

Carmen Mörsch

**Die Bildung der Anderen mit Kunst:
Ein Beitrag zu einer postkolonialen
Geschichte der Kulturellen Bildung**

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen
ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Band 35
Bearbeitet von Anna Schürch (Redaktion) und
Johanna Meyer (Satz und Layout)
© 2017 Carmen Mörsch. All rights reserved.

Herstellung:
Universitätsdruckerei Hamburg
ISBN 978-3-943694-16-1

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 35

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Carmen Mörsch

**Die Bildung der Anderen mit Kunst:
Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der
Kulturellen Bildung**

Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung¹

In den letzten Jahren entwickelt sich Kulturelle Bildung nicht nur als Praxis, sondern auch als Forschungsfeld. Darin überwiegen qualitativ – empirische Zugänge. Daneben entstehen zunehmend auch Beiträge zu einer kritischen Geschichtsschreibung des Arbeitsfeldes, als notwendige Begleiterscheinung seiner Etablierung und Institutionalisierung.²

Der folgende Text ist ein Beispiel dafür. Er gibt einen Einblick in meine Forschungsarbeiten zur Formierung der Schnittstelle von Kunst und Bildung in England und damit über die über die historisch gewachsenen Spannungsverhältnisse der Arbeit an dieser Schnittstelle.

20. Jahrhundert

Den Einstieg liefert ein Fund aus dem Archiv der Whitechapel Art Gallery in London aus dem ausgehenden 20. Jahrhundert. Das Material dokumentiert die Vermittlungsarbeit und die Diskussionen im Kontext einer Ausstellung von Alfredo Jaar. Der 1956 in Santiago geborene Alfredo Jaar ist ein international renommierter Künstler, Architekt und Filmemacher aus Chile, der in New York lebt.³ Er bezeichnet seine Kunst dezidiert als politisch und bezieht sich dabei unter anderem auf das Werk „Ästhetik des Widerstands“ von Peter Weiss (1975-1981). Seine Installationen verhandeln kolonial bedingte Ungleichheit, wie die Ausbeutungsverhältnisse im globalen Süden oder den Völkermord in Ruanda.

Im Jahr 1992 hat Alfredo Jaar eine Einzelausstellung in der Whitechapel Art Gallery in London. Ein für diesen Anlass neu produziertes Werk ist eine Erweiterung seiner Arbeit „Two or three Things I imagine about them“. Diese thematisierte bis dato soziale Missstände in Brasilien, Hongkong und Nigeria. Die geplante Erweiterung für die Ausstellung in London ist wie-

derum ortsspezifisch angelegt: sie soll den Rassismus gegenüber Einwanderinnen aus Bangladesh und deren Ausbeutung in der noch verbleibenden Textilindustrie des Londoner East Ends thematisieren. Jaar führt zu diesem Zweck ein Foto- und Videoshooting mit Schülerinnen aus der Nachbarschaft durch. Eine Auswahl des dabei entstehenden Materials benutzt er zur Produktion der ortsspezifischen Installation. Diese enthält unter anderem Fotos mit Details aus den Gesichtern der jungen Frauen, die mit Schriftzügen versehen sind. Die Schriftzüge beinhalten diskriminierende Aussagen des Betreibers einer Textilfabrik; unter anderem das Statement, die bei ihm arbeitenden Frauen aus Bangladesh seien alle Analphabetinnen. Bei der Eröffnung kommt es zu Protesten seitens der abgebildeten Schülerinnen und in der Folge zu einer entsprechenden Berichterstattung in der lokalen Presse. Nach Diskussionen zwischen dem Künstler und den Abgebildeten wird die Installation verändert: Einige der Fotos mit Schriftzügen werden ganz entfernt, die Leuchtkästen, auf denen die Fotos montiert waren, bleiben leer und erleuchtet hängen. Bei anderen Portraits werden die Schriftzüge entfernt. Der Konflikt wird nicht nur in der lokalen Tagespresse, sondern mittelfristig auch in der Kunstkritik aufgegriffen. Unter anderem nutzt der Theoretiker Grant Kester den Fall in seinem inzwischen zur Standardliteratur über sozial engagierte und partizipatorische Kunst gehörigen Buch „Conversation Pieces“, um gute von schlechter „Community Art“ zu unterscheiden. Er kritisiert am Beispiel von Jaar den Paternalismus einer Spielart vermeintlich auf Beteiligung beruhender künstlerischer Produktion, die sich herausnehme, für andere zu sprechen sowie die Instrumentalisierung der Teilnehmerinnen als künstlerisches Material. Er betont, die erfolgreiche Intervention der jungen Frauen, die zu einer Veränderung des Displays von „Two or things I imagine about them“ in der Whitechapel Art Gallery geführt hat, habe diese zu dem gemacht, was er eine „politically coherent community“ nennt – eine aus politischen Gründen entstandene Gemeinschaft, die sich nicht auf Identitätsmarker wie beispielsweise eine gemeinsame Nationalität reduzieren lässt,

sondern die ein gemeinsames Anliegen aktiv verfolgt und sich vor allem deshalb zusammen findet (Kester 2004, 148ff).

