

NÚCLEO EXPERIMENTAL DE ATIVIDADES SÓCIO-CULTURAIS (1982): *Uma experiência em educação*. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador.

NUNES, Ângela (1999): *A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa, IIE.

PEREIRA, Raul Isidoro (2006): *O sentido da paisagem e a paisagem consentida: projetos participativos na produção do espaço livre público*. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PURTSCHERT, Patricia (2008): Heute bedankt sich Naresh Khan bei Silvia Hug für ihr Engagement. Notizen zur postkolonialen Schweiz. In: *Olympe Postkolonialismus. Logik und Perspektiven,* Nr. 27: 76-87.

RANCIÈRE, Jacques (2005): *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual* (trad.Lílian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica.

RECKWITZ, Andreas (2008). *Subjekt.* Bielefeld: Transcript Verlag.

ROLNIK, Suely (1993): *Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. In: Cadernos de subjetividade, São Paulo v.1,nº2. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP.

SIEBER, Thomas. Im Netz der visuellen Kultur: Schnittstellen und Differenzen in Medien, Design und Kunst. In: SCHADE Sigrid; SIEBER, Thomas; THOLEN, Georg Christoph (Hrsg) (2005). *Schnittstellen*. Basel: Schwabe Verlag: 275-291.

VARELA, Maria do Mar Castro; DHAWAN, Nikita (2009): Breaking the Rules- Bildung und Postkolonialismus. In: MÖRSCH, CARMEN und dem Forschungsteam der documenta 12 (Hrsg.). *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*. Berlin: IAE ZHdK-Diaphanes: 339-356.

VARELA, Maria do Mar Castro. *Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht.* In: http://www.graz.at/cms/dokumente/ Zugriff: 01.11.2010.

WELSCH, Wolfgang. *Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen*. o.O. 28.02.1997.

WINNICOTT, Donald (1975): *O Brincar e a Realidade* (Übersetzung Englisch-Portugiesisch. José Octavio de Aguiar Abreu, Vanede Nobre). Imago, Rio de Janeiro.

WINNICOTT, Donald (2002): *Von Spiel zur Kreativität* (Übersetzuung. Michael Ermann). Stuttgart: Klett Cotta.

Literatur

ALVES, Rubem (2005): *Pinoquio às Avessas*. Campinas: Verus Editora.

ALVES, Rubens. *Gaiolas e Asas*. In: http://www.rubemalves.com.br/gaiolaseasas.htm. Zugriff: 10.10.2010.

CALVINO, Italo (2007): Kurzgeschichte "Der Spiegel, die Zielschiebe". In: *Ein General in der Bibliothek*. München, Deutscher Taschenbuch Verlag.

_____ (2004): *Die unsichtbaren Städte*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

COUTO, Mia (2003): *Um Rio chamado Tempo, uma Casa chamada Terra*. São Paulo: Companhia das Letras.

ROSA, João Guimarães (2005): *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Websites

CASA REDONDA CENTRO DE ESTUDOS. www.casaredondacentrodeestudos.com.br
http://www.fiteirocultural.org