

# Art Education Research No. 15/2019

Andrea Hubin und Karin Schneider

## Rätselflüge – Denkbewegungen durch ein schwieriges Erbe progressiver Kunstvermittlung in Österreich

Im Rahmen des Projekts *intertwining hi/stories* des Netzwerks *Another Roadmap for Arts Education* begab sich auch die Wiener Gruppe dieses Netzwerks - Carla Bobadilla, Andrea Hubin, Barbara Mahlknecht, Karin Schneider - auf die Spuren des kolonialen Erbes von Kunstvermittlung im österreichischen Kontext, mit der alle Mitglieder der Gruppe auf verschiedene Weise berufliche Berührungspunkte haben. Die Spurensuche führte zunächst in die Geschichte von Kinderkunst, zu der konzeptuelle Gründungs Momente im Wien der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gehören, und von dort wieder in die Gegenwart zurück und zur zunehmenden Aufmerksamkeit für eine exotisierende Symbolpolitik dieses Feldes. Es geht uns in diesem Text nicht um eine kritische ‚Aufarbeitung‘ dieser Geschichte, sondern um einen Einblick in unsere Suchbewegung. Wenn wir Bezüge herstellen zwischen der Kunstvermittlung der 1980er und 1990er Jahre im *Museum Moderner Kunst* und der *Child Art* des Künstlers und Kunsterziehers Franz Cizek (1865-1946) in Wien, dann tun wir das nicht, weil wir hier einen direkten, bewussten Zusammenhang behaupten oder die Geschichte von *Child Art* neu schreiben wollen, sondern weil uns das Nachdenken über die Verwendung exotisierender Metaphern in Bezug auf die Anrufung von ‚Kindern‘ als ‚das Lebendige‘ oder ‚Wilde‘ im Museum auf diese Spur brachte. Wir verstehen solche punktuell gesetzten geschichtlichen Querverweise nicht ausschließlich als unbewusste oder verdeckte Traditionslinien. Vielmehr erscheinen sie uns auch von Abgrenzungen, Abneigungen, Verwerfungen, Unterbrechungen und Widersprüchen geprägt.

Dank der Hilfe der Kuratorin für Kunstvermittlung, Claudia Ehgartner, erhielten wir aus dem kleinen, sich in Aufbau befindlichen Archiv der Kunstvermittlung des Museums moderner Kunst in Wien (*mumok*<sup>1</sup>) den Projektbericht *Rätselflug*, einer Kunstvermittlungsaktion für Kinder, 1984 entwickelt und durchgeführt von der Gruppe ...

*das lebende museum ...* (Arbeitsgruppe ... *das lebende Museum ...* 1984). Das Titelblatt des Berichts zeigt die Collage eines Heißluftballons, der über dem Vorplatz des Palais Liechtenstein in Wien schwebt. Das barocke Schloss beherbergte von 1979 bis 2001 einen Teil der Sammlung des *mumok* und hier war einer der Orte an welchen ... *das lebende museum ...* neue Methoden besucher\_innenorientierter Kunstvermittlung erprobte.

Die Initiative ... *das lebende museum ...* ist zwar heute auch im österreichischen Kontext fast in Vergessenheit geraten, ihre Experimente mit und vor allem deren Dokumentation und Theoretisierung von Vermittlungsmethoden waren jedoch für weitere Entwicklungen in diesem Bereich grundlegend. An der Konzeption des *Rätselflugs* beteiligt waren Protagonist\_innen des damals (im Österreich der 1980er Jahre) im Entstehen begriffenen Berufsfeldes ‚Museumspädagogik‘ und ‚Kunstvermittlung‘: Heiderose Hildebrand, Hadwig Kräutler und Dieter Schrage. Durchgeführt wurde der *Rätselflug* im Rahmen des Wiener Ferienspiels – einer bis heute bestehenden, von der Stadt Wien geförderten Maßnahme für Kinder, die ihnen während der Ferienzeit einen günstigen bzw. kostenlosen Zugang zu Kulturprogrammen ermöglicht.

An dieser Stelle lohnt es sich, einen Moment bei den Namen *Rätselflug* und ... *das lebende museum ...* zu verweilen: Der Name der Gruppe suggeriert, dass die Eigenschaft der Lebendigkeit einem Museum nicht selbstverständlich innewohnt. Womöglich sind es sogar erst spezifische Maßnahmen, die das Museum lebendig machen, indem der Fokus von den toten, weil erstarrten oder aus dem Alltagsleben herausgerissenen Objekten, hin zu den Besucher\_innen und ihren Aktivitäten verschoben wird. Statt stiller Kontemplationshaltung vor ebenso stummen und bewegungslosen Kunstwerken wird dabei vor allem das Bild von Kinderscharen aufgerufen, die durch die heiligen Hallen tollten. Das Museum wird ‚lebendig‘ indem die Art, wie auf die Objekte oder Kunstwerke geschaut wird, wie sie verstanden und präsentiert werden und wirken, verändert wird. In diesem Sinne kann der Name ... *das lebende museum ...* auch

<sup>1</sup> Die damalige Bezeichnung war MMKSLW - Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien im Palais Liechtenstein.

als Aufgabe und Aufforderung verstanden werden: Die hier als Vermittler\_innen-Gruppe Tätigen verlebendigen das Museum; wer sie agieren lässt, kann damit rechnen, dass Leben ins Museum kommt, allein schon dadurch, dass sie qua Vermittlung Gruppengespräche und Interaktionen anregen und als Projektgruppe auftreten, die eben keinen fixen Standort hat, sondern mal hier, mal da aktiv wird. Aus geschichtsinteressierter Perspektive wird hier auch das Bild des alten, verstaubten, ‹toten› Museums der Vergangenheit abgelöst vom Neuen, Kindlichen, Lebendigen - die Zukunft gegen die Vergangenheit.

Der *Rätselflug* und sein Heißluftballon führen ebenfalls eine Reihe von Deutungsmöglichkeiten mit sich, der Name des Programms und seine Repräsentation sind also selbst ein Rätsel. Der Ballonflug legt nahe, dass es sich um eine Reise handelt, und zwar eine, die nicht ganz gewöhnlich ist: Eine Reise, die voller Rätsel steckt, die möglicherweise in ein Land führt, in dem es aus Sicht des/der Reisenden rätselhaft zugeht, oder aber der Ballon ist selbst mit Rätseln vollgepackt. Es könnten aber auch das Museum moderner Kunst und seine Behausung, das barocke Palais, als Orte gemeint sein, an denen sich Rätsel (in Form von modernen Kunstwerken) verbergen. Der Ballon bringt dann die Kinder zu ihnen oder die Rätsel mit Hilfe der Kinder hinaus in die (zu wenig rätselhafte?) Welt.

Allein die wenigen Assoziationen zu diesem Archivfund ermöglichen, zentrale Begriffe und Annahmen dieser Form von Kunstvermittlung anzureissen: Die Idee der Lebendigkeit verknüpft sich dabei mit der Vorstellung eines offenen, partizipativen Museums und mit museumspädagogischen Konzepten, die (auch körperlich) aktive Teilnehmer\_innen imaginieren und auch jüngere Kinder als ernstzunehmende Besucher\_innengruppe ins Spiel bringen. Methodisch wird Rätselhaftigkeit positiv besetzt. Offene Zugänge zu Museum und Kunst sollen geschaffen werden, die nicht nur auf Wissensvermittlung zielen, sondern eigene Gedanken, Assoziationen und Emotionen anregen: Vermittlung soll eben nicht die Rätsel lösen, sondern vielmehr in Gang setzen.

In dem Projektbericht finden sich auch einige Arbeitsblätter, die von Kindern im Rahmen der Aktionen ausgefüllt wurden. Wenn auch damals nicht ganz so bedeutungsoffen gearbeitet wurde, wie das in späteren Vermittlungsmethoden in dieser Traditionslinie der Fall war (und bis heute ist), so gab es neben Fragen nach dem Namen der Künstler\_innen auch solche, die keine einfache Antwort evozierten, sondern die Kinder anregen sollten sich etwas auszudenken: «Worüber könnten sich diese beiden Typen unterhalten?», «Mit welchen Farben würdest Du sie anmalen?», «Woran erinnert Dich das?», «Wir belauschen die Götter beim Festmahl. Schreib die aufgefangenen Gesprächsfetzen in die Sprechblasen.» (zu Max Ernst, *Festmahl der Götter*, 1948), «Eine ereignisreiche Speisekarte – was ist da alles verzehrt worden?» (zu Max Ernst, *Festmahl der Götter*, 1948, Arbeitsgruppe ... *das lebende Museum* ... 1984: n.pag.). Der Projektbericht zeigt, dass nicht nur konzeptuell, sondern auch durch praktische Setzungen wesentliche Grundlagen dieser neuen Art der Kunstvermittlung gelegt wurden:

Gearbeitet wurde in kleinen Gruppen von maximal 17 Kindern, es gab klare, verbindliche Anfangsrituale und solche, um sich ein wenig kennen zu lernen; es wurde für Pausen, Essen und Trinken gesorgt, was auch im Bericht als wesentlicher Bestandteil einer guten Vermittlungsarbeit betont wurde. Methodisch wird angeregt, freie Assoziationsketten zu Kunstwerken zu spinnen; Informationen werden nach dem Motto «Weniger ist Mehr» nur zu jenen Kunstwerken gegeben, die die Teilnehmer\_innen zuvor selbst – aus persönlichem Interesse, oder als Antwort auf eine assoziative Fragestellung – ausgesucht hatten. Zentral ist zudem, dass die Annäherung an die Kunstwerke auch über praktisches, kreatives Selber-Tun und Handtieren mit verschiedenen Materialien läuft, was den Kindern ermöglichen soll, sich frei auszudrücken und auch non-verbale Bezüge zu den Kunstwerken herzustellen. Was dabei jedoch nicht angestrebt wird, ist, bestimmte künstlerische Verfahren einzuüben oder den Stil der Kunstwerke nachzuahmen. Die Kinder werden vielmehr als ‹Forschende› auf ‹Erkundungsfahrt› beschrieben, die ein bestimmtes Kunstwerk ‹untersuchen›; das heute viel diskutierte Konzept der potentiellen Verbindung von Forschung und Vermittlung und der Co-Produktion von Wissen durch und mit den Besucher\_innen ist hier angelegt.