Worüber bisher jedoch niemand geschrieben hat: In die Ausstellung waren noch vier weitere Künstler_innen involviert. Sie arbeiteten im Rahmen der Vermittlungsaktivitäten der Whitechapel Art Gallery zusammen mit den direkt und indirekt betroffenen Schülerinnen in verschiedenen Workshops und „Residencies“.⁴ Die visuellen Ergebnisse dieser Projekte wurden als Dia-Sound-Installation mit dem Titel „Speaking for Ourselves – Making our Mark“ ebenfalls in der Whitechapel Art Gallery gezeigt – allerdings nur einen Nachmittag lang, im Vermittlungsraum. Die Künstler_innen, welche die Workshops zur der Ausstellung von Alfredo Jaar durchführten, begaben sich mit den Schüler_innen in eine Analyse und Verarbeitung dessen, was geschehen war und entwickelten mit ihnen Gegenvorschläge für künstlerische Strategien und Visualisierungen.

Sie arbeiteten dabei mit dem Werkzeugkasten der Repräsentationskritik, der im Rahmen der Cultural Studies, insbesondere durch den afrokaribisch-britischen Kulturwissenschaftler Stuart Hall (1997) entwickelt worden ist. Es ging zum einen darum zu lernen, wie man dominante Codes in Bildern erkennt und dekodiert. Zum anderen, wie man über subversive künstlerische Verfahren zu visuellen Repräsentationen kommen kann, die andere als die dominanten Erzählungen über das vermeintliche Selbst produzieren: Counter-Narratives (Hall 1992).⁵ Zum Beispiel wurde der Zuschreibungs-Spiess in einem Fall erst einmal umgedreht: die Jugendlichen aus dem East End fotografierten im West End den Alltag politischer und wirtschaftlicher Entscheidungsträger. Diese Fotos wurden durch Projektionen von Selbstbildern und Schrift verändert und erneut abfotografiert. Der entmächtigenden Beschriftung, der Repräsentation von Benachteiligung, welche die Jugendlichen in der Ausstellung wütend gemacht hatte, wurde mit der Einverleibung und Umarbeitung der Repräsentation von Macht begegnet. Wichtig war dabei die Auseinandersetzung mit der künstlerischen Praxis der Artist-Educators selbst,

wie auch mit anderen Beispielen von Gegenwartskünstler_innen, die sich mit Repräsentationskritik und der Interaktion von Bild und Text beschäftigen. Diese Auseinandersetzung bedeutete eine Kontextualisierung und Relativierung der Einzelschau von Alfredo Jaar. Die beteiligten Schüler_innen lernten sowohl etwas über damals aktuelle künstlerische, bildgebende Verfahren und Techniken, als auch über Kunst, die als Unterstützung eigener Anliegen, als Allianzpartnerin im eigenen Kampf um selbstbestimmte Formen von Sichtbarkeit genutzt werden kann.

Auf diese Weise leisteten die Künstler_innen in der Vermittlungsarbeit an der Whitechapel Art Gallery in diesem Beispiel kritische Kunstvermittlung: Sie zeigten auf, warum es grundsätzlich nützlich und ermächtigend sein kann, Wissen über Kunst zu haben; sie begaben sich im Zuge dessen aber nicht in eine affirmierende Haltung, sondern in eine kritische Distanz zu der Ausstellung, auf die sich ihre Bildungsarbeit bezog. Gleichzeitig trugen sie aber auch dazu bei, die Institution Staat und die Institution Whitechapel Art Gallery zu stabilisieren. Zu Beginn hatte sich keine Schülerin finden wollen, das bereit war, an dem von Jaar benötigten Fotoshooting teilzunehmen. Es war letztendlich wesentlich durch die zahlreichen Kontakte des Education Departments in die lokale Community ermöglicht worden. Die Institution arbeitet seit ihrer Gründung in den 1890er-Jahren mit ihrem lokalen Umfeld. Für sie stand bei diesem Konflikt ihre Glaubwürdigkeit in der Nachbarschaft auf dem Spiel und damit ein zentraler Bestandteil ihres Selbstverständnisses. Das heißt, die Künstler_innen-Vermittler_innen agierten an dieser Stelle als Reparaturwerkstatt der Kunstinstitution: Sie stellten durch ihre Arbeit das angeschlagene Vertrauen wieder her.

