

Emma Wolukau-Wanambwa

Margaret Trowells Kunstschule. Eine Fallstudie über koloniale Subjektivierung

Die Kraft, zu erzählen oder andere Erzählungen in der Entstehung und Entfaltung zu behindern, ist für Kultur und Imperialismus hoch bedeutsam und bildet eine der Gelenkstellen zwischen ihnen
(Said 1994: 15).

I

Als sich Margaret Trowell in den 1930er-Jahren für die Einführung von *Arts and Crafts* in den formalen Unterricht kolonialer Subjekte im britischen Protektorat Uganda einzusetzen begann, galt ihre Sorge teilweise dem offenkundigen Niedergang der ‚eingeborenen‘ Kulturen. Wenn nichts unternommen werde, warnte sie, würde „der westliche Materialismus eine ganze Seite des Lebens der Afrikaner¹ bestenfalls für mehrere Generationen verschütten, schlimmstenfalls sogar völlig verdrängen“ (Trowell 1936: 78). Trowells Prognose war durchaus begründet: Christliche Missionar_innen hatten es sich seit dem 19. und frühen 20. Jahrhundert zur Aufgabe gemacht, ostafrikanische Kulturen zu schwächen und zu untergraben, um die ‚heidnischen Glaubenssysteme‘ zu zerstören, in die sie eingebettet waren. Menschen zum Christentum zu bekehren beinhaltete ihrer Auffassung nach die Auslöschung der „einheimischen Ansprüche auf Kultur“ (Oguibe 2004: 49) und so wurden lokale kulturelle Produktion und Praxis weitgehend zerstört, beschlagnahmt und verboten.

An der Hand voll Schulen, die den Kindern der einheimischen Elite in den 1930er-Jahren eine westliche Bildung anboten, waren *Arts and Crafts* in der Fächerhierarchie ganz unten angesiedelt. Bis zu einem gewissen Grad lag dies daran, dass die Eltern ihre Kinder zur Schule schickten, „um das Wissen des Europäers kennenzulernen“ (Koeune 1937: 38, zit.

¹ Im Allgemeinen verwendet diese Übersetzung eine Schreibweise, die einer fließenden Vorstellung von Geschlecht Raum gibt. Eine Ausnahme stellen direkte Zitate aus historischen Quellen dar, die in der männlichen Form wiedergegeben werden. Zudem ist häufig von „Schülern“ die Rede, da Trowell vermutlich bis zu dem Zeitpunkt, als die Kunstschule Teil der Makarere Universität wurde, ausschließlich Burschen und junge Männer unterrichtete. Erst Ende der 1950er-Jahre tauchten in ihren Texten die Namen weiblicher Studentinnen auf (Anmerkung d. Übers.).

nach Kyeyune 2002: 48) und sie keinen Sinn in Unterrichtsfächern sahen, die ebenso gut zu Hause unterrichtet werden konnten. Trowell stellte zudem fest, dass auch die Schüler selbst Handarbeit nicht ernst nahmen. „Während jener frühen Jahre“, erinnerte sie sich später, „geriet jeder Versuch, Interesse am lokalen Kunsthandwerk zu erwecken, massiv unter Verdacht, [die afrikanischen Schüler_innen] auf einem niedrigen Niveau“ (Trowell o.J.) halten zu wollen. Das spiegelte die lokale Klassenpolitik wider, da es „[i]n Uganda eine gewisse heimische Aristokratie gibt und Kunsthandwerk als Bauernarbeit erachtet wird“ (Trowell 1939a: 132), wie Trowell selbst erklärte. Gleichzeitig könnte diese Ablehnung auch als Hinweis auf die wahrgenommene Überlegenheit eines europäischen ‚akademischen‘ Lehrplans interpretiert werden.

In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die tiefgreifende Umorientierung der lokalen Ökonomien im Kolonialsystem, insbesondere die Schaffung einer bäuerlichen Klasse und eines städtischen Subproletariats, darauf abzielte, westlichen Materialismus auf Kosten lokaler kultureller und wirtschaftlicher Praktiken zu fördern. Bedenkt man, dass die Schaffung eines Marktes für die „billigen“, „minderwertigen“ westlichen Produkte, die Trowell so verachtete, einen wesentlichen Aspekt aller Kolonien darstellte, sollte es nicht weiter überraschen, dass „die Mädchen“ (d.h. ihre erwachsenen weiblichen Angestellten) nur schwer davon zu überzeugen waren, „ihre eigenen Kleider zu nähen“ (Trowell 1937: 35). Margaret Trowell stellte die Förderung der materialistischen westlichen Kultur in Grossbritanniens afrikanischen Kolonien grundsätzlich in Frage. Zwar konnte man von Afrikaner_innen, die bereits in „europäischen Städten“ lebten und arbeiteten, „vernünftigerweise“ keine autarke Lebensweise erwarten, argumentierte sie (ebd.: 35f.). Andererseits stellten „maschinenproduzierte Waren“ an einem „primitiven“ Ort wie dem Protektorat Uganda für die Mehrheit der lokalen Bevölkerung, die grossteils noch in krasser Armut und Elend lebte, ihrer Meinung nach einen „wahren Luxus“ dar (Trowell 1936: 80). In einem Aufsatz, der 1936 in der britischen Regierungszeitschrift *Oversea Education* veröffentlicht wurde, beschrieb sie das zeitgenössische Leben von Ostafrikaner_innen folgendermassen:

Home for [indigenous Africans] means a leaking mud hut, furniture a low stool, a few horizontal sticks covered with a skin for a bed, cooking and eating utensils badly fired earthenware pots, clothing a skin or strip of cheap cotton knotted toga-wise over one shoulder (ebd.).

In Anbetracht der „primitiven“ Armut, in der die meisten Ostafrikaner_innen Trowells Darstellung nach lebten, war der Unterricht von *Arts and Crafts* ihr zufolge ausschlaggebend für den Erfolg der britischen ‚Zivilisierungsmission‘: „Welchen Nutzen

sollte es haben, ihren Lebensstandard erhöhen zu wollen, wenn nicht durch die Arbeit ihrer eigenen Hände?“ (ebd.). An einer „*Out-School*“ in einer abgelegenen ländlichen Region, wo die lokale Bevölkerung noch ein „einfaches“ Leben führte, könnten sich die Kinder, so Trowells Vorschlag, „tatsächlich an die Arbeit machen, um ihre lokalen Bedingungen zu verbessern“ und Dinge herstellen, die ihre Communities für ein „besseres Leben“ bräuchten (Trowell 1937: 35f.).

In ihrem Plädoyer für eine Aufwertung von Kunsthandwerk und handwerklichem Können als solidestem Weg zu einem zivilisierten Leben in Ostafrika verwies Trowell wiederholt auf das mittelalterliche Europa als Inspiration und Beispiel, „wo kleine Gruppen von Menschen autark lebten, und die Zivilisation dennoch einen hohen Standard erreichte“ (Trowell 1936: 80). Um 1910, also keine zwanzig Jahre nach Gründung des Protektorats Uganda, kämpfte die lokale Bevölkerung bereits für jene akademische Ausbildung, die sie – so ihre Hoffnung – für Führungspositionen innerhalb der kolonialen Verwaltung qualifizieren würde.² Doch in Trowells Augen gab es *bereits* 1936 ein „Übermass“ an jungen Ostafrikaner_innen auf der Suche nach höheren Angestelltenjobs (Trowell 1936: 79). Wesentlich dringender wurde ihrer Meinung nach „die eifrige handwerkliche Arbeit einer gesunden bäuerlichen Bevölkerung“ (ebd.) gebraucht, wobei sie das Europa des 12. und nicht des 20. Jahrhunderts als adäquates Modell heranzog. Die Auffassung, das Mittelalter sei das „geeignetste Tor“ für die ostafrikanische „Entwicklungsstufe“, spiegelte die sozialdarwinistische Ideologie direkt wider, die der imperialistischen Politik Grossbritanniens zugrunde lag. Diese Doktrin ging davon aus, dass die Gehirnstruktur und die intellektuellen Fähigkeiten von Afrikaner_innen weit weniger entwickelt waren als jene von Europäer_innen. „Der Afrikaner“ nahm in der berühmtgewordenen Formulierung des Kolonialverwalters Lord Frederick Lugard „in der Familie der Nationen die Position eines Nachzüglers [ein] und muss nach wie vor in der Disziplin des Kindergartens geschult werden“ (Lugard 1893: 74f., zit. nach Sanyal 2000: 32).

Trowells Wunsch, ostafrikanische Kultur des 20. Jahrhunderts nach dem Vorbild des mittelalterlichen Europas aufzubauen, entsprang nicht zuletzt ihrer starken religiösen Überzeugung. Obwohl weder sie noch ihr Mann Hugh meines Wissens nach jemals formal

² „...Uganda is in very bad need of education to enable her people to meet modern affairs. The present schools we have in Uganda are under the management of missionaries whom we thank very much but the standard of these schools is very low. It is so low that one who leaves these schools after having obtained a first certificate hardly gets any good job in offices.“ (Mitschrift eines Treffens der *Young Baganda Association* vom 22.12.1919 (Low 1971, S. 52, zit. nach Kyeyune 2002: 34).

missionarisch tätig waren, hatten sich die beiden durch die Christliche Studierendenbewegung an der Universität London kennengelernt, und beide (Hugh war Arzt) schienen sich stark nach Ostafrika berufen zu fühlen, wo „aufregende Arbeit“ auf sie wartete (Court 1985: 37; Trowell 1957: 15). Wie viele andere überzeugte europäische Christ_innen jener Zeit brachte Trowell eine deutliche Abneigung gegenüber der industrialisierten Gesellschaft zum Ausdruck, in die sie hineingeboren wurde. Grossbritannien erschien ihr „fantasielos“ und „mechanisch“, ein zutiefst entfremdender und spirituell verarmter Ort, dessen Bewohner_innen „kalt und gleichgültig waren und die Gabe verloren hatten, in die Welt einzutauchen“ (Trowell 1937: 19, 7f.). Was sie am Mittelalter ansprach, war die zentrale Stellung der Religion im Lebensalltag. In ihren Augen war es eine Zeit, in der Arbeit, Spiel und die natürliche Welt von Spiritualität beseelt waren und wo „dem Schöpfer das gesamte Schaffen des Künstlers und Musikers, die ganze Farbe und Vielfalt des Schauspiels zurückgegeben wurden“ (ebd.: 7). Die starke Übereinstimmung zwischen dem mittelalterlichen Europa und Afrika im beginnenden 20. Jahrhundert äusserte sich für sie in der zentralen Rolle, die Religion und Spiritualität in vorchristlichen afrikanischen Gesellschaften bekanntermassen einnahmen und vor allem in der herausragenden Stellung von Skulpturen bei Gebeten und Ritualen in Zentral- und Westafrika (vgl. ebd.: 23). In Grossbritannien hatten Leben und Gesellschaft einen zu starken Wandel durchlaufen, um die Uhr zurückzudrehen. Die Entwicklung von angeblich ‚primitiven‘, kulturell verarmten ostafrikanischen Gesellschaften zu formen, stellte demgegenüber eindeutig eine Gelegenheit dar, die verlorene mittelalterliche Idylle wiederauferstehen zu lassen. Und im Gegensatz zu der Generation von Missionar_innen vor ihr hoffte Trowell, dass die spirituelle Dimension ostafrikanischer Kulturen nicht ausgelöscht, sondern – mit neuen Werkzeugen ausgestattet – in den Dienste des christlichen Schöpfers gestellt werden konnte.³ Angesichts der niedrigen Alphabetisierungsquote waren tatsächlich nur sehr wenige Ostafrikaner_innen in der Lage, die Bibel selbst zu lesen, und somit kam den visuellen Künsten und dem Theater eine grosse Bedeutung bei der Verbreitung des Evangeliums zu. Kunst war ihrer Auffassung nach „in der Erziehung eines Kindes oder eines Konvertiten wesentlich wichtiger als das Argument, da sie unsere unterbewussten Emotionen stärker anspricht, die tiefer liegen als unser rationaler Verstand“ (Trowell 1937: 16). In der Kirche konnte der Glaube zwar gepredigt und

