

Art Education Research No. 6/2012

jan jagodzinski – aus dem kanadischen Englisch von Eva Kuntschner und Hannah Steiner¹

/Differenz/ in Kontexten des Kunstunterrichts überdenken

Arbeiten im dritten Raum und darüber hinaus

DIE KULTURELL DIVERSE LANDSCHAFT DER POSTMODERNE: SCHREIBEN AUF EINEM UNMÖGLICHEN TERRAIN

Es ist ein gewagtes Abenteuer und ein «unmögliches» Unterfangen, innerhalb des Kontexts der heutigen Kunstpädagogik über die plurikulturelle Landschaft zu schreiben – unmöglich deshalb, weil es keine klare Demarkationslinie gibt, die die Ideologie von der Realität trennt; und obwohl Ideologie bereits in allem wirkt, was als Realität erfahren wird, ist es doch notwendig, die Spannung zu bewahren, welche die *kritische Betrachtung* dieser Ideologie am Leben erhält. Ohne diese Anstrengung verfällt die multikulturelle Kunstpädagogik in hoffnungslose Formen von Pluralismus und Relativismus, welche, wie ich zeigen werde, im visuellen Denken die vorherrschende weisse, westliche Hegemonie im Sinne von «the West and the Rest» reproduzieren (Chinweizu 1978). Das andere unmögliche Unterfangen betrifft die Frage, wie eine Theorie zu einer kulturell diversen Kunstpädagogik beschaffen sein muss, die einerseits nicht zu spezifisch ist (und damit keine Vorgaben für den Kunstunterricht bietet) und die andererseits auch nicht in das Gegenteil verfällt, nämlich in eine zu grosse Verallgemeinerbarkeit, die zu einem Stillstand in der künstlerischen Praxis führt, zu einem Versinken in einer lähmenden Position von «political correctness» (PC), die als solche wiederum unter dem Deckmantel des Pluralismus Hegemonie reproduziert.

Diese «Unmöglichkeiten» in der plurikulturellen Kunstpädagogik zeichnen den Rahmen der gegenwärtigen postmodernen Landschaft nach, die als «dissipative Struktur» (Prigogine 1980, Barber 1992) bezeichnet

werden kann, hervorgerufen durch einen *mise-en-abyme-Effekt* fließender Rahmen, wo sich kein stabiles Zentrum finden lässt für eine Politik der kulturellen Identität, die ohne Probleme existieren kann. Einerseits tendieren die Triebkräfte der Globalisierung und des transnationalen Kapitalismus dazu, Kultur zu homogenisieren, und produzieren so einen «kulturellen Nomadismus», also einen stilistischen Eklektizismus, der von Künstler_innen praktiziert wird, die in der globalen «Wüste» herumziehen (siehe Robertson et al. 1994, Appadurai 1990). In seinem Buch *Place et non-place* spricht der französische Ethnologe Augé über die Erzeugung von «Ethno-Kunst» für Tourist_innen auf «Abenteuerurlaub», die es ihnen am «Nicht-Ort» des Flughafens ermöglicht, leistbare exotische «Trophäen» als Erinnerung an ihre «Abenteuer» zu erstehen (zum Beispiel afrikanische Totemmasken gemesselt in Taiwan, türkische Gebets-teppiche geknüpft in Bangladesh, griechische Papyrus-skulpturen geformt und gegossen in Polen). Dort, wo der internationale Kunstmarkt, gestützt von Kunstmaklern wie Sotheby's und Christie's, dazu neigt, den ästhetischen Standard und den Marktwert zu sehen, unterstützt dieses dezentrierte Subjekt des kulturell-kapitalistischen Konsumismus eine kosmopolitischere Sichtweise. Andererseits haben die Auswirkungen dieser Globalisierung einen Rückzug auf essentialistische, partikularistische, ethnische und nationalistische Positionen bewirkt, welche sich nicht nur den homogenisierenden Kräften der Globalisierung widersetzen, sondern oft auch brutale und kompromisslose Standpunkte präsentieren, um ihre kulturelle Orthodoxie aufrechtzuerhalten.

Sowohl die zentripetalen Kräfte der Globalisierung als auch die zentrifugale Kraft kultureller Orthodoxien, welche Roosens (1989) und Sollors (1989) als Prozesse der «Ethnogenese» bezeichnet haben, erscheinen in ihren Stossrichtungen anti-demokratisch, da keine der beiden Tendenzen die Entwicklung eines hybriden «dritten Raumes» (Bhabha 1987a) erlaubt. Vor diesem Hintergrund setzt bereits die schiere Konzeptualisierung

¹ Englische Originalfassung: jan jagodzinski (1999): «Thinking Through /Difference/ in Art Education Contexts: Working the Third Space and Beyond». In: Mason, Rachel/Boughton, Doug (Hg.), *Beyond Multicultural Art Education: International Perspectives*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 303-330. © Copyright der deutschen Übersetzung bei den Übersetzerinnen.

einer kulturell diversen Kunstpädagogik eine Strategie der Anteilnahme voraus und eine Beschränkung auf ein vermeintlich «westliches Problem»: nämlich auf die Frage nach der Rolle der westlichen Moderne.

Schon innerhalb der Konzeptualisierung von «kultureller Diversität» existiert eine Gleichheits-/Differenz-Binarität, welche die erklärt universalistischen Standards von demokratischen Menschenrechten und Bürger_innenfreiheiten belastet und antirassistische und anti-repressive Strategien auf den Plan ruft. Dies bedeutet, dass Multikulturalismus als Konzept «kultureller Diversität» und die Kritik am Amerikano-Eurozentrismus untrennbar miteinander verbunden sind. Multikulturalismus alleine führt zu einer zuschreibenden Zusammenstellung von Weltkultur, während eine Kritik am Amerikano-Eurozentrismus die existierenden Hierarchien einfach umdreht, ohne sie neu zu überdenken und zu erschüttern (Shohat und Stam 1994: 359).

Vor solchen «Unmöglichkeiten» gewarnt können wir beginnen, nach einer Kunstpädagogik der *Intervention* zu suchen, indem wir zuerst jene Art des multikulturellen Kunstunterrichts aufgeben, die von der Mehrheit der Kunstpädagogen und Kunstpädagoginnen am häufigsten eingesetzt wird, nämlich das Vermächtnis des «liberalen Humanismus», also die Sichtweise von «kulturellem Verstehen», die im England des 19. Jahrhunderts archetypisch von Matthew Arnold repräsentiert wurde und die in der heutigen Kunstpädagogik von so erfolgreichen amerikanischen Autoren wie Smith (1988) und Eisner (1987) reproduziert wird.

POLITISCH KORREKT SEIN: AUFGEKLÄRTER LIBERALER PLURALISMUS ODER WEISS IST KEINE FARBE

In vielen postindustriellen Ländern der sogenannten «Ersten Welt» ist Kunst ein Schulfach, dem in Grundschulen und Gymnasien eine bestimmte Zeit zugewiesen wird und das mit anderen Fächern um Status und Anerkennung wetteifert. Im Vergleich mit Unterrichtsfächern, die man als «vorrangig» und für den tertiären Bildungsweg notwendig betrachtet, wird der Kunstunterricht zumeist als zweitrangig eingestuft. Der Status von Kunst als «Unterrichtsfach» bleibt oft als politische List bestehen, um ihre Lebensfähigkeit als ein «ernsthaftes» Studiengebiet mit ihrem eigenen Wissensbestand aufrechtzuerhalten.

Unter den momentanen Bedingungen, die das «versteckte Curriculum» des Kunstunterrichts beeinflussen, ist der leichteste Weg, eine «multikulturelle Komponente» zu konzipieren und in den gegenwärtigen Kunstlehrplan einzufügen (ohne Rücksicht auf seinen grundlegenden Zugang, sei dieser nun thematisch, ästhetisch, humanistisch, kunsthistorisch und unabhängig davon, ob er auf Design, bildender Kunst, Projekten oder dem Lösen von visuellen Problemen etc. basiert), das einfache und kostengünstige Prinzip des «Hinzufügens». Die Strategie des «Hinzufügens» der Kunst anderer Kulturen (oder übrigen

auch der Kunst von Frauen) wurde verschiedentlich als der «neue Rassismus» oder als «zivilisierter Rassismus» und sogar als «pluraler Kulturalismus» charakterisiert (Balibar 1991), was in der Kunstpädagogik zu einer Form des «ethnischen Determinismus» wird (Araeen 1987: 23).

Was an der Oberfläche als ziemlich unschuldige, demokratische Geste mit all den «richtigen» Werten dahinter (wie zum Beispiel Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz des Rechts der anderen, anders zu sein) erscheint, wird aufgewogen mit dem Wunsch nach Ausgleich und Konsens zwischen Kulturen in einem schulischen Kontext. Was kann man sich noch mehr wünschen? Es wird den Anliegen ethnischer Gruppen Platz geboten, man lernt eine andere Kultur schätzen, und Respekt und Akzeptanz für den Beitrag verschiedener Kulturen zur condition humaine werden befördert. Pädagogisch verkauft sich dieser liberalistische Zugang mit dem Argument, dass es keinen besseren Weg gibt, die *eigene* Kultur kennenzulernen als den, die Differenz zu anderen Kulturen zu erkennen. Wie Allison (1987: 61) meint: «Es wird klar, dass jede Betrachtung kultureller Vielfalt bestenfalls die Beschaffenheit, Struktur und Entwicklung der eigenen Kultur enthüllen kann». Vor mehr als zehn Jahren forderten die radikalen Anthropologen Marcus und Fischer (1986: 157) gleichermassen eine solche «Entfamiliarisierung durch die vergleichende Gegenüberstellung von Kulturen».

Das gutgemeinte Begehren, den/die Andere zu «kennen», wird für viele Kunstlehrer_innen zu einer pädagogischen Strategie der versehentlichen und ungewollten Eingrenzung, in der «Differenz» als gutartig interpretiert und «Variation» (Diversität) einfach «zur Kenntnis genommen» wird. Die radikalere und fundamentalere Frage bezüglich «Differenz» in Hinblick auf Machtverhältnisse, welche «historisch genau bestimmt sind und als Teil von weitreichenderen politischen Vorgängen und Systemen gesehen werden» (Mohanty 1990: 81), wird nicht gestellt. Dieselbe List wiederholt sich im Diskurs über Postkolonialismus. Obwohl dem Konzept von Multikulturalismus die Vorstellung von gegen- und wechselseitiger Relativierung zwischen Kulturen zentral innewohnt, bleiben die Ungleichheiten in Bezug auf Macht und Wissen, damit so eine Relativierung stattfinden kann, oft im Verborgenen. (Unter Relativierung versteht man die Vorstellung, dass diverse Kulturen lernen sollten, sowohl die *Einschränkungen* als auch die *Stärken* ihrer eigenen sozio-kulturellen Perspektiven wahrzunehmen; es wird angenommen, jede Kultur habe ihre exzessive Einzigartigkeit, und die Kulturen sollten gleichzeitig durch heilsame Entfremdung zu verstehen beginnen, wie sie selbst von anderen wahrgenommen werden.)

Ein «Austausch» zwischen den Kulturen wird oft nicht zur Kenntnis genommen. Mächtige Nationen sind es nicht gewohnt, «relativiert» zu werden. Das Ausmass des eigenen weltweiten kulturellen Erfolgs wird durch eine narzisstische Zurschaustellung von Erfolg und Grösse vermarktet (so war zum Beispiel Kopenhagen 1996

«Kulturhauptstadt» Europas, und nicht jedes Land kann die Olympischen Spiele veranstalten). Jegliche Erwähnung von Relativierung und Einschränkung führt zu Kränkung und umgekehrter Viktimisierung. Die Hierarchie kultureller Machtverhältnisse verweist entmächtigte Gruppierungen auf historisch gewachsene Räume von Relativierung, in denen bereits die Voraussetzung für eine Verachtung dominanter Kulturen angelegt ist.