Durch die Bildungsworkshops wurde bei den Teilnehmerinnen zudem möglicherweise das Gefühl gestärkt, in „Citizenship“ ein- und nicht ausgeschlossen zu sein. Staatsbürgerliche Teilhabe, Mitspracherecht, das Recht auf Selbstrepräsentation, kurz BürgerInnenrechte wurden durch die Aktivitäten der KünstlerInnen des Education Departments auf der symbo-

lischen Ebene auf diejenigen ausgeweitet, die – so will es die künstlerische Arbeit von Jaar abbilden – davon in vielen Bereichen weitgehend ausgeschlossen sind bzw. denen der Zugang zu den damit verbundenen Ressourcen⁶ erschwert ist. Das bedeutet, dass die Teilnehmer_innen des Workshops gleichzeitig als Gleiche und als Andere entworfen wurden. Sie erschienen als Andere, die gleich sein dürfen, denen von der Kunstinstitution das Gleichsein erlaubt und ermöglicht wird. Die aber auch gleich sein sollen – zum Beispiel sollen sie gerne an den Workshops teilnehmen und Bilder von sich herstellen anstatt auf den Strassen „Riots“ zu veranstalten, was eine andere Form der Selbstartikulation angesichts des Abgeschnittenseins von Ressourcen wäre.⁷ Und sie sollen auch gleichzeitig anders sein – um die kulturelle Diversität, die inzwischen das nationalstaatliche und zivilgesellschaftliche Paradigma ist, ohne dass sich dadurch zwangsläufig auch Ressourcen umverteilen – zu repräsentieren.

18. Jahrhundert

Die bisher geschriebene Geschichte der ästhetischen Bildung und mit ihr vor allem die breite Rezeption von Friedrich Schillers „Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen“ (1795) legt nahe, das Engagement von Künstler_innen in der Bildung mit der Formierung der bürgerlichen Gesellschaft im Zuge der Aufklärung und den damit verbundenen Ideen von Erziehung zu verknüpfen. Dies ist sicher zutreffend. Wenig beleuchtet ist bisher jedoch der Einfluss des damit im Zusammenhang stehenden europäischen kolonialen Projekts und vor allem des britischen „Empire“ – das mit diesen Wandlungsprozessen verbundene sich verändernde Subjektverständnis „at home“. Das Engagement von Künstler_innen in der Bildung in England lässt sich bis in das Jahr 1730 zurückverfolgen. Die ästhetischen Theorien, auf die sie sich bezogen, bis 1711. Zu diesem Zeitpunkt befand sich Britannien im Zustand kolonialer Expansion. Aussenpolitisch dominierten Konflikte mit Frankreich

und anderen kontinentaleuropäischen Ländern um koloniale und ökonomische Vorherrschaft. Innenpolitisch emanzipierte sich eine bürgerliche Oberschicht, die ihr Geld nicht zuletzt im Kolonialhandel verdiente, im Zuge des hegemonial werdenden Liberalismus von Adel und Kirche. Beide Bewegungen führten zu einem Bedürfnis nach nationaler Identitätsbildung im Sinne einer „Imaginierten Gemeinschaft“ (Anderson 1991) im 1707 gegründeten British Kingdom. Dieses artikulierte sich unter anderem in Diskussionen zur Frage nach einer typisch britischen bürgerlichen Haltung und auch einer typisch britischen Kunst. Es gab mehr Möglichkeiten sozialen Aufstiegs, der sich auch in neuen Konsumgewohnheiten und -möglichkeiten artikulierte. Gleichzeitig war eine wachsende Verelendung in den Städten, bedingt durch Kapitalakkumulation und Ausbeutung sowie durch innere und aus den Kolonien kommende Migration sichtbar. Die „Anderen“, verarmte Weisse („working poor“) wie auch People of Color⁸ (z.B. entlaufene Sklaven, Seeleute) in den Strassen Londons wurden von den Eliten als Bedrohung für ihren Besitz wahrgenommen.⁹ Sie bildeten eine Kontrastfolie und waren als solche konstitutiv für die hegemoniale, national-identitäre Subjektkonstruktion des weissen, bürgerlichen Gentleman. In diesem Kontext fand eine von dem Moralphilosophen Shaftesbury 1711 veröffentlichte Ästhetik Verbreitung (Cooper 1711). Ihr Kern bestand in der gleichsetzenden Verknüpfung von moralischen Werten von innerer und von Kunst als äusserer Repräsentation von Wahrheit und Schönheit. In dem darin enthaltenen Imperativ, das Subjekt habe durch einen Bildungsprozess zu einem auch äusserlich wahrnehmbaren Zustand von „Politeness“ (moralischer Perfektion) zu gelangen, wurden die Konzepte von Taste (Kennerschaft in einem moralisch erweiterten Sinn) und Common Sense (eine quasi-intuitive, aber durch Bildung erreichte Ausrichtung der eigenen Interessen am Gemeinwohl) als Insignien eines bürgerlichen Habitus britischer Prägung hegemonial. Kunst verknüpfte sich in ihnen mit moralischen, ökonomischen und erzieherischen Anliegen. Zu dem Set von Praktiken der Politeness gehörte neben der Entwicklung von

Kunstkennerchaft durch gemeinsames Parlieren und Reisen zu den antiken Stätten und Kunstwerken auf dem Kontinent auch karitatives Engagement, die „Philantropy“ als Praxis des Common Sense. Angerufen war dadurch zunächst die urbane Oberschicht, welche Statusgleiche mit dem Adel erringen wollte. Im nächsten Schritt kam es aber auch zu einer Adressierung der Anderen: unter dem Stichwort *public taste* sollten ab der frühen Mitte des 18. Jahrhunderts auch die Angehörigen der unteren Schichten zu im bürgerlichen Sinne nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden.