Auch findet sich hier bereits ein weiteres konzeptuelles Bild, welches die Kunstvermittlung dieser Richtung fortan prägen wird: Die Metapher der Reise in Verbindung mit dem Rätselhaften und Unbekannten der Kunst. Durch diese vibriert ‹das Lebende› nicht nur, sondern beginnt sich fortzubewegen. Es verlässt den Ort des Gewöhnlichen, Alltäglichen, es macht sich auf, um Neues zu entdecken und Neugier (auf das Außergewöhnliche) zu wecken. Dies sind Denkbilder, welche auch wir, die Autorinnen des Textes, aus unserem eigenen Praxisumfeld der Kunstvermittlung gut kennen oder auch selbst benutzen, und deren Implikationen wir in diesem Text kritisch im Kontext österreichischer Geschichtsarbeit zur Diskussion stellen wollen. Wir werden versuchen zu zeigen, dass es nicht wirklich möglich ist, mit Reise- und Entdeckungsmetaphern zu arbeiten, ohne sich in kolonialen Denkmustern zu bewegen und diese damit auch zu reproduzieren.

Das Bild der ‹Expeditionsreise› ist im *Rätselflug*-Projekt beispielsweise als Ausgangsszenario eines der Workshops präsent, der den Ballon in einem ‹Land der gegensätze [sic] und Rätsel› landen lässt, wo zur kreativen Interaktion mit Bewohner\_innen, die sich ‹beliebige Gesichter zulegen› können, angeregt wird. (Arbeitsgruppe ... *das lebende museum* ... 1984: n.pag.) Dass sich die ‹Reise in fremde, seltsame Länder› als Metapher für die Begegnung mit moderner Kunst in derartigen Vermittlungspraxen gut hielt, zeigen Titel von Workshops für Kinder im *mumok* der 1990er Jahre wie zum Beispiel *Fantasia – eine Reise in die Welt der Kunst* (1995) oder *Fremdes Territorium* (1999). Letzteres [Konzept](#) ([, von dem sich ebenfalls eine Kopie im Archiv der mumok Kunstvermittlung fand und an dessen Ausarbeitung auch eine der Autorinnen dieses Textes, Karin Schneider, mitwirkte](#)) entwarf das Museum als ‹fremdes Land›,

in welchem eine eigene Sprache, nämlich jene der Bilder gesprochen würde. Methodisch sah das Konzept daher Übersetzungsschritte vor, wie etwa die Assoziation von Kunstwerken mit kleinen Alltagsobjekten zur Gestaltung non-verbaler Kommentare. Ein jüngerer, außerordentlich innovatives Projekt war die partizipative Ausstellung *Weltenbummler. Abenteuer Kunst* der Kunstvermittlung des *Essl Museums*, welche 2015 in Co-Produktion mit Schüler\_innen und Besucher\_innengruppen realisiert wurde. Der in mehreren Pressestatements online zu findende Projekttext lautete: «Der Begriff ›Weltenbummler‹ verbindet die Sehnsucht nach der Ferne, die Neugier auf das Andere, das Entdecken um des Entdeckens willen. Mit Fantasie und Kunst kann die ganze sichtbare Welt bereist werden, sogar neue Welten können entstehen. Die internationalen Kunstwerke der Ausstellung bieten dafür inspirierende Anregungen»<sup>2</sup>.

Die methodischen Setzungen dieser Konzepte zielten vor allem darauf, Imaginationsräume zu öffnen, verspielte Zugänge zu schaffen und angewandte Sprach- und Aktionsformen «von Kunst aus» zu denken, wie Eva Sturm dies ausdrückte (Sturm 2011). Besucher\_innen sollten dazu ermuntert werden, eigene Schemata für einen Moment zu verlassen und die Irritationen und Fremdheitserfahrungen bei der Konfrontation mit moderner und Gegenwartskunst für neue Denkverbindungen zu nutzen. Aber mit Begriffen wie ›Expedition‹, ›unbekannte Welten‹ und ›fremde Territorien‹ rufen diese Versuche gleichzeitig auch ein Repertoire an Vorstellungsbildern aus einem Wissensbestand der europäischen Populärkultur auf – den der Erzählung von Abenteuer- oder Entdeckungsreisen zu *weißen*<sup>3</sup> Flecken der Landkarte, wo man ›Fremden‹ begegnet, die ›seltsame Gebräuche‹ praktizieren und ›eigenartige Sprachen‹ sprechen. Wie sehr diese Narrative in Diskurse zur europäischen Akzeptanzproduktion für koloniale Gewalt- und imperiale Ausbeutungspraktiken eingeflochten sind zeigt z.B. Mary Louise Pratt in Ihrer Analyse *Imperial Eyes – Travel Writing and Transculturation*, in welcher sie untersucht,

«[...] how travel books written by Europeans about non-European parts of the world created the imperial order for Europeans ›at home‹, and gave them their place in it. I ask how travel writing made imperial expansion meaningful and desirable to citizenries of the imperial countries, even though the material benefits of empire accrued mainly to the few. Travel books, I argue, gave European reading publics a sense of ownership, entitlement, and familiarity with

<sup>2</sup> Zu finden z.B. unter folgenden online Links: <https://www.meinbezirk.at/klosterneuburg/lokales/weltenbummler-mit-ai-wiwi-im-essl-museum-d1141471.html> (Zugriff 08.09.2018)

<sup>3</sup> *weiß* wird hier und in Folge kursiv geschrieben, da dieser Begriff auf eine politische Position im Machtgefüge verweist, welche Überlegenheit bei gleichzeitig vermeintlicher Neutralität (hier *weiß* als Metapher für das Offene, Leere, Unmarkierte) markiert. *Weiß*-sein bezeichnet eine privilegierte Position, von der aus definiert wird und rassistisch zu- und festgeschrieben wird. Dies wirkt auch dann, wenn sich die einzelnen Subjekte oder institutionellen Gefüge dessen nicht bewusst sind, oder dies nicht offiziell ausweisen. (Arndt 2005)

*respect to the distant parts of the world that were being explored, invaded, invested in, and colonized. Travel books [...] created a sense of curiosity, excitement, adventure, and even moral fervour about European expansionism. They were, I argue, one of the key instruments that made people at home in Europe feel part of a planetary project; a key instrument, in other words, in creating the domestic subject of empire.»* (Pratt 2008: 3)

Andockstellen für Denkfiguren, die ein Othing des Globalen Südens vornehmen, die ›andere Länder‹ und ›fremde Territorien‹ als schillernde Projektionsflächen für das nicht-Intellektuelle, Fantastische und für Wunschbilder von Diversität nutzen, finden sich auch in den Begriffsbildungen und Bildproduktionen zur Selbstbeschreibung der oben skizzierten Ansätze der Kunstvermittlung und kulturellen Bildung.

Eine Gruppe, die im *mumok* längerfristig an neuen Zugängen zur Kunst arbeitete (wie sie dann auch für unsere Praxis prägend wurden), nannte sich zunächst *Kolibri flieg* und wurde Ende der 1980er Jahre von der Galeristin und Künstlerin Heiderose Hildebrand, einer der zentralen Figuren österreichischer Kulturvermittlung und Ko-Gründerin des ... *lebenden museums* ... mit einer Gruppe von Studierenden der Universität für angewandte Kunst initiiert (Höllwart 2005: 108). In ihrer Publikation von 1987 zu diesem Projekt erklärt Hildebrand die Herkunft des Namens:

«Warum der Name KOLIBRI FLIEG? ›Kolibri, das sind die heissfarbigen Worte, die in der flammenden Urwaldsonne herumfliegen.‹ sagt Vinzenz in Robert Musils ›Vinzenz und die Freundin bedeutender Männer.‹ Im Laufe der Vorbereitungsarbeiten für das Projekt suchten wir ein Symbol für den Begriff Phantasie, für das bestimmt Unbestimmte ebenso wie für das unbestimmt Bestimmte. Uns schien der Kolibri, dieser exotische, kleine, bunte Vogel, der den Schwirrflyg übt und sich von delikaten Dingen nährt, ein recht passender bildlicher Ausdruck hierfür.» (Kolibri Flieg 1987: 10)

Ein weiteres Beispiel für das Auftauchen exotischer Metaphern ist *Das Palmenbuch* (Eiböck et. al. 1991), ein von Heiderose Hildebrand und Eva Sturm, einer für uns maßgeblichen Referenzfigur für eigene Theorie und Praxis dieser Kunstvermittlungsformen, verfasstes *Handbuch zur Orientierung* hinsichtlich neuer Sichtweisen auf das Museum, seine Besucher\_innen und die Kommunikation mit ihnen. Wie wichtig diese Publikation für Theoretiker\_innen und Praktiker\_innen blieb, zeigt ihre Neuauflage (Eiböck et. al. 2007) und die Vorstellung auf der documenta 12 im Jahre 2007 (Jentzsch 2007, Fliedl 2010). In der ersten Ausgabe war in jedes Büchlein – sie sind gerade so groß, dass sie in eine Handfläche (Engl. palm!) passen – ein echtes kleines Palmblatt eingelegt.