Wie Fuss (1994) überzeugend argumentiert, finden pädagogische Praktiken des «interkulturellen künstlerischen Austauschs» kaum unter fairen Voraussetzungen statt. Fanon (in Fuss 1994: 21) meint, dass das System des Macht-Wissens, das den Kolonialismus stützte, auf dem Anspruch basierte, den der weisse Mann auf die Kategorie des Anderen erhob. Der weisse Mann monopolisierte das Anderssein, «um die Illusion des uneingeschränkten Zugangs zu Subjektivität zu schützen.» Fanon impliziert, dass der kolonial beherrschte schwarze Mann sich in einer Position wiederfindet, die anders ist als die des Anderen. Aus dieser Haltung der «Grosszügigkeit» und des «Respekts» für das Andere entsteht die Zensur der «political correctness» (PC). Diese Einstellung, die von Politiker_innen des linken wie des rechten Lagers in Bezug auf kulturelle Repräsentation perpetuiert wird, wird zur kontrollierenden Kraft des «neuen Rassismus», da sie sicherstellt, dass die eng gezogenen Grenzen um einzelne Kulturen intakt bleiben, indem sie «realistisch» und sorgfältig dargestellt werden. Dies geschieht, indem der Fokus ausschliesslich auf «positive Bilder» gelegt oder die Selbstrepräsentation von nicht-weissen Kulturen gefördert wird, indem man jene Leitfiguren unterstützt, die die etablierte Distanz und den Mangel an Vertrautheit zwischen den Kulturen aufrechterhalten wollen.

Der Evolutionismus des 19. Jahrhunderts (also die Entwicklung von wild zu zivilisiert) wird heute durch einen anthropologischen Relativismus des 20. Jahrhunderts ersetzt, welcher die Unterschiede zwischen Menschen als voneinander getrennte, autonom funktionierende «Kulturen» oder «Ethnizitäten» behandelt. In dieser Verteilung erhalten die «primitivsten» oder «tribalsten» unter ihnen eine spezielle und mehrdeutige Position. Das bezieht sich unweigerlich auf die «Ureinwohner_innen» oder «First Nations» (oder, sogar noch rhetorischer, «First Persons») im Westen und auf nicht-weisse/nicht-westliche ethnische Gruppen (früher auf den untersten Sprossen der Evolutionsleiter). Es handelt sich um eine Position, die als «ethnographisches Präsent-Sein» (Clifford 1989: 73) bezeichnet wurde. Dieser Status in der westlichen Klassifizierungslehre von Zeit und Raum im historisch linearen Gedächtnis platziert verschiedene nicht-weisse/nicht-westliche «ethnographisch Anwesende» in eine eingefrorene Vergangenheit. Jede Kultur wird «präsentiert» und validiert als eine eindeutige Zeit oder «Tradition»; ihre Authentizität wird ständig bedroht von störenden Veränderungen (zum Beispiel Einfluss der Medien, des Handels, von Touristinnen und Touristen, dem exotischen Kunstmarkt etc.). In den meisten Fällen wird das Etikett der «Authentizität»

beigefügt, was ihre Verunreinigung» durch koloniale oder post-koloniale Zusammenhänge bescheinigt (Kasfir 1992). Die Authentizität der Kultur oder Kunst der First Nations oder von nicht-weissen/nicht westlichen Bevölkerungen existiert immer in der «Vergangenheit» – immer knapp vor der Gegenwart gelegen –, was sie in unterschiedlichen stereotypen Ausformungen identifizierbar und dadurch wert macht, gesammelt (und also gerettet) zu werden. Innerhalb dieses liberalen humanistischen Rahmens werden für jede Tradition repräsentative Künstler_innen ausgewählt und in den etablierten künstlerischen Kanon hinein befördert, normalerweise durch die institutionalisierten globalen Kunstmärkte in den wichtigsten Städten der Welt. Dementsprechend tun die Konzeptualisierungen des «Hinzufügens» hier ihre Arbeit auf pädagogische Weise. Um ihre «Kunst» in den bestehenden Lehrplan aufzunehmen, werden bestimmte identifizierbare Markierungen stereotyper Differenz wie rassisierte Idiome und semiotische Systeme der Repräsentation kreiert, welche kulturelle Stereotypen voraussetzen und bestätigen. Native Kulturen und nicht-weisse/nicht-westliche Menschen werden so für den Gebrauch im Klassenzimmer identifizierbar gemacht.

Die Rettung und Bewahrung kultureller Stereotype wird im Kunstlehrplan durch repräsentative «Werk-sammlungen» für den Unterricht reproduziert, welche Teil des Authentifizierungsprozesses sind. Diese hegemoniale Aneignungshandlung war historisch gesehen grossteils ein koloniales Unterfangen. Anthropologisch betrachtet ist das Sammeln von Kunst nach wie vor Teil der sozio-evolutionären Sichtweise des Sammelns von Musterstücken des Anderen als Akt der «Entdeckung» und Bewahrung. In dieser Hinsicht sind die Beziehungen marginaler, nicht-weisser/nicht-westlicher Gruppen zum «Modernismus» (und zum Kanon moderner Kunst) ein zweideutiges Unterfangen. Sie betreten ständig das Feld des «Modernismus», was aber bedeutet, dass ihre *Unterschiedlichkeit* in der Folge als ein Wegbewegen aus ihrer eigenen Tradition und als Hineingehen in das Neue interpretiert wird, und zwar indem sie sich dem Modernismus *beugen* oder sich ihm *widersetzen*, jedoch niemals, indem sie ihn hervorbringen. Die Produktion ist bereits besetzt vom fortschrittlichen, avantgardistischen, kapitalistischen Westen.

Solch eine hegemoniale Position lässt sich aufrechterhalten aufgrund der Art, wie historisch gesehen Kunst im Westen definiert, institutionalisiert und im Kunstunterricht durch das gewaltige Narrativ der Kunstgeschichte gefördert wurde (zum Beispiel Arnason, Jansen, Gombrich, etc.). Erstens behielt die Kunstgeschichtsschreibung immer einen nationalen Charakter bei. Die Konstituierung der «nationalen Einheit» steht in engem Zusammenhang mit Formen kultureller Produktion. Eine Nation zu bilden bedeutete definitionsgemäss einen Abschluss des Anderen.

Zweitens ist die moderne (aufgeklärte) Kunst eine individualistische Ausdrucksform. Der Künstler als «Held» hat eine lange Tradition in der modernen Kunst. Die

Avantgarde als ein «individueller» Ausdruck trennt bereits die westliche (moderne) Kunst vom Anderen, welches von solch Signifikanten wie «Kunsthandwerk», «Volks-», «Massen-» und «Stammeskunst» gekennzeichnet wird.

Drittens werden mit der Künstler_innen-Signatur Authentizität und Versicherungen über eine Garantie des ökonomischen Wertes verbunden. «Traditionellen» Kunstformen und Kunst aus der nicht-westlichen Welt fehlt diese Künstler_innen-Signatur zumeist (Price 1991). Der/die gesichtslose Künstler_in trägt das Gesicht eines gesamten Stammes, dem die geschichtliche Entwicklung fehlt oder dem es an ihr mangelt. Authentizität wird folglich auf eine «ethnische Klassifizierung» übertragen, wie etwa indianische Kunst, ozeanische Kunst, oder noch spezifischer (zum Beispiel Fang Maske aus Gabun, Westafrika). Sogar wenn mit dem «Artefakt» ein Name verbunden werden kann, ist über den/die Künstler_in im Vergleich zum europäisch-amerikanischen Kunstkanon so wenig bekannt, dass es ohnehin wenig Unterschied für das Werkverständnis macht.

Die heroische männliche Kunstgeschichte, die in den Schulen unterrichtet wird, wiederholt diese binäre Logik von Traditionalismus und Modernismus. Aboriginale und nicht-weiße Künstler_innen sind in dieser widersprüchlichen Logik gefangen und von ihr in Besitz genommen. Sowohl «post-koloniale» Künstler_innen als auch solche, die in der Diaspora leben, müssen sich in dieser modernistischen/nationalistischen Dialektik zurechtfinden (siehe dazu besonders Jordon und Weedon 1995, Kapitel 12; Roberes 1994). Um Subventionen, Aufträge und Stipendien zu erhalten, sind sie erstens gezwungen, das «multikulturelle Spiel» mitzuspielen und «Ethnokunst» zu produzieren, von der es heisst, sie sei repräsentativ für ihre Herkunft und Traditionen. Sie müssen malen wie ein «Chicano» oder ein «Latino». Während es nordamerikanischen und europäischen Künstler_innen erlaubt ist, andere Kulturen zu erforschen und dadurch ihre eigene Arbeit und Perspektive zu bereichern, wird von Künstler_innen aus anderen Kulturen erwartet, dass sie ausschliesslich vor dem Hintergrund und mit den künstlerischen Traditionen arbeiten, die man mit ihrer geographischen Herkunft verbindet.

Zweitens gibt es viele Künstler_innen aus der «Dritten Welt» (dies gilt ebenso für die asiatische Diaspora), denen dieses «Spiel» passt und gefällt. Somit werden sie durch ihre Kompliz_innenschaft im Binarismus von Traditionalismus und Modernismus zu repräsentativen Künstler_innen für ihr Land (unterstützt und angestiftet von reichen Sammler_innen, die sich selbst zu Botschafter_innen dieser Kulturen ernennen). Sie werden oft als Repräsentant_innen ihrer Länder für die Biennale in Venedig ausgewählt; ihre Arbeiten werden in Botschaften und am internationalen Kunstmarkt ausgestellt, weil sich ihre spezielle Art von «Authentizität» gut verkauft (siehe Garcia Canclini 1994). Das «Japanisch-Sein» wird zum Beispiel eher mit einer kontemplativen Naturästhetik assoziiert, die ihre Wurzeln im Zen-Buddhismus der klassischen ostasiatischen Tradition hat, und nicht so sehr mit

der eher kontroversiellen Kunst des Sozialkommentars (siehe Maclear 1993).

Drittens ist es jenen Künstler_innen, die versuchen, die Dialektik von Traditionalismus und Modernismus zu kritisieren, nicht möglich, dies zu tun, da sie sich entweder in einer Lage wiederfinden, in der ihre Kunst «nicht genügend authentisch» ist, oder aber, weil ihre Kunst als unauthentisch und «verwestlicht» kritisiert wird, wenn sie nicht mit der Trennung zwischen vormodern und modern konform geht. Einfach gesagt werden sie der Imitation oder des Plagiats beschuldigt. Es gibt keinen Dialog zwischen Kulturen, sondern nur die Aneignung durch nicht-weiße Künstler_innen. Das Universelle ist «unseres», das Lokale ist «eures», heisst es ein ums andre Mal in diesem liberalistischen Framing. Es scheint letztendlich, dass, selbst wenn nicht-weiße Künstler_innen innerhalb des Kunst-Establishments legitimiert sind und anerkannt wird, dass sie im modernen Kanon nicht berücksichtigt werden, trotzdem linksgerichtete «weisse» Kritiker_innen, Museumsadministrator_innen und Kurator_innen die «multikulturelle» Programmgestaltung in ihrer Gesamtheit übernehmen und alle theoretischen Begründungen für die Ausstellungen verfassen. Sie bestimmen den Kontext, in dem die Verknüpfung von Produktion, künstlerischen und kulturellen Praktiken und wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Realitäten interpretiert wird, ohne nicht-weißen Künstler_innen und Kulturkritiker_innen auf der linken Seite des politischen Spektrums ein Forum zu geben, wo sie für sich selbst sprechen und schreiben (siehe Wallace 1991).

Es scheint mir, dass es aus dem Minenfeld multikultureller Kunstpolitik kein Entkommen gibt, solange diese an eine Kunstwelt mit vorgegebenen, aus der Zeit der Aufklärung stammenden Vorstellungen hinsichtlich Individualität, Avantgardismus, Fortschrittlichkeit, den Wert und die Originalität von Kunst und die Fähigkeit des/der Künstler_in, ein überragendes Kunstwerk zu produzieren, das sowohl verehrt als auch verkauft werden kann, gekettet bleibt. West (1990) meint, dass solche Widersprüche das Oxymoron der «der neuen Politik kultureller Differenz» ausmachen. Nicht-weiße Künstler_innen müssen die Hand, die sie füttert, «beissen», um kritisch zu bleiben gegenüber einem System, das solche Binari-täten reproduziert.