Zur gleichen Zeit begann sich in England auch das künstlerische Feld zu formieren. Es gab zu dieser Zeit einen umsatzstarken Kunstmarkt, jedoch wurden auf diesem vornehmlich kontinentaleuropäische Kunst sowie exotische Handelswaren und Luxusgüter (inklusive versklavte Kolonisierte) im Rahmen von Auktionen und in *Coffeehouses* verkauft. Es gab noch keine als solche öffentlich wahrgenommene britisch-nationale Kunst: Britische Künstler hatten keinen definierten Status als „men of quality“, sie rangen um gesellschaftliche Anerkennung sowie um öffentliche Wahrnehmung und Kundschaft und agierten in diesem Ringen weitgehend selbstbeauftragt und selbstorganisiert. Die verglichen mit Kontinentaleuropa besonderen Umstände – das Hegemonialwerden des Liberalismus englischer Ausprägung, in dem die Entwicklung der Demokratie an den Markt geknüpft wurde (anstatt an Revolutionen), die damit verknüpften Aufstiegs-, Verbesserungs- und Moraldiskurse und -praktiken, das Fehlen eines staatlichen Kunstpatronats wie auch einer Öffentlichkeit für eine national-britische Kunst – waren Gründe dafür, dass sich dieses Feld ausgehend vom karitativen Engagement von Künstlern im *Foundling Hospital*, einer in den 1830er-Jahren gegründeten Erziehungsanstalt entwickelte.

Das *Foundling Hospital* wurde als Auffangstätte für die Kinder aus dem Elendsproletariat gegründet, die von diesem nicht mehr ernährt werden konnten, aber auch für Kinder von Dienstmädchen, die von ihren Hausherrn sexuell ausgebeutet wurden. Es war gleichzeitig die erste öffentlich zugäng-

liche Kunstausstellung in London. Künstler,¹⁰ insbesondere initiativ William Hogarth, der als erster wirklich „englischer“ Künstler in die offizielle Kunstgeschichtsschreibung eingegangen ist, waren aktive Unterstützer der Einrichtung. Sie nutzen den quasi-öffentlichen Ort und die Praxis der Welfare zum Erringen von Sichtbarkeit für ihre Werke, von sozialem Status und nicht zuletzt als institutionellen Rahmen für ihre weitere Selbstorganisation. William Hogarth gehörte zu den führenden sogenannten „Artist-Governors“ des Foundling Hospitals. Er designte die Uniformen für die Insassen – Dienstmädchenkleidung für die Mädchen und Matrosenkleidung für die Jungen – entwarf das Wappen für die Einrichtung und übernahm gemeinsam mit seiner Frau die Verantwortung für die Betreuung der in dem Waisenhaus tätigen Ammen. In allen Räumen wurden Werke der Artist-Governors aufgehängt und zur öffentlichen Besichtigung freigegeben. Ein Ausflug in das Foundling Hospital gehörte bald zu den prominenten Freizeitattraktivitäten in London.

Die bürgerlichen Oberschichten konnten sich durch die mit dem Foundling Hospital verbundenen Praktiken – der Versammlungen und Entscheidungen der Donors und Governours im reich mit Kunstwerken geschmückten Court Room, die mit Kunst- und Kinderbetrachtung verbundenen Ausflüge, die Spendentätigkeit – als „Gentlemen of Taste“ bestätigt fühlen, genauso wie die Künstler als Philantropen und Geschäftsleute: als ehrenwerte und nützliche Mitglieder der britischen Gesellschaft.

Das Foundling Hospital ist ein anschauliches Beispiel für die Produktion von und den Umgang mit Alterität, welche für die bürgerliche und nationale Identitätskonstruktion konstitutiv war: Kinder aus nicht legitimierten Beziehungen, hervorgegangen aus sexuellen Ausbeutungsverhältnissen zwischen Hausherrn und Dienstmädchen, oder aus Familien, die in grosser materieller Armut lebten, wurden im Foundling Hospital im Rahmen einer öffentlich zu sehen gegebenen Aufführung zu nützlichen Arbeitskräften herangezogen. Sie stammten zu einem wesentlichen Teil aus den Elendsvierteln von London, die

in der Literatur als „Dschungel“, deren Bewohner_innen als „Savages“ und mit weiteren kolonialen Metaphern beschrieben sowie mit Kindern verglichen wurden – Tropen, die sich im Folgenden als persistent erweisen würden. Von ihnen ging, davon sprechen die Vergleiche, aus bürgerlicher Perspektive prinzipiell Gefahr aus: blieben sie sich selbst überlassen und starben, waren sie als nicht vertretbarer Verlust für die nationale Ökonomie zu verzeichnen; überlebten sie und wuchsen auf der Strasse auf, so stellten sie eine Gefahr für die Besitzenden dar – eine Erfahrung, die vor allem aus dem antikononialen Widerstand bereits bekannt und auf mögliche Aufstände im „Mutterland“ übertragbar war. Das Foundling Hospital war der Beweis, dass es möglich war, diese Gefahr durch Bildungs- und Zivilisierungspraktiken, bei denen Künstler und Kunst eine zentrale Rolle spielten, nicht nur zu bannen, sondern ihre Energie dem nationalen und kolonialen Projekt als Ressource zuzuführen. Die Unterbringung und Pflege der Foundlings ermöglichte es, den Prozess dieser Rettung und Umerziehung in geordneter, gefahrloser Weise öffentlich zu besichtigen – als Aufführung, die sich mit dem Besuch der ersten öffentlich zugänglichen Kunstausstellung in den Räumlichkeiten des Foundling Hospital verband. Kunstvermittlung, in ihren Anfängen noch nicht als interpersonelle institutionalisiert, sondern im Sinne einer edukativen Hängung von Kunstwerken in den verschiedenen Räumen, auf deren moralisch-bildenden Gehalt bei Bedarf Bezug genommen werden konnte, stellten eine von Künstlern aktiv mitgestaltete Form des pädagogischen Handelns im Foundling Hospital dar.¹¹