«Seinen Titel erhielt das *Palmenbuch*, weil Heiderose Hildebrand und Eva Sturm, der eigene, reine Text für den Leser zu trocken erschien und deshalb mit *Palmenzeichnungen*

aufgelockert wurde. Die Illustrationen sind Teil einer Sammlung des Medienwissenschaftlers Christoph Eiböck. Jahrzehntlang hat er Passanten, die ihm im Alltag begegnet sind – ob in der Straßenbahn, an der Imbissbude oder beim Konzert – gebeten, ihm eine Palme zu zeichnen. Diese gesammelten Skizzen spiegeln vollkommen verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten einer Palme und dienen als Metapher: Die Vielfalt der verbildlichten Vorstellungen von einer Palme verdeutlicht die Vielfalt von Blickwinkeln, aus welchen ein Kunstwerk betrachtet werden kann. Heide-rose Hildebrand kommentiert sinnfällig: «Menschen glauben häufig, sie zeichnen DIE Palme, aber DIE Palme [Hervorh. im Original] gibt es eben nicht!» (Jentzsch 2007)

Warum aber überhaupt die PALME? Hätte es nicht genauso gut «Zeichne Deinen Apfelbaum!» oder «Zeichne ein Auto!» heißen können? Palmen wachsen in Wien eigentlich nur in Glashäusern. Die Palmenhäuser und Schmetterlingshäuser in Wien dienen der Erbauung des urlaubsreifen Stadtpublikums und vermitteln Bilder eines «Südseeparadieses» oder auch des europäischen Südens<sup>4</sup> als Projektionsfläche für ein Begehren nach dem belebenden «Anderswo». Diese Fantasien «exotischer» Rückzugsorte und Naturmetaphern stehen in der Traditionslinie kolonialer Diskurse. So beschreibt etwa Stuart Hall die Ausarbeitung dieser Paradies-Konstruktionen in seinem Text *The West and the Rest*:

«In [the] images and metaphors of the New World as an Earthly Paradise, a Golden Age, or Utopia, we can see a powerful European fantasy being constructed. [...] When Captain Cook arrived in Tahiti in 1769, the same idyll [...] was repeated all over again. The women were extremely beautiful, the vegetation lush and tropical, the life simple, innocent, and free; Nature nourished the people without the apparent necessity to work or cultivate; [...] The West's contemporary image of tropical paradise and exotic holidays still owes much to this fantasy.» (Hall 1992: 302)

Ein weiteres Beispiel für diese Form der exotisierenden Sprache in der Kunst- und Kulturvermittlung ist der Name des Wiener Theaters für ein junges Publikum, *Dschungeltheater*. Wir möchten unterstreichen, dass es, wenn wir von der Kunstvermittlung im *mumok*, im *Essl-Museum*, oder dem *Dschungeltheater* sprechen, auch um Orte unserer eigenen Geschichte geht, Orte mit welchen wir uns professionell und persönlich positiv verbunden fühlen, Orte die einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Bildung für Kinder in Wien leisten, die sich um Inklusion bemühen und in vielfacher Hinsicht auch um kritische, emanzipatorische Inhalte und um ernst zunehmende partizipative Verfahren. Dennoch, oder gerade deshalb schlagen wir vor solche exotisierenden Bezeichnungen als Verweisschilder in die Geschichte der Konstruktion

der europäischen «Anderen» zu problematisieren und ihr Auftauchen im Kunstvermittlungskontext Österreichs hinsichtlich einer unreflektierten Verbindung zu dieser Geschichte zu untersuchen. Diesem Vorschlag liegt unsere Annahme zugrunde, dass in letzter Instanz auch die Symbole und Metaphern der Selbstdarstellung eine Auswirkung auf die in Kunstvermittlungsprogrammen verhandelten Inhalte haben, z.B. darauf, wer von den Besucher\_innen sich als Teil des «Eigenen» angerufen fühlt (oder nicht). Gerade in einem Zusammenhang, der so stark mit Worten, Bildern, Begriffen und auch mit unbewussten Denkverbindungen arbeitet, sind Namen und Bildmotive der Selbstrepräsentation keinesfalls trivial, vor allem wenn sich diese mit einer Geschichte und Gegenwart von Ausgrenzung, Othering, Unterdrückung und Ausbeutungsgewalt verbinden. Eine Auseinandersetzung mit dieser Geschichte und ihren Kontinuitäten, die auch bedeuten würde allen Assoziationsketten rund um die eigene Bild- und Metaphernproduktion nachzugehen, ist selten Teil der Alltagspraxis der Vermittlung.

Die Gruppe *Kolibri flieg* nannte sich ab ca. 1991 *Stör-Dienst*, auch um das liebeliche Image des kleinen Vogels gegen eine kritischere oder auch rebellischere Haltung gegenüber der Institution und ihrer Tendenz, die Arbeit der neuen Kunstvermittlung mit Kindern gering zu schätzen, zu tauschen (Sturm 2002; Schneider 2002). In einer Broschüre, in der der *StörDienst* seine Arbeitsweise vorstellt, verortet die Autorin der Einleitung diese Arbeit im Museum wie folgt:

«Unsere Art von Vermittlungsarbeit ist im österreichischen Museumsalltag noch nicht wirklich integriert, es gibt keine Tradition in unserem Sinne. So arbeiten wir im historischen Raum Museum ohne Geschichte.» (Zechner ca. 1992)

Wiewohl diese Haltung der vehementen Abgrenzung – gegenüber der Ignoranz des Museums und auch gegenüber etablierteren, als zu didaktisch oder schulisch empfundenen Formen der Vermittlung – nachvollziehbar sein mag, sie stand dennoch einer kritischen Positionierung im Kontext der Geschichte künstlerischer Kunstvermittlung und der Wahrnehmung ihrer problematischen Traditionslinien im Weg: Wir<sup>5</sup> sahen uns als Teil einer Pionier\_innen-Generation und als solche konstruierten wir uns als frei von Tradition.

Aber es gibt eine Geschichte der Verbindung von Kindern, Kunst und kolonialen Denkmustern, in welche sich Vermittler\_innen vor allem auch dann einschreiben, wenn sie sich dessen nicht bewusst sind. Wie wir in diesem ersten Teil dieses Textes versuchten zu zeigen, tun sie es z.B. darüber, dass sie Metaphern aus den kolonialen Denkmustern des «Primitivismus» und des «Exotismus» benutzen, um Symbole für die in ihren Haltungen wichtigen Aspekte der «Neugier», der «Fantasie» oder «Vielfalt»

<sup>4</sup> Als eines von vielen Beispielen hierfür siehe der Titel des Films *Unter Palmen am blauen Meer* (1957, D/I, Regie: Hans Deppe) angeführt, dessen Story vom Begehren nach einem italienischen Schlagersänger angetrieben wird.

<sup>5</sup> Das «Wir» bezieht sich hier und in Folge explizit auf uns, die Autor\_innen. Karin Schneider war ab 1992/93 Mitglied des *StörDienst* und wir beide wurden von den Diskursen und Praxen dieses Kontext geprägt und prägten sie mit.

zu finden. Über den entscheidenden Impuls des IAE<sup>6</sup> und über die unschätzbar wertvolle Möglichkeit, mit Wissensbeständen von Kolleg\_innen des Netzwerks *Another Roadmap for Arts Education – intertwining hi/stories cluster* in gemeinsame Auseinandersetzung treten zu können, haben wir uns dieser Geschichte mit kritischer Aufmerksamkeit für jene Begriffe, Bilder und Symbole zugewandt, von denen wir vermuten, dass sie ein Erbe kolonialer und rassistischer Denkmuster mitführen. Und dies führte uns in die Diskursproduktion rund um *Child Art* und Kinderkreativität im Wien der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

### CHILD ART UND FRANZ CIZEK

*«It is strange that scarcely anything done by children has been preserved which is older than a hundred years. [...] We have hardly anything from anonymous young children, whereas we, fortunately, possess a great number of documents of primitive art, some tens of thousands of years old. We have in our museums examples of peasant art, executed centuries ago. Why no Child Art?» (Viola 1942: 7)*

*«The best way to understand Child Art is to study primitive art, both of races that lived tens of thousands of years ago and the art of living primitives. The most superficial observer must be struck by the similarity between the art of primitive man and Child Art.» (Viola 1942: 16)*

So beginnt das Buch *Child Art* (1942) des Wiener Autors Wilhelm Viola. Die zitierten Passagen sind der Einleitung, *The Discovery of Child Art*, und dem darauf folgenden zweiten Kapitel *Child Art and Primitive Art* entnommen. Das Buch basiert maßgeblich auf Studien Violas zur Lehre des Wiener Künstlers und Kunstpädagogen Franz Cizek, der als einer der «Entdecker» der *Child Art*, der «Kunst des Kindes» gehandelt wird. Cizek kommt 1895 in der tschechischen Stadt Leitmeritz zur Welt und zieht 1885 nach Wien, um dort an der Akademie der Bildenden Künste zu studieren. Kurz danach beginnt seine Beschäftigung mit dem Kinderkunstunterricht. Er eröffnet eine zunächst privat betriebenen Mal- und Zeichenschule für Kinder, die im Studienjahr 1903/04 als Übungskurs für «Lehramtskandidaten des Freihandzeichnens» (Laven 2006: 86) und später als «Jugendkunstklasse» in die Wiener *Kunstgewerbeschule* (die heutige Universität für angewandte Kunst) integriert wird. In diesem Zusammenhang entwickelt Cizek seine eigene Methode der künstlerischen Bildung für Kinder zwischen 3 und 14 Jahren, welche im Rahmen ihrer Freizeit zweimal die Woche zu ihm kommen, um zu malen, zu zeichnen, zu gipsen und Scheren- oder Linolschnitte anzufertigen. Für Cizek war es zentral, die Arbeiten der Kinder als eigenständige, «ursprüngliche» künstlerische Ausdrucksform ernstzunehmen. Sich selbst verstand er dabei nicht als Pädagoge, sondern als Künstler. Cizek betrieb die Jugendkunstklasse bis zu

seinem Tod 1946, nach seiner Pensionierung Mitte der 1930er Jahre auf privater Basis. Eine von ihm selbst als Nachfolgerin designierte, enge Mitarbeiterin der letzten Jahre, Adelheid Schimitzek, führte die Klasse noch bis 1955 weiter.