KUNST UND DIE MITSCHULD DER KUNSTPÄDAGOGIK: NEOPRIMITIVISMUS UND DIE FREUDEN DER EROTIK

Als Beispiel für solch ein Programm der Vereinnahmung und Eingrenzung, wie es oben beschrieben wurde, dient das Getty Center for Education in the Arts in seinem *multicultural art curriculum* (siehe jagodzinski 1997a), welches in seiner Klassifizierungslehre der amerikanischen Kulturen eine Rangordnung des Anderen aufstellt, in der die Farbe «Weiss» auffällig abwesend ist. Die Abwesenheit von Weiss als Farbe wiederholt sich auch in

Tomhaves (1992) Empfehlung für einen multikulturellen Lehrplan für den Kunstunterricht, welcher auf denselben liberalen und humanistischen Prinzipien basiert. Es sollte von vornherein klar gemacht werden, dass solche Lehrpläne rassistisch sind und gleichzeitig antirassistisch erscheinen. Indem «Andersheit» zu einer speziellen «Verständnis-kategorie» gemacht wird, bewundert für das, was der westlichen Kunst und Kultur fehlt, bleibt sie harmlos, solange diese Andersartigkeit nicht zu einem aktiven Subjekt wird, welches wiederum den Verlauf der festgeschriebenen Kunstgeschichte zu hinterfragen und zu definieren beginnt. Solch eine Argumentation bezieht sich nicht auf den Rassismus einzelner Kunstpädagog_innen des Getty Centers, die durchaus offen und empfänglich für das Andere sein mögen. Es geht hier vielmehr um die Macht dieser Institution, die Kräfte des Marktes und die Verbreitung dieser multikulturellen Curriculums-Ideologie an Schulen zu kontrollieren.

Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen tragen noch auf andere Weise zu einer weiteren Verstärkung dieses liberalen Humanismus der multikulturellen Ungleichheit bei. Erstens – und am offensichtlichsten –, indem sie eine europäisch-amerikanische Kunstgeschichte wiedergeben, in der die Anleihen, welche die Moderne beim Anderen des Westens genommen hat, einseitig sind und nicht gewürdigt werden. Wie viele kritische Kommentator_innen gezeigt haben, basiert das Fundament der Moderne auf der Aneignung des «Primitivismus» (Clifford 1988; siehe vor allem Jordan und Weedon 1995, Teil IV). In der theoretischen Diskussion wurde der Begriff «primitive Kunst» als diskursives Objekt in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts «ins Leben gerufen», und zwar insbesondere in Frankreich, in Paris. Paudrat (1984: 25) meint:

«Mehr als jede andere Stadt wurde Paris zum Konvergenzpunkt für die Verbreitung von Ideen und Aktivitäten, welche der afrikanischen Kunst in der Entstehung der westlichen Sensibilität eine essentielle Rolle zuschrieben».

Gegenstände wie Masken, geschnitzte Statuen und Totems aus Afrika und Ozeanien wurden zunehmend als Objekte von künstlerischem Wert angesehen und nicht länger einfach als Artefakte für das Brauchtum und den Glauben der «Eingeborenen». Diese Wahrnehmung verband sich mit der Vorstellung, dass die phylogenetische künstlerische Entwicklung von Kindern die Entwicklungsgeschichte der Menschheit wiederholt (da die von Kindern produzierte Kunst «unschuldiger», «reiner», «freier» und unberührt von der Rigidität der Industrialisierung war) und integrierte somit den «Primitivismus» in die Strömungen moderner Kunst um die Jahrhundertwende.

Alle diese künstlerischen Strömungen reproduzierten die binäre rassisierte Logik: Westen/Primitivismus. Sie wiederholten das Interesse am Anderen, aber nicht als faires Instrument des kulturellen Austauschs, sondern als Mittel der Künstler_innen der Moderne, der «primitiven Kunst» (und dem «Primitivismus» der Kunst von Kindern) all das zuzuschreiben,

was der Westen im Zuge seiner Industrialisierung verloren hatte. Obwohl diese Künstler_innen von sich selbst glaubten, antirassistisch zu sein, kreierten und verstärkten sie in Wirklichkeit eine binäre Logik des stereotypen Rassismus und seiner Praxen, welche wiederum dem vom Westen sogenannten Anderen eine essentialistische Logik zuschreiben (Jordan und Weedon 1995).

Studiert man die Kunst der Anderen, erweckt man damit den Eindruck, dass man daran interessiert ist, das Andere kennenzulernen. Allerdings ist dies angesichts der «aneignenden Rolle, die Menschen aus dem Westen in Bezug auf die Kunst anderer eingenommen haben» (Price 1989: 65) nicht immer der Fall. Zusammen mit dieser «Authentizität» und diesem Exotismus entstand unter Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen ein erneuter Eifer und «vitalistischer Impuls», mit Völkern der First Nations pädagogisch-ethnographisch zu arbeiten, da hier die «Aura» der Kunst durch die Identifikation bestimmter Kultobjekte noch bewahrt werden kann. Dies ist eine erneuerte Form des «Primitivismus» – ein Neoprimitivismus ohne sein absolutistisches Fundament. Formen von nativem «Spiritualismus» und von anthropologischer Fetischisierung (Gamman und Makinen 1994) werden dabei mit ökologischer Signifikation als einer weiteren Wiederholung der Flucht aus der kommodifizierten postindustriellen Gesellschaft überlagert, die als die grosse Gegenspielerin der Kunst des «persönlichen» künstlerischen Ausdrucks gesehen wird. Das krassste Beispiel hierfür sind Hollywood-Blockbuster wie *Der mit dem Wolf tanzt*, in dem Kevin Costner der erste «weisse indianische Grüne» der Filmgeschichte wird. Wurde die Moderne durch den Verlust der «Spiritualität» beseelt, so führt die postmoderne Welt der Baudrillard'schen Simulacra einen Kreuzzug, um ebendiese Spiritualität wiederzugewinnen. Artefakte wie Friedenspfeifen werden ebenso wie die Erforschung von Pow-Wow-Tänzen und «Schwitzritualen» (siehe Valaskakis 1993) als eine Art der Faszination mit dem Anderen fetischisiert, was eine weitere Variation davon ist, wie Differenz als gutartig dargestellt wird (zum Beispiel Stuhr et al. 1992, Stuhr 1995).

Sich dieser Aneignungen und repressiven Miss-handlungen des Anderen unter dem Deckmantel des Wohlwollens und der Unterstützung bewusst zu sein bedeutet, dass es gleichzeitig nicht länger möglich ist, die Implikationen von «Differenz» in der Kunstpädagogik zu ignorieren. Weiters verunmöglicht dies, alles plurikulturelle künstlerische Schaffen einer formalistischen Kritik in vereinfachten und allgemein gültigen Formen zu unterwerfen, wie sie vor fast zwei Jahrzehnten von Feldman (1970) und Eisner (1972) für den nordamerikanischen Kontext entwickelt wurden und leider bis jetzt die gängige Praxis im Kunstunterricht darstellen. Der Formalismus verwandelt Differenz in Gleichheit, welche wiederum das rassisierte und kulturelle Andere reaktiviert. Die radikalste Kritik aus dem Blickwinkel der Differenz besteht darin anzuerkennen, dass «Kunst» ein westliches Konzept ist, das nur in der Differenz, einem eindeutig aus der Aufklärung

stammenden Diskursobjekt, existiert, und dass Kunstgeschichte nach wie vor im Grunde nationalistisch und heroisch ist. Jeder radikale Schwenk in Richtung einer kulturell diversen Kunstpädagogik würde es notwendig machen, alle drei Begriffe diskursiv neu zu formulieren: Kunst, Kunstgeschichte und die Nation, was faktisch bedeuten würde, dass die momentan gültigen Kunstlehrpläne verbannt werden müssten.

DER DRITTE RAUM DER HYBRIDITÄT UND DIE SCHWIERIGKEITEN EINES «POSTKOLONIALEN» MULTIKULTURALISMUS

Will man die oben entwickelte Argumentationslinie vermeiden, welche andere Richtungen könnte man sonst einschlagen? Am Ende der 1980er plädierten einige einflussreiche postkoloniale und schwarze «britische» Kritiker, allen voran Hall (1987, 1988, 1990, 1992), Bhabha (1987 a, b; 1988, 1992) und Gilroy (1987, 1991, 1992), dafür, Multikulturalismus aus dem Blickwinkel von *Hybridität* oder *Crossover* zu sehen, wobei «Differenz» durch die Einbeziehung anderer Einflüsse strategisch verwendet werden sollte. Dieser «dritte Raum» oder diese «Perspektive des Zwischenraums» impliziert einen politischen Standpunkt, der einen Austausch von Werten, Bedeutungen und Erinnerungen ermöglicht, sogar unter Bedingungen der *Unvereinbarkeit*: also zwischen Gemeinschaften, die vielleicht nie kooperativ und miteinander im Dialog sein werden, ja, sich womöglich sogar feindselig gegenüberstehen. Sowohl Hall als auch Gilroy treten für eine «Politik der Transfiguration» (Said 1992) ein: das heisst für eine Ethik der Differenz, deren Grundhaltung auf der Freiheit basiert, Grenzen zu überschreiten, um sodann eine neue Wahrnehmung des Selbst und des Anderen entwickeln zu können.

Die theoretische Hinwendung zu einem Konzept der kulturellen Diversität in den späten 1980ern, in dem die Selbstidentität auf Hybridität basierte, bedingte eine anti-essentialistische Kritik von Ästhetik und kultureller Identität (eine Position, der die eingangs erwähnten Triebkräfte der Globalisierung Vorschub leisteten). Eine hybride Identität stand in klarem Zusammenhang mit Grenzen und Grenzgebieten, mit Migration und Diaspora, mit politischen Flüchtlingen und mit den daraus folgenden notwendigen Rekonfigurationen von «Heimat» und «Nation». Der «Nomadismus» des «Unheimeligen» wurde zu einer neuen Norm, die sowohl die Souveränität der Nationalkulturen als auch die einer universellen Menschheitskultur verdrängte und die Möglichkeit eines neuen «kosmopolitischen Ideals in der Kunst» begünstigte (siehe Wollen 1994).

Dieser anti-essentialistische westliche Diskurs entstand zu einem Grossteil aus den ausgereizten Strategien des First-Wave-Radikalismus, welcher zwar ethnische/kulturelle Unterschiede geltend machte, aber keineswegs eine Befreiung aus repressiven Identitäten bedeutete (Hall 1988). In den besten schriftlichen Werken bedeutet dies nicht eine Politik der Assimilation, sondern die Erkenntnis, dass es keine privilegierten Räume

oder symbolischen Ressourcen gibt, die kulturelle Autonomie sicherstellen könnten. Im Streben nach einer nicht-rassistischen Kultur ist die Affirmation von *Identität eine Frage der politischen Kontingenz und nicht von Ontologie; eine Anerkennung der Tatsache, dass Subjekte «zwischen» Definitionsbereichen oder in Räumen des Übergangs von Differenzen wie Hautfarbe, Klasse und Geschlecht vorkommen, in den Zwischenräumen, in denen diese Bereiche sich überschneiden.*

Künstlerische Hybridität stellt das Aufeinanderprallen von Kulturen oftmals als erfüllt von Widerstand und Ärger dar und erzählt häufig von den Alltagserfahrungen, die das Leben in einer multi-ethnischen Gesellschaft mit sich bringt (Willis 1988-89; Taylor 1995; Jordan und Weedon 1995: 435). Diese künstlerische Herangehensweise, die die politischen Implikationen einer von konvergierenden und konfliktreichen Kolonialgeschichten geprägten Identität behandelt, ist zu unterscheiden von der künstlerischen «post-kolonialen Hybridität» einer kosmopolitischen Kunst, die von vielen Ausstellungen zu «Weltkunst» und von transnationalen Kunstinstitutionen, auf die schon im ersten Abschnitt hingewiesen wurde, hochgehalten wird. Oftmals wiederholt sich die Trope von den Einheimischen/Anderen, die Figuren wie Gauguins eigene koloniale «transkulturelle» Kunst zum Beispiel macht (Pollock 1994, jagodzinski 1996). Hier beziehe ich mich auf die Kritik, die an den kuratorischen Praktiken mit sogenannten «transkulturellen Objekten» geübt wird, welche die kosmopolitische Verkörperung einer «post-kolonialen» Sensibilität veranschaulichen sollen: also den wechselseitig bereichernden Austausch zwischen gleichberechtigten Partner_innen in der Kulturindustrie. Coombes (1992, 1994), McClintock (1995) und Shohat (1995) von der Vermittlungsabteilung des New Museum of Contemporary Art erheben die Anschuldigung, dass solch ein Austausch, wenn er zu grossen akademischen Einfluss in Bildungs- und Kulturinstitutionen erlangt, die Verleugnung und Ablehnung des Anderen verdeckt.