Gleichzeitig war das Foundling Hospital selbst auch ein marginaler Ort: sein Gründer, Thomas Coram, kam wie Hogarth aus armen Verhältnissen und brauchte 17 Jahre, um seine Idee eines Weisenhauses für als illegitim markierte Kinder gegen die vorherrschenden moralischen Werte gesellschaftsfähig zu machen. Habituell passte er nicht in die Londoner Oberschicht und wurde wenige Jahre nach der Gründung seiner eigenen Einrichtung aus deren Leitungsgremium abgewählt. Möglicherweise war es gerade der sowohl in Bezug auf ökonomi-

ches wie auf symbolisches Kapital prekäre Status der Institution, der eine Durchlässigkeit für die ebenso prekäre Gruppe der Künstler erzeugte.

Mit und in der Folge von Shaftesbury widmeten sich zahlreiche Autoren Abhandlungen über Kennertum, Politeness und Nützlichkeit der Kunst, die durch vergleichsweise weit verbreitete Zeitschriften wie dem *Spectator* im bürgerlichen Spektrum der Gesellschaft popularisiert wurden. Sie beförderten einen Diskurs der Distinktion (Politeness war nicht für die „vulgar“) und ermahnten gleichzeitig, dass es dem nationalen Selbstverständnis als Staat mit Verfassung und Öffentlichkeit widerspräche, „the publick“ oder „multitude“ zu verachten oder nicht ernst zu nehmen. Aus dem Widerspruch, dass Kennerschaft einerseits der Oberschicht vorbehalten sei und es andererseits unbritisch wäre, die Multitude aus dem sich gerade formierenden Kunstfeld auszuschliessen, entspann sich eine Debatte an der Schnittstelle von Kunst, Öffentlichkeit und Bildung. Sie manifestierte sich in den 1860er-Jahren in verschiedenen, miteinander im Widerstreit befindlichen künstlerischen Positionierungen, Institutionen und Ausstellungspraxen, die sich alle aus der im Foundling Hospital engagierten Gruppe von Künstlern heraus entwickelten: die Society for the Arts, die Royal Academy sowie weniger institutionalisierte, mit satirischem Nimbus sich ausstattende, dabei im Ringen um Definitionsmacht nicht weniger ernstgemeinte Aktivitäten wie die *Sign Painters' Exhibition* des Nonesense Club, veranstaltet im Haus von William Hogarth. Unabhängig von ihrer jeweiligen Positionierung waren sie alle beteiligt an der Herstellung und Verhandlung von Alterität wie nationaler Identität.

Die Existenz der Society for the Arts beruhte auf freien Subskriptionen. Sie stellte Kunstwerke wie auch Handwerk und technische Errungenschaften zusammen aus und verlieh Preise in den verschiedenen Kategorien. Der Eintritt zu den Ausstellungen war zunächst frei, später wurde er aufgrund des Massenandrangs stärker reguliert. Frauen waren als Künstlerinnen und Unterrichtende an den Aktivitäten der Society for

the Arts wie auch an den Ausstellungen beteiligt. Ein erklärtes Ziel der Aktivitäten der Society for the Arts war es, Handwerker_innen und Arbeiter_innen durch die Beschäftigung mit Kunst zu bilden, um England dadurch im kolonialen Wettbewerb Vorteile zu verschaffen. Sie vertrat damit den Anspruch, national-britisch zu agieren.

Die Royal Academy schloss ihrerseits Frauen von der Mitgliedschaft aus, konzentrierte sich auf die Ausbildung von „Polite Artists“ und beschränkte die Ausstellungen auf Gemälde und Skulpturen. Sie praktizierte restriktive Zugangsbeschränkungen – Diensthofen und anderen vermeintlich inadäquat sich benehmenden oder gekleideten Personen durften die Ausstellungen nicht besuchen. Sie wurde von König George III. unterstützt. Mit dieser Verortung sowie einem universalistischen, an der Antike orientierten Kunstbegriff vertrat sie ebenfalls einen national-repräsentativen Anspruch.