Der oben zitierte Autor, Wilhelm Viola, war der erste Generalsekretär des 1922 gegründeten Österreichischen Jugendrotkreuz (ÖJRK). Dieses war einer der wichtigsten Förderer von Cizeks Jugendkunstklasse und Herausgeber eines weiteren Buchs Violas über Franz Cizek, *Child Art and Franz Cizek*, das erstmals 1936 erschien und mehrere Neuauflagen erfuhr. Als Autor verbrachte Viola einige Zeit in Cizeks Klasse und fertigte Beobachtungsprotokolle des Unterrichts an, deren Ergebnisse er im Buch von 1942 publizierte – zu dieser Zeit war er bereits nach England emigriert. Beide Publikationen erschienen auf Englisch. Dass Viola mitten im Krieg zwischen Nazi-Deutschland, dessen Teil Österreich 1938-1945 war, und England als internationaler Promotor Cizeks, eines aktiv in Nazi-Deutschland tätigen Kunstpädagogen, agieren konnte, fanden wir aus Wiener Perspektive durchaus erstaunlich. Jedenfalls gewannen internationale Forscher\_innen im Bereich Arts Education ihr Bild von Cizek weitgehend nicht über Quellenrecherche in Wiener Archiven, sondern über englischsprachige Sekundärliteratur und hier zentral über Violas Publikationen.

Die eingangs zitierten Passagen geben einen Eindruck von einem zentralen Argument der Begründung der Ansätze Cizeks und sind historische Beispiele für das Herstellen eines Zusammenhangs zwischen der Kunst von Kindern und der rassistischen Konstruktion von Menschen in den Kolonien als «Primitive» mit einer eigenen künstlerischen Produktion, die ähnlich «ursprünglich» und unbelastet von Bildung sei, wie die der Kinder.

In der Publikation von 1936 schildert Viola einen zentralen Gedankengang Cizeks, der die Kreativität der Kinder problematischen Einflüssen ausgesetzt sähe:

*«Too many people meddle with these children. If he [Cizek] were living with his children on a desert island in the ocean and could let them go on creating, he is convinced that he could bring all his children to the purest development of their creative ability. But his children are living in a civilized world with many unfavourable influences.» (Viola 1936: 26)*

Was sind nun die negativen Einflüsse der «civilized world», die hier gemeint sind? An weiterer Stelle schreibt Viola:

*«Prof. Cizek finds that children from the poorer sections of the city are generally more original and more creative than the children from the wealthy parents. A richer environment is as a rule destructive to what is creative in the child. Too many books, pictures, visits to theatres, cinemas etc. are bad for the child.» (Viola 1936: 20).*

Obwohl viele der Schüler\_innen Cizeks aus dem Millieu des eher wohlhabenden, oft auch jüdischen städtischen Bürgertums kamen, sind es in dieser Sichtweise genau

<sup>6</sup> Hier danken wir insbesondere Carmen Mörsch für ihre klaren Hinweise.

deren Möglichkeiten kultureller Bildung, welche die Kinder ›verderben‹ und deren ›reine‹ Kreativität zerstören. In diesem Zusammenhang ist es vor allem die traditionelle Schule mit ihrem Fokus auf die intellektuelle Ausbildung, welche einen großen Anteil daran habe, dass die Kinder nicht mehr so kreativ agieren, wie sie eigentlich könnten. Diese Schule, «*the intellectual school*»,

«*gives nothing to the child but deprives him of something, so that these children generally leave such a school poorer than they entered it. That kind of school is part of the tragedy of our modern civilization. – A child is so pliable. How easy it is to make patterns and comfortable ›citizens‹ out of these little children's bodies and souls!*» (Viola 1936: 22)

Für Viola stehen Schulkritik und Zivilisationskritik in direkter Verbindung und führen zu den Projektionen auf jene, die er als ›Primitive‹ bezeichnet.

«*Why does the work of the primitives appear to us so strong, despite the lack of perspective? Why do the works of ancient Egyptians appear to us so strong? Because they are created according to the same laws as children's drawings. By the way, another opinion of Cizek's is, that there is a relationship, even an absolute parallel between the art of the ancients and primitives and the art of the child. Only with the ancients and the primitives there is no break in creative power at the age of puberty. Cizek believes that the unbroken art of the primitives is due to the fact that they are not spoiled by schools. It is a fact not to be denied that many city children lose their creative ability in drawing and painting in the years of puberty. (Rural teachers have however, assured me that they have not noticed this phenomenon with peasant children.)*» (Viola 1936: 25)

In diesem Zusammenhang taucht sogar der heute populäre Begriff des Unschooling auf, basierend auf der Idee, dass die Schule Kreativität zerstöre. Viola zitiert Cizek wie folgt:

«*I have extricated children from school in order to make a home for them, where they may really be children. I was the first person to talk about ›unschooling of the school‹. School is good only when it commits suicide and transforms itself into active life. Parents and teachers should preserve the child from transforming creativeness into mannerism, or imitation. Among the old Egyptians the illusionistic was punished.*» (Viola 1936: 38)

Hier wird also eine Verbindung hergestellt zwischen dem als rein und ›unspoiled‹ gedachten, kreativen Potential der Menschen des Globalen Südens, der alten ägyptischen Kultur, und der österreichischen Kinder, insbesondere jener, die aus weniger wohlhabenden Familien oder dem ländlichen Kontext kommen. Gefährdet sei dieses Potential durch zu viel klassische kulturelle Bildung im Elternhaus, populärkulturelle Ablenkungen der Großstadt (wie das Kino) und vor allem die rein auf Intellektualität abzielende ›alte Schule‹. Es zeigt sich, dass sich hier dis-

kursive Figuren miteinander verbinden und gegenseitig bedingen: Die Kritik an dem schulischen Bildungssystem, die Kritik daran, dass die Kinder zu schnell zu ›angepassten Bürgern‹ herangezogen würden, geht Hand in Hand mit allgemeiner Zivilisationskritik, mit Skepsis gegenüber, bis hin zu Ablehnung von modernen urbanen Lebensweisen und Werten; untermauert von exotisierenden, primitivistischen Begehrensprojektionen auf koloniale Andere und klassenbezogen innere Andere.

Dieselbe Konstruktion setzt die in den Kolonien lebenden Menschen sowie die Bauern (›das Volk‹) gleich mit vermeintlich unverdorbenen Kindern. Sie alle – Kolonisierte, Kinder und Volk – müssen erzogen werden und zwar in einer Form, die sie nicht ›verdirbt‹, sondern vor den schlechten Einflüssen der Bildung, Modernität und Intellektualität ›schützt‹. Emma Wolukau-Wanambwa beschreibt die Wirkmächtigkeit genau dieser phantasmatischen Konstruktionen für den afrikanischen Kontext im Zusammenhang ihrer Studie zu Margaret Trowell (1904–1985), welche in den 1930er Jahren im Protektorat Uganda eine der ersten Kunstschulen für Schwarze kolonisierte Studierende gründete:

«*What [Trowell] felt was required [...] was ›the vigorous craftsmanship of a healthy peasant population‹, and it was Europe in the twelfth, and not the twentieth century that she deemed the most appropriate model. The Middle Ages were, Trowell claimed, the ›door [...] best fitted‹ to East Africans› ›stage of development‹ – a view which closely reflects the social evolutionist ideology that underpinned British imperial policy in this period, according to which, the brain structure and intellectual capabilities of Africans were believed to be far less developed than that of Europeans. ›The African‹, according to the colonial administrator Lord Frederick Lugard's famous formulation, ›[held] the position of a late-born child in the family of nations, and must as yet be schooled in the discipline of the nursery.‹» (Wolukau-Wanambwa 2014: 104)*

Sozialdarwinistische Konstruktionen wie die oben skizzierten prägen auch Cizeks eigene Texte.<sup>7</sup> Anders als es sich in den Publikationen Wilhelm Violas darstellt, ist sein vorrangiges Referenzsystem für die Konstruktion einer ›ursprünglichen‹, nicht durch Schule und urbane Lebensart überformten Kreativität, jedoch nicht eine außereuropäische Kunstproduktion, sondern österreichische Volkskunst, die Kunst der Bauern, welche er mit einem positiven Primitivismus besetzt und mit der von ihm hochgeschätzten Kinder- oder Jugendkunst verbindet. In einem seiner wenigen publizierten Texte, *Papier-, Schneide- und Klebearbeiten*, welcher erstmals 1912