Diese anti-essentialistische poststrukturalistische Haltung, wie sie hauptsächlich von den Schwarzen Cultural Studies in England entwickelt wurde, dekonstruiert den Binarismus zwischen «authentischen» und «nicht authentischen» kulturellen Identitäten und erweist sich in manchen ihrer Aspekte als schwierig anzuwenden. So fordert zum Beispiel Spivak (1988) einen «strategischen Essentialismus», der, überspitzt formuliert, «Rassismus» und «Nationalismus» unter bestimmten Umständen zur Erreichung politischer Ziele billigt. So eine Strategie erscheint in der heutigen sogenannten «postkolonialen» Welt höchst problematisch. Dieses Phänomen kann zur weit verbreiteten Praxis von «festungsähnlichen» ethnischen Gemeinschaften führen, wo ethnische Videofilme, die üblicherweise in Lebensmittelgeschäften vor Ort verkauft oder verliehen werden, und ethnische Fernsehkanäle und Radiostationen es Immigrant_innen und Exilierten erlauben, in den Landschaften ihrer verlorenen Heimatländer zu schwelgen, mit ihren Muttersprachen tief verbunden zu bleiben und in den kulturellen Codes sowohl einer imaginären Heimat als Gastgeber_innengesellschaft zu leben (siehe Naficy 1993).

Andererseits scheint das essentialistische Ausspielen der «Minderheitenkarte» am besten auf Kulturen von Ureinwohner_innen auf der ganzen Welt anwendbar – zum Beispiel auf die Maori und die australischen Aborigines, die Eskimos (Inuit), Völker der First Nations Nordamerikas, auf skandinavische Völker, die Dia (eine thaisprachige Minderheit in China) etc. – die durch Kolonisierung und Genozid ihre früher blühende Kultur und ihr Erbe verloren haben. Einer essentialistischen Identitätspolitik «näher man sich hier hauptsächlich unter den Gesichtspunkten von Herkunft, als etwas Gegebenes, als etwas Angeborenes, als etwas dem Ort oder der Abstammung Innewohnendes, territorial oder genetisch, oder sonst, indirekt, als etwas, das bestenfalls entdeckt oder zur Kenntnis genommen wird» (Wollen 1994: 189). Sollen wir in kapitalistischen Ländern wie den USA, Kanada, Australien, Neuseeland etc., wo die Ansammlung von materiellem Wohlstand und Besitz als Werte hochgehalten werden, die Macht und Prestige bedeuten, von australischen Aborigines, Maori und Völkern der First Nations wirklich erwarten, dass sie ihre angestammten Gebiete und vertraglichen Abkommen, ihre Ansprüche auf «geraubte» Museumsobjekte «aufgeben» und nicht im «kapitalistischen» Spiel mitspielen? Haben sie denn die Wahl, dies nicht zu tun?

Die Frage bleibt, ob Hybridität etwas ist, das aufgrund der Möglichkeiten neuer kreativer künstlerischer Ausdrucksformen und Innovationen, die damit einhergehen, *gefeiert* werden sollte: so erleben wir in unseren Kunstklassen viele aussergewöhnliche Neuinterpretationen von Formen des westlichen Kunstkanons und altbekannter Märchen, ausgeführt von Volksschüler_innen, die erst kürzlich aus anderen Ländern immigriert sind (Kress 1995). Es besteht die Hoffnung, dass die Hybridisierung der Welt mit der Zeit ein neues planetarisches Bewusstsein hervorbringen wird (Pieterse 1995). Andererseits ist Marginalisierung nur für jene ein Luxus, die nicht marginalisiert sind. In diesem Sinne ist eine marginalisierte Hybridität nicht so sehr eine Identität, ist keine räumliche Position, sondern «ein Vektor oder eine Aufteilung, die Zugang, Mobilität und die Möglichkeiten von Investition und Handlungsfähigkeit definiert» (Grossberg 1993: 100). Hier scheinen zwei grundverschiedene Narrative von Immigration zu existieren: eines, das von Möglichkeiten erzählt und von postkolonialen Kritiker_innen (wie zum Beispiel Gilroy, Bhabha, Hall etc.) unterstützt wird, deren akademische Ausbildung sie von unterprivilegierten Immigrant_innengemeinschaften abhebt; und ein anderes, das auf die ausweglosen Reiseverläufe vieler Immigrant_innen blickt, die wirtschaftlich und kulturell völlig entrechtet sind. Die Akademiker_innen mit ihrem tiefen Glauben an Authentizität, PC und Liberalismus rekrutieren «postkoloniale (Kunst-)Kritiker_innen», die in ihren jeweiligen Herkunftsländern bereits zur privilegierten Schicht gehören, um als die Anderen zu sprechen, womit sie sie in akademischen Ghettos abschotten und dabei eine weitere Facette des «zivilisierten Rassismus» wiederholen (siehe Behdad 1993).

Das politische Klima, das von Identitätspolitiken

und Aspekten der Selbstrepräsentation beherrscht wird, ist voll von persönlichen und politischen Spannungen hinsichtlich wer für wen, wann, und in wessen Namen spricht. Identitätspolitiken verlangen nach der «Selbstrepräsentation» marginalisierter Gemeinschaften, nach «Für-sich-selbst-Sprechen», jedoch sind diese Themen angesichts der Dialektik Essentialismus/Antiesentialismus hochkomplex. Die Ungleichheit zwischen Gruppen hält «weisse» Künstler_innen oft in einem Zustand der Lähmung gefangen, und aus Angst, der «Aneignung» bezichtigt zu werden, verzichten sie darauf, Anleihen bei anderen Kulturen zu nehmen; häufig kommt es zu einem geistigen Segregationismus und zur strengen Überwachung ethnischer Grenzen, sodass gemeinsame Betroffenheiten nicht oder nur ungleichmässig erkannt werden. Obwohl das Selbst eine Matrix multipler diskursiver Identifikationsformen entlang nationaler, rassistischer, ethnischer und sexistischer Grenzen ist, bleibt die *ausschliesslich* «ethnische» Identifikation (zum Beispiel als «Chicano-Künstler_in») nach wie vor ein Problem. Einerseits scheint eine solch unilaterale Einschreibung von Ethnizität ein Korrektiv gegen die heimliche Kodierung von «Whiteness» als Norm darzustellen, «auf einer anderen Ebene geht dies nicht weit genug, da sie nur die oberflächlichsten Hinweise auf Ethnizität – Hautfarbe, Herkunft – wahrnimmt, während Gesichtspunkte wie Ideologie, Diskurs, Identifikation, Zugehörigkeit ausgelassen werden» (Shohat und Stam 1994: 344). Wie Gilroy (1990-1991: 3) meint: «Es geht nicht darum, wo du herkommst, es geht darum, wo du gerade bist.» Es ist nicht nur eine Frage von Hautfarbe, ethnischer Zugehörigkeit, Gender, sexueller Orientierung etc.; statt dessen muss ethnische Differenz vielmehr als Subjektposition gesehen werden, die nur unter «performativen Gesichtspunkten» (Bhabha 1992) verstanden werden kann: also unter den Gesichtspunkten von politischen Auseinandersetzungen über soziale und wirtschaftliche Ausbeutung, politische Entrechtung und kulturelle und ideologische Repräsentation.

Kurz gesagt ist politische Identität nicht das gleiche wie eine Subjektposition oder kulturelle Identität, sondern eine Frage von Engagement, Emotion, Identifikation und Zugehörigkeit. Aber das bedeutet nicht, dass «Minderheiten» gegenüber den Privilegierten «farbenblind» werden sollten oder dass die aus den Privilegien resultierenden Vorteile, die bislang den Weissen zugute kamen, ignorieren werden sollten. Im Kontext dieses Aufsatzes bedeutet dies nicht sosehr das Zelebrieren von Marginalisierung und ethnischer Diversität als vielmehr eine Überwindung der inhärenten Ungleichheiten. Aus der Diskussion können wir ersehen, dass sowohl Hybridität als auch Essentialismus ihre eigenen Problematiken aufweisen, aber dass die auf dem Essentialismus aufbauenden politischen Strategien von Gleichheit ebenso wie ihr konstruktivistisches Gegenstück, in dem die Differenz politisch mobilisiert wird, immer im Zusammenhang historischer Gegebenheiten gesehen werden müssen. Die Geschichte von Ureinwohner_innen kann nicht mit der Geschichte der Diaspora gleichgesetzt werden.

DREI KÜNSTLERISCHE TEXTE ÜBER WELTLICHKEIT

Ich habe schon früher andernorts (jagodzinski 1997b) argumentiert, dass in einer Kunstpädagogik, deren Fundamente in der Auffassung von Kunst als *Disziplin*, im westlichen Kanon von Kunst, bildender Kunst und formalistischen Prinzipien der Kritik, also der Moderne, verwurzelt bleiben, wenig Hoffnung darauf besteht, etwas anderes zu erreichen als die Wiedereinbeziehung «neorassistischer» Eingrenzungsstrategien. *Bestenfalls* ist es ihr möglich, weiterhin in der Tradition der «bildenden Kunst» zu verweilen, welche eine sozialkritische Wendung erhalten kann, indem sie kritische und sozial engagierte feministische, aboriginale oder in der Diaspora lebende Künstler_innen hervorbringt; eine Neuinterpretation der herkömmlichen Kunstgeschichte unter Berücksichtigung sozio-politischer und feministischer Kontexte vornimmt; eine Vielzahl von Disziplinen und ihre Zugänge zur Analyse von Kunst (wie etwa im herausragenden und beispielhaften Oeuvre von Pollock, siehe dazu besonders 1993 und Bal, siehe besonders 1991) nutzt, und die zeitgenössische kritische Künstler_innen und Kritiker_innen, die mit Hybridität arbeiten, bespricht. Daher würde ich die «New Art History» (zum Beispiel Rees/Borzello 1988) *nicht* inkludieren, und zwar deshalb, weil sie sich nicht genügend mit den *Auswirkungen* beschäftigt, sondern sich eher über Kontextualisierungen Gedanken macht. Solch eine Richtung mag sich für eine Kunstakademie bestens eignen, aber Schüler_innen der Unter- und Oberstufe werden eher weniger von der Tradition im Kunstfeld *per se* beeinflusst als vielmehr von Repräsentationen aus der Populärkultur (vor allem Musik, Fernsehen und Film), die einen direkten Bezug zu ihrem Privatleben aufweisen. Die Populärkultur ist der Ort des *Vergnügens*, der im Rahmen meiner Argumentation den Schlüssel sowohl zum Verständnis artikulierter rassistischer Rückmeldungen, als auch zur Dezentrierung des mit bildender Kunst verbundenen Selbstverständnisses der Kunstpädagogik darstellt.

Allerdings scheint es hochgradig unwahrscheinlich, dass Kunstpädagog_innen den Fokus auf die Tradition der Kunst (also den westlichen Kanon «grosser Kunstwerke») «aufgeben» und ihre Unterrichtsplanung mit einem strikten Fokus auf Populärkultur umschreiben. Ich trete nicht so sehr für eine solche Abwendung ein als vielmehr für eine «Loslösung» und eine Neuevaluierung in Bezug auf den europäisch-amerikanischen Narzissmus, der von privilegierten, «weissen» Mitwirkenden (mich selbst eingeschlossen) in einen multikulturellen Kunstunterricht eingebettet wurde, für den eigentlich ein Bewusstsein über die eigene soziale Position erforderlich wäre.

Wie Said (1991: 31) aufzeigt, boten die in den westlichen Kunst- und Literaturkanon eingebetteten demokratischen Ideale oft Möglichkeiten zum öffentlichen Widerstand gegen Ungerechtigkeiten, die aus den nach wie vor bestehenden verhassten Unterschieden zwischen

der herrschenden Klasse und den von ihr unterworfenen Kulturen entstanden. Er behauptet, dass alle ihm bekannten Kulturen Differenzierungen vornehmen, die auf Stil und Auftreten beruhen. Manche künstlerische und literarische Arbeiten werden aufgrund ihrer Komplexität und ihrer auf mehreren Ebenen reichhaltigen Interpretationsmöglichkeiten über den Rest erhoben. *Wie* das Kunstwerk aufgebaut ist und *welchen Effekt seine Betrachtung hat* sollte die Priorität von Kunstpädagog_innen bleiben.

Der Vorschlag für einen kulturell diversen Kunstlehrplan, den ich befürworten würde, müsste auf einem planetaren Fundament basieren (also ein Curriculum in einem planetaren Umfeld, vorgesehen für die Zukunft, die unsere Kinder erben werden). Said (1991: 30) verweist auf das Konzept der «Weltlichkeit»; er meint damit, dass kulturelle Texte (visuell und literarisch) in einen Kontext versetzt werden, der sie für die Möglichkeit öffnet, die Globalisierung *humaner* universalistischer demokratischer Bestrebungen nach Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Freiheit für alle anzuerkennen (also für eine planetare Bürger_innenschaft, innerhalb derer der Imperialismus in seinen post-kolonialen Ausformungen, das Patriarchat, ökologische Probleme, Klassenunterschiede, die durch transnationalen Kapitalismus verursacht sind und das Recht auf sexuelle Präferenz ganz oben auf der pädagogischen Tagesordnung stehen).

Obwohl Theoretiker_innen wie Lyotard behaupten, grosse Narrative seien passé, halte ich es in dieser Beziehung mit Jameson (1981; siehe West 1986). Er erkennt an, dass wir ohne solch einen globalen, imaginären, befähigenden, utopischen Traum immer weiter in verschiedene Arten des abgebrühten Rassismus und der verhärteten Ethnizität, in Formen des Technofaschismus, des Patriarchats und des herzlosen Kapitalismus versinken. Jeder Text hat, wie Jameson behauptet, sowohl repressive als auch progressive utopische Elemente, die verstärkt werden können. Gleichzeitig steht Jameson jenen strukturellen Hindernisse unter den Teppich kehren, die ihrer Verwirklichung im Wege stehen (siehe auch Moylan 1986). Solch eine planetare pädagogische Vorstellung von Kunst bedeutet nicht, in liberal-pluralistische, ethische Universalismen von Freiheit, Toleranz und Nächstenliebe zu verfallen. Vielmehr unterstützt er einen «kritischen Multikulturalismus» (Kellner 1995: 94-97) und einen «polyzentrischen Multikulturalismus», wie ihn Shohat und Stam (1994: 48-49) theoretisiert haben und für den die kontinuierliche Reflexion von *Machtbeziehungen* konstitutiv ist. Diese transformative emanzipatorische Praxis sollte in der Kunsterziehung trotz der starken Hinwendung vieler Länder der «Ersten Welt» zu rechts-konservativen Regierungen am Leben erhalten werden (siehe Apple 1993).

So ein ambitioniertes Programm kann in der Kunstpädagogik am Leben erhalten werden, wenn es uns gelingt, in unseren Klassenzimmern drei Ebenen von visuellen Texten vorzustellen und dann wahlweise zu arrangieren (siehe Kress 1995). Der erste und offensichtlichste

künstlerische Text ist der etablierte künstlerische Kanon, der im Rahmen eines Diskurses der Loslösung betrachtet werden sollte, wodurch seine Binarismen integriert und dekonstruiert werden (das heisst, ihm zugrunde liegende Ausschlüsse zu identifizieren, allen voran die künstlerische Produktion von Frauen und die Anerkennung des «Primitivismus», welche historisch verleugnet oder abgewertet wurden, um die westliche Identität aufrechtzuerhalten). Dies bedeutet, dass man anerkennen muss, dass die Kategorie *Geschmack* eine Folge von Machtbeziehungen (soziales und biologisches Geschlecht, Klasse, Hautfarbe, Ethnizität) darstellt, die verschiedene kulturelle Gruppierungen durchziehen. Es ist keinesfalls so, dass solch eine Lesart die kanonisierte Kunst als aussergewöhnliche menschliche Errungenschaft schmälert oder verringert; vielmehr kann die sozio-kulturelle Integration dabei helfen, den europäisch-amerikanischen Narzissmus zu destabilisieren. Lehrer_innen und Schüler_innen können beginnen, die Klassiker aus alternativen Blickwinkeln heraus zu «dekanonisieren».

Die zweite Ebene von künstlerischem Text wäre die Miteinbeziehung von herausragenden Arbeiten aus so vielen Kulturen wie pädagogisch vertretbar. Hier beziehe ich mich auf visuelle Texte und Artefakte, die in einer bestimmten Kultur eine spezielle Bedeutung haben. Diese werden entsprechend ihres Stellenwerts identifiziert (also gemäss des Stellenwerts ihres Inhalts für jene Gruppe, die sozial und politisch «dominant» ist). Wie wichtig solch herausragende Texte für die Erzählung von Kulturgeschichten (sowohl von realen als auch von imaginären) sind, stellt Clifford (1989: 75) dar, indem er eine Geschichte von Vitart-Fardouis, einem Kurator am *Musée de l'Homme*, nacherzählt. Dieser berichtet von einer bestimmten, fein bemalten Tierhaut, die wahrscheinlich von den nordamerikanischen Fox Indianern stammte. Der Enkel eines der Indianer, die mit Buffalo Bill nach Paris gekommen waren, suchte nach einer bemalten Tunika, die sein Grossvater hatte verkaufen müssen, um nach der Pleite des Zirkus in die USA zurückzugelangen. Vitart-Fardouis beschreibt, wie emotional der Enkel auf diese Tierhaut reagierte, die vielleicht nicht einmal seinem Grossvater gehört hatte, als er über ihre Gestaltung sprach und deren Bedeutung entschlüsselte. Clifford hebt hervor, dass die alte, bemalte Tunika im Kontext einer *Gegenwart-die-zur-Zukunft-wird* eine neue, aber «traditionelle» Bedeutung annimmt durch die Anwesenheit von jemandem, der das Objekt «gelebt» hat und für den das Objekt gelebt hat. Hier ist die historische, kollektive Erinnerung von zentraler Bedeutung, wenn eine Kultur nicht einen psychischen Tod erleiden soll. Ein herausragendes Objekt dieser Art erwiderte das Schauen des Enkels, ein Blick, den nur er erkennen konnte. Es verstärkte die Phantasie seiner Identität. Keine weisse Person war imstande, dieses Objekt auf so eine Art anzusehen. Die letzte Kategorie von künstlerischen Texten, die zunehmend in den kulturell diversen Kunstunterricht einfließen müssen, wurde bereits erwähnt. Hier verweise ich auf die mediale Populärkultur (besonders Musik, Film, Video, Fernsehen, Werbung), die sowohl

für den kunsthistorischen Kanon als auch für die hervortretenden Texte dominanter Minderheitskulturen offen sein kann. *An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen und prognostiziert, dass sich die Entwicklung der Kunstpädagogik verändert - hin zu einem möglichen Zusammenbruch der «Studio Art» mit ihren Begriffen von Kritik und Ästhetik, und zum Aufschwung der Medienbildung durch die neuen Technologien.* Im Zeitalter der Postmoderne wird die Repräsentation von Andersheit normalerweise aus der Ferne wahrgenommen, wodurch andere Kulturen sowohl normalisiert als auch exotisiert werden; die Betrachter_innen werden von Traditionen berührt, zu denen sie keinen angestammten Bezug haben. Davon betroffen sind nationale Identität, die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft und politische Affiliationen. Dazu kommen die globalisierten Auswirkungen von Internettechnologie, Computergraphiken, interaktiven Technologien und der «virtuellen Realitäten» des Cyberspace. Auf den ersten Blick könnten all diese Dinge einer antirassistischen Pädagogik zugutekommen, da sie die soziale Position des Subjekts auszuklammern scheinen und den Eindruck von Gleichheit und freiem Zugang zu vielen verschiedenen Formen von Kunst auf der ganzen Welt ermöglichen. Dieser Mythos der Vorteile des Cyberspace wurde meiner Meinung nach bereits ausreichend widerlegt (zum Beispiel von Markley 1996). Es ist naiv, übertriebenes Vertrauen in diese teuren Technologien zu setzen, die sich in den Dienst von Grossunternehmen und Militär stellen lassen. Technologische Raffinessen garantieren keinesfalls Verständnis für die Machtbeziehungen mit dem Anderen. Stratifikationen nach Hautfarbe, Klassenzugehörigkeit und Geschlecht werden durch Zugang zu Technologien nicht ausgelöscht.

Gehen wir nun davon aus, dass diese drei miteinander in Wechselbeziehung stehenden künstlerischen Texte von Nutzen sind, kommen wir als nächstes zu den Fragen nach der Rezeption und Interpretation, was die Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen in eine ähnliche Position bringt wie im Fall der Themenstellungen rund um den Begriff *Identität*. Wie jede Menge Medienpädagog_innen argumentiert haben (Buckingham 1993, Willis 1990, Hudak 1993, Ellsworth 1993, Hodge und Tripp 1986, und Mitglieder der GKM – *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur*, allen voran Dieter Backe) sind Betrachter_innenpositionen kulturell, diskursiv und politisch diskontinuierlich. Eine Ästhetik der Rezeption ist immer relational. Die Position des/der Betrachter_in von Kunstwerken, Filmen, Werken der Populärkultur etc. ist eine veränderliche Zone voller sich verästelnder Differenzen und Widersprüche. Man mag anhand eines Werks in einem bestimmten Zusammenhang Ungleichheit entlang der Kategorien «Hautfarbe und ethnische Herkunft» reflektieren, aber seine misogynen Implikationen verteidigen. Dies bringt mich zum Kern einer Kunstpädagogik, die /Differenz/ ernst nimmt: Und zwar sind dies die oftmals widersprüchlichen Beziehungen zwischen einerseits der emotionalen Bindung an die Phantasiestrukturen des Narrativs und dem performativen Effekt, den populäre Medien bieten, und andererseits

der kognitiven Erkenntnis, dass das, was man betrachtet, moralisch falsch, unterdrückend, rassistisch, sexistisch und so weiter ist. Wie Shohat und Stam (1994:354) behaupten, muss eine multikulturelle audiovisuelle Pädagogik «versteckte Annahmen über die Adressat_innen explizit machen und die «allgemeingültigen» Normen des Textes problematisieren». Aber ohne ein alternatives kritisches Verständnistraster ist es unmöglich, widerständige Perspektiven zu entwickeln (so war zum Beispiel für die U.S. Army die Medienberichterstattung über den Golfkrieg eine propagandistische Erfolgsgeschichte).