Eine dritte mögliche Positionierung zu der Frage, ob die Multitude in das Kunstfeld mit Hilfe von Bildung ein-, oder aber durch restriktive Preis- und Kontrollpolitiken ausgeschlossen werden sollte, ist durch die Ausstellung der Signboards im Hause Hogarths artikuliert. In Anschluss an die radikal-liberale Position Jeremy Benthams, der Strassenspiele von Kindern als moralisch höherwertig als die Künste wertete (Bentham 1770), ist es hier die Folk Art und kommerzielle Gebrauchskunst als marginalisierte visuelle Produktion jenseits der Polite Arts, sind es die Schildermaler und das „unverbildete“ Publikum von der Strasse und vom Rand der Gesellschaft, welche für die Behauptung von echter Britishness in Anschlag gebracht und gleichzeitig einer über die verschiedenen Positionierungen und ihre Diskurse informierten und an ihr teilhabenden bürgerlichen Öffentlichkeit zu sehen gegeben werden.

Es zeichnen sich anhand dieser institutionellen Verortungen auch drei habituelle Verortungen des Künstlersubjektes, drei verschiedene Künstlerbilder ab: der Trickster, eine schillern- den, intermediäre Figur, der es gelingt, sich mit der marginalisierten Position zu assoziieren und gleichzeitig Mitglied der

bürgerlichen Schicht zu sein; der Pädagoge, dessen Arbeit dazu dient, die Multitude im bürgerlichen Sinne an Kunst zu bilden und das erhabene Genie, das unter seinesgleichen bleiben muss, um die Kunst nicht zu prostituieren und die Schöpferkraft nicht zu paralysieren.

Schliesslich scheint der jeweilige Umgang mit den Anderen in diesen künstlerischen Selbstverständnissen, Institutionalisierungen und in den Schriften zu Taste seine Entsprechung zu finden in der Herstellung von Alterität in zeitgleich entstehenden naturwissenschaftlich und schöpfungsgeschichtlich begründeten hierarchischen Taxonomien von race (sowie auch class und gender). Diese, nicht selten von den gleichen Autoren verfasst, die sich auch mit den Fragen des Taste beschäftigten, entstanden als naturwissenschaftlich untermauerte Argumente für den Erhalt der hegemonialen Position *weisser*, bürgerlicher Männlichkeit im Kontext von zunehmend konfliktgeladener Kolonialität, und einer wachsenden Mobilität gesellschaftlich marginaler Positionen (*weisse Frauen*, *People of Color*). Sie reichen von der Behauptung von der Irreversibilität von vermeintlich an race gebundenen Eigenschaften über das Postulat ihrer auf klimatischen Bedingungen beruhenden Veränderbarkeit (wobei das *weisse*, männliche, bürgerliche Subjekt stets die überlegene Position und die anzustrebende Norm darstellt) bis zur primitivistischen Nobilitierung und Idealisierung des „Edlen Wilden“.

Fazit

Wie das Anfangs beschriebene Beispiel aus dem 20. Jahrhundert ahnen lässt, sind die im Zuge der Formation des künstlerischen Feldes in England entstehenden, interdependenten Diskurse zum Künstlerselbstverständnis, zur Bildungsfunktion von Kunst und zum Umgang der bürgerlichen Mehrheit mit dem was sie als *minoritäre*, nichtsdestoweniger ihre Privilegi-

en bedrohende Alterität wahrnimmt, bis heute wirkmächtig. Sie bilden weiterhin die Grundlage von drängenden Fragen, die auch heute verhandelt werden. Dies betrifft insbesondere die Frage, wie der Paternalismus der Idee des Bildens der „Anderen“ mit Kunst mit dem Gedanken von deren Emanzipation vereinbar ist. Ist das Ziel des Bildens mit Kunst, diese Anderen der bürgerlichen Mehrheit möglichst ähnlich zu machen oder geht es darum, sie gerade als Andere zu bestätigen und zu bestärken? Und wenn es um letzteres geht, meint dies ihre Bestätigung als widerständige Subjekte oder aber als bunte Illustration einer domestizierten Idee von „Vielfalt“, welche die Privilegien der Mehrheit letztendlich nicht in Frage stellt? Kann es überhaupt eine andere Ermächtigung geben als Selbstermächtigung?

Die Schwarze Aktivistin und Theoretikerin Araba Evelyn Johnston-Arthur schreibt hierzu:

„In seiner abzulehnenden paternalistischen Form bemäntelt der Empowermentbegriff die Vorstellung, dass Mächtigere ihre Macht an Ohnmächtige weitergeben. Damit bestimmen also die Mächtigeren, welche Ressourcen sie weitergeben und was gut für die in dieser Vorstellung Ohnmächtigen ist, die in dieser Form Entmündigte sind und bleiben. [...]

Die Vision von empowerment ist allerdings nie einfach nur ein sozialer Plätzetausch, sondern die einer allumfassenden Befreiung und erfordert daher auch eine kritische Auseinandersetzung mit der angesichts der systematischen Entmachtung erträumten Macht und Ermächtigung. ‚Dieser Prozess (empowerment) setzt ein, wenn wir beginnen zu verstehen, auf welche Weise Herrschaftsstrukturen das eigene Leben bestimmen, wenn wir ein kritisches Bewusstsein und die Fähigkeit zum kritischen Denken entwickeln, wenn wir neue alternative Lebensgewohnheiten ersinnen und aufgrund dieses marginalen Raums von Differenz in uns Widerstand leisten.‘ (bell hooks: In Yearning – Sehnsucht und Widerstand. Kultur, Ethnie, Geschlecht. Berlin. 1996.).“ (Johnston-Arthur o.J.)