³ Für eine spannende Diskussion des vorindustriellen („prälapsarischen“) Englands als Modell für missionarische Bemühungen, einheimische Communities im Südafrika des 19. Jahrhunderts ‚wiederaufzubauen‘ vgl. z.B. Comaroff 1989.

gelesen werden, doch die „Eingeborenen“ müssten „mit ihren eigenen Augen sehen, um zu verstehen“, forderte sie.⁴

Allerdings umfasste Schulbildung für Trowell (und vermutlich auch für Lugard) nicht nur die praktische, technische und religiöse Ausbildung. Sie zielte auch darauf ab, Afrikaner_innen die untergeordnete Position zu vermitteln, die ihnen in der kolonialen Hierarchie zukam und sie darauf vorzubereiten. Der „blinde Sprung aus der Primitivität in das 20. Jahrhundert hinein“ hätte bei Afrikaner_innen eine beunruhigende „Abwesenheit von jeglichem historischen Verständnis der Errungenschaften und Entdeckungen der Vergangenheit“ (Trowell 1937: 36) zur Folge gehabt. Im „[k]ultivierteren Eingeborenen, der eine gewisse Bildung genossen hat, den es in die Städte treibt und der sich langsam auf den materiellen Komfort des weissen Mannes einstellt“, beobachtete sie nicht nur einen nahezu vollständigen Mangel an Agency (man beachte die Passivität des kolonialen Subjekts in ihrem Satz hier), sondern auch:

an extraordinary lack of imagination or wonder; an acceptance of the achievements of the white man as something obtained without struggle or perseverance by the superior race. An aeroplane is just the white man's bird which he has in all probability always possessed, cotton piece-goods may have grown in bales for all he knows and cares, and the solution of the problem of a rainproof roof will always be satisfactorily met by a sheet of corrugated iron (Trowell 1936: 79).

Die Tatsache, dass Ostafrikaner_innen durch den Kolonialismus in Kontakt mit europäischen Waren und Technologien gerieten, spornte sie laut Trowell nicht zu Innovation und Selbstverbesserung an, sondern bestätigte sie angeblich vielmehr in ihrer offensichtlichen Faulheit und Gleichgültigkeit. „Gute“ Handwerkskunst zu unterrichten, entspräche einer „offensichtlichen“ und „*psychologischen* Notwendigkeit“, argumentierte sie: Erstens sollte dies die Kolonisierten den Wert der Arbeit („den Wert des Machens“) innerhalb der kapitalistischen Kolonialwirtschaft schätzen lehren. Zweitens würde die Anstrengung, etwas selbst herzustellen, in Afrikaner_innen die Idee heranreifen lassen, dass sich der „weisse Mann“ seine sozialen, ökonomischen und politischen Vorteile hart erarbeitet hatte. Mit anderen Worten, das Erlernen der Handwerkskunst würde einen Beitrag dazu leisten, kolonialen Subjekten ihren Platz zuzuweisen (Trowell 1937: 36, meine Herv.).

⁴ „As one old native woman remarked after a Christmas play, 'We hear you preach and read in church, but we don't understand. Now we have seen this thing with our eyes and we can understand'" (Trowell 1937: 13).

In den 1930er-Jahren herrschte innerhalb der britischen Kolonialverwaltung mehr oder weniger Einigkeit über die Vorteile dessen, die lokale afrikanische Bevölkerung im Kunsthandwerk zu unterrichten, das „in der Kolonie verschiedenen Zwecken dienlich“ (Lasekan 1966: 48) sein könnte. Dabei stützte man sich auf Überzeugungen, die durchaus Überschneidungen mit Trowells Ansätzen aufwiesen. Umstritten blieb jedoch die Frage, ob sie in der bildenden Kunst (d.h. Kunst, die „in erster Linie aus ästhetischer und intellektueller Absicht heraus geschaffen und nach ihrer Schönheit und Bedeutsamkeit beurteilt“ wird) Unterricht erhalten sollten.⁵ Innerhalb der rassistischen sozialdarwinistischen Doktrin – der zufolge der „eingeborene Afrikaner“, wie Trowell 1937 erklärte, über eine gleichwertige Intelligenz und Fähigkeit verfügte, wie „das unverdorben europäische Kind“ (Trowell 1937: 49) – blieb die hoch entwickelte ästhetische Sensibilität, derer es für die Produktion bildender Kunst angeblich bedarf, ein „entscheidender Signifikant“ der „zivilisierten Phase“, die so viele Europäer_innen Afrikaner_innen nach wie vor nicht zutrauten (Oguibe 2004: 48). So äusserte sich zum Beispiel Sir Hugh Clifford, Gouverneur der Kolonie an der Golfküste, folgendermassen:

The West African Negro has often been reproached with his failure to develop any high form of civilisation. It has been pointed out *ad nauseam* that he has never sculpted a statue, painted a picture, produced a literature, or even invented a mechanical contrivance worthy of the name, all of which are perfectly true (zit. nach ebd.).

Wie Olu Oguibe 1995 in seinem Essay „Nationalism, Modernity, Modernism“ argumentiert hat, „übersetzte sich diese unterprivilegierende Fiktion“, der zufolge Afrikaner_innen nicht in der Lage seien, bildende oder „hohe“ Kunst zu produzieren, „in ein pädagogisches Prinzip“ (Oguibe 2004: 48). Und weil angeblich nur Europäer_innen über wirkliche ästhetische Sensibilität verfügten, erachteten es viele von Trowells Zeitgenoss_innen, die an verschiedenen Orten des Kontinents in der Bildung von Einheimischen tätig waren, „nicht nur als Zeitverschwendung, sondern auch als falsch eingesetzten Wert, einem Afrikaner die Kunst des Weissen beizubringen“.⁶

⁵ „Fine Art“. In: *Wikipedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Fine_art (12.4.2018).

⁶ Diesen Kommentar schrieb George Fowler bei einer Ausstellung des gefeierten modernen Malers Aina Onabolu aus Nigeria (1882–1963) in seinem Studio in Lagos am 13. August 1938 in das Gästebuch (zit. in Oguibe 2004: 48).

Diesen Standpunkt teilte Margaret Trowell jedoch nicht. Ihre neo-mittelalterliche Sehnsucht nach einem kunsthandwerklich ausgerichteten, gottesfürchtigen Afrika gründete darauf, die Hierarchisierung von bildender und angewandter Kunst und der damit einhergehenden Fetischisierung von individuellem Genie und Sensibilität zurückzuweisen. Sie zog es vor, Kunst als „jede wertvolle menschliche Handfertigkeit“ zu definieren, als Fähigkeit sozusagen, die „in der Natur aller Menschen liegt“ (Trowell 1937: 4). In einem Artikel für das *Uganda Journal* formulierte sie 1939:

Anything which man makes, his house, his tools, his pots, can be a work of art, and when we are considering the art of a people who had no paper, canvas or paint, we must use the word in this wider sense. Even the usual distinction of 'arts' and 'crafts' gives the making of utilitarian but beautiful things a lesser artistic value than painting or sculpture, a distinction which I think we should try to avoid (Trowell 1939b: 171).

Trowell vertrat die Position, dass Afrikaner_innen bereits Kunstschaffende waren und die Beweise dafür von allen gesehen werden konnten. Ausserdem dachte sie, dass „Farbe und Symbolik und Dekoration“ in allen möglichen Formen und Medien in den Dienst der christlichen religiösen Unterweisung gestellt werden mussten. Kunst war für die Religion „ein notwendiges Ausdrucksmittel für die Gefühle der Gläubigen und auch ein Instrument zur Bildung“. Mit ihrer Hilfe konnte „sowohl das Höchste im Menschen ausgedrückt als auch bescheidene Analphabeten unterrichtet werden, deren Buch notgedrungen Bild, Schauspiel und Stein sein musste“ (Trowell 1937: 16, 7). Malerei und Skulptur waren somit wichtige Werkzeuge, um einheimische Ostafrikaner_innen an den christlichen Gott heranzuführen. Ich möchte darüber hinaus argumentieren, dass die Vermittlung bildender Kunst für Trowell angesichts ihrer pädagogischen Ausbildung am *Institute for Education* in London in den 1920er-Jahren grundsätzlich im Einklang und nicht im Gegensatz zur sozialdarwinistischen Doktrin stand, die ihre Aufnahme in den Lehrplan in Grossbritanniens afrikanischen Kolonien bisher ausgeschlossen hatte. Ihre Lehrerin und Langzeitmentorin Marion Richardson war Pionierin des *British New Art Teaching* sowie der Reformpädagogik⁷ und verfocht als eine der ersten in Grossbritannien Ideen, welche „die Annahme ins Zentrum rückten, dass Kunst einen Aspekt der menschlichen Entwicklung darstellt, dessen Abwesenheit geistiges Wachstum und Gesundheit behindert“ (Therewood 1998: 139). Damit Kinder zu gesunden, ausgeglichenen Individuen heranreifen konnten, mussten sie

⁷ „The essential features of [the New Education Movement] have been identified as: taking account of the personality of the child; and aiming for a better society, a better world, a new era“ (Holdsworth 2005).

gemäß der Theorie zu Kreativität und Selbstaussdruck ermutigt werden und Kunstunterricht erhalten. Aus diesem Grund entwickelte und förderte Richardson eine Unterrichtspraxis, die darauf ausgerichtet war, „bei Kindern eine essentielle Kreativität und schöpferische Aktivität“ anzuregen, „die nicht speziell auf einen ästhetischen Lebensweg abzielte“, sondern auf die Bildung und Stärkung der inneren Visionen all ihrer Schüler_innen und ihre „Fähigkeit, Dinge vor dem geistigen Auge sehen zu können“ (ebd.).⁸ Zu diesem Zweck verwarf sie den auf Objektzeichnung basierenden traditionellen Kunstlehrplan weitgehend und ersetzte ihn stattdessen durch Kompositionsübungen, die auf mentalen Visualisierungen ihrer Schüler_innen aufbauten. Im Gegensatz zur technischen und unpersönlichen Bildung der damaligen Zeit konzentrierte sich Richardsons Unterrichtsmethode auf die Entfaltung von Sensibilität. Den Kindern „komplettes Vertrauen in ihre innere Vision als das sehende Auge“ zu geben, würde sie dazu befähigen, so die Hoffnung, sich einmal besser ausdrücken zu können und sogar eine reifere Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. Carline 1968: 168ff.).