Wie viele Bildungswissenschaftler_innen erörtert haben, tragen rationale Überzeugungsmethoden wenig dazu bei, die emotionalen Verwicklungen zu verändern, die Schüler_innen und Lehrer_innen bereits in den Unterricht mitbringen (Sarup 1986; für einen Überblick McCarthy 1993; Britzman et al. 1993; Sleeter 1993; Rizvi 1993). Modelle, die an der Einstellung ansetzen, und Sensibilisierungstrainings für zwischenmenschliche Beziehungen, die auf rationalistischen Praktiken beruhen, sind charakteristisch für die liberalistisch-humanistischen Positionen in der multikulturellen Erziehungsreform (also den «eine andere Kultur verstehen»- Ansatz). Sie erfordern ein «vorurteilsloses Ziel», wo – in der höchsten Ausformung – weisse Schüler_innen und Lehrer_innen in ihrem Umgang mit Minderheiten als «Schuldige» oder fehlerhafte Protagonist_innen hingestellt werden, und *funktionieren* schlicht und ergreifend *nicht* (Sleeter 1991). Es wird angenommen, dass Vorurteile und falsche Wahrnehmungen einfach korrigiert werden können, indem man Informationen über die Andere_n zur Verfügung stellt. Derartige multikulturelle pädagogische Herangehensweisen verlassen sich fast ausschliesslich auf die Umkehrung der Wertvorstellungen, Geisteshaltungen und der menschlichen Natur von sozialen Akteur_innen, die als «Individuen» verstanden werden. Es wird weder eine strukturelle Analyse der Aufteilung von Macht und Wohlstand zwischen Gruppen verschiedener Hautfarbe unternommen, noch gibt es ein Bestreben zu zeigen, wie die weisse, europäisch-amerikanische Hegemonie aufrechterhalten wird; ebensowenig gibt es Musterbeispiele dafür, wie nicht-weiße Gruppen diese Hegemonie infrage stellen (siehe für einen Überblick Rizvi 1991).

Es gibt also einen Unterschied zwischen einer Pädagogik, die bei einer personalistischen, neurotischen Schuld verweilt, und einer, die eine kollektive und wechselseitige Verantwortlichkeit den Anderen gegenüber fordert. Wie Sleeter (1993) für den amerikanischen Kontext so überzeugend demonstriert hat, konstruieren weisse Lehrer_innen und Schüler_innen europäischer Abstammung der zweiten oder dritten Generation die «rassierten Anderen» (Afroamerikaner_innen, Amerikaner_innen mexikanischer Abstammung und Native Americans) durchgängig aus dem Blickwinkel ihrer eigenen europäischen Ethnizität. Diese erzählt die Immigrationsgeschichte ihrer Vorfahr_innen, zu deren Zeit das gesellschaftliche System als offen wahrgenommen wurde und individuelle soziale Mobilität durch harte Arbeit erreicht werden konnte, wobei hier Bildung die beste Art war,

solch einen Erfolg zu erlangen (siehe Walkerdine 1995). Die ethnische Abstammung sollte mit der Zeit immer weniger zum entscheidenden Faktor darüber werden, welche Chancen man im Leben hatte, da jede nachfolgende Generation immer stärker amerikanisiert oder kanadisiert wurde. Dieser Erfahrungshintergrund aus einem Amerika zur Zeit der Industrialisierung um die Jahrhundertwende und aus der Zeit der kanadischen Nationenbildung der Nachkriegszeit wird zu einer «ethnischen Theorie», die die sichtbaren und psychologischen Kennzeichen von Herkunft, Geschichte der Kolonisierung und Unterwerfung der Völker der First Nations durch Europäer_innen und Amerikaner_innen europäischer Abstammung verleugnet (Ringer und Lawless 1989). Dieses demokratisch-liberalistische Ideal, dass das System offen sei für Mobilität aufgrund von Bildung und harter Arbeit, ist nach wie vor der Massstab, anhand dessen weisse Lehrer_innen die Leistungen ihrer Schüler_innen messen. Aus dieser Position heraus beharren weisse Lehrer_innen darauf, «farbenblind» (Rist 1978) zu sein und alle Kinder gleich und gemäss der Leistungsvorgaben ihrer Schule zu behandeln; sie behaupten, die Entwicklung eines Bewusstseins über Unterschiede zwischen Schüler_innen unterschiedlicher Herkunft würde ihnen nicht dabei helfen, sondern sie vielmehr daran *hindern*, allen die gleiche Behandlung und Gerechtigkeit im Umgang angedeihen zu lassen. Im Beruf stehenden Lehrer_innen Informationen über Minderheiten zur Verfügung zu stellen, *vermehrte* und verstärkte Sleaners Erfahrung nach in manchen Fällen bestehende Vorurteile, statt Verständnis und Sensibilität in Bezug auf die Anderen zu ermöglichen. Daraus zieht Sleeter ziemlich enttäuscht die Schlussfolgerung, dass der beste Weg, diese Situation in Bezug auf Rassismus in der Lehrer_innenausbildung zu verändern, der ist, die Anzahl von Lehrer_innen of Color zu erhöhen, um dadurch multikulturelle Zusammenschlüsse zu ermöglichen, an denen Weisse teilnehmen, aber die sie nicht dominieren. Dies würde bedeuten, sich von einem auf europäisch-amerikanischen Werten basierenden Unterricht «loszulösen» (Shohat und Stam 1994: 345).

Es ist nicht möglich, einen kritischen, emanzipatorischen, kulturell diversen Kunstlehrplan zu erstellen, mit dem man die Hoffnung verknüpft, er möge emanzipatorische Veränderungsprozesse mit sich bringen, ohne dass Lehrer_innen und Schüler_innen selbst eine Änderung in ihrer Bewusstseinsbildung durchlaufen. Dies bedeutet ein psychoanalytisches Verständnis des künstlerischen Textes und des Selbst (siehe Pinar 1993). Und dies bedeutet enttäuschender Weise auch, dass ein Unterricht, in dem Verständnis und Kommunikation die Basis für die Problematisierung von Multikulturalismus bilden, niemals genug ist. (So stellt z.B. Grossberg (1993) die Hypothese auf, dass Rassismus vielleicht unter räumlich-territorialen Gesichtspunkten gesehen werden sollte.) Ich kehre zu dem zurück, was ich als den Kern der Sache sehe: die Frage von Vergnügen und Begehren als die intersubjektiven Beziehungen zwischen Menschen, Texten und der Rezeption von Texten. Wie kann individuelles und kollektives Begehren für emanzipatorische Zwecke kristallisiert werden?

DIE NOTWENDIGKEIT VON POPULÄRKULTUR UND DIE HINWENDUNG ZUR PHANTASIE

Zu dieser dreilagigen Herangehensweise an künstlerische Texte kommt noch die Notwendigkeit, rassistische Phantasien zu vertreiben. Im letzten Abschnitt werde ich Gründe dafür vorbringen, warum ein kulturell diverser Kunstunterricht sich zunehmend für eine kulturwissenschaftliche Herangehensweise entscheiden sollte, in der die populärkulturelle Komponente von visuellen Texten dominiert. Populärkultur besteht aus pädagogischen Texten, aus unauthorisierten Quellen für Wissen und Einsichten, die Präferenzen des *Anderen* entlang von race, class und sex einschreiben (zum Beispiel Cohen 1988). Dies macht es notwendig, die Phantasien, die eine Stätte/ein Anblick/eine Referenz² für Konflikte und ein Entstehungsort der Ideologie sind, psychoanalytisch zu verstehen. Eingangs möchte ich klarstellen, dass ich *das Erleben von medialen Phantasien nicht mit tatsächlichem Verhalten gleichsetze*. Vielmehr versuche ich zu zeigen, dass der Kunstunterricht die Populärkultur als den Schauplatz gängigen Begehrens und gängiger Phantasien, die eine unmittelbare Auswirkung auf die rassistierende, patriarchale und sexistische Imagination haben, fruchtbringend erkunden kann. Dies ist immerhin der psychische Bereich, wo wir unsere imaginären Identitäten entdecken und mit ihnen spielen: Versteht man populärkulturelle Phantasien *dialogisch*, so stellen sich die Machtbeziehungen zwischen dem Selbst und dem Anderen als psychologische Abhängigkeit dar, die im Zuge der Konstruktion von Subjektivität widerstreitende Gefühle der Angst und des Begehrens in Bewegung setzt – was Kristeva (1991) als «Fremdheit in sich selbst» charakterisiert.

Die Erfahrungen, die Kinder mit rassistischen Vorurteilen machen (zum Beispiel: Schwarze übernehmen das Land; Schwarze werden unfair bevorzugt; und Schwarze werden mit Gewalt und Verbrechen assoziiert) scheinen, auf ihr eigenes Leben angewandt, brauchbare Erklärungen zu sein. Wird kulturelle Diversität und Rassismus in der Gesellschaft im Unterricht behandelt, so muss gleichzeitig auch auf die Rassisierungskonflikte eingegangen werden, die Kinder selbst erleben. Dies erfordert sowohl ein Verständnis davon, wie Rassismus in sozialen Prozessen strukturiert ist, als auch eine Untersuchung persönlicher Alltagserfahrungen. Diese Artikulation (vgl. Hall 1986) oder Konstruktion und Entwicklung einer rassistierten und ethnischen Identität ist *sowohl* mit der Art verknüpft, wie jemand gesehen wird, als auch mit den Prozessen der Selbstrepräsentation. Unter einem psychoanalytischen Gesichtspunkt erfordert dies eine Dialektik zwischen dem idealen Ego (Selbst) und dem Ego-Ideal (Gesellschaft). Ersetzt man das herrschende sozialpsychologische Paradigma des Multikulturalismus, das sich auf ein rationales Lösungskonzept stützt, durch einen strukturalistischen Denkansatz, muss darauf

hingewiesen werden, dass sich lediglich die individuelle These in Richtung einer soziologischen verlagert, die versucht, die strukturelle Subordination einer ethnischen Gruppe durch eine andere zu erklären. An dieser Stelle schlage ich vor, dass eine psychoanalytische Dynamik für beide Seiten funktionieren kann, wenn «Alltagsrassismus» als eine Art der Phantasiebildung verstanden wird.

Ich glaube nicht, dass ohne Verständnis für die rassistierten Phantasien, die sich in der gegenständlichen Kunst und in den Massenmedien manifestieren, ein kritisches, emanzipatorisches, kulturell diverses Kunstcurriculum entstehen kann. Einige psychoanalytische Einsichten in so ein Verständnis liefern die aus Ljubljana stammenden lacanianischen Psychoanalytiker_innen Žižek (vor allem 1993) und Salecl (1994, 1995), die ähnliche psychoanalytische Forschungen in Bezug auf Ethnizität weiterentwickeln, wie sie der schwarze, aus Martinique stammende Psychoanalytiker Fanon (1967) und andere wie Bhabha (1994), Spivak (1994), Cohen (1992) und die Autor_innen der ersten Ausgaben des *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society* (1996) begonnen haben.

All diese Autor_innen haben darauf hingewiesen, dass einer der tückischsten Effekte des Kolonisierungs- und Postkolonisierungsvorhabens der ist, dass es die *eigentlichen Begierden* des kolonialen und postkolonialen Subjekts relativ einfach mittels *Verführung* konstruiert. Salecl theoretisiert die jüngsten Entwicklungen in den performativen Äusserungen der Sprechakttheorie, indem sie sie mit lacanianischer Theorie verknüpft. Sie argumentiert, dass rassistische Gewalt darauf abzielt, die Phantasiestruktur zu zerstören, die die Person stützt, die sie aufrechterhält. In dieser Beziehung ist es nicht ungewöhnlich, wenn weisse Kinder die «Schwachpunkte» (Hatcher und Troyna 1993:116) nicht-weisser Kinder attackieren, um sie *psychisch* verletzen zu können. Im psychoanalytischen Jargon bedeutet dies einen Angriff auf das *objet a* des/der Anderen, den Kern des Realen des/der Anderen, um den/die Andere_n dazu zu bringen, sein_ihr *objet a* in Frage zu stellen. Sogar wenn der/die Andere kognitiv weiss, *wie* und *warum* er/sie angegriffen wird (zum Beispiel durch rassistische Beschimpfungen), reduziert dies nicht den psychischen Schmerz, der daraus entsteht, da die attackierte Phantasie ihre Identität in der Differenz definiert. Rassist_innen versuchen, sich selbst in eine Autoritätsposition zu bringen, die den Anderen/die Andere bereits als Teil dieser Autoritätsstruktur anruft, da ansonsten die psychische Verletzung nicht in Erscheinung treten könnte.

Sowohl Salecl als auch Žižek arbeiten zur Verantwortung von Subjektivität, wodurch zu einem rassistischen Verhalten die Freude und die Lust, zu verletzen hinzukommen, sowie das Vergnügen an rassistierten Phantasien, die in den Medien im Umlauf sind. In diesem Zusammenhang ist die Verantwortung für Freude und Lust auf Kosten des/der Anderen besonders wichtig, da sie den innersten Kern von Identität und Differenz stützt. Žižek ist es gelungen, eine psychoanalytische Erklärung für postmodernen Rassismus zu erarbeiten. Der Hass

² Anm. d. Ü.: Im Original: „site/sight/cite“, jagodzinski, S. 320.

auf den/die Andere_n entspringt aus der speziellen Art, wie der/die Andere Vergnügen findet; der/die Andere ist jemand, der/die «unser» Vergnügen stiehlt (das bedeutet, er/sie kastriert «uns», indem er/sie das wegnimmt, was «uns» gehört, wie zum Beispiel das Abhalten von Familientreffen auf öffentlichen Picknickplätzen oder den Erhalt von Subventionen für Sprachkurse und von Arbeitslosenunterstützung). Aus einem lacanianischen Blickwinkel ist dieser «Vergnügensdiebstahl» eine imaginäre Kastration. So werden zum Beispiel Kanadier_innen von Angehörigen der First Nations und von kürzlich Immigrierten ihres Vergnügens beraubt, weil letztere faul sind; oder nicht arbeiten wollen; oder Land fordern («Unser» Land! Ein Teil «unserer» Nation!); oder immer die Hand aufhalten wollen; oder sich selbst in Reservaten einschliessen und unerschöpfliche Subventionen von der Regierung fordern. Dies sind alles treffende Beispiele für die innersten Glaubenssätze einer Gesellschaft (das grosse Andere). Solche rassistischen Phantasien haben ihre Wurzeln im Hass auf das eigene Vergnügen (so sagt man Indianer_innen zum Beispiel nach, sie seien faul, weil gute, hart arbeitende Weisse ihr eigenes Vergnügen mithilfe von exzessivem Arbeiten und Anhäufung von materiellen Gütern unterdrücken).

In der lacanianischen Theorie gehört Vergnügen letztendlich immer zu dem/der Anderen, wie zum Beispiel die überlegene sexuelle Potenz der

Schwarzen und ihre überragenden athletischen Fähigkeiten, die unser Vergnügen strukturieren (zum Beispiel der nackte Oberkörper von Michael Johnson, mit dem Ray-Ban-Brillen verkauft werden, und wo es in der Bildunterschrift heisst: «Schauen Sie genau hin»); unser Vergnügen entstammt genau diesem Phantasieren über das Vergnügen des/der Anderen, und umgekehrt ist der Hass auf das Vergnügen des/der Anderen der Hass auf «unser» eigenes Vergnügen. Der/die Andere findet Vergnügen auf eine Art, die «uns» unzugänglich ist. In diesem Sinne meint Žižek, dass der/die Andere eine Bedrohung «unserer» Identität darstellt. Der/die Andere bietet ein faszinierendes Bild dessen, wie unsere eigenen Identitäten gespalten sind, und enthüllt «unsere» eigene Unfähigkeit, mit uns selbst zu einer vollständigen Identität zu gelangen. Ohne einen Kunstunterricht, der es schafft, solch rassistische Phantasien zu dezentrieren, wird all die harte Arbeit, die wir als Kunstpädagog_innen darin investieren, den Narzissmus des europäisch-amerikanischen Kanons zu dezentrieren und mehr Gleichheit zu fördern, vergebens bleiben. Diese rassistischen Phantasiestrukturen zu zerstören, was oftmals in *Missvergnügen* endet, scheint die Herausforderung für eine Kunstpädagogik angesichts der postmodernen Landschaft der kulturellen Diversität im 21. Jahrhundert zu sein.

Was kann das für die Praxis in Kunstunterricht und -vermittlung heissen?

Mit rassistischen, sexistischen Seh- und Denkmustern sind wir als Lehrerinnen für Bildnerisches Gestalten konfrontiert. Auch im Klassenzimmer bilden sie den Nährboden für Identifikationen, stereotype Zuschreibungen, zum Beispiel bei Bildbeschreibungen. Da bestimmte Konnotationen als selbstverständlich, «natürlich» gelten, wird es nicht als nötig erachtet, sie auf ihre Konstruiertheit hin zu befragen. So bleibt unsichtbar, dass solche Zuschreibungen einer «natürlichen» Verbindung mit dem Bezeichneten entbehren, und sie schreiben sich unbemerkt, da unvermittelt fort.

Beim Versuch, auf sich uns aufdrängende naturalisierte Muster aufmerksam zu werden oder hinzuweisen, so unsere Erfahrung, kann es zu heftigem Widerstand kommen, wohl auch deshalb, weil es verunsichert, die Konstruiertheit der eigenen privilegierten Position zu befragen.

Darin aber sehen wir eine zentrale Aufgabe des Faches «Bildnerisches Gestalten» und stimmen mit jan jagodzinski überein, dass für diese Auseinandersetzung das Einbeziehen populärkultureller, zum Beispiel visueller Texte, von zentraler Bedeutung ist.

Dafür aber gilt es Instrumente zu entwickeln, welche es erlauben, Mechanismen und Muster zu erkennen und von hier aus den Versuch der Vermittlung zu unternehmen, an der Sichtbarmachung und Verschiebung solcher Muster zu arbeiten. Wie könnte in einem solchen Vorhaben die machtvolle Lehrer_innenposition mitreflektiert werden? Genauer: Wie könnte das Interesse am Erkennen und Verschieben von solchen Mustern so angeregt werden, dass das vorherrschende Machtverhältnis zwischen Schüler_innen und Lehrer_innen zwar anerkannt wird, nicht aber die ausschlaggebende legitimierende Grundlage bildet?

Wenn der Bezug zu «Kunst», welcher dem Fach inhärent ist, sich weniger darüber behauptete, sich zum Beispiel affirmativ gegenüber einem euro-amerikanischen Kunstkanon zu verhalten, sondern über die Möglichkeit, mit visuellen und anderen Texten daran zu arbeiten, Brüche oder Verschiebungen zu erzeugen, sähen wir darin eine Möglichkeit, so etwas wie einen Dritten Raum zu schaffen, den wir uns als eine Art Denk- und Handlungsraum vorstellen, in dem die wechselseitige Verschränkung der kategorialen Vorstellung des Eigenen und des Anderen befragbar werden könnte.

Ein solcher relationaler Raum würde sich dadurch auszeichnen, dass er Fixierungen und Harmonisierungen zu vermeiden versucht, Er widerungen fördert. Wie aber könnte gemeinsam mit Schüler_innen daran gebaut werden, wenn doch auf beiden Seiten die Sehnsucht nach Eindeutigkeit gross ist?

Anne Gruber studierte visuelle Kommunikation an der Merz Akademie in Stuttgart und Art Education (MA) in der Vertiefung bilden & vermitteln an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Sie ist Lehrerin für Bildnerisches Gestalten an der Kantonsschule Olten und Mitarbeiterin am Institute for Art Education.

Vera Harder studierte Art Education (MA) in der Vertiefung bilden & vermitteln an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Sie ist Lehrerin für Bildnerisches Gestalten an der Kantonsschule Olten und forscht am Institute for Cultural Studies an der ZHdK.

Literatur

—
Allison, Brian (1987): «The relationship between child arts and their cultural foundations». *Journal of Aesthetic Education*, 14/ 3/1987, S. 59-79.

—
Appadurai, Arjun (1990): «Disjuncture and difference in the global cultural economy». In: Featherstone, Mike (Hg.): *Global culture, nationalism, globalization and modernity*, London: Newburg Parkl, New Dehli: Sage Publications, S. 61-95.

—
Apple, W. Michael (1993): «Constructing the «other»: Rightist reconstruction of common sense». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): *Race, identity, and representation in education*. London und New York: Routledge, S. 24-39.

—
Araeen, Rasheed (1987): «From primitivism to ethnic arts». *Third Text*, 1/Autumn/1987, S. 6-25.

—
Balibar, Etienne (1991): «Is there a «neo-racism»?». In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.): *Race, nation, class: Ambiguous identities*, London und New York: Verso, S. 17-28.

—
Bal, Mieke (1991): *Reading Rembrandt*, Cambridge: Cambridge University Press.

—
Barber, R. Benjamin (1992): «Jihad vs. McWorld». *Atlantic Monthly*, March/1992, S. 53-63.

—
Behdad, Ali (1993): «Traveling to teach: Postcolonial criticism the American academy». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): *Race, identity, and representation in education*, London und New York: Routledge, S. 40-49.

—
Bhabha, Homi (1987a): «The third space: Interview with Homi Bhabha by Jonathan Rutherford». In: Rutherford, Jonathan (Hg.): *Identity: Community, culture, difference*, London: Lawrence & Wishart, S. 207-221.

—
Bhabha, Homi (1987): «Interrogating identity». In: *Identity: The real me, post-modernism and the question of identity*. ICA Documents 6, London: Institute of Contemporary Art, S. 5-12.

—
Bhabha, Homi (1988): «Commitment to theory». *New Formations*, 5/Summer/1988.

—
Bhabha, Horni (1992): «Post-colonial authority and post-colonial guilt. In: Grossberg, Lawrence/Nelson, Cary/Treicher, Paula (Hg.): *Cultural studies*, London und New York: Routledge, S. 187-198.

—
Bhabha, Homi (1994): *The location of culture*, London und New York: Routledge.

—
Britzman, Deborah/Santiago-Válles, Kelvin/Jiménez-Múñoz, Gladys/Lamash, Laura (1993): «Slips that show and tell: Fashioning multiculturalism as a problem of representation». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): *Race, identity, and representation in education*, London und New York: Routledge, S. 188-200.

—
Buckingham, David (1993): *Children talking television: The making of television literacy*, London und Washington, D.C.: The Falmer Press.

—
Chinweizu, Ibekwe (1978): *The West and the rest of us*, New York: Nok Publishers.

—
Clifford, James (1988): «Histories of the tribal and the modern» und «On collecting art and culture». In: *The predicament of culture: Twentieth century ethnography, literature, and art*, Cambridge, Massachusetts und London: Harvard University Press.

—
Clifford, James (1989): «The Others: Beyond the «Salvage» paradigm». *Third Text*, 6/Spring/1989, S. 73-78.

—
Cohen, Philip (1988): «Tarzan and the jungle bunnies: Class, race, and sex in popular culture». *New Formations*, 170 (3), S. 25-30. Auch enthalten in: *The perversions of inheritance: Studies in the making of multi-racist Britain*. In: Cohen, Philip/Bains, Harwant (Hg.): *Multi-racist Britain*. London: Macmillan

Education Ltd, S.9-120.

—
Cohen, Philip (1992): «It's racism what dunnit: Hidden narratives in theories of race». In: Rattansi, Ali/Donald, James (Hg.): «Race», culture and difference, London: Open University Press, S. 62-103.

—
Coombes, Annie (1992): «Inventing the «post-colonial»: Hybridity and constituency in contemporary curating». *New Formations*, Winter/1992, S. 39-52.

—
Coombes, Annie (1994): «The distance between two points: Global culture and the liberal dilemma». In: Robertson, George/Mash, Melinda/Tickner, Lisa/Bird, Jon/Curtis, Barry/Putnam, Tim (Hg.): *Traveller's tales: Narratives of home and displacement*, London und New York: Routledge, S. 177-186.

—
Diaware, Manthia (1992): «Black studies, cultural studies, performative acts», *Afterimage*, 20/3/October/1992, S. 6-9.

—
Eisner, Elliot W. (1987): «Discipline-based art education: An overview». *Art Education*, 28/2 September/1987, S. 4-45.

—
Eisner, Elliot (1972): *Educating artistic vision*, New York: Macmillan.

—
Ellsworth, Elizabeth (1993): «I pledge allegiance: The politics of reading and using educational films». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): *Race, identity, and representation in education*, London und New York: Routledge, S. 201-219.

—
Fanon, Frantz (1967): *Black skins, white masks*, New York: Groove Press.

—
Feldmann, Edmund (1970): *Becoming human through art: Aesthetic experience in the school*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

—
Fuss, Diana (1994): «Interior colonies: Frantz Fanon and the politics of identification». *Diacritics*, 24/2-3/Summer-Autumn/1994, S. 20-42.

—
Gamman, Lorraine/Makinen, Merja (1994): *Female fetishism: A new look*, London: Lawrence & Wishart.

—
Gilroy, Paul (1987): *There ain't no black in the union jack*, London: Hutchinson.

—
Gilroy, Paul (1990/91): «It ain't where you're from, it's where you're at: The dialectics of diasporic identification». *Third Text*, 13/Winter/1990-1991, S. 3-16.

—
Gilroy, Paul (1992): «Cultural studies and ethnic absolutism». In: Grossberg, Lawrence/Nelson, Cary/Paula Treicher (Hg.): *Cultural studies*, London und New York: Routledge, S. 187-198.

—
Grossberg, Lawrence (1993): «Cultural studies and/ in new words». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): *Race, identity, and representation in education*, London und New York: Routledge, S. 89-105.

—
Hall, Stuart (1986): «The problem of ideology: Marxism without guarantees». *Journal of Communication Studies*, 10/2/1986, S. 28-44.

—
Hall, Stuart (1987): «Minimal selves». In: *Identity: The real me, post modernism and the question of identity*. ICA Documents 6/1987, London: Institute of Contemporary Art, S. 44-46.

—
Hall Stuart (1988): «New ethnicities». In: *Black film, British cinema*. ICA Documents 7, London: Institute of Contemporary Art, S. 44-46.

—
Hall Stuart (1990): «Cultural identity and diaspora». In: Rutherford, Jonathan (Hg.): *Identity: Community, culture, difference*, London: Lawrence & Wishart, S. 222-237.

—
Hall Stuart (1996): «What is ›black‹ in black popular culture?». In: Dent, Gina (Hg.): Black popular culture, Seattle: Bay Press, 1992, S. 21-33. Neuauflage: Morely, David/Chen, Kuan-Hsing (Hg.): Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies, London und New York: Routledge, S. 465-475.

—
Hatcher, Richard/Troyna, Barry (1993): «Racialization and children». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): Race, identity, and representation in education, New York und London: Routledge, S. 109-125.

—
Hodge, Bob/David Tripp (Hg.) (1986): Children and Television: A semiotic approach, Cambridge: Polity Press, in association with Oxford: Basil Blackwell.

—
Hudak, Glenn (1993): «Technologies of marginality: Strategies of stardom and displacement in adolescent life». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): Race, identity, and representation in education, London und New York: Routledge, S. 172-187.

—
jagodzinski, jan (1996): «The politic of difference: The fate of art in an age of identity crisis». In: Farris-Dufrenne, Phoebe (Hg.): Voices of color, New Jersey: Humanities Press, S. 78-113.

—
jagodzinski, jan (1997a): «The nostalgia of art education: Reinscribing the master's narrative.» Studies in Art Education, 38/2/1997, S. 80-95.

—
jagodzinski, jan (1997b): Pun(k) deconstruction: Experifigural writings in art and art education. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.

—
Jameson, Frederic (1981): The political unconscious: Narrative as a socially symbolic act, Itaca: Cornell University Press.

—
Jordan, Glenn/Weeden, Chris (1995): Cultural politics: Class, gender, race and the postmodern world, Oxford, UK und Cambridge, USA: Blackwell.

—
Journal for the Psychoanalysis of Culture & Society, Special on Psychoanalysis and Race. 1/1/1996.

—
Kasfir, Sidney (1992): «African art and authenticity: A text with shadows». African Arts, XXV/2/April/1992, S. 41-53.

—
Kellner, Douglas (1995): Media culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern, London und New York: Routledge.

—
Kress, Gunther (1995): Making signs and making subjects: The English curriculum and social features. Inaugural Lecture, London: Insitute of Education, University of London,.

—
Kristeva, Julia (1991): Stranger to ourselves, Hemelempstead: Harvester-Wheatsheaf Press.

—
Maclear, Michael (1993): «Dis-Orient-ation». Fuse, XV1/5 u. 6/1993, S. 25-27.

—
Marcus, George/Fischer, Michael (1986): Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences, Chicago: University of Chicago Press.

—
Markley, Robert (Hg.) (1996): Virtual realities and their discontents, Baltimore und London: The John Hopkins University Press.

—
McCarthy, Cameron (1993): «After the canon: Knowledge and ideological representation in the multicultural discourse on curriculum reform». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): Race, identity, and representation in education, London und New York: Routledge, S. 289-305.

—
McClintock, Anne (1995): «The angel of progress: The pitfalls of the term ›post-colonial‹». Social Text, 31/32/1995, S. 84-98.

—
Mohanty, Chandra Talpade (1990): «On race and voice: Challenges for liberal education in the '90s». Cultural critique, 18/14/1990, S. 179-208.

—
Moylan, Tom (1986): Demand the impossible: Science fiction and the utopian imagination, New York: Methuen.

—
Nafic, Hamid (1993): The making of exile cultures: Iranian television in Los Angeles, Minneapolis: University of Minneapolis.

—
Garcia Canclini, Néstor (1994): «Remaking passports: Visual thought in the debate on multiculturalism». Third Text, 28/29/1994, S. 139-147.

—
Paudrat, Jean-Louis (1984): «From Africa». In: Rubin, William (Hg.): Primitivism in the 20th century art: Affinity of the tribal and the modern (2. Band), New York: Museum of Modern Art, S. 125-175.

—
Pieterse, Jan Nederveen (1995): «Globalization as hybridization». In: Featherstone, Mike, Scott Lash/Robertson, Roland: Global modernities, London: Thousand oaks, New Delhi: Sage Publishers, S. 45-68.

—
Pinar, William (1993): «Notes on understanding curriculum as a racial text». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): Race, identity, and representation in education, London und New York: Routledge, S. 60-70.

—
Pollock, Griselda (1993): Avant-garde gambits 1888-93: Gender and the color of art history, London: Thames & Hudson.

—
Pollock, Griselda (1994): «Territories of desire: Reconsiderations of an African childhood: Dedicated to a woman whose name was not really «Julia»». In: Robertson, George/Mash, Melinda/Tickner, Lisa/Bird, Jon/Curtis, Barry/Putnam, Tim (Hg.): Traveller's tales: Narratives of home and displacement, London und New York: Routledge, S. 63-89.

—
Price, Sally (1989): ««Others» art – our art». Third Text, 6/1989, S. 65-72.

—
Price, Sally (1991): Primitive art in civilized places, Chicago: University of Chicago Press.

—
Prigogine, Ilya (1980): From being to becoming: Time and complexity in the physical sciences, San Francisco: W. H. Freeman and Co.

—
Rees, Al/Borzello, Frances (Hg.) (1988): The new art history, Atlantic Highlands, New Jersey: Humanities Press International.

—
Ringer, Benjamin B./Lawles, Elinore R. (1989): Race – ethnicity and society, London: Routledge.

—
Rist, Ray (1978): The invisible children: School integration in American society, Cambridge, MA: Harvard University Press.

—
Rizvi, Fazal (1993): «Children and the grammar of popular racism». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): Race, identity, and representation in education, London und New York: Routledge, S. 126-139.

—
Rizvi, Fazal (1991): «The idea of ethnicity and the politics of multicultural education». In: Dawkins, David (Hg.): Power and politics in education, London: Falmer, S. 161-196.

—
Roberts, John (1994): «Indian art, identity and the avant-garde: The sculpture of Vivan Sundaram». Third Text, 27/Summer/1994, S. 31-36

—
Robertson, George/Mash, Melinda/Tickner, Lisa/Bird, Jon/Curtis, Barry/Putnam, Tim (Hg.) (1994): Traveler's tales: Narratives of home and displacement, London und New York: Routledge.

—
Roosens, Eugene (1989): Creating ethnicity: The process of ethnogenesis, Newbury Park, California: Sage.

—
Said, Edward (1991): «The politics of knowledge». Raritan, II/1/1991, S. 17-31.

—
Said, Edward (1992): *Culture and Imperialism*, New York: Knopf.

—
Salecl, Renata (1994): *The spoils of freedom: Psychoanalysis and feminism after the fall of socialism*, London und New York: Routledge.

—
Salecl, Renata (1995): *Racial violence and Psychoanalysis*. Vortrag zur Konferenz: *Sprache der Politik, Politik der Sprache* an der Universität Klagenfurt, gehalten am 31. Juli 1995.

—
Sarup, Madan (1986): *The politics of multicultural education*, London und New York: Routledge.

—
Shohat, Ella/Stam, Robert (1994): *Unthinking eurocentrism: Multiculturalism and the media*, London und New York: Routledge.

—
Shohat, Ella (1995): «Notes on the post-colonial». *Social Text*, 31/32/1995, S. 99-113.

—
Sleeter, Christine (1991): *Empowerment through multicultural education*, Albany: State University of New York Press.

—
Sleeter, Christine (1993): «How white teachers construct race». In: McCarthy, Cameron/Chrichlow, Warren (Hg.): *Race, identity, and representation in education*, London und New York: Routledge, S. 157-171.

—
Smith, Ralph (1988): *Excellence in art education: Ideas and initiatives*, Reston, Virginia: NAEA.

—
Sollors, Werner (1989): *The invention of ethnicity*, New York: Oxford University Press.

—
Spivak, Gayatri (1988): «Can the subaltern speak?». In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana und Chicago: Univ. of Illinois Pr., S. 271-316.

—
Spivak, Gayatri (1994): «Psychoanalysis in left field and fieldworking: Examples to fit the title». In: Shamdassani, Sonu/Münchow, Michael: *Speculations after Freud: Psychoanalysis, philosophy and culture*, London und New York: Routledge, S. 41-76.

—
Stuhr, Patricia/Petrovich-Mwaniki, Lois/Wasson, Robyn (1992): «Guidelines for the multicultural art classroom». *Art Education*, 45/1/1992, S. 16-24.

—
Stuhr, Patricia (1995): «A social reconstructionist approach to multicultural art curriculum design based on the pow wow». In: Neperud, Ronald (Hg.): *Toward a post-postmodern art education*, New York: New York Teachers College Press.

—
Taylor, Simon (1995): «Todd Ayoung: Decolonizing the mind». *Third Text*, 30/Spring/1995, S. 53-66.

—
Tomhave, Roger D. (1992): «Value bases underlying conceptions of multicultural education: An analysis of selected literature in art education». *Studies in Art Education*, 34/1/1992, S. 48-60.

—
Valaskakis, Gay Guthrie (1993): «Dance me inside: Pow wow and being «Indian»». *Fuse*, XVI/5 u. 6/1993, S. 39-44.

—
Wallace, Michele (1991): «Multiculturalism and oppositionality». *Afterimage*, 19/3/October/1991, S. 6-9.

—
Walkerdine, Valerie (1995): «Subject to change without notice: Psychology, postmodernity and the popular». In: Pile, Steve/Thrift, Nigel (Hg.): *Mapping the subject: Geographies of cultural transformation*, London und New York: Routledge, S. 309-331.

—
West, Cornel (1986): «Ethics and action in Frederic Jameson's Marxist Hermeneutics». In: Arc, Jonathan (Hg.): *Postmodernism and politics*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

—
West, Cornel (1990): «The new cultural politics of difference». In: Ferguson, Russel/Gever, Martha/Minhaha, Trinh T./West, Cornel (Hg.): *Out there: Marginalization and contemporary cultures*,

New York: The New Museum of Contemporary Art und Cambridge, Massachusetts und London: The MIT Press, S. 19-38.

—

Willis, Anne-Marie/Fry, Tony (1988-89): «Art as ethnocide: The case of Australia». *Third Text*, Winter/1988-89, S. 3-21.

—

Willis, Paul (1990): *Common culture: Symbolic work at play in everyday culture of the young*, Milton Keynes: Open University Press.

—

Wollen, Peter (1994): «The cosmopolitan ideal in the arts». In: Robertson, George/Mash, Melinda/Tickner, Lisa/Bird, Jon/Curtis, Barry/Putnam, Tim (Hg.): *Traveler's tales: Narratives of home and displacement*, London und New York: Routledge, S. 187-196.

—

Žižek, Slavoy (1993): «Enjoy your nation as yourself». In: *Tarrying with the negative: Kant, Hegel and the critique of ideology*, Durham: Duke University Press.