<sup>7</sup> Es gibt von Cizek kaum publizierte Text, jedoch etliche Manuskripte, Fragmente und Notizen in den Archiven in Wien; das liegt auch daran, dass Cizeks ›Opus Magnum‹, an dem er über ein Jahrzehnt arbeitete, nie zur Veröffentlichung gelangte. Cizek verstand sich jedenfalls als Forscher und hätte seine Ansichten gerne zur Publikation gebracht.

veröffentlicht wurde<sup>8</sup>, wird dieser Referenzrahmen von Cizek gleich zu Beginn gelegt. Die volkstümliche Ausschneidekunst

«von den Bewohnern der Dörfer und kleinen Städte geübt, diente den künstlerisch anspruchsloseren Bedürfnissen des Landes und wahrte bis auf unsere Zeit jenen primitiven Charakter, der die Werke der Volkskunst auszeichnet und sie uns als ungeschminkte Offenbarungen der Volkspsyche so sympathisch erscheinen lässt». (Cizek 1912/1925: 5)

Die Motivfelder der in dieser Publikation veröffentlichten Scherenschnitte aus seiner Jugendkunstklasse umfassen mitteleuropäische Märchen, kindliches, meist ländliches Alltagsleben in Österreich und christliche (katholische) Feiertage und Figuren. In den 1920er und 1930er Jahren finden sich Grafiken mit dieser Motivik häufig auch auf den Titelblättern der Zeitschrift des Jugendrotkreuz oder als Postkartenedition für Weihnachten, Ostern und Pfingsten. Wir denken, es kann behauptet werden, dass diese Bilder durch die Darstellung eines «typischen Alltagslebens» und von Kinderwelten als vorrangig ländlich-katholisch einen Beitrag zur Konstruktion österreichischer Identität leisteten zu einer Zeit, in welcher diese unsicher war, zerfiel und immer wieder neu hergestellt werden musste (zu Cizeks Bezugnahmen auf österreichische Identitätskonstruktionen siehe auch Smith 1996: 75). Auch in einem nicht weiter publizierten Vortrag, gehalten am 4. November 1911 in der Wiener pädagogischen Gesellschaft, spielt eine Bezugsetzung von «Jugendkunst» und Volkskunst (als «nicht akademische» Kunst) eine wichtige Rolle:

«Jugendkunst ist ein freier, von angelerntem Können und Wissenschaftlichkeit unbeeinflusster Ausdruck des jugendlichen Gestaltungstriebes und Kunstwollens. Es ist die künstlerisch reinste und rückhaltloseste Offenbarung der Menschlichkeit. Die Produkte der Jugendkunst sind menschliche Dokumente, Selbsterkenntnisse. Daran liegt auch ihr Gegensatz zur akademischen und ihre Verwandtschaft zur Volkskunst». (Cizek 1911: 2)

so Cizek in seinem Vortrag über *Die Jugendkunstklasse an der k.k. Kunstgewerbeschule der [sic] österr. Museums f. Kunst und Industrie in Wien*, gehalten am 4. November 1911 in der Wiener pädagogischen Gesellschaft<sup>9</sup>.

Cizeks bereits hier und expliziter noch in späteren Texten, sowie bei Viola anklingende Verachtung gegenüber schulischem Lernen in Opposition zu seinem Konzept kreativer und aus dem eigenen Inneren schöpfender Schaffenskraft korrespondiert mit einem Anti-Intellektualismus und Anti-Urbanismus, wie sie sich auch in anti-

semitischen Bedeutungskonstruktionen finden.<sup>10</sup> Dabei stellt die positive Bewertung einer von akademischer oder anderer formaler Schulung unberührten und damit vermeintlich «menschlicheren», ländlichen Volkskunst auch diskursive Anschlussstellen an die Ideologien des Austrofaschismus her, einem diktatorischen System in Österreich das klerikal orientierte Parteien und Verbände von 1934 bis zur Machtübergabe an die Nazis 1938 etablierten und welches sich gegen die Linke und die Sozialdemokratie, also das *Rote Wien* richtete. Der Austrofaschismus wurde stark von der katholischen Kirche und von Bauernverbänden unterstützt, seine Ideolog\_innen sahen im katholischen Bauernstand den Inbegriff des deutsch-österreichischen Volkstums und in einem (fantasierten) mittelalterlichen Ständestaat ihr Wunschbild friedlichen Zusammenlebens. Auf ideologisch-kulturpolitischer Ebene ging es dem austrofaschistischen Regime darum, die Österreicher\_innen auf die Schlagworte «Volkstum und Heimat» einzuschwören und sowohl Erkenntnisse der Volkskunde als auch die unterschiedlichen Formen der Volkskunst waren dafür «probates, harmonisierendes Mittel» (Puchberger 2013a: 144).

Cizek stand zumindest nicht in offener Opposition zu den österreichischen Faschisten. Die Netzwerke der regierenden Einheitspartei *Vaterländische Front*, wie Bildungs- und Jugendverbände, halfen die urbane Heimatkultur, die nun auch weitgehend Vorlagen zur national propagierten Volkskultur bot, als «Kultur des Fühlens und Erlebens zu etablieren, die sich einer intellektuellen Geistes- und Wissenskultur entgegengesetzte» (Puchberger 2013b: 140) – und auch damit ist zumindest ein gemeinsamer diskursiver Raum mit Cizeks Ideen zu beschreiben.

Auch während der Nazi Zeit (in Österreich 1938–1945) erfuhr Cizeks Jugendkunstklasse keine gezielten politischen Repressionen sondern Einschränkungen die vor allem ökonomisch und kriegsbedingt waren: Zwar wurde die Klasse an der Kunstgewerbeschule 1939 offiziell geschlossen, da deren Räume für die Staatsgewerbeschule gebraucht und ein passender neuer Standort von der Stadtverwaltung zwar gesucht, aber nicht unmittelbar gefunden wurde; ab Januar 1940 konnte der Betrieb aber halb privat, teilweise finanziell unterstützt durch die Stadt Wien wieder aufgenommen werden und zwar in den ehemaligen Festräumen der von den Nazis als jüdischer Besitz enteigneten Firma Heller, die Cizek zur Verfügung gestellt wurden (Laven 2006: 126). Cizek wollte auch nach 1945 bruchlos seine «Arbeits-, Pflege- und Forschungsstätte des triebhaft bildenden Schaffens der Jugend» fortführen; unter anderem schwebte ihm eine Verbindung der Jugendkunstklasse mit seiner Volkskunstsammlung in einem «Museum für formschöpferisches Gestalten» vor, denn Jugendkunst sei, wie er

<sup>8</sup> Im Katalog der Österreichischen Nationalbibliothek finden sich weitere Auflagen von 1914, 1916 und 1925; der Text erschien auch auf Englisch.

<sup>9</sup> Wir danken Dr. Rolf Laven herzlich für das Zurverfügung-Stellen dieses Dokuments.

<sup>10</sup> Zur Verbindung des Anti-Intellektualismus mit Antisemitismus vergl. u.a von Braun 2001: 446–479; bzw. zur Konstruktion des «Jewish mind» als «reproduktiv» im Gegensatz zur Fähigkeit zu schöpferischen, kreativen Imaginationen stehend vergl. Gilman 1993: 25f. Zur Verbindung von Antisemitismus und Großstadtfeindschaft vergl. Kahmann 2016.

in Kontinuität zum schon 1911 formulierten Gedanken auch kurz vor seinem Tod 1946 noch sagte, «lebendige Volkskunst» (Seber 2001: 120).

Für eine detaillierte historische Ausarbeitung der Verbindung Cizeks zum Nationalsozialismus und Austrofaschismus ist hier nicht der Rahmen gegeben. Es sei an dieser Stelle nur noch kursorisch angeführt, dass die Forschung von einem Buchmanuskript Cizeks mit dem Titel *Triebhaftes Bildendes Schaffen der Jugend* weiß, das seine letzte Assistentin, Adelheid Schimitzek, um 1955 dem Wiener *Verlag für Jugend und Volk* anträgt, wo es mehrere Begutachtungsschritte durchläuft, die unter anderem feststellen, dass Teile von Cizeks Philosophie vom «sogenannten ›Gedankengut‹ der Rassenlehre bezogen» seien und es vor einer Veröffentlichung, zu der es in Folge nie kommen wird, «notwendig sein (werde), alles derartige zu eliminieren». Das Manuskript gilt heute als verschollen. (Seber 2001: 139; Laven 2006: 136) Formulierungen in einem weiteren Manuskript aus den Jahren 1941/42, das sich im Cizek Nachlass in der Handschriftensammlung der Wienbibliothek im Wiener Rathaus findet, mögen einen Eindruck von der Stoßrichtung der Einflechtung rassistischer Kategorien in Cizeks Gedankenwelt geben. Die Lektüre solcher Textstellen ist verstörend und sie zu veröffentlichen erzeugt auch eine Reproduktion dieser rassistischen Gedanken. Da wir jedoch einen Einblick in Cizeks eigene Sicht in diesem Kontext für notwendig halten, haben wir uns entschlossen dennoch einige Zitate anzuführen. Auf seine Begegnungen mit den Künstlern der Wiener Secession, die zu seinem Unterstützerkreis gehörten, zurückblickend, fasst er deren Überlegungen kritisch zusammen:

-- TRIGGER WARNING --

*«Die Einen behaupteten, man muss sich die impulsiven Japaner zum Vorbilde nehmen, andere schlugen vor, lieber bei den Chinesen Anregungen zu holen, da diese doch origineller, älter seien als die Japaner.– Anderen waren die asiatischen Kunststile zu überentwickelt und sie rieten doch gleich zu den peruanischen und N\*künsten, deren Primitivität damals so stark und eindrucksvoll unserer Abgelebtheit und Übersättigung gegenüberstand.– Damit war man in die nächste Nähe meiner Bestrebungen gerückt und ich meinte: Wozu denn in die Ferne schweifen, da doch diese fremdrassistischen Künste uns Mitteleuropäern zu blutfremd seien.– Insbesondere auf die Gestaltungen der Kinder hin, in denen sich die Kunst immer wieder neu an die Oberfläche drängt, die eine ewige Neugeburt alles wahrhaft Künstlerischen hin bedeutet.»* (ZPH 489/1, Archivbox 1 Mappe 1.1.2 Manuskript ohne Titel 1/2, 1941/42: 23f.)