Als Trowell später erklärte, dass es für die richtige geistige und psychologische Entwicklung von Ostafrikaner_innen notwendig war, sie zu ermutigen, ihre „emotionalen und instinktiven Fähigkeiten durch künstlerische Praxis zu schulen“ (Trowell 1947: 4), folgte sie genau dieser Prämisse. Der Bedarf an künstlerischem Ausdruck habe „im Übergang des Afrikaners von der alten primitiven und instinktgesteuerten Reaktion auf das Leben hin zu dem neuen intellektuellen und rationalen Ansatz eine spezielle Dringlichkeit“ (ebd.) erhalten. Kunst galt somit als wesentlich für die Entwicklung von Afrikaner_innen zu zivilisierten Lebewesen. Genauso wie ihre progressiven Kolleg_innen in Europa warnte auch Trowell vor „den Gefahren eines Bildungssystems, das die Wissensaufnahme [über] die Entwicklung der ureigenen kreativen Energie stellt“ (ebd.). Ihre Aufgabe und die ihrer Kolleg_innen in den Kolonien, die „durch die Einstellung des Afrikaners der Bildung gegenüber gequält wurden, der in ihr ein Mittel zu einem höheren Lohn, aber keinen Zugang zu einem umfassenderen Leben sah“ (ebd.), bestand darin, „den Afrikaner darin zu lehren, besser zu leben“ (Trowell 1937: 39).⁹ Über die Auseinandersetzung mit Kunst

⁸ Für weiterführende Informationen zu der Arbeit und den Ideen von Marion Richardson vgl. Richardson 1946; Smith 1996; Holdsworth 2005.

⁹ Während ich dem Argument, dass eine ausgewogene Bildung mehr als nur die Verbesserung der eigenen Verdienstmöglichkeiten anzubieten haben sollte, nur zustimmen kann, komme ich nicht umhin, den von Trowell und ihren Zeitgenoss_innen häufig artikulierten ‚Unmut‘ über die geldorientierte Haltung mancher Afrikaner_innen als schlichtweg unaufrichtig zu empfinden. Die lokale Bevölkerung war in der Kolonie am

könnten Afrikaner_innen mit Zugang zur formellen europäischen Bildung an eine höhere Sensibilität und einen „guten Geschmack“ herangeführt werden und den „Reichtum des Lebens“ entdecken (ebd.: 17).¹⁰

Eine wertschätzende Haltung der Kunst gegenüber würde gebildeten Ostafrikaner_innen nicht nur dabei helfen, spirituelle, psychologische und emotionale Erfüllung und „einen Sinn für den Wert zu erlangen, den kultivierte Menschen der Kunst beimessen sollten“ (Trowell 1939a: 133), sondern sie tatsächlich auch bei der Entwicklung einer eigenen *Persönlichkeit* unterstützen: Schliesslich glaubte sie in dem, was sie für eine schwach ausgeprägte individuelle Identität hielt, einen Schlüsselindikator für die Rückständigkeit der lokalen Bevölkerung zu erkennen. Auffallend ist, dass sie dieses mangelnde individuelle Persönlichkeitsgefühl trotz ihrer Abneigung gegenüber dem westlichen Materialismus als leistungshinderlich für die kapitalistische Kolonialwirtschaft erachtete. „Ein ungebildeter Mensch“ sei sich nur unzulänglich „seiner eigenen Person bewusst“ und identifiziere sich stattdessen zu stark als Mitglied einer Gemeinschaft, eines Stammes oder einer Gruppe (Trowell 1937: 6f.). In ihrer Rede als Vorsitzende der *Uganda Society* erklärte sie 1946, Menschen im „alten afrikanischen System“ seien in allen Aspekten des Lebens übermässig voneinander abhängig. Es gebe wenig Ansporn für „Mehrarbeit, weil der Faktor Geld keine Rolle spielt“ und auch „keinen Grund dafür, die Belohnung für Extraarbeit aufzusparen“, da der gesamte Ertrag ohnedies innerhalb der Gruppe geteilt wird (Trowell zit. nach Anonym 1946b: 4).¹¹ Die „vorlogische Phase“ könne nur dann überwunden werden, wenn „der Afrikaner aufhört, bloss Teil des Stammes zu sein, der seinerseits den unsichtbaren Kräften hinter der sichtbaren Welt unterworfen ist und ein Individuum wird, das auf eine Welt von Individuen blickt“ (Trowell 1939b: 137). Der kindzentrierte Ansatz des *New Art Teaching* für die Arbeit an der Staffelei und die Bildhauerei in Grundschulen, bei dem die Fähigkeit zu

untersten Ende der wirtschaftlichen und sozialen Hierarchie verortet. Der Anreiz einer ‚europäischen‘ Ausbildung bestand für sie offensichtlich in der Verheissung, zu Reichtum und Selbstbestimmung zu gelangen.

¹⁰ Trowell beschreibt ihre „Experimente mit Afrikanern hinsichtlich des ‚guten Geschmacks‘“ auf S. 60 f.

¹¹ 1923 als *Uganda Literary and Scientific Society* gegründet förderte die *Uganda Society* wissenschaftliche, literarische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Tätigkeiten im Protektorat Uganda sowie in der nachfolgenden Republik. Seit 1934 veröffentlichte die Gesellschaft das *Uganda Journal*, eine der frühesten, erfolgreichsten und einflussreichsten literarischen und wissenschaftlichen Zeitschriften, die in den Kolonien erschienen. Bis Ende der 1960er-Jahre war die Gesellschaft von Europäer_innen dominiert. Margaret Trowell war in den 1940er-Jahren Vorsitzende der Gesellschaft. (Bis dato war es mir nicht möglich, die exakten Daten einzusehen).

Selbstaussdruck gefördert und Schüler_innen dazu ermuntert wurden, sich auf die Entwicklung und Ausdifferenzierung ihrer jeweils einzigartigen inneren Vision zu konzentrieren, wurde in diesem Kontext somit als geeignet erachtet, einheimische Ostafrikaner_innen zu mehr Individualismus und Unabhängigkeit anzuhelfen. Diese beiden Qualitäten galten als wesentliche Charakteristika des „Lebensmusters“, dem sich ‚der Ostafrikaner‘ Trowell zufolge „fügen muss“, wenn „er Teil der modernen Welt werden und seinen Anteil bekommen will“.¹²

Als es Trowell 1937 schliesslich gelang, Douglas Tomblings, den damaligen Rektor der *Makerere College School for Boys* in Kampala zu überzeugen, Kunstkurse für Freiwillige auf der Veranda ihres nahe gelegenen Hauses anzubieten, waren folgende Argumente ausschlaggebend: Entgegen der europäischen Meinung seien Afrikaner_innen sehr wohl zur Kunst imstande und würden diese (wenngleich in beschränktem Ausmass) bereits herstellen. „Höhere Künste“ produzieren und schätzen zu lernen, würde ihre intellektuellen und psychologischen Fähigkeiten stärken und darüber hinaus den Prozess ihrer Bekehrung zum Christentum unterstützen. Schliesslich würde diese Kunst die lokale Bevölkerung an die Rolle heranführen, die ihr im britischen Kolonialstaat zukam, welche sie in weiterer Folge auch besser annehmen könnte.

An der ersten Einheit nahmen nur drei junge Männer teil, doch die Klasse wuchs bald und setzte sich zunächst aus Schülern der Schule, Assistenzlehrer_innen und Pflegekräften des nahe gelegenen *Mulago Hospital* zusammen (Trowell 1957: 103). Im Anschluss an eine erfolgreiche Ausstellung der Arbeiten ihrer Schüler an der *Namirembe Anglican Cathedral* in

¹² „But Africa has now tasted the new and having once tasted she cannot go back; she must go on into the new world and not pick and choose what she wants and leave the rest. *If she chooses the new world of better living conditions, of transport and schools and hospitals, of cups and clothes and bicycles, she must take it under the same conditions as the rest of the world and her pattern of life and thought must change accordingly*“ (Trowell zit. nach Anonym 1946b: 4, meine Herv.).

In Elsbeth Courts Auseinandersetzung mit Trowells Unterrichtsmethoden stellte sie in den 1980er-Jahren fest, dass „[i]n the thirties there was no indigenous society or class larger than the tribe, hence there was no genre of contemporary or inter-tribal art“ (Court 1985: 39; meine Herv.). Court (und möglicherweise auch Trowell) scheint also eine nationalstaatähnliche soziale Form als notwendige Vorbedingung für die Herstellung zeitgenössischer Kunst zu erachten, oder zumindest dafür, dass Europäer_innen nichteuropäische Kunstpraxis als wirklich zeitgenössisch einstufen. Das ließe die Schlussfolgerung zu, dass Kunstunterricht in den Kolonien langfristig auf die Entwicklung oder Stärkung einer ‚national-typischen‘ kulturellen Identität abzielte oder hinauslief. Ich sage ‚national-typisch‘ und nicht ‚national‘, weil Kolonien selbstverständlich *keine* Nationen sind.

Kampala und dem *Imperial Institute*¹³ in London wurde Trowells Unterricht 1939 offiziell in den Lehrplan der *Makerere College School* aufgenommen (ebd.: 105ff.); zunächst als Nebenfach, später sogar als „optionales Hauptfach“. Damit kam ihm im Rahmen des *College Higher Arts Diploma* – damals der höchste Bildungsabschluss, den Afrikaner_innen im Protektorat erlangen konnten – ein gleichwertiger Status wie Englisch und Mathematik zu (Trowell o.J.: 6). Als die *Makerere College School* nach dem 2. Weltkrieg in Verhandlungen über spezielle Beziehungen mit der Universität London eintrat, stellte Trowell eine beherzte und geniale Kampagne für die Beibehaltung des Kunstunterrichts auf die Beine (vgl. Trowell 1957: 107ff.; vgl. auch dies. 1949). Ihre Bemühungen waren erfolgreich und als das *Makerere College* 1949 in den Universitätsrang erhoben wurde, war das Bestehen einer Abteilung für Bildende Kunst dabei äusserst ungewöhnlich. Die *Makerere College School of Art* ist bis dato die erste Kunsthochschule Ostafrikas, die bekanntermaßen auf dem europäischen Modell aufbaute und bis relativ kürzlich war sie eine der wenigen Institutionen im gesamten anglophonen Afrika, die Afrikaner_innen eine ‚professionelle‘ Ausbildung in diesem Bereich ermöglichte. Schon bald zog sie Studierende vom gesamten Kontinent an.

III

Dieser Lehrplan der bildende Kunst, den Trowell mit Unterstützung und Anleitung von Marion Richardson gemeinsam mit ihren ehemaligen Tutor_innen an der *Slade School of Fine Art* in London entwickelte, machte die Kunsthochschule zu dem, was Trowell in ihren eigenen Worten als bahnbrechendes „Experiment von grossem Wert“ (Trowell 1947: 1; vgl. auch dies. 1957: 103-128) beschrieb. Tatsächlich führte sie durch den Unterricht von figurativer Zeichnung, Malerei und Bildhauerei völlig neue Kunstformen in der Region ein. Im Gegensatz zu West- und Zentralafrika konnte der Osten auf keine Tradition figurativer Kunst zurückblicken, die Trowell als würdigen Referenzpunkt für ästhetische Strategien erachtet hätte. In augenscheinlicher Abwesenheit „grosser Traditionen“ des Beobachtens und Aushandelns bezeichnete Trowell das kulturelle Terrain, auf dem sie zu unterrichten begann, als „nahezu unbefleckten jungfräulichen Boden“. Das „Spiel“, wie sie ihre Aufgabe,

¹³ Infolge der *British Colonial and Indian Exhibition* 1886 in London gegründet stellte das *Imperial Institute* eine dauerhafte Ausstellungsfläche für das Britische Weltreich (*British Empire*) in der Nationalhauptstadt zur Verfügung. Die britische Regierung änderte seinen Namen 1958 in *Commonwealth Institute*. Im Jahr 2000 wurde es geschlossen.

eine lokale Praxis bildender Kunst zu entwickeln 1939 in einem Essay nannte, nahm seinen Ausgang auf ‚terra nullis‘ und fand gänzlich unter britischer Unterweisung statt (Trowell 1939a: 132).¹⁴

Gerade in Hinblick auf den Unterricht bildender Kunst, die in Ostafrika ‚nicht heimisch‘ ist, artikulierte Trowell in ihren Texten erstmals die Sorge über die Unterscheidbarkeit der Kunstwerke ihrer afrikanischen Schüler – hergestellt unter der Anleitung einer Lehrkraft mit europäischem (Bildungs-) Hintergrund – von den Arbeiten europäischer Künstler_innen oder Kunststudierender. Ihre Texte brachten den starken Wunsch zum Ausdruck, diese ‚neue Kunst‘ möge wenig oder keine Ähnlichkeit mit der europäischen aufweisen, selbst wenn die Arbeiten ihrer Schüler laut Trowell keine lokalen ästhetischen Vorläufer vorzuweisen hatten und sie die Formen, Materialien und Medien tatsächlich zur Gänze selbst einführte.

Es muss eingeräumt werden, dass Trowells Sehnsüchte nach einer „wahrhaftig afrikanischen Kunsttradition“ (Lord Hailey zit. nach Trowell 1957: 106, meine Herv.) zum Teil ihrer aufrichtigen Wertschätzung gegenüber afrikanischen Kulturen und kulturellen Praktiken geschuldet waren, die „unter dem Zustrom westlicher Waren und westlicher Bildung“ (Trowell 1937: 2) nicht einfach überschwemmt werden dürften, sondern sich im modernen Zeitalter selbstbewusst herausbilden und entwickeln sollten. Und wie Elsbeth Court gezeigt hat, basierten sie auch auf Trowells fälschlicher Annahme, dass die Herstellung figurativer Abbildungen eine universelle Technik und keine „kulturell abgeleitete“ (Court 1985: 39) Praxis sei. Indem sie „Bildermachen“ für universell hielt, ging sie davon aus, dass es mehr oder weniger möglich war, „die künstlerischen Prinzipien“ zu unterrichten, ohne gleichzeitig das kulturelle Wertesystem zu vermitteln, in das diese Grundsätze eingebettet waren.¹⁵

¹⁴ Als Trowell ihren Unterricht begann, gab es im Protektorat Uganda noch eine andere britische Kunstlehrerin, Geraldine Fisher, die den Töchtern der einheimischen Elite in Gayaza, einer kirchlichen Missionsschule in der Nähe der Hauptstadt Kampala, Kunst unterrichtete. Sie und Trowell organisierten einige gemeinsame Ausstellungen der Arbeiten ihrer Schüler_innen, doch Fisher veröffentlichte sehr wenig und erreichte weder Trowells Niveau, noch genoss sie soviel Ansehen wie sie. Für mehr über Geraldine Fishers Ansätze und die Arbeit ihrer Schülerinnen vgl. Kyeyune 2002: 60ff.

¹⁵ „I think that we should give to the African all that we have in our experience – the principles of art, the use of material, and the like, but that we should leave him as far as possible to express the African spirit in the product. We may then establish in time a true African tradition of Art.“ (Mit diesen Worten eröffnete Kolonialverwalter Lord Hailey die Ausstellung der Arbeiten von Trowells Schülern am *Imperial Institute* in London 1939, zit. nach Trowell 1957: 106).

Trowells Argumente zugunsten des Unterrichts von *Arts and Crafts* in den Kolonien basierten auf denselben Annahmen wie die Zivilisierungsmission selbst, dass nämlich die lokale Bevölkerung Aspekte anderer Kulturen übernehmen und von diesen lernen könne. Da Ostafrikaner_innen kulturell verworfen wurden, galt dies als Imperativ: „[D]ie kulturelle Verarmung der eingeborenen Stämme“ Ostafrikas, erklärte Kolonialverwalter Sir Donald Cameron in seiner Rede vor der *Royal Empire Society* gemäß der offiziellen britischen Regierungspolitik, mache es „unvermeidbar, dass sie ihre Kultur aus dem Westen erhalten“ (Cameron zit. nach Latham 1934: 424). Doch „[den Afrikaner] von seiner eigenen Kunst zu entfremden“, wäre so „ungeheuerlich, wie ihn von den Menschen seines eigenen Blutes zu entfremden“, wie H. Jowitt, damaliger Bildungsdirektor des Protektorats Uganda in seinem Vorwort zu *African Arts and Crafts*, Trowells Leitfaden für europäische Kunstlehrkräfte, 1937 warnte (Trowell 1937: viii). Deswegen war es von so grosser Bedeutung, dass Trowell und ihre vielen ‚Freund_innen‘, die in Missionen und Schulen quer durch die britischen Kolonien in Afrika tätig waren, die lokale Bevölkerung in *Arts and Crafts* unterrichteten, dabei gleichzeitig jedoch einen Weg fanden, „die Arbeit der Kinder *wirklich afrikanisch* zu bewahren“ (ebd.: 3, meine Herv.), wie Trowell es formulierte.

Ich argumentiere, dass die widersprüchlichen Dynamiken kolonialer Subjektivierung gerade in Bezug auf die Frage der Ästhetik dieser ‚neuen‘ ‚afrikanischen‘ ‚bildenden Kunst‘ sichtbar werden, die Trowells Ideen und Unterrichtsmethoden prägten. Die sozialdarwinistische Theorie, die der imperialistischen Politik Grossbritanniens zugrunde lag und der sich Trowell selbst verschrieben hatte, rechnete mit einer progressiven Entwicklung afrikanischer Kulturen. Nichtsdestotrotz ging sie davon aus, dass diese Kulturen bis in alle Ewigkeit (a) den europäischen Kulturen untergeordnet und (b) als separate und voneinander unterscheidbare Kulturen erkennbar bleiben würden, die gemäss ihrer Vorstellung von ‚Rassen‘kategorien genetische Unterschiede aufweisen (vgl. Lyons 1975). Obwohl Trowell eine tiefgreifende Transformation zahlreicher einheimischer Kulturpraktiken verfocht, schien sie in ihren Argumenten für den Unterricht in *Arts and Crafts* der Afrikaner_innen keineswegs die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass die „Essenz“ dieser afrikanischen Kulturen durch die britische Intervention in irgendeiner Art verändert oder, umgekehrt, die britische Kultur davon beeinflusst werden könnte. Wie Sir John Hathorn-Hall, Generalgouverneur Ugandas, 1946 in seiner Einführung zu Trowells Lesung „Culture Contact und Social Change“ vor der *Uganda Society* deutlich machte, verglichen die Brit_innen ihren Einfluss auf kolonisierte Kulturen mit der Praxis des Propfens, einer

Pflanzenveredelung, bei der ein Trieb oder Zweig in den Stamm oder Stängel einer anderen lebenden Pflanze eingesetzt wird, von der er dann Saft erhält:

Culture was not a thing that could be transplanted, but it could be grafted. The job of those in the Protectorate who were not themselves African was to help the African evolve a culture suitable to his environment (zit. in Anonym 1946: 3).

Mit anderen Worten, Kolonisierte waren zwar nicht in der Lage, sich an die britische Kultur anzupassen, doch eine europäische Kultur vermochte jedenfalls eine kolonisierte Kultur zu verbessern und zu stärken – *ohne sie jedoch in ihrer Essenz zu verändern*. Die britischen Bemühungen hinsichtlich des Unterrichts in *Arts and Crafts* werden deshalb als einfühlsame und verständnisvolle Unterstützung gerahmt und nicht mehr als (dringend gebrauchte) technische Hilfe und Expertise.¹⁶

Zu jener Zeit kam unter einflussreichen Anthropolog_innen wie Franz Boas (1995 [1940]), Alfred Kroeber (1948) und Ruth Benedict (1934) jedoch eine mittlerweile weithin anerkannte Theorie auf, der zufolge Kultur überhaupt nichts *Essentielles* in sich birgt. Die Forschung hat vielmehr gezeigt, dass kulturelle Eigenschaften und Praktiken aus pädagogischen Beziehungen heraus entstehen. Sie sind also erlernte Verhaltenspraktiken, die von bestimmten Gruppen innerhalb spezifischer Kontexte und unter konkreten Bedingungen entwickelt wurden; sie sind weder biologisch vererbt, noch auf eine bestimmte Gruppe zu beschränken. Kulturelle Praktiken bewegen sich zwischen Gruppen, sie entstehen und unterliegen dem Wandel der Zeit. Wenn Kultur, wie es Michel Foucault später formulieren würde, als Reihe von „Eigenschaften“ zu charakterisieren ist, die durch Praktiken erzeugt wurden, dann lässt sich daraus schlussfolgern, dass eine kulturelle Praxis nicht als inhärentes Merkmal einer Gruppe gesehen werden kann. Sogenannte kulturelle „Essenzen“ sind *erlernt* und unter Berücksichtigung von Alter, Befähigung, Neigung und Gelegenheit, „kann *jeder alles* lernen“ (Bowman 2013: 4f., meine Herv.; vgl. auch Rancière 2007).