In dem anfangs beschriebenen Beispiel aus der Whitechapel Art Gallery schien auch die Ambivalenz einer sich kritisch verstehenden Kunstvermittlung auf. Sie bewegt sich im Spannungsfeld von einer Arbeit an der Veränderung der Verhältnisse und der Institutionen einerseits und an der Reproduktion der Verhältnisse und der Institutionen andererseits. Alexander Henschel macht in seinem Text „Die Brücke als Riss. Reproduktive und transformative Momente von Kunstvermittlung“ (Henschel 2013) deutlich, dass „Vermittlung“ nicht einfach den Transport einer Information von A nach B oder Versöhnung von Gegensätzen meint, wie es das Alltagsverständnis des Begriffes nahelegt. Vermittlung oszilliere zwischen „Brücke und Riss“ – zwischen Versöhnung, Schlichtung auf der einen Seite und Trennung, Offenlegung von Konflikten auf der anderen. In der künstlerischen Vermittlungsarbeit tätig zu sein bedeutet also, in relationalen und ambivalenten, vieldeutigen und nicht zuletzt auch gewaltvollen Verhältnissen zu arbeiten. Dies auszuhalten und darüber hinaus zur Perspektive für die gemeinsame Wissensproduktion und das Handeln zu machen, erfordert einen hohen Grad an Informiertheit. Es erfordert eine spezifische professionelle Reflexivität im Sinne von Sensibilität für die eigene Verletzungsgewalt und Bereitschaft zum Verzicht auf Privilegien – gerade in den Momenten, wo man es als Kunstvermittler_in ganz besonders gut meint. Meine Hoffnung ist, dass ein Blick auf das historische Gewordensein dieser Ambivalenzen zur Ausbildung einer solchen Informiertheit und professionellen Reflexivität beitragen kann.

Dieser Text basiert auf dem Vortrag vom 6. November 2014, den Carmen Mörsch im Rahmen der 5. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung an der Ruhr-Universität Bochum sowie u.a. am 15. April 2015 im Rahmen der Vortragsreihe „Kunstpädagogische Positionen“ an der Zürcher Hochschule der Künste gehalten hat.

Anmerkungen

- 1 Bei diesem Text handelt es sich um einen leicht angepassten Wiederabdruck von Mörsch, Carmen (2015): „Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung“, in: Eger, Nana / Klinge, Antje (Hrsg.): Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung, Bochum/Freiburg: projektverlag, S. 17–29.
- 2 So promoviert ein Kollege, Alexander Henschel, in dem vom Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste in Kooperation mit der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg und der Universität für angewandte Kunst Wien betriebenen Doktoratskolloquium über geschichtliche und philosophische Grundlagen des Vermittlungsbegriffs. Eine andere Arbeit in diesem Zusammenhang, von Anna Schürch, widmet sich der historischen Rekonstruktion der Ausbildung von Kunstlehrpersonen in der Schweiz, die bisher lediglich in Form von Primärquellen in Archiven von Privatpersonen und Verbandssektionen eingelagert ist. Eine dritte, von Emma Wolukau Wanambwa, untersucht die Kolonialgeschichte von künstlerischer Bildung in Uganda. Auf dem Bundeskongress für Kunstpädagogik in Salzburg, Februar 2015, stellte sich zudem eine AG ‚Kunst Pädagogik Geschichte‘ vor, mit dem Workshop „Geschichte (nicht) weitererzählen lernen. Revisionen der Kunstpädagogikgeschichte“.
- 3 vertreten u.a. auf der documenta 8 und Documenta11 in Kassel und 1986 und 2007 auf der Biennale in Venedig
- 4 Residencies sind Projekte, die künstlerische und pädagogische Arbeit verbinden und die von den Künstler_innen über einen Zeitraum zwischen einer Woche und mehreren Jahren an einer Schule durchgeführt werden, im Fall der Whitechapel Art Gallery häufig verbunden mit dem Besuch einer Ausstellung und einer Auseinandersetzung der darin gezeigten Kunst.
- 5 Eine der jungen Frauen lichtete bei der Arbeit am Computer ab, um der in der Installation von Jaar wahrgenommenen Viktimisierung ihre Wirklichkeit entgegenzustellen. Im Jahr 1992 hatten bei weitem nicht so viele Menschen in Europa Zugang zu einem Computer wie heute.
- 6 Ressourcen wie Bildung, Arbeit, Geld und die damit verbundenen Konsummöglichkeiten.
- 7 Bereits mehr als 100 Jahre zuvor wurden in London Riots dadurch verhindert, das am Tag der Demonstration die Vergnügungsparks, Museen und Bibliotheken frei zugänglich waren und daher viele Mitglieder des Industrie-proletariats lieber diese Orte der Erheiterung und Erbauung aufsuchten als für ihre Rechte zu demonstrieren. (Taylor 1991, 66)
- 8 Anmerkung zur Schreibweise: ich folge mit der Kursivsetzung von Weiss und der Verwendung des Begriffs „People of Color“ als Bezeichnung für Menschen, die aufgrund ihrer ethnisch konnotierten äusseren Erscheinung in die Kolonialgeschichte eingeschriebene Diskriminierung erleben, den entsprechenden Einträgen aus: Susan Arndt, Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.) (2011):

Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Berlin: Unrast. Ein Lexikon, das in keinem deutschsprachigen Haushalt fehlen sollte.

- 9 Z.B. indirekt die hohe Kindersterblichkeit als Risiko für die Nationalökonomie und direkt die Gefahr von Aufständen, die insbesondere in den Kolonien, aber auch in den britischen Städten als Erfahrung bereits vorhanden war.
- 10 Hier und in den folgenden Abschnitten zu den Praktiken im Foundling Hospital im frühen 18. Jhd. wird bewusst die männliche Form verwendet.
- 11 So hingen in den Speisesälen grossformatige Gemälde mit Ganzkörperportraits der Spender_innen; im Versammlungsraum der Spender_innen wiederum hingen Gemälde mit biblischen Motiven die zum Spenden animieren sollten; und in den Gängen des Gebäudes hingen Gemälde, welche die Erfolge des Empire feierten.

Literatur

- Anderson, Benedict R. O'G. (1991): *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Arndt, Susan; Ofuately-Alazard, Nadja (Hg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht*. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Münster: Unrast.
- Bentham, Jeremy (1770): *The Rationale of Reward*, J. & H. L. Hunt, London, 1825, Bk. 3, Ch. 1.
- Cooper, A. (Third Earl of Shaftesbury) (1711): *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Hall, Stuart (1997): *The work of Representation*. Milton Keynes: The Open University.
- Hall, Stuart (1992): "The question of cultural identity", in Hall, Stuart; Held, David; McGrew, Anthony: *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press in association with the Open University, S. 274–316.
- Henschel, Alexander (2014): „Die Brücke als Riss. Reproduktive und Transformative Momente von Kunstvermittlung“, in: Mandel, Birgit, Renz, Thomas (Hg.): *Mind the Gap. Zugangsbarrieren zu kulturellen Angeboten und Konzeptionen niedrigschwelliger Kulturvermittlung*. Hildesheim, April 2014, S. 91-100, http://www.kulturvermittlungonline.de/pdf/tagungsdokumentation_mind_the_gap_2014.pdf (12.4.2015)
- Johnston-Arthur, Araba Evelyn (o.J.): Glossareintrag zum Begriff ‚empowerment‘, <http://www.no-racism.net/antirassismus/glossar/empowerment.htm> (12.4.2015)
- Kester, Grant (1994): *Conversation Pieces. Community and Communication in Modern Art*. Oakland: University of California Press.
- Schiller, Friedrich (1795): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, in einer Reihe von Briefen. Tübingen: Cottasche Verlagsbuchhandlung.
- Taylor, Brandon (1999): *Art for the Nation. Exhibitions and the London Public 1747 – 2001*. New York: New Brunswick.
- Weiss, Peter: (1975-1981): *Die Ästhetik des Widerstands*. Frankfurt: Suhrkamp.

Carmen Mörsch

Prof. Dr. des., Leiterin des Institute for Art Education (IAE) der Zürcher Hochschule der Künste. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kunstvermittlung als kritische und künstlerische Praxis sowie Geschichte der Kunstvermittlung. Seit 1995 Projekte, Publikationen und Forschung in der Kunstvermittlung und kulturellen Bildung. Von 2004 bis 2008 Juniorprofessorin für Materielle Kultur und ihre Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Forschungsprojekte gefördert u.a. vom Schweizer Nationalfonds und vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation und in Modellprojekten des BMBF. Wissenschaftliche Begleitungen, Studien und Evaluationen unter anderem im Auftrag der documenta 12, der Pro Helvetia, des Goethe Instituts Johannesburg und für die Kulturabteilungen verschiedener Schweizer Kantone. Mitglied des internationalen Netzwerks „Another Roadmap for Arts Education“.

Bisher in dieser Reihe erschienen

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maïke; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23. 2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24. 2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren.

Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25. 2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26. 2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27. 2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als
Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und
Teilhabe

Heft 28. 2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29. 2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30. 2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31. 2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen
Zeichnen und Denken

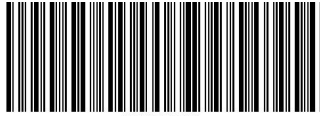
Heft 32. 2014. ISBN 978-3-943694-10-9

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

Heft 33. 2014. ISBN 978-3-943694-11-6

Martina Bramkamp: Visual Animation: Methods of Practice
and Teaching.

Heft 34. 2016. ISBN 978-3-943694-12-3



978-3-943694-16-1

Kunstpädagogische Positionen 35/2017

ISBN 978-3-943694-16-1