Cizek grenzt sich hier tendenziell, aber nichtsdestoweniger unter Anwendung explizit rassistischer Argumentationsmuster, von einem ›Primitivismus‹ der modernen Kunst ab, der sich in positiver Bezugsetzung formal oder (vermeintlich) im Gestus bei außereuropäischen Kunstformen bedient. Vielmehr vertritt er einen der nationalsozialistischen Ideologie entsprechenden, am Reinheit-

sideal orientierten Kulturbegriff. Cizek selbst benennt die politische Übereinstimmung mit dem Nationalsozialismus explizit. So findet er seine Ansichten, dass die Kunst eines Landes von «fremden Einflüssen verschont» bleiben und sich «in Ruhe selbstständig aus der eigenen Seele des Volkes entwickeln und in sich selbst ausreifen» solle, in der Aufstellung der «14 Punkte des nationalsozialistischen Programms» bestätigt, nach welchem «das Kunstschaffen [...] aus Geist, Blut und Boden herauswache und dadurch einen stark rassistischen Charakter erlange». (ebenda: 96f., siehe auch Seber 2001: 148)

Auch in diesem Kontext verbindet sich die Argumentation mit einem Anti-Intellektualismus. Rückblickend auf einen Besuch des *Royal College of Art* und des *Victoria and Albert-Museum* in London im Zuge der Teilnahme am III. Internationalen Kunsterzieherkongress (1908), wo auch Werke der Jugendkunstklasse ausgestellt waren (Laven 2006: 99, 243) schildert er den starken Eindruck, den die gezeigte japanische und chinesische Kunst bei ihm hinterließ: «wie armselig erschienen mir die Europäer mit ihrem vom Intellekt geleiteten Kunstsinn, wie sehr bestätigten mich diese starken, rassigen Gestaltungen in meinem Kunsterziehungsproblem». (ZPH 489/1, Archivbox 1 Mappe 1.1.2 Manuskript ohne Titel 1/2, 1941/42: 70).

Welche Nachfolge fand nun diese Geschichte des Zusammenhangs von rassistischen, kolonialen, völkischen und antisemitischen Bedeutungskonstruktionen in Verbindung mit Vorstellungen von Kinderkreativität, freiem Gestalten, Sinnlichkeit, Schulkritik und progressiver Kunstpädagogik? Diesen Zusammenhang überhaupt zu denken und die Vorstellung, dass Konzepte von freiem Gestalten und offenen Lernformen sich in genau diesem Bedeutungszusammenhang situieren können, scheint Praktiker\_innen und Forscher\_innen in diesem Feld (uns selbst nicht ausgenommen) besonders schwer zu fallen.

Jedenfalls setzten sich jene Kunstpädagog\_innen, die offiziell Cizeks Erbe in der in der Zweiten Republik (Österreich seit 1945) antraten und von ihm inspirierte Kinderkreativität und freies Gestalten (entgegen Cizeks eigenen Intentionen) in die Klassenräume und das Museum moderner Kunst brachten, nicht kritisch mit den Implikationen dieses Erbes auseinander. Von 1970 bis 1991 fanden im Museum moderner Kunst am Sonntagvormittag die Museumsaktionen «Museum einmal anders» oder «freies Malen» statt. Den Anstoß für eine Institutionalisierung dieser Aktivitäten durch den Kunstpädagogen Ludwig Hofmann gab eine 1970 vom damaligen Direktor des Museums, Alfred Schmeller, initiierte Ausstellung von Kinderwerken, die im Rahmen einer Malaktion im Museum entstanden. (Safer 1991: 6f; Höllwart 2005: 106f) Die langjährige Mitarbeiterin und Sekretärin von Ludwig Hofmann, Elisabeth Safer, betreute über etliche Jahre diese Aktivitäten und brachte dazu 1991 die Broschüre *Begreifen heißt Erfinden* heraus. Die Bilder dieser Broschüre und die Beschreibungen lassen in manchen Punkten eine ähnliche Arbeitsweise wie bei ... *das lebende museum* ... vermuten, obwohl wir den Eindruck haben, dass bei Safer und Kolleg\_innen weniger mit der Aufforderung zu freier Assoziation und Imagination gear-



beitet wird. Für unseren Zusammenhang ist interessant, dass Elisabeth Safer in ihrer Publikation zu den Kinderaktionen im Museum moderner Kunst Cizek ganz klar als Referenz anführt (Safer 1991: 7, 34, 38, 40). Im Netz ist das Manuskript eines 2006 an der ISSA's *Akademie für ganzheitliche Kunsttherapie* an der Kunstuniversität Linz gehaltenen Vortrags über Franz Cizek verfügbar, in welchem sie vor allem über seine Methode und das Klima in der Klasse referiert. (Safer 2006b) 2006 erscheint auch ihr Werk «Wien als Mekka der Kunsterziehung. Die Wiener Jugendkunstklasse dokumentiert in Briefen». (Safer 2006a) Safer führt auch von 1981 bis zu ihrem Tod 2008 die «erste Wiener Kindergalerie», *Lalibela*, eher eine Art Kinderatelier für freies künstlerisches Gestalten. Zu dieser meint sie:

*«Nicht nur die Pflege der kindlichen Kreativität – sozusagen eine Art Selbstverwirklichung – war uns wichtig, sondern wir wollten in den Kindern auch eine weltweite Solidarität wachrufen. Kreativität darf – unserer Meinung nach – keine Eigenleben führen, sondern muß auf Lebenserfahrung und -bewältigung ausgerichtet sein. Zu dieser solidarischen Kreativität verhalf uns auch der Name Lalibela. Viele Leute meinen, das Wort sei für Kinder passend und gut erfunden. Dem ist aber nicht so. In Äthiopien gibt es den Ort Lalibela. Ein Äthiopischer König mit dem Namen Lalibela gründete diesen Ort und lies in dieser Gegend wunderschöne Monolithkirchen bauen. Name verpflichtet unsere Galeriearbeit ist auf kreative Welterfahrung ausgerichtet.» (Safer 1996: 70f.)*

Eine solche Aussage benutzt «Äthiopien» als Projektionsfläche für Kreativitätserfahrungen und paternalistische Konzepte von Solidarität, die von Wiener Kindern gelernt werden sollen – die Art und Weise wie hier über «Solidarität» geschrieben wird impliziert tendenziell den Ausschluss von z.B. afrikanischen Kindern in Wien oder Kindern, die diese Kontexte z.B. durch Familienbezüge als vertraute Orte kennen. Dass Safer dabei in Kauf nimmt, dass «Lalibela», der Name eines realen Ortes in Äthiopien, von «vielen Leuten» für einen erfundenen Laut aus der Kindersprache gehalten wird, dockt wie nebenbei an die diskursive Verschmelzung der Kinder-Kunst mit Kunst aus den ehemals kolonisierten Gebieten Afrikas an. Dass es eben nun um «Welterfahrung» geht referiert auf jene Version von Cizek, die Viola in die internationale Diskussion einbrachte, und die ideologisch eher mit der Denkfigur des kolonial-rassistischen «Primitivismus» verbunden ist, als mit «Volk und Heimat», und damit eine Einbindung in die Diskurse einer sich transnational verstehenden modernen Kunst ermöglicht.

Die von uns zu Beginn auch als unsere eigenen Kontexte vorgestellten Kunstvermittler\_innen der 1980er/1990er Jahre entwickelten demgegenüber gar keinen Bezug auf die konkrete Geschichte rund um Franz Cizek und die Wiener *Child Art* Tradition. Diese spielten in ihren Texten und Konzepten, soweit wir wissen, keine Rolle, und von den Aktivitäten, die Ludwig Hofmann und Elisabeth Safer im mumok etablierten, grenzten sie sich

ab oder ignorierten sie.<sup>11</sup> Nur wie lässt sich nun beurteilen, dass bei aller Abgrenzung oder Ausblendung belasteter Traditionslinien, dennoch eine Inanspruchnahme von Symboliken kolonialer und primitivistischer Mindsets passierte, wie wir im ersten Teil des Textes zu zeigen versuchten. Wir denken, dass dies strukturell mit der Verschiebung zusammen geht, die wir schon bei Wilhelm Viola beobachten konnten. Zumindest gab es in den progressiven Kreisen künstlerischer Bildung in Österreich nach 1945 einen Reflex gegen alles, das den Eindruck von heimatlichem Dünkel und Provinzialität aufkommen ließ, und so wurde nach Metaphern für die «weite Welt» gesucht, die das Abgrenzen von Eigenem, Nationalem, unterstreichen konnten.<sup>12</sup> Bewusst oder intuitiv galten solche Anschlüsse an das Diskursfeld der Moderne zumindest im postnazistischen Deutschland und Österreich nach 1945 als Bollwerk gegen den inneren Faschismus, gegen Völkisches, auf die eigene Nation gerichtetes Denken wie es jedenfalls in Österreich das kulturpolitische Klima bis mindestens Mitte der 1990er Jahre bestimmte.

Die Kunsthistorikerin Kea Wienand, 2015, verweist zu Beginn ihrer Auseinandersetzung mit Verhandlungen von kultureller Differenz in Kunstproduktionen Deutschlands vor 1990 auf die Notwendigkeit, sich mit der Verbindung von kolonialer Geschichte Deutschlands, ihrer weitgehenden Verleugnung oder Marginalisierung im hegemonialen Geschichtsdiskurs und der Geschichte des Nationalsozialismus auseinander zu setzen. Zu fragen wäre für sie weiterhin,

*«inwiefern (der koloniale) Strang der Geschichte mit dem der nationalsozialistischen Vergangenheit verflochten ist, aber auch, inwiefern die Fort- und Nachwirkungen dieser Geschichte und ihrer Ideologien mit und ineinander verschlungen sind, wie sie sich ergänzen, widersprechen oder aufeinander reagieren. Wie beispielsweise Bilder von Kolonialfantasien dazu dienen können, problematische jüngere Geschichte zu überdecken, sich in weite Ferne oder als Andere/r zu imaginieren und sich als weltoffen zu generieren.» (Wienand 2015: 15)*

Wir möchten an dieser Stelle die These zur Diskussion stellen, dass die Verwendung von Symbolen und Metaphern aus dem Bildrepertoire der Kolonialfantasien im Feld der progressiven Kunstvermittlung und Kulturellen Bildung in Wien ab den späten 1980er Jahren genau jene Funktion hatte, die Auseinandersetzung mit der Verwicklung dieses Berufsfeldes in die Geschichte des Österreichischen Faschismus, des Nationalsozialismus und seinen völkischen Ideenproduktionen zu umgehen und sich als weltoffener, weit entfernter «Anderer» zu imagi-

<sup>11</sup> Der Zusammenhang zwischen diesen Aktivitäten und jenen von ...*das lebende museum...*, *Kolibrie flieg* und *StörDienst* bzw. die Gründe der Abgrenzungen wäre noch zu erforschen. Es scheint naheliegend, dass es hier sowohl kunstpädagogische als auch politische Kritik an den Kontexten von Hofmann und Safer gab.

<sup>12</sup> Diesen Hinweis verdanken wir Prof. Barbara Putz-Plecko

nieren bzw. sich auf diese ›Anderen‹ positiv imaginativ zu beziehen. Die zur Illustration dieser Imaginationen verwendeten Symboliken (Palmen, Kolibri, Dschungel, Reise- und Entdeckungsmetaphern,...) kamen nicht von ungefähr, sondern schlossen direkt an die kolonialen Implikationen des Projekts der modernen Kunst und seinen Wahrnehmungen an, wie Kea Wienand, 2015, in Bezug auf Deutschland nach 1945 zeigt:

«Nach der nationalsozialistischen Diffamierung von Künstler\_innen, die sich unter Bezug auf vermeintlich ›primitive Kunst‹ abstrakten und expressionistischen Darstellungsweisen zugewendet hatten, wurde genau deren Kunst als per se ›antifaschistisch‹ und ›weltoffen‹ gefeiert.» (ebd.)

Für Österreich gilt dieser Befund unserer Meinung nach noch stärker, da die Diffamierung moderner Kunst und damit symbolisch verbunden von offener, urbaner, Welt zugewandter Lebensweise bereits durch die ab den 1930er Jahren dominierenden reaktionären Kräfte und weiterhin bis mindestens in die 1970er Jahre durch ein antimodernes Klima hegemonial war.

Es ist in Österreich gerade die Verweigerung, sich mit dieser eigenen Geschichte in Bezug auf den Nationalsozialismus intensiver zu beschäftigen, die bis in die heutige Zeit auch das Einfallstor für die Verharmlosung kolonial-rassistischer Bedeutungskonstruktionen bietet. Eine solche Beschäftigung würde auch die wesentlich stärkere, aber in sich widersprüchliche Verwebung eines nationalen und eines globalen Rassismus zum Vorschein bringen, wie sich dies bereits bei den oben zitierten Passagen aus Cizeks Manuskript angedeutet hat.

Eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, die anstatt einer Abgrenzung von ›den Nazis‹ oder ›den Faschisten‹ deren ideologische, bildungs- und kulturpolitische, wissenschaftliche oder spirituelle Komponenten durchdringt und auf deren, auch in sich widersprüchliche Konstruktionen hin untersucht, hätte sowohl die subtilen, rassistischen und antisemitischen Kontinuitäten der Konstruktion des christlich-österreichischen hervorgebracht als auch deren Verwebungen mit kolonial-rassistischen Phantasmen und Denkmustern.

Die neue Generation an progressiv gestimmten Kunstvermittler\_innen neigte jedoch dazu, statt einer geschichtlichen Abarbeitung unbewusstes Wissen darüber zu aktivieren, dass das nationale diskursive Umfeld des ›Nazi-Cizek‹<sup>13</sup> (also jener ›Vater der Kinderkunst‹, der sich in den nicht publizierten Archivtexten gegen den Primitivismus der Moderne richtet und sich auf die Volkskunst bezieht) als geschichtlicher Bezugspunkt eigener Ideen am besten dann in Vergessenheit gerät, wenn man sich engagiert-intuitiv auf das internationale diskursive Umfeld des ›Primitivismus-Cizek‹ (also jener ›Vater der

Kinderkunst‹ wie ihn Viola vorstellt) bezieht – und sei es ›nur‹ in Form von Bildern und Metaphern aus diesem Umfeld.

Dass viele Kunstvermittler\_innen überhaupt an den kolonialen Metaphern und gleichzeitig an dem Mythos der eigenen Geschichtslosigkeit so unbekümmert festhalten konnten, lag auch an der ›weißen‹ Subjektposition, die für meisten der in diesem Feld Arbeitenden zutrifft. Wenn der Rassismus hinter ›harmlosen‹ Bezeichnungen nicht weiter auffiel und es sich die Protagonist\_innen dieses Feldes leisten konnten/können, sich nicht mit geschichtlichen Kontinuitäten zu beschäftigen, so ist dies ein Effekt dieser Subjektpositionen und hat wiederum einen Effekt auf ihre Festschreibung, sprich darauf wer sich von diesen Selbstrepräsentationen des kulturellen Feldes angesprochen, ausgeschlossen, unwohl oder nicht gemeint fühlt. Diese Unbekümmertheiten situieren das Berufsfeld als weiterhin nahezu ungebrochen ›weißes‹.

Am Ende des Rätselfluges erscheinen Dinge vielleicht komplexer aber nicht mehr wirklich rätselhaft. Und so sind wir bei der Frage nach den Auswirkungen dieser Diskurse auf unsere Praxis angelangt.

## CONCLUSIO UND AUSBLICK

Die Frage bleibt, was wir mit all dieser Geschichte anfangen wollen. Ein erster Schritt ist eine dichtere Beschäftigung mit ihr. Wir haben gesehen, dass geschichtliche Stränge unserer Praxis – unbewußt – auch Anker in Gefilden haben, auf die wir uns lieber nicht beziehen würden – wie die Ideologieproduktionen des kolonialen Rassismus, des nationalen Rassismus, Antisemitismus, Nationalsozialismus. Aber auch in Bezug auf weniger beunruhigende Themen, wie die Geschichte von Kinderkunst und progressiver Kunstpädagogik, gehörte Geschichtsarbeit nicht zur selbstverständlichen Praxis jener Kunstvermittler\_innen, in deren Tradition wir uns heute sehen. Wir haben nun versucht, zu zeigen, dass gerade Geschichtsvergessenheit und diffuse Abgrenzungsreflexe Einfallstore für koloniale Metaphern liefern.

Wir möchten zum Abschluss nochmals betonen, dass die Namen von Vermittlungsprogrammen und deren Bildpolitiken noch keinen unmittelbaren Hinweis auf deren Praxis geben: Im Gegenteil, die von uns genannten Programme wurden oft sehr sensibel und methodisch bedacht gestaltet, bemüht darum, dass alle zu Wort kommen können; die von uns genannten Gruppen, Orte und Publikationen waren und sind bis heute wichtige Bezüge für offenes, partizipatives sowie institutions- und repräsentationskritisches Arbeiten im Museum und das *Dschungeltheater* ist einer der kulturellen Orte Wiens für politische und rassismuskritische Bildungsarbeit. Wären sie es nicht, wäre eine kritische Durchdringung, die auch die kleinen Gesten ihrer Selbstrepräsentationen unter die Lupe nimmt, weder besonders interessant noch notwendig. Genauso wichtig ist uns jedoch, gleichzeitig die Symbole, Metaphern, Namen und Bilder mit denen sich Kunstvermittlung zeigt, ernst zu nehmen: Gerade in einem Feld, dessen zentrale Aufgabe im Erzeugen von

---

<sup>13</sup> Es geht uns dabei nicht um die Person Cizek, sondern um den Diskurs der unter seinem oder in Bezug auf seinen Namen produziert wurde. Es ist uns dabei eben genau nicht wichtig, ob der ›Vater der Kinderkunst‹ persönlich ein Nazi war, sondern dass es in seinen Texten zu Kinderkunst Nazi-Denkweisen gab.

bildlich-textlichen Assoziationsketten besteht und das so stark mit Symbolen arbeitet, sollte deren auch oft unbewusste Wirkung eigentlich nicht unterschätzt werden. Eine dahingehende Unbedarftheit hat tendenziell konkrete Auswirkung auf Ein- und Ausschlüsse von People of Color, die zur Projektionsfläche dieser Fantasien wurden/werden. Die Ignoranz gegenüber solcher symbolischer Gewalt ist Effekt der *weißen* Hegemonie im Feld der Kunstvermittlung und reproduziert diese.

Was bedeuten diese Befunde allerdings für heutige Praxen? Wie kann sich dieses Feld so konstituieren, dass die Arbeit an der Geschichte und damit die Sichtbarmachung von Verbindungen mit lokalem und globalem Rassismus, Kolonialismus, Antisemitismus und Nationalsozialismus als Bestandteile eigener kritischer Pra-

xen wahrgenommen werden können? Wie kann in der Geschichtsarbeit auf die Stimmen jener gehört werden, die von den Effekten symbolischer Gewalt betroffen sind, ohne dass die Last der Geschichtsarbeit auf sie abgeschoben wird? All dies weist darauf hin, dass es an der Zeit wäre, hier Forschungsarbeiten in einer Genauigkeit zu beginnen, deren Richtung in diesem Text nur angedeutet werden konnte. Die Fragen dieser Geschichtsforschung wären an die und aus der Praxis von Kunstvermittlung zu entwickeln, könnten also von Menschen, die in unterschiedlichen Kontexten als Vermittler\_innen, Künstler\_innen, Pädagog\_innen und/oder kritische Beobachter\_innen wirken, gestellt werden und beziehen damit die eigenen Verstrickungen in die Geschichte mit ein.

### Learning Unit

#### DECONSTRUCTING THE WILD >< CHILD

Working Group: Vienna

Authors: Karin Schneider, Andrea Hubin, Carla Bobadilla

<https://another-roadmap.net/intertwining-histories/tools-for-education/learning-units#>

## LITERATUR

- Arbeitsgruppe ... *das lebende museum* ... (1984): Projektbericht zum «Rätselflug» im Palais Liechtenstein vom 6. bis 10. Feber 84 (kopierte Broschüre). Wien, ohne Verlag
- Arndt, Susan (2005): Mythen des weißen Subjekts: Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche, Susan Arndt (Hg.), *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, Unrast Verlag
- Cizek, Franz (1911): Die Jugendklasse an der K. K. Kunstgewerbeschule des österreichischen Museums für Kunst und Industrie in Wien, Vortrag, gehalten am 4. Nov. 1911, Transkript im Cizek-Nachlaß der Stadtbibliothek Wien
- Cizek, Franz (1912): *Papier-schneide- u. Klebearbeiten*. Wien, A. Schroll & Co. (hier zitiert nach der 3. Auflage von 1925)
- Eiböck, Christoph; Hildebrand, Heiderose; Sturm, Eva (1991): *Das Palmenbuch. Ein Handbuch zur Orientierung in Museen ...*. Wien, Museumspädagogischer Dienst
- Eiböck, Christoph; Hildebrand, Heiderose; Sturm, Eva (2007): *Das Palmenbuch (2. Auflage)*. Zürich, Pestalozzianum
- Fliedl, Gottfried (2010): *Das Palmenbuch (Das Museum lesen 11)*, <http://museologien.blogspot.com/2010/05/das-palmenbuch-das-museum-lesen.html> (15.7.2018)
- Gilman, Sander (1993): *Freud, Race, and Gender*. Princeton, Princeton University Press
- Hall, Stuart (1992): *West and the Rest. Discourse and Power*. In: Hall, Stuart; Gieben, Bram: *Formations of modernity*. Oxford, Polity in association with Open University: S. 276-331
- Höllwart, Renate (2005): *Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien*. In: Jaschke, Beatrice, Charlotte, Martinz-Turek, Sternfeld, Nora: *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. AUSSTELLUNGSTHEORIE & PRAXIS 1*. Wien, Turia+Kant: S. 105-120
- Jentsch, Claudia (2007): Lunch Lecture Review: *Das Palmenbuch*, <http://archiv.documenta.de/index.php?id=1088> (15.7.2018)
- Kahmann, Bodo (2016): *Feindbild Jude, Feindbild Großstadt. Antisemitismus und Großstadtfeindschaft im völkischen Denken*. Göttingen, Dissertation
- Kolibri flieg (1987): *Kolibri flieg. Ein pädagogisches Projekt im Rahmen des Museums Moderner Kunst in Wien*. Wien, Pädagogischer Dienst der Bundesmuseen
- Laven, Rolf (2006): *Franz Cizek und die Wiener Jugendkunst. Schriften der Akademie der bildenden Künste Wien*. Wien, Schlebrügge.Editor
- Pratt, Mary Louise (2008): *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*. 2nd edition, London [u.a.], Routledge
- Puchberger, Magdalena (2013a): «Erlebnis-Sphäre» Volkskunde. *Das Museum für Volkskunde in Wien als Ort ideologischer Praxis*. In: Jöhler, Reinhard; Machetti, Christian; Tschofen, Bernhard et.al. (Hg.): *Kultur\_Kultur. Denken. Forschen. Darstellen*. 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen vom 21.bis 24. September 2011. Münster/New York/München/Berlin, Waxman: S. 143-150

—  
Puchberger, Magdalena (2013b): «Reines» Vergnügen. Populäre Unterhaltung in der Wiener Heimat- und Volkskultur der 1930er Jahre. In: Bareither, Christoph; Maase, Kaspar; et. al. (Hg.): Unterhaltung und Vergnügen. Beiträge der Europäischen Ethnologie zur Populärkulturwissenschaft. Würzburg, Königshausen u. Neumann: S. 130-147

—  
Safer, Elisabeth (1991): Begreifen heisst Erfinden. Wien, Palais Liechtenstein – Museum Moderner Kunst

—  
Safer, Elisabeth (1996): LALIBELA - die 1. Wiener Kindergalerie. Ein Bericht über Bildnerische Erziehung, angesiedelt im Freizeitbereich. In: Seiter, Josef; Reiterer, Editha: Lust auf Kunst? Tendenzen und Perspektiven der Kunstpädagogik. Schulheft 81: S. 70-75

—  
Safer, Elisabeth (2006a): Wien als Mekka der Kunsterziehung. Die Wiener Jugendkunstklasse von Franz Cizek (1865 - 1946) dokumentiert in Briefen. Wien, Österreichischer Kunst- und Kulturverlag

—  
Safer, Elisabeth (2006b): Cizeks Lebenswerke – die Wiener Jugendkunstklasse. Vortrag in ISSA's Akademie für ganzheitliche Kunsttherapie am 17. November 2006, Vortagsmanuskript, [https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst\\_und\\_gestaltung/bildnerische\\_erziehung/gastvortragende/061117\\_SAFER-Vortrag-CIZEK.pdf](https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/gastvortragende/061117_SAFER-Vortrag-CIZEK.pdf)

—  
Schneider, Karin (2002): Der StörDienst und – seine Geschichte. In: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (AdKV) (Hg.), Dokumentation der Tagung «Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen», 15./16. Juni 2002 in Kassel, Berlin: S. 53-56

—  
Seber, Oskar (2001): Vom Freihandzeichnen zur Bildnerischen Erziehung. Entwicklung und Veränderung eines Unterrichtsfaches vor und nach 1945. Beiträge zur Geschichte der Bildnerischen Erziehung in Österreich. Wien, Seber

—  
Smith, Peter (1996): The History of American Art Education. Learning about Art in American Schools. Westport, Conn., Greenwood Press

—  
Sturm, Eva (2002): Zum Beispiel: StörDienst und trafo.K. In: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (AdKV) (Hg.), Dokumentation der Tagung «Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen», 15./16. Juni 2002 in Kassel, Berlin: S. 26-28

—  
Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien, Turia + Kant

—  
Viola, Wilhelm (1942): Child Art. London, University of London Press

—  
Viola, Wilhelm (1936): Child Art and Franz Cizek. Wien, Austrian Junior Red Cross

—  
von Braun, Christina (2001): Versuch über den Schwindel. Religion, Schrift, Bild, Geschlecht. Zürich-München, Pendo

—  
Wienand, Kea (2015): Nach dem Primitivismus? Künstlerische Verhandlungen kultureller Differenz in der Bundesrepublik Deutschland, 1960-1990. Eine postkoloniale Relektüre. Bielefeld, transcript

—  
Wolukau-Wanambwa, Emma (2014): Margaret Trowell's School of Art. A Case Study in Colonial Subject Formation. In: Susanne Stemmler (Hg.): Wahrnehmung, Erfahrung, Experiment, Wissen. Objektivität und Subjektivität in den Künsten und den Wissenschaften. Zürich-Berlin, Diaphanes: S. 101-122

—  
Zechner, Bärbl (ca. 1992): StörDienst. Ein Team. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst; StörDienst (Hg.): StörDienst. Wien, StörDienst – Verein zur Schaffung kultureller Interaktion im Bereich moderner Kunst

#### **Unveröffentlichte Archivquellen**

—  
Nachlass Franz Cizek, ZPH 489/1, Archivbox 1 Mappe 1.1.2 Manuskript ohne Titel (1941 / 42)