Trowells widersprüchliche Ziele in den 1930er-Jahren bestanden demnach darin, neue, aus der europäischen Kultur abgeleitete Kunstformen in den Kontext des Protektorats Uganda

¹⁶ Vgl. dazu etwa William Bryant Mumfords bewundernde Beschreibung der Bemühungen seines Zeitgenossen Albert Charton, Generalinspektor für Bildung in Französisch Westafrika, um den Standard des Webens in den französischen Kolonien durch den Unterricht der ‚Eingeborenen‘ in der Herstellung und Verwendung des europäischen Webstuhls in europäisch geführten regionalen Handwerksschulen zu verbessern und weiterzuentwickeln (vgl. Mumford 1936: 84ff.). Trowell führt Chartons Beispiel sowohl in *African Arts and Crafts* (1937: 46f.) als auch in „From Negro Sculpture to Modern Painting“ (1939b: 174) an.

einzuführen und deren unmittelbare Assimilation in eine essentialistische „ethno-nationalistische Ordnung“ (Bowman 2013: 4) zu sichern. Ihre Motivation, die Entwicklung einer authentischen, un-europäischen ostafrikanischen figurativen Kunst zu fördern, so mein Argument, waren genauso wie ihr praktischer Ansatz, das zu erreichen, durch die Politik der Indirekten Herrschaft [*Indirect Rule*] geprägt, eine Strategie kolonialer Gouvernamentalität, die Grossbritannien seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert verfolgte. Ihr Ansatz zur Vermittlung von Kunst an die lokale Bevölkerung spiegelt die koloniale Politik dieser Periode direkt wider und stellt ein wertvolles Beispiel dessen zur Verfügung, wie Kolonialpolitik auf der symbolischen Ebene interveniert, um eine kolonialisierte Subjektivität zu schaffen und zu kontrollieren.

IV

Mit der Indirekten Herrschaft gab Grossbritannien im Grunde den Versuch auf, aus den Kolonisierten ‚Pseudoeuropäer_innen‘ oder ‚potentielle Europäer_innen‘ zu machen. Man nahm Abstand davon, ‚eingeborene‘ politische Systeme zu ächten und zu zerstören und den Kolonisierten (zumindest auf dem Papier) gleiche Rechte unter dem britischen Rechtssystem zu gewähren. Hatte der vorherige Ansatz, wie es General Jan Smuts, damaliger Premierminister Südafrikas 1929 erklärte, dem „Eingeborenen einen Anschein von Gleichheit mit dem Weissen“ gegeben, so war das seiner Darstellung nach „kaum von Nutzen für ihn“, da dies vermutlich „sein höchstes Gut zerstörte, nämlich die Basis eines afrikanischen Systems“ (General Smuts 1929, zit. nach Mamdani 2004: 5). Wenn Afrika „wiederhergestellt“ werden sollte, damit „es seinen eigenen Beitrag zur Welt leisten“ kann, müssten die Briten „auf unterschiedlichen Ebenen eine Politik vorantreiben“, die „seine Institutionen nicht in eine fremde europäische Form hineinzwängt“, sondern vielmehr Afrikas „Einheit mit seiner eigenen Vergangenheit erhält“ und „Fortschritt und Zivilisierung künftig auf afrikanische Fundamente baut“. Was Smuts verteidigte, war die vollständige „institutionelle Segregation“:

It is only when segregation breaks down, when the whole family migrates from the tribal home and out of the tribal jurisdiction to the white mans' farm or the white man's town, that the tribal bond is snapped, and the traditional system falls into decay. And it is this migration of the native family, of females and children, to the farms and the towns which should be prevented. As soon as this migration is permitted the process commences which ends in the urbanized detribalized native and the disappearance of native organization. It is not white employment of native males that works the mischief, but the abandonment of the native tribal home by the women and children (ebd.: 6).

Innerhalb dieser vergeschlechtlichten imperialistischen Ideologie traten Frauen als Trägerinnen und Symbole von Kultur auf. Während davon ausgegangen wurde, dass Väter den Kindern ihre ethnische oder Stammeszugehörigkeit weitergeben, waren es die Frauen, die ihnen „Sprache und somit das Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer ‚Rasse‘“ (Walther 2002: 46 f.; vgl. auch Mc Clintock 1995) vermittelten. Die Stabilisierung eines „eingeborenen“ Familienlebens innerhalb des „Heims“ und der „Rechtsprechung“ des „Stammes“ war deswegen entscheidend für die Stabilisierung von Stammes- oder ethnischen Unterscheidungen, auf denen das politische System beruhte (Smuts 1929, zit. nach Mamdani 2004: 5).

Die Deutung von Frauen als kulturelle Symbole wurde im Kontext imperialistischer Politik anscheinend auf die Kultur (und die kulturelle Praxis) übertragen. Und ebenso wie Indirekte Herrschaft legale institutionelle Grenzen schuf, die die Segregation von Kolonisator_innen und Kolonisierten in Südafrika und darüber hinaus verankerten und durchsetzten, so können wir in Margaret Trowells Arbeit und ihren Texten auf einer symbolischen und ästhetischen Ebene Grenzziehungen beobachten, die darauf abzielen, ‚eingeborene Kultur‘ und ‚europäische Kultur‘ als völlig separate Einheiten herzustellen und zu bewahren, die nach jeweils unterschiedlichen ästhetischen Massstäben beurteilt werden (vgl. Lamont/Fournier 1992).

Darin besteht eine der Funktionen von Trowells Gewohnheit, sich auf afrikanische koloniale Subjekte ausschliesslich in höchst essentialistischen Begrifflichkeiten zu beziehen. Ausserhalb des gemeinsam mit Klaus Wachsmann verfassten Buchs *Tribal Crafts* (Trowell/Wachsmann 1953), in dem sie die materielle Kultur einer grossen Bandbreite ethnischer und sozialer Gruppen Ugandas beschreibt, habe ich vor 1958 nur wenige Stellen gefunden, wo sie sich auf die kulturelle Produktion von Menschen südlich der Sahara nicht in absolut monolithischen Begrifflichkeiten beziehen würde. So bietet der Einstieg in ihren Essay „Modern African Art in East Africa“ aus dem Jahr 1947 beispielsweise eine nuancierte und differenzierte Beschreibung der materiellen Kulturen vieler unterschiedlicher ethnischer Gruppen Ostafrikas. Doch in der zweiten Hälfte des Essays treten diese Unterschiede völlig in den Hintergrund: Von da an spricht sie ausschliesslich – und immer in Verbindung mit dem bestimmten Artikel – von „den Einstellungen des Afrikaners“, „den Bedürfnissen des Afrikaners“, „den Ideen des Afrikaners“ und „den geistigen Anlagen des Afrikaners“ (Trowell 1947). Das ist kein „essentialistisches Ablenkungsmanöver [red

herring“,¹⁷ das im angeblich so aufgeklärten 21. Jahrhundert einfach übergangen werden kann. Vielmehr möchte ich argumentieren, dass Trowell gerade durch diese Sprache die kulturellen Praktiken und Haltungen von Afrikaner_innen in totalisierender und letztlich reduzierender Art und Weise homogenisiert und ein Konzept von europäischer Kultur als diametralem Gegensatz produziert und aufrechterhält:

Every race and every nation has its *own tradition of art* and its art can *only be great* when it develops from that tradition and does not merely try to copy the art of other people. This is as true of Africa as of any other country [sic] (Trowell 1952: 7, meine Herv.).

Auf Grundlage dieser ständig wiederholten Unterscheidung zwischen ‚dem Afrikaner‘ und ‚dem Europäer‘ vermag Trowell ein Argument für den unüberbrückbaren kulturellen Unterschied zwischen Kolonisor_innen und Kolonisierten zu entwickeln. In ihren Texten erinnert sie ihre imaginierten europäischen Leser_innen¹⁸ regelmässig daran, dass diese sogenannten ‚Afrikaner‘ eine „ganz andere Ausdrucksform“ (Trowell 1939b: 169) hätten, die sie als fremd, unverständlich und schwer zu fassen beschreibt.¹⁹ Auch nach mehr als zwanzig Jahren Forschung und Unterricht in Ostafrika artikuliert sie ein Gefühl absoluter Distanz zwischen ihrer eigenen europäischen Sicht der Dinge und den Kolonisierten. Das wird zum Beispiel in der folgenden Formulierung aus ihren Memoiren *African Tapestry* deutlich, die 1957 anlässlich ihrer Pensionierung veröffentlicht wurden: „Wir“ – damit sind Europäer_innen gemeint – „haben keinen Zugang zum Herzen ihrer Dinge“ (Trowell 1957: 111), wie sie, vermutlich in Anspielung auf den Titel eines Romans von Joseph Conrad (1899), erklärt. Trotz des engen Kontakts und Austausches über Jahrzehnte hinweg scheinen die Ideen, Überzeugungen und Erfahrungen der Kolonisierten für Trowell bis zum Schluss mysteriös im Dunkeln geblieben zu sein.

V

¹⁷ „[another essentialist red herring but I’ll leave that to one side too!]“, mit diesen Worten kommentierte John Picton in Klammern Trowells Erinnerungen an ihren Wunsch „einen Beitrag zur Entwicklung der Kunst einer anderen Rasse zu leisten“ (Picton 2002: 11).

¹⁸ Das sechsseitige Bilderbuch *The Prodigal Son: Pictures for Africans* (1938) und die fünfteilige Zusammenstellung von Broschüren mit dem Titel *Art Teaching in African Schools* (1949–1954) waren die einzigen Texte, die Trowell für ein spezifisch afrikanisches Publikum verfasste.

¹⁹ Zum Beispiel: „[...] we know practically nothing at all about the African’s sense of beauty“ (Trowell 1937: 21).

An dieser Stelle sollte erwähnt werden, dass ‚getrennte‘ Kulturen innerhalb des kolonialen Diskurses über kulturellen Essentialismus nicht ‚gleichberechtigte‘ Kulturen bedeutete oder jemals hätte bedeuten sollen: Das Problem, für dessen Lösung Indirekte Herrschaft erfunden wurde, bestand darin, dass es keinen nachhaltigen oder legitimen Grund gab, den Kolonisierten Gleichberechtigung zu verwehren, wenn sie gemeinsam mit ihren Kolonisor_innen in denselben europäisch geprägten rechtlichen Rahmen eingebunden waren. Dann würden die „Täuschungen“, mittels derer die Kolonisierten „als unterlegen und kolonialisierungsbedürftig eingestuft wurden“ (Oguibe 2004: 48), konstant Gefahr laufen, entlarvt zu werden. Diejenigen, die am stärksten vom Kolonialismus profitierten, würden dann als das erkannt werden, was sie waren: eine ‚fremde Minderheit‘ mit Macht über diejenigen, die am meisten litten, nämlich eine ‚einheimische Mehrheit‘. Demgegenüber ermöglichte Indirekte Herrschaft die Stabilisierung einer rassialisierten europäischen Herrschaft durch die Errichtung „eines politisch forcierten Systems des ethnischen Pluralismus“ (Mamdani 2004: 6).

Die Notwendigkeit ununterbrochener politischer Gewaltanwendung, ohne die das System nicht überlebensfähig gewesen wäre, legt die falsche Logik des kulturellen Essentialismus von Kolonialherrschaft frei. Der Generalgouverneur des Protektorats Uganda konnte 1946 leicht behaupten, dass die einheimische Bevölkerung eine Kultur „entwickeln“ müsse, die zu ihrer „Umgebung passt“ (Anonym 1946b: 3). Dabei war doch der Kolonialismus für die Veränderungen der lokalen Umgebung verantwortlich und verlangte die Transformation lokaler Lebensweisen. Aus diesem Grund bestand die kontinuierliche Notwendigkeit, die kolonialen Subjekte zu ‚zivilisieren‘, d.h. ihnen spezifische Aspekte europäischer Kultur und Verhaltensweisen beizubringen.²⁰

Sollte der mit der europäischen Kultur aufgewachsene „Eingeborene“ jedoch irgendwann europäische Verhaltensweisen an den Tag legen oder „eine ähnliche Begabung unter Beweis zu stellen“, würde das „Grundprinzip“ seiner „kolonialen Abhängigkeit“ unmittelbar ins Wanken geraten (Oguibe 2004: 48). Grossbritannien war sich dieser Tatsache absolut bewusst: Bereits auf der *Imperial Education Conference* 1914 erkannte man einerseits die Notwendigkeit an, für die Bildung afrikanischer kolonialer Subjekte Sorge zu tragen,²¹ formulierte gleichzeitig jedoch die Befürchtung, „die Frage der Farbe“ würde „sofort in den

²⁰ „[B]ourgeois individualism and the nuclear family, [...] private property and commerce, of rational minds and healthily clad bodies, for the practical arts of refined living and devotion to God“ (Comaroff 1989: 673).

²¹ Diese Haltung ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass indische Arbeitskräfte in Ostafrika zunehmend teurer wurden (vgl. Kyeyune 2002: 38).

Vordergrund rücken“, sobald die Kolonisierten die notwendigen Werkzeuge zur Verfügung hätten, mit Europäer_innen ökonomisch Schritt zu halten. Dann bestünde die „Gefahr, dass sich alle Stämme gegen die weisse Bevölkerung zusammenschliessen“ (Imperial Education Conference Papers 1915: 22, zit. nach Sanyal 2000: 42). Aus diesem Grund, wie Olu Oguibe argumentiert, wurde vonseiten der Kolonialverwaltung „ein poröser Machttransfer [*corridor of slippage*]²² durchgeführt, der den Kolonisierten nur beschränkten Zugang zu Transformation und Wandel gewährte, und institutionalisierte diesen“:

[...] as long as the colonized was precluded from acquiring full mastery of European ways, for as long as a passage of difference was maintained and the colonized remained confined to a state of aspirant inferiority, colonial dependence could be guaranteed. To undermine this dependence was to endanger the project of Empire and risk the loss of the colonies (Oguibe 2004: 47f.).

Unter dem Deckmantel des „Pluralismus“ führte die institutionelle Segregation einen solchen „porösen Machttransfer“ durch, der die kulturelle und politische Überlegenheit der Kolonisor_innen unanfechtbar machte, indem er den untergeordneten Status der Kolonisierten ‚naturalisierte‘.²³

Und durch die Verknüpfung des zeitgenössischen Ostafrikas mit dem mittelalterlichen Europa fügte Trowell genau so einen „porösen Machttransfer“ in ihren Lehrplan ein: Um afrikanischen Schüler_innen zu helfen, ihre eigene Arbeit zu entwickeln, sei es wichtig, ihnen „gute Beispiele der Arbeit anderer Nationen“ (Trowell 1937: 59) zu zeigen. Zu diesem Zweck empfahl sie beispielsweise Reproduktionen von „mittelalterlicher Buchmalerei“, „einigen der frühen Anbetungen“ und „japanischen Farbdrucken“ (ebd.: 54) als Anschauungsmaterial und riet Lehrkräften stets zu „den einfacheren Formen, die *leichter zu verstehen sind als europäische Malerei nach der Renaissance*“ (ebd.: 59, meine Herv.). Unter „zeitgenössischer Kunst“ verstand Trowell offenkundig europäische Kunst. Tatsächlich waren damals zahlreiche bedeutende europäische Kunstwerke durch west- und

²² Die englische Formulierung *corridor of slippage* kann im Deutschen nur schwer wiedergegeben werden. Zum Ausdruck gebracht werden soll, dass diese scheinbare Übergabe der Macht von den Kolonisor_innen an die Kolonisierten mit einem Machtverlust einherging (Anmerkung d. Übers.).

²³ Mahmood Mamdani argumentiert in *Citizen and Subject: The Legacy of Late Colonialism*, dass die einzige logische Schlussfolgerung dieses Prinzips der 1953 von der Apartheidregierung Südafrikas verabschiedete *Bantu Education Act* war. Während dieser angeblich die Entwicklung von ethnisch separierten Institutionen gewährleisten wollte, zielte er tatsächlich darauf ab, die Bildungsmöglichkeiten der schwarzen Bevölkerung zu beschneiden (vgl. Mamdani 2004).

zentralafrikanische Masken beeinflusst und inspiriert, von denen sich Trowell wünschte, ihre Schüler mögen sie als „ihr grosses Erbe“ (Trowell 1957: 111) annehmen.²⁴ Dennoch bekamen sie diese nie zu Gesicht, mit dem Argument, sie wolle sie nicht mit den „Konventionen und Errungenschaften“ europäischer Kunst „überfordern“ (Trowell 1939b: 175).²⁵ Eine der bedeutendsten „Errungenschaften“, deren Vermittlung sie in den ersten Jahren verweigerte, war die 2-Punkt-Perspektive, von der sie annahm, sie sei der Sensibilität und Weltsicht ihrer Schüler zu fremd. „Wenn der Afrikaner entdeckt, wie er eine Szene perspektivisch darstellt“, schrieb Trowell 1947, „zeichnet er fast immer so, als würde er sein Subjekt von hoch oben betrachten“ (Trowell 1947: 5). Der „Knackpunkt“ bestand ihrer Auffassung darin,

that the unspoilt English child, or native African, will, if not interfered with, produce for his own pleasure, works of the nature of such things as the Bayeux tapestries or the illuminated manuscripts of the old monasteries (Trowell 1937: 49).

Institutionen hatten wiederum ihre eigenen Vorstellungen bezüglich Stilfragen: Einer der frühesten Förderer von Trowells Schülern war beispielsweise das *British War Artists Advisory Committee*, das der Schule 1943 zehn Gemälde abkaufte, um „eingeborene koloniale Künstler zu ermutigen“, das lokale Kriegsgeschehen des 2. Weltkrieges darzustellen.²⁶ Laut Aussagen des *Imperial War Museum* in London, in dessen Sammlung sich diese Gemälde heute befinden, „bevorzugte [das Schema] Arbeiten, die *Imitationen* [zeitgenössischer europäischer Kunst] *vermieden*“.²⁷

Trowell und ihre Zeitgenoss_innen waren auch darauf erpicht, den destabilisierenden Folgen einer allzu überzeugenden ‚eingeborenen‘ Performance europäischer kultureller Praxis vorzubeugen, indem sie die Fähigkeit zur Aneignung und Beherrschung der Sprache und Idiome des europäischen visuellen Ausdrucks in denkbar negative Begrifflichkeiten

²⁴ Bei einem Interview im Jahr 2012 erzählte mir der verstorbene Charles Ssekintu, der Trowells ursprünglicher Schülergruppe angehörte, dass er und seine Kollegen die westafrikanischen Skulpturen, die Trowell ihnen zeigte, „wirklich hässlich“ fanden.

²⁵ Wir wissen, dass sich Trowell der Bedeutung westafrikanischer Skulpturen und zentralafrikanischer Masken für die europäische Avantgarde bewusst war, weil sie sich in ihrem Argument für die hohe Qualität afrikanischer Kunst vor allem auf die Essays des avantgardistischen Künstlers Roger Fry als intellektuelle Referenzpunkte bezog. Fry organisierte in den 1920er-Jahren einige der ersten Ausstellungen von ‚primitiver‘, kubistischer, postimpressionistischer und Kinderkunst im Vereinigten Königreich und war Verfechter von Marion Richardson Arbeit, vgl. z.B. Trowell 1939b: 169; dies. 1937: 31; sowie Fry 1919: 88f.

²⁶ „Recruiting (Art.IWM ART LD 2742“. *Imperial War Museum*.
<http://www.iwm.org.uk/collections/item/object/20585> (7.1. 2014).

²⁷ ebd. (meine Herv.)

fassten. Stattdessen wurde die Fähigkeit zu imitieren, die schon lange als wichtiges Merkmal des menschlichen Lernprozesses gilt – und die Sidney Kasfirs Forschung als Praxis identifiziert hat, die lange eine hoch entwickelte und wichtige Rolle im ästhetischen und philosophischen Schema vieler ostafrikanischer Kulturen darstellte (vgl. Kasfir 1992: 40-53, 96f.) – als eindeutige Bedrohung für die afrikanische Entwicklung eingestuft. So warnte Generalgouverneur Sir Philip Mitchell in seinem Vorwort zum Ausstellungskatalog von Trowells Schülern am *Imperial Institute* in London 1939, dass die vermutlich „spezielle Begabung [von Afrikanern] zur Imitation eine grosse Gefahr für sie im Bereich der Kunst und Ästhetik sein kann“ (Mitchell o.J.).²⁸ Kunst war laut Trowell „eine Sprache“ und „um gut zu sprechen, muss ein Mann seine eigene Sprache verwenden“ und keine andere (Trowell 1937: 51). Jede Imitation westlicher Kunst durch Afrikaner_innen sollte gemässregelt bzw. bestmöglich verhindert werden.²⁹ Aus diesem Grund beschrieb Trowell in ihren Texten Bestrebungen in diese Richtung stets als „schwach“ (Trowell 1937: 51). Als Gregory Maloba, ihr talentiertester Schüler der Anfangsjahre, als Junge in einer Katholischen Missionsstation dabei erwischt wurde, wie er Kopien von „viktorianischen Heiligenfiguren aus Gips“ mit Ton anfertigte, die in einem Kirchenkatalog abgelichtet waren, musste sie mit ihm „kämpfen“, um „dem Einfluss der Heiligenfiguren aus Gips entgegenzuwirken“.³⁰

Und liess sich ein ‚eingeborener‘ Student dazu hinreißen, irgendein Kunstwerk im europäischen Stil auszustellen, war die Reaktion der (vorwiegend europäischen) Kunstbetrachter_innen anscheinend keineswegs positiv: In der Rezension der Makerere Schülersausstellung beispielsweise, die im Juli 1946 im *Uganda Herald* erschien, bekannte sich der anonyme Rezensent zu „einem Gefühl der Enttäuschung“ über die Arbeit eines Studenten namens Farhan, der zu dieser Zeit eine Ausbildung zum Kunstlehrer absolvierte. Abgesehen von seinen Themen, klagte der Rezensent,

²⁸ Wie Rey Chow gezeigt hat, dienen diese Aussagen auch dazu, die Behauptung der weissen Kolonisor_innen zu bekräftigen, ihre Sprache und Kultur seien das „Original“, wodurch kolonisierte Sprache und Kultur „auf die Position einer untergeordneten, mangelhaften Kopie“ verwiesen werden (Chow 2002: 100).

²⁹ „We do not set children to copy other people’s essays, nor should they copy other people’s pictures; if they do that they will never learn to do anything on their own. Even a poor original picture is worth more than a good copy; copying should never be allowed in the school“ (Trowell 1952: 7f.). Dieser Text erschien am Ende der Einführung zu jeder Broschüre von *Art Teaching in African Schools* (1952).

³⁰ Wie Trowell in *African Tapestry* (1957) schrieb, erhielt Maloba, der erste ‚professionelle Künstler‘ unter ihren Schülern, durch sie Zugang zu den Bildern zeitgenössischer europäischer Kunst, wenngleich nur, weil er sich während ihrer Abwesenheit in ihre Bibliothek schlich (Trowell 1957: 104).

there is nothing African about his painting – pure Slade School style, executed with very great skill, but completely conventional in the use of colour and design. Possibly as he intends to become a professional Art teacher that is desirable, but we hope that he will not attempt to restrain the imagination of his future pupils (Anonym 1946a: 15).

Die Feststellung lohnt, dass Beschränkung und Anpassung – zwei Eigenschaften, die Kolonisierte angeblich erwerben mussten, wenn sie „einen grösseren Anteil der Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten“ übernehmen wollen – hier als unpassend betrachtet wurden.³¹

Für Trowell und ihre Kolleg_innen in der Kolonialverwaltung mussten künstlerische Methoden und kulturelle Produktion der einheimischen Bevölkerung „aus ihrer eigenen Vergangenheit [heraus entwickelt werden], geleitet und beschränkt durch die Sanktionen, die sie geerbt haben“ (Latham 1934: 423, meine Herv.). Doch, wie Lord Haileys Einführung zur Eröffnung von Trowells Schülersausstellung am *Imperial Institute* in London 1939 offenbarte, waren Afrikaner_innen *nicht völlig frei* darin, die sogenannte *Africanness* ihrer Kunst auszudrücken oder auch nur zu definieren: In seinen Augen sollten sie „so weit wie möglich“ sich selbst überlassen werden, um sich auf ihre eigene Art und Weise zu entwickeln. Dabei hatten sie gar nicht wirklich die Kontrolle über diese Parameter; wie auch in anderen Bereichen der kolonialen Gouvernementalität verfügten Afrikaner_innen letztlich nicht über die Definitionsmacht darüber, was ihrer Kultur entsprach (vgl. Lawler 2005: 429-466): Die „Traditionen und Sanktionen“ der Kolonisierten wurden in der Kunst genauso wie in der Ausarbeitung eines Strafgesetzbuches „auf Anraten der britischen Offiziere und durch allgemeine Empfehlungen und Kontrolle dieser Offiziere geformt oder verändert“ (Latham 1934: 423). Gegebenenfalls fühlten sich die Kolonisator_innen so frei, kulturelle Praktiken zu erfinden oder sie von anderen Orten zu importieren.³² Trowells Einführung figurativer Kunst kann als Beispiel dafür gesehen werden: Wie Sunanda K. Sanyal festgestellt hat, ermutigte sie ihre Schüler trotz ihrer Wertschätzung gegenüber

³¹ G. C. Latham, Bildungsdirektor in Rhodesien und dem Protektorat Uganda konstatierte: „[E]ducated Africans must realise that if they wish to enjoy a greater share in the administration of their own affairs they just fit themselves for such responsibility, and that what they need is not so much a matter of book knowledge as of character. They have to learn self-criticism, reliability, self-control, and a genuine sense of responsibility before they can be entrusted with a considerable share in the direction of the destinies of their race“ (Latham 1934: 427).

³² Vgl dazu: „[I]n East Africa the cultural poverty of the native tribes makes it inevitable that they must get their culture from the West“ (Sir Donald Cameron zit. nach Latham 1934: 424; vgl. auch Ranger 1983).

ostafrikanischer Kunst und ihres umfangreichen Wissens in diesem Bereich kein einziges Mal dazu, die formalen Aspekte traditioneller Artefakte als Ressourcen für die Entwicklung eines modernen künstlerischen Malerei- oder Bildhauereigenes heranzuziehen. In dieser Hinsicht bevorzugte sie konsequent die europäische Art und Weise, Bilder zu machen und importierte diese aus dem Ausland (Sanyal 2000: 87f., 91ff.).³³

VI

Und dabei behauptete sie die ganze Zeit über, ihr Einfluss auf die Ästhetik der Arbeiten ihrer Schüler wäre minimal. Sie verstand sich selbst weniger als „Lehrerin“ denn als „freundliche Kritikerin“, die lediglich zur Stelle war, um die Schüler zu ermutigen und ihnen zu helfen, „ihren eigenen Weg zu finden und Fallstricke zu umgehen bzw. einen Raum für konstruktive gegenseitige Kritik zu schaffen“ (Carline 1968: 160; Trowell 1937: 50f; dies.: 1952: 28 f.). Tatsächlich jedoch griff die Unterrichtsmethode der „freundlichen Kritik“ – bei all ihren bemerkenswerten Vorzügen – stärker ein, als es auf den ersten Blick vielleicht erscheinen mag. Roger Carline analysiert die im Rahmen des *New Art Teaching Movement* entwickelten Methoden, in denen Trowell ausgebildet wurde, folgendermassen:

However much the professor may have considered himself as a figure in the background – a source of encouragement only [...] this is difficult to achieve, and doubly so when the teacher is a strong personality. Children are quick to note the teacher's reactions, observing what he praises or dislikes, and their work reflects his influence accordingly (Carline 1968: 168ff.).

Bedenkt man, welchen Status und welche institutionelle Macht Trowell innehatte, ist es schwer vorstellbar, dass ihre Schüler nicht versuchten, ihr zu gefallen.

Ihr erklärtes Ziel war es, die Entwicklung einer „weit verbreiteten Schule der Malerei oder Bildhauerei einer Nation oder Rasse“ von aussen „anzuregen“ (Trowell 1947: 1), ohne dabei jedoch übermässig einzugreifen. Um das zu erreichen, demonstrierte sie bestimmte visuelle Effekte so gut wie gar nicht und griff in Anlehnung an Marion Richardson lieber auf

³³ Sanyal argumentiert weiter, dass Trowells Weigerung, in ihrem Malerei- und Bildhauereunterricht auf die Ästhetik traditioneller ostafrikanischer Artefakte einzugehen, ausserdem darin begründet lag, dass diese auf abstrakte oder nichtbildliche Formen hinausgelaufen wäre. Trowell brachte eine deutliche persönliche Abneigung gegenüber der künstlerischen Moderne zum Ausdruck. Wenn sie ihr Ziel erreichen wollte, einem religiösen bildlichen Genre den Weg zu ebneten, mussten die Arbeiten ihrer Schüler ebenso bildlich sein (vgl. Trowell 1939b: 170; dies. 1957: 160).

Storytelling als Einstimmung auf die künstlerische Tätigkeit zurück.³⁴ Zu Beginn jeder Einheit kündigte Trowell eine sorgfältig ausgewählte Szenenbeschreibung, ein Gedicht oder eine Geschichte an. Diese Impulse mussten in ihren eigenen Worten „lebendig genug“ sein, „um im Geist des Schülers ein Bild aufkommen zu lassen, doch vage genug, um dem Spiel seiner Imagination vollen Lauf zu lassen“. So würde der Schüler „lernen, mit geschlossenen Augen dazusitzen, in seinem Geist zu suchen, bis er das gesamte Bild in seinen zahlreichen Details vor sich sieht“ und es dann zu Papier zu bringen (Trowell 1937: 51, 53).

Anhand der von Trowell in *African Arts and Crafts* (1937) angeführten Unterrichtsbeispiele analysiert Sanyal, wie weit diese von einer neutralen Arbeitsanweisung entfernt sind. Es gelingt ihm zu zeigen, dass Trowell tatsächlich verbale Skizzen für die Bilder einbrachte und den Fokus ihrer Schüler lenkte, indem sie ihnen vorgab, was sie einbeziehen bzw. auslassen sollten: „Direkt vor dir befinden sich zwei Frauen“, erklärte sie einmal; und womöglich noch nachdrücklicher an einer anderen Stelle: „Doch das alles ist, als befände es sich *im Hintergrund des Bildes*. *Du erkennst es nicht deutlich*. Denn *es ist nicht das, woran du denkst*“ (Sanyal 2000: 88ff., meine Herv.). Auch in *Art Teaching in African Schools*, einer Zusammenstellung von Broschüren für afrikanische Kunstlehrkräfte, gab sie Beispiele, in denen sie die Stimmung der Schüler_innen diktierte: „Das ist alles sehr aufregend und obwohl ich für den Mann traurig bin, beeindruckt mich die Farben, die ich sehe“ (Trowell 1952).

Es wird auch berichtet, dass sie aktiv von Experimentierweisen abriet, die sie nicht für gut befand. Charles Ssekintu, einer ihrer ersten Schüler, erinnert sich, dass sie einmal einen Koffer aus Papyrusrohr, Sisal und Bast herstellen sollten. Als Ssekintu seinen Koffer auch noch bemalte und lackierte, wurde Trowell wütend und massregelte ihn öffentlich. Sie befand sein Vergehen für so schwerwiegend, dass sie ihn auf die Bibel schwören liess, künftig „aufzuhören“ und „niemals darüber hinaus zu gehen“, wenn sie in einer Unterrichtseinheit die Anweisung geben würde, bei einem bestimmten Punkt stehenzubleiben. Weil er andernfalls einen Schulverweis riskiert hätte, so Ssekintu, habe er von da an genau gemacht, was ihm gesagt wurde (Kyeyune 2002: 68f.).

VII

³⁴ „They were, of course, very annoyed that I would not teach them the way. They have told me since that they felt I was lazy because I would never take up a brush and show them how“ (Trowell 1957: 115).

In seinen bahnbrechenden Analysen kolonialer Politik beschreibt Homi Bhabha Anfang der 1980er-Jahre Mimikry als „eine der am schwersten zu fassenden und gleichzeitig effektivsten Strategien der kolonialen Macht und des kolonialen Wissens“. Als „komplexe Strategie der Reform, Regulierung und Disziplin“ war Mimikry, wie Bhabha sie definiert, „das Begehren nach einem reformierten, erkennbaren Anderen *als dem Subjekt einer Differenz, das fast, aber doch nicht ganz dasselbe ist*“ (Bhabha 2000b: 126). Insofern nämlich der koloniale Diskurs darauf abzielt, „die Kolonisierten auf der Basis ihrer ethnischen Herkunft als aus lauter Degenerierten bestehende Bevölkerung darzustellen, um die Eroberung zu rechtfertigen und Systeme der Administration und Belehrung zu etablieren“ (Bhabha 2000a: 104), bedarf es eines Systems der „Anrufung“ (d.h. einer teilweisen Veränderung von Verhaltensweisen und persönlicher Identität der Kolonisierten), damit das koloniale System im Sinne der Machtinteressen erfolgreich funktioniert. Mimikry übt auf den kolonialen Diskurs Bhabha zufolge „eine tiefgreifende und verunsichernde Wirkung [aus], denn indem der post-aufklärerische bürgerliche Traum den kolonialen Zustand oder das koloniale Subjekt ‚normalisiert‘, entfernt er sich von seiner eigenen Sprache der Freiheit und produziert ein anderes Wissen seiner Normen“ (ebd.: 127).

Der Kunstunterricht im Protektorat Uganda, der unter Margaret Trowells Anleitung, von offizieller Stelle genehmigt und mit breiter Zustimmung stattfand, leistete einen Beitrag zur Anrufung afrikanischer kolonialer Subjekte sowie zur Entwicklung eines nichtidentischen kolonialisierten kulturellen Raumes. Eine Analyse ihres Ansatzes offenbart zudem das „andere“ Wissen ihrer pädagogischen „Normen“ als das „disziplinäre[...] Doppel[...]“ der „reformierende[n], zivilisierende[n] Mission“ (ebd.: 127), dessen kontinuierliche Anwesenheit bei Trowell komplexe Abfolgen von Identifikation und Desidentifikation auslöste. Diese führten dazu, dass sie in ihrer Arbeit und ihren Texten nahezu ständig zwischen Verehrung und Verachtung der kolonisierten Kulturen Ostafrikas schwankte und ihre koloniale Agency entweder wahrnahm oder aber darauf verzichtete. Bis zum heutigen Tag beeinflussen Trowells Ideen die Kunstdiskurse in und über die Region massgeblich.

Abb. 1: Margaret Trowell während ihres Unterrichts am *Makerere College* (um 1953, die Namen der Schüler sind nicht bekannt).

Abb. 2: Margaret Trowell, die eine Ausstellung der Arbeiten ihrer Schüler aufbaut (Datum und Ort unbekannt).

Abb. 3: Margaret Trowell (links) im Londoner Fernsehen 1939, wie sie die Ausstellung mit Arbeiten ihrer Schüler am *Imperial Institute* bewirbt.

Literatur

Anonym (1946a): Modern African Art: Makerere Students' Exhibition. In: *The Uganda Herald*, 50. Jg., H. 1831

Anonym (1946b): The African's Changing Values: Conflict Between Old and New. Uganda Society Presidential Address. In: *The Uganda Herald*, 50. Jg., H. 1846

Benedict, Ruth (1934): *Patterns of Culture*, New York

Bhabha, Homi K. (2000a [1983]): Die Frage des Anderen: Stereotyp, Diskriminierung und der Diskurs des Kolonialismus. In: ders.: *Die Verortung der Kultur*, Tübingen, 97-124

Ders. (2000b [1984]): Von Mimikry und Menschen: Die Ambivalenz des kolonialen Diskurses. In: ders.: *Die Verortung der Kultur*, Tübingen, 125-136

Boas, Franz (1995 [1940]): *Race, Language and Culture*, Chicago

Paul Bowman (2013): Universalism and Particularism in Mediatized Martial Arts. Paper präsentiert auf der Konferenz „total. Universalismus und Partikularismus in postkolonialer Medientheorie“, Institut für Medienforschung, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Mai 2013 (unveröffentlicht):

http://www.academia.edu/3447058/Universalism_and_Particularism_in_Mediatized_Martial_Arts (12.4.2018)

Carline, Roger (1968): *Draw They Must: A History of Teaching and Examining of Art*, London

Chow, Rey (2002): Keeping Them In Their Place: Coercive Mimeticism and Cross-Ethnic Representation. In: *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, New York, S. 95–127

Comaroff, John L. (1989): Images of Empire, Contests of Conscience: Models of Colonial Domination in South Africa. In: *American Ethnologist*, 16. Jg., H. 4, S. 661–685

Court, Elsbeth Joyce (1985): Margaret Trowell and the Development of Art Education in East Africa. In: *Art Education*, 38. Jg., H. 6, S. 35–41

Fry, Roger (1919): Teaching Art. In: *The Athenaeum*, H. 4663, S. 887-888

Holdsworth, Bruce (2005): Marion Richardson (1892–1946). In: Mervyn Romans (Hg.): *Histories of Art and Design Education*, Bristol, EPUB File, Kapitel 10

Imperial Education Conference Papers, East Africa Protectorate, London: His Majesty's Stationary Office, 1915, S. 22, zit. nach Sanyal, Sunanda K. (2000): *Imaging Art, Making History: Two Generations of Makerere Artists*, Emory University (unveröffentlichte Dissertation)

Kasfir, Sidney Littlefield (1992): African Art and Authenticity: A Text with a Shadow. In: *African Arts*, 25. Jg., H. 2, S. 40–53, S. 96–97

Koeune, Esther (1937): Our African Schools. In: *Uganda Teachers Journal*, 4. Jg., H.1, zit. nach: Kyeyune, George (2002): *Art in Uganda in the Twentieth Century*, University of London (unveröffentlichte Dissertation)

Kroeber, Alfred L. (1948): *Anthropology: Race, Language, Culture, Psychology, Prehistory*, New York

Kyeyune, George (2002): *Art in Uganda in the Twentieth Century*, University of London (unveröffentlichte Dissertation)

Lamont Michèle/Fournier, Marcel (1992): *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*, London/Chicago

Lasekan, Akinola (1966): Western Art on African Shores, University of Nigeria, Nsukka (unveröffentlichtes Manuskript), zit. nach: Oguibe, Olu (2004): Nationalism, Modernity, Modernism. In: ders.: *The Culture Game*, Minneapolis/London S. 47-59

Latham, G. C. (1934): Indirect Rule and Education in East Africa. In: *Africa: Journal of the International African Institute*, 7. Jg., H. 4, S. 423-430

Lawler, Stephanie (2005): Disgusted Subjects: The Making of Middle-Class Identities. In: *The Sociological Review*, 53. Jg., H. 3, S. 429-466

Lugard, Frederick (1893): *The Rise of Our East African Empire*, Bd.1, Edinburgh/London S. 74-75, zit. nach: Sanyal, Sunanda K. (2000): *Imaging Art, Making History: Two Generations of Makerere Artists*, Emory University (unveröffentlichte Dissertation)

Lyons, Charles H. (1975): *To Wash an Aethiop White: British Ideas of Black African Educability 1530-1960*, New York

Mamdani, Mahmood (2004): *Citizen and Subject: The Legacy of Late Colonialism*, Kampala

McClintock, Ann (1995): *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*, New York/London

Mitchell, Sir Philip (o.J.): Foreword. In: Catalogue of the Uganda Exhibition, 22 April-13 May, *The Margaret Trowell Papers*, Bodleian Library, Oxford. MSS, Afr. s. 1825/114.

Mumford, William Bryant (1936): Notes on Mrs Trowell's Proposals. In: *Oversea Education*, 7. Jg., H. 2, S. 84-86

Oguibe, Olu (2004): Nationalism, Modernity, Modernism. In: ders.: *The Culture Game*, Minneapolis/London, S. 47-59

Picton, John (2002): Reality and Imagination: An Introduction to Visual Practice in Kenya, Uganda and Ethiopia. In: ders./Loder, Robert/Court, Elbeth (Hg.): *Action and Vision: painting and sculpture in Ethiopia, Kenya and Uganda from 1980*, Rochdale

Rancière, Jacques (2007): *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über intellektuelle Emanzipation*. Passagen Verlag, Wien

Ranger, Terence (1983): The Invention of Tradition in Colonial Africa. In: Ders./Hobsbawn, Eric (Hg.): *The Invention of Tradition*, Cambridge, S. 211–262

Richardson, Marion (1946): *Art and the Child*, London

Said, Edward W. (1994): *Kultur und Imperialismus. Einbildungskraft und Politik im Zeitalter der Macht*, Frankfurt am Main

Sanyal, Sunanda K. (2000): *Imaging Art, Making History: Two Generations of Makerere Artists*, Emory University (unveröffentlichte Dissertation)

Smith, Peter (1996): Another Vision of Progressivism: Marion Richardson's Triumph and Tragedy. In: *Studies in Art Education*, 37. Jg., H. 3, S. 170–183

Smuts, J. C. General (1929): Africa and Some World Problems, Including the Rhodes Memorial Lectures Delivered in Michelmas Term, zit. nach: Mahmood Mamdani (2004): *Citizen and Subject: The Legacy of Late Colonialism*, Kampala

Therewood, David (1998): From Imperialism to Internationalism: Policy Making in British Art Education, 1853–1944, with Special Reference to the Work of Herbert Read. In: Freedman, Kerry/Hernández, Fernando (Hg.): *Curriculum, Culture and Art Education*, New York, S. 133–148

Trowell, Margaret (1936): Suggestions for the Treatment of Handwork in the Training of Teachers for Work in Africa. In: *Oversea Education*, 7. Jg., H. 2, S. 78–84

Dies. (1937): *African Arts and Crafts: Their Development in the School*, London

Dies. (1939a): The Kampala Art Exhibition – A Uganda Experiment. In: *Oversea Education*, 10. Jg., H. 3, S. 131–135

Dies. (1939b): From Negro Sculpture to Modern Painting. In: *The Uganda Journal*, 6. Jg., H. 41, S. 169–175

Dies. (1947): Modern African Art in East Africa. In: *Man*, 47. Jg., H. 1, S. 1–7

Dies. (1949): Development of the Art School. Memorandum, 1949. Makerere School of Art, 3 June – 29 July 1949. Collection: Confidential (Office of the President), Box 67, Ref. 593. Uganda National Archive

Dies. (1952): *Art Teaching in African Schools: Picture-Making*, London

Dies. (1957): *African Tapestry*, London

Dies. (o.J.): School of Fine Art, Makerere University, Uganda, Memorandum, *Margaret Trowell Papers*, Bodleian Library, Oxford, MSS. Afr. s. 1825/114

Dies./Wachsmann, Klaus Philipp (1953): *Tribal Crafts of Uganda*, London

Walther, Daniel Joseph (2002): *Creating Germans Abroad: Cultural Policies and National Identity in Namibia*, Cleveland, S. 46–63

Young Baganda Association (1919) Mitschrift eines Treffens vom 22.12.1919, zit. nach: Donald Anthony Low: *The Mind of Baganda*, London 1971, zit. nach Kyeyune, George (2002): *Art in Uganda in the Twentieth Century*, University of London (unveröffentlichte Dissertation)