

Im Schatten großer Mangobäume.
Kunsterziehung und transkulturelle
Moderne im Kontext der indischen
Unabhängigkeitsbewegung

—
Christian Kravagna

Christian Kravagna

**Im Schatten großer Mangobäume.
Kunsterziehung und transkulturelle Moderne
im Kontext der indischen
Unabhängigkeitsbewegung**

Fragen von Erziehung und Bildung waren für die Politik der Kolonialisierung europäisch kontrollierter Bevölkerungsgruppen in Übersee von eminenter Bedeutung. Dies gilt vor allem für die Hochphase des europäischen Imperialismus im 19. und frühen 20. Jahrhundert, als ein ‚verfeinertes‘ Konzept der ideologischen und kulturellen Durchdringung im Zeichen einer ‚zivilisatorischen Mission‘ die rohe Politik der physischen Ausbeutung von Ressourcen und Arbeitskräften abzulösen oder jedenfalls zu ergänzen begonnen hatte. Vor allem in jenen Kolonien, in denen eine zahlenmäßig relativ kleine Gruppe von Kolonisatoren einer großen einheimischen Mehrheit gegenüberstand, musste es aus Sicht der Kolonialmächte um den Aufbau einer gesellschaftlichen Ordnung gehen, der sich – im Unterschied etwa zu den Strukturen der frühen, auf Sklaverei basierenden, Plantagenwirtschaften in Südamerika und der Karibik oder der Siedlerkolonien wie in Australien und Nordamerika – in Bereichen der Verwaltung, der Organisation des Handels, des Ausbaus von Infrastruktur und der Anpassung von Produktionsabläufen an die Bedürfnisse der kolonialen Ökonomie auf die Existenz einer Klasse von Einheimischen stützen konnte, die in entsprechenden Ausbildungssystemen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hatte, die zu eben diesen Zwecken vonnöten waren. Generell standen Erziehungs- und Bildungsprogramme im Zeichen der Hervorbringung kolonialer Subjekte, denen eine Brückenfunktion zwischen der weißen Herrschaftskultur und den als radikal anders begriffenen beherrschten Massen zugeordnet wurde. Homi Bhabha beschrieb dieses Interesse als „das Begehren nach einem reformierten, erkennbaren Anderen *als dem Subjekt einer Differenz, das fast, aber doch nicht ganz dasselbe ist.*“¹ Nur über eine Klasse derart „reformierter“ kolonialer Subjekte schien eine nachhaltige Etablierung politischer Strukturen nach europäischem Muster bzw. deren Adaption an regionale Gegebenheiten möglich zu sein. Nicht zuletzt sollte mit den Ausbildungsmaßnahmen eine möglichst weitgehende Identifikation der Unterworfenen mit den moralischen und kulturellen Werten,

rechtlichen Normen und sozialen Praktiken der kolonialen Macht erzielt und so die Akzeptanz der von ihr etablierten gesellschaftlichen Ordnung garantiert werden.

Eine Klasse von Dolmetschern

Dass auch der künstlerischen Ausbildung im Rahmen des Kolonialisierungsprozesses eine nicht unbedeutende Rolle zugemessen wurde, mag die Tatsache verdeutlichen, dass die britische East India Company gleich nach ihrem Sieg in der Schlacht von Plassey im Jahre 1757, mit dem sie ihre Herrschaft in weiten Teilen des östlichen und nördlichen Indien etablierte und die Grundlagen für das britische Imperium legte, die ersten Malerschulen gründete. In diesen wurden einheimische Künstler, die durch den Niedergang der regionalen Herrscherhäuser häufig ihre alten Auftraggeber verloren hatten, in westlichen Maltechniken unterrichtet und zur Anfertigung von Bildern herangezogen, die den Interessen der neuen Herrscher in der einen oder anderen Form dienten. Partha Mitter schreibt dazu: „Die East India Company beschäftigte Künstler für ihre weit reichenden *wirtschaftlichen Untersuchungen* und für naturwissenschaftliche Dokumentationen. Indische Künstler, die in westlichen Techniken wie Perspektive, Chiaroscuro und jenem pittoresken Stil ausgebildet wurden, den die Landschaftsmaler Thomas und William Daniell populär gemacht hatten, wurden durch britische Einwohner mit Darstellungen der indischen Flora und Fauna beauftragt. Außerdem engagierten die neuen Herrscher die Künstler auch für die Anfertigung ethnografischer Bilder, besonders von Kasten und Berufen, die sich zur Zeit der Aufklärung einiger Beliebtheit erfreuten.“²

Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde das britische System der Kunstausbildung in Indien weiter ausgebaut und in seinen Lehrplänen nach Londoner Vorbild vereinheitlicht. Westliche Techniken wie die Ölmalerei und Genres wie die Landschafts- und Porträtmalerei wurden bestimmend. Über mehrere Jahrhunderte praktizierte Kunstformen, wie die Miniaturmalerei an den Höfen der Mogulherrscher, wurden zurück gedrängt; traditionelle Volkskünste und kunsthandwerkliche Produktionen im Zuge von Modernisierung und Industrialisierung marginalisiert. „Um die Mitte des 19. Jahrhunderts war der Geschmack der Eliten, bis zu einem gewissen Grad auch der Unterschichten, durch und durch viktorianisch geworden.“³

Die koloniale Kunstpolitik in Indien ist vor dem Hintergrund der generellen Überlegungen der Briten in Bezug auf die Frage einer angemessenen kolonialen

Erziehungspolitik zu sehen. Was deren ideologische Hintergründe betrifft, lassen sich die berühmt gewordenen Äußerungen des Politikers, Historikers und Schriftstellers Thomas Macaulay heranziehen, die dieser 1835 in einem offiziellen Statement zur Erziehungspolitik in Indien machte. Macaulays „Minute on Indian Education“ lohnt sich etwas ausführlicher zitiert zu werden, da sie den kolonialen Überlegenheitsgestus deutlich macht, mit dem zwischen der eigenen Sprache und Kultur und den in der Kolonie beheimateten unterschieden wird: „Wir sollten einen Fonds einrichten, da die Regierung die geistige Entwicklung der Bevölkerung dieses Landes verbessern sollte. Die einfache Frage besteht darin, welches die nützlichste Weise wäre, diesen Fonds anzulegen. Alle Parteien scheinen sich darin einig, dass die Dialekte, die von den Eingeborenen dieses Teils von Indien gesprochen werden, weder literarische noch wissenschaftliche Informationen enthalten und darüber hinaus so ärmlich und roh sind, dass es nicht einfach wird, irgendeine lohnende Arbeit in sie zu übertragen, solange sie nicht von einer anderen Seite her bereichert worden sind. Es scheint von allen Seiten zugegeben worden zu sein, dass die geistige Entwicklung jener Bevölkerungsklassen, die über die Mittel verfügen, eine höhere Ausbildung zu verfolgen, nur durch die Mittel einer Sprache erreicht werden kann, die unter ihnen nicht umgangssprachlich ist. Wie aber sollte diese Sprache beschaffen sein? Eine Hälfte des Komitees vertritt den Standpunkt, es solle Englisch sein. Die andere Hälfte empfiehlt nachdrücklich das Arabische und Sanskrit. Für mich scheint die ganze Frage darin zu bestehen, welches die Sprache ist, die zu kennen am meisten wert ist. Ich beherrsche weder das Arabische noch Sanskrit. Aber ich habe getan, was ich tun konnte, um ihren korrekten Wert einschätzen zu können. Ich habe Übersetzungen der bekanntesten Werke in Arabisch und Sanskrit gelesen. Ich habe mit Männern gesprochen, deren Kenntnisse der östlichen Sprachen einschlägig sind. Ich bin durchaus bereit, die orientalische Gelehrsamkeit anhand der Bewertungen der Orientalisten zu beurteilen. Ich habe niemals unter ihnen jemanden gefunden, der geleugnet hätte, dass ein einziges Regal einer guten europäischen Bibliothek so viel wert ist wie die gesamte eingeborene Literatur Indiens und Arabiens. Die wesenhafte Überlegenheit der westlichen Literatur wird in der Tat auch von jenen Mitgliedern des Komitees eingestanden, die den orientalischen Erziehungsplan unterstützen.“⁴ Das von Macaulay entworfene Bildungssystem zielt mit den in ihm ausgebildeten Inder/innen auf „eine Klasse von Dolmetschern zwischen uns und den Millionen, die wir regieren – eine Klasse von Menschen, indisch in Blut und Hautfarbe, doch englisch im Geschmack, in den Ansichten, in der Moral und im Intellekt.“⁵ Das kolonisierte Subjekt soll nach diesem Konzept der Mimikry, wie Homi Bhabha

sie als grundlegend für den kolonialen Erziehungsdiskurs beschrieben hat, in keinem Zustand der absoluten Differenz verharren, denn mit diesen völlig anders fühlenden, denkenden und handelnden Menschen könnte die koloniale Verwaltung keine gesellschaftliche und wirtschaftliche Ordnung nach ihren Vorstellungen herstellen. Der Andere soll also, um innerhalb des kolonialen Systems zu funktionieren, nicht völlig anders sein. Er darf aber auch nicht völlig gleich werden, denn eine solche Gleichheit würde das Prinzip der Herrschaft infrage stellen.

Die Entdeckung des indischen Kunsthandwerks

Um 1850, als sich in Indien Bildungskonzepte nach dem Modell Macaulays auch in neu eingerichteten Kunstschulen in Kalkutta, Madras und Bombay niederschlugen und der Geschmack vieler Inder bereits durch und durch viktorianisch geworden war, wie Partha Mitter festgestellt hat, begann in England allerdings auch eine Einstellung Gestalt anzunehmen, die der Idee von der grundsätzlichen Überlegenheit der eigenen Kultur nicht mehr in allen Belangen folgen wollte. Während also in Indien der Prozess der Verwestlichung der Kultur im vollen Gange war, entwickelte sich in England eine Gesellschafts- und Kulturkritik, die sich unter anderem auf traditionelle indische Lebensweisen und künstlerische Praktiken berufen sollte. Hintergrund dieses Einstellungswandels in bestimmten intellektuellen und künstlerischen Kreisen war ein Unbehagen an der Industrialisierung und deren Folgen für die moderne Gesellschaft. Sozialreformer, Kunsttheoretiker und Künstler wie John Ruskin und William Morris kritisierten die Fragmentierung der Gesellschaft, die Entfremdung der Arbeiter/innen gegenüber ihrer, den maschinellen Abläufen unterworfenen, Arbeit und die mit der arbeitsteilig organisierten Produktion einhergehende Enthumanisierung des Menschen. So schrieb etwa Ruskin 1853 in *The Nature of Gothic*: „Wir haben die große zivilisatorische Erfindung der Arbeitsteilung ausführlich erforscht und perfektioniert; wir geben ihr nur den falschen Namen. Wenn man ehrlich ist, so ist es nicht die Arbeit, die geteilt wird, sondern die Menschen: – Geteilt in bloße Teile des Menschen – zerbrochen in kleine Fragmente und Krümmen des Lebens; so dass jenes kleine Stück Intelligenz, das in einem Menschen übrig bleibt, nicht ausreicht, um eine Nadel oder einen Nagel herzustellen, sondern sich darin erschöpft, die Spitze einer Nadel oder den Kopf eines Nagels zu produzieren.“⁶



Abb. 1
Indische Kunstgegenstände,
präsentiert bei der
Weltausstellung 1851, London

In ihrem Bestreben, eine menschenwürdige, freudvolle und befriedigende Produktionsweise wieder herzustellen, bezogen sich Ruskin und von ihm beeinflusste Denker auf vormoderne, insbesondere mittelalterliche, Organisationseinheiten wie die gotischen Bauhütten, in denen sie eine Vielfalt unterschiedlicher Talente zum Zwecke einer höheren Einheit am Werk sahen. Sie setzten ein (idealisiertes) Gemeinschaft garantierendes Dorfleben gegen die kapitalistische Wirklichkeit der modernen Städte. Ruskins anti-industrielle Kulturkritik sollte später zu einem wichtigen Einfluss auf die indische Unabhängigkeitsbewegung werden, als Gandhi zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter dem direkten Eindruck von Ruskins Schriften sein Leben und seine politischen Aktivitäten neu auszurichten begann. Davor aber kam es ab der Jahrhundertmitte zu intensiv geführten Debatten über das Verhältnis von Kunst und Industrie, die Qualität des englischen Designs bzw. Kunsthandwerks und die Frage seiner internationalen Konkurrenzfähigkeit.

Ein wichtiger Kristallisationspunkt für eine teilweise Neubewertung des Verhältnisses zwischen den eigenen kulturellen Leistungen und denen der kolonisierten indischen Gesellschaft war die erste Weltausstellung in London im Jahr 1851. War dieses Unternehmen durchaus darauf angelegt, den Vorsprung der britischen Industrie und die koloniale Führungsposition Englands zu unterstreichen, so stach doch einigen einflussreichen Vertretern der postindustriellen Reform der angewandten Künste vor allem die handwerkliche und gestalterische Qualität der in der indischen Sektion präsentierten Objekte ins Auge. In seinem Buch *The Grammar of Ornament*, 1856



Abb. 2
Abanindranath Tagore,
Bharat Mata,
nationale Personifikation Indiens
als Muttergottheit, 1905

als eine der zentralen Publikationen der Arts and Crafts-Bewegung erschienen, erinnert Owen Jones an die Bedeutung der Begegnung mit dem indischen Kunsthandwerk wenige Jahre zuvor: „Die Weltausstellung von 1851 war kaum eröffnet, als sich die Aufmerksamkeit den großartigen Beiträgen Indiens zuwandte. Inmitten der allgemeinen Regellosigkeit, die überall bei der Anwendung von Kunst in den Produktionen offenkundig war, erregte die Anwesenheit von so viel Einheit des Designs, von so viel Kunstfertigkeit und Urteilsvermögen in seiner Anwendung, von so viel Eleganz und Feinheit in der Ausführung, die in all diesen Arbeiten zu beobachten war, ein Ausmaß an Aufmerksamkeit der Künstler, der Hersteller und des Publikums, das nicht ohne entsprechende Folgen blieb.“⁷

Owen Jones, Sir George Birdwood, William Morris und andere bewunderten die spartenübergreifende organische Einheit von indischen Gestaltungsprinzipen, die sie in alten Traditionen verwurzelt sahen, während das englische Design von Innovationsdruck, Effekthascherei und Konkurrenz zwischen den Sparten verdorben wäre und seine maschinelle Ausführung, verglichen mit der handwerklichen Könnerschaft der Inder, sich in einer unauthentischen Imitation und Kombination historischer Vorbilder erschöpfen würde, zu denen die Verbindungen aufgrund des industriellen Bruchs mit der Geschichte längst abgerissen wären.⁸ In Indien, schrieb George Birdwood in *The Industrial Arts of India*, „ist alles handgefertigt, und alles, bis hinunter zum billigsten Spielzeug oder irdenen Gefäß, ist daher mehr oder weniger ein Kunstwerk.“⁹

Die Begeisterung für die angewandten Künste Indiens und die sozialreformerische Suche nach prä- und postindustriellen Gesellschaftsmodellen verbanden sich bei einigen einflussreichen Denkern zu einer hohen Wertschätzung des von der britischen Kolonisation bedrohten einfachen indischen Dorflebens, das nicht nur seinen in Gilden organisierten Kunsthandwerkern nicht-entfremdete Produktionsbedingungen zu bieten schien, sondern darüber hinaus im Sinne einer real existierenden Utopie nicht-entfremdeten Lebens begriffen wurde. Patrick Brantlinger stellt dazu fest: „Birdwoods Darstellung der vorindustriellen indischen Dorfkultur mit ihren Handwerksgilden, die schöne (dekorative) Kunstwerke herstellen, muss Morris angesprochen haben, der daraus vielleicht geschlossen hat, dass – sollte ‚Nowhere‘ (d.h. Utopia) irgendwo in der Gegenwart existieren statt in der mittelalterlichen Vergangenheit oder kommunistischen Zukunft – dieser Ort in den indischen Dörfern zu finden wäre, die noch nicht von der kapitalistischen Industrialisierung geschädigt waren.“¹⁰

Tagore und Santiniketan: „Swadeshi“ und die Reformpädagogik in Indien

Für die Formation der künstlerischen Moderne in Indien sollte dieser Einstellungswandel in der Bewertung westlicher und indischer Kultur einen wesentlichen Faktor darstellen, der sich um 1900 auch in zumindest einigen Kunstschulen Indiens manifestierte. Darauf möchte ich weiter unten zurückkommen. Es wäre allerdings falsch, die Erziehungsreformen in Indien und die Neuausrichtung der Kunstausbildung allein aus westlichen Ideen beziehungsweise dem Einfluss ihrer britischen Protagonist/innen abzuleiten. So sehr einige westliche Denker/innen und Künstler/innen des ausgehenden 19. Jahrhunderts von einer anti-industriellen Faszination am indischen Dorfleben fasziniert waren, so waren doch die wenigsten von einer anti-kolonialistischen Einstellung geleitet. Manche, wie Ruskin, konnten sogar einen ausgeprägten Imperialismus mit ihrer Idealisierung prä-industrieller Lebensformen verbinden. Im Unterschied dazu standen auf Seiten der Protagonisten der indischen Moderne teilweise ähnliche Einschätzungen von städtischer und dörflicher Kultur, Industrie und Handwerk, westlicher und indischer Künste im Zeichen eines Strebens nach kultureller und politischer Selbstbestimmung. Was die Kunst selbst betrifft, beschränkte sich das englische Interesse im Umkreis der Arts and Crafts-Bewegung im Wesentlichen auf das indische Kunsthandwerk und Design, während die indischen Leitfiguren der

Erziehungsreform an einem umfassenderen Kunstbegriff orientiert waren und an der Formulierung dezidiert zeitgenössischer künstlerischer Ausdrucksformen arbeiteten. Diese positionierten sich zwar klar gegen den viktorianischen Akademismus der britischen Kunstschulen, waren jedoch keineswegs generell westlichen Einflüssen gegenüber negativ eingestellt.

Rabindranath Tagore, der 1913 als erster nicht-westlicher Autor den Nobelpreis für Literatur erhielt, ist wohl das beste Beispiel für eine genuine Synthese aus einem identitätspolitischen Rückbezug auf einheimische Traditionen und einem kosmopolitischen Geist der Öffnung gegenüber anderen, nicht allein westlichen, Kulturen. Der aus einer wohlhabenden Unternehmerfamilie in Kalkutta stammende Schriftsteller und spätere Maler, hatte in seiner Jugend das Privileg genossen, von Privatlehrern unterrichtet zu werden und im Hause der Familie von Künstlern diverser Sparten umgeben zu sein, so dass ihm das britische Schulsystem, dem er selbst nur in bescheidenem Maße ausgesetzt war, schon früh als negativer Kontrast zum liberalen Geist des offenen Elternhauses erschien. Für Tagores intellektuelle Entwicklung und die später von ihm gegründeten Bildungseinrichtungen war eine zweite Erfahrung als junger Mann von ebenso großer Bedeutung, die ihm sein Vater im Sinne einer ergänzenden Korrektur von Tagores Tendenz zu einem vergeistigten Aufgehen in Dichtung, Tanz und Theater verordnet hatte. Durch den Auftrag, (nach ein paar Jahren der Ausbildung in England) einige von der Stadt und dem kultivierten Elternhaus weit abgelegene Ländereien der Familie zu beaufsichtigen, lernt Tagore das ärmliche Leben und die Kultur der Landbevölkerung kennen. Die Prosa, die er nun entwickelt, und mit der er das Genre der bengalischen Kurzgeschichte begründet, handelt von diesem Landleben und seinen kolonialen Rahmenbedingungen. Als seine eigenen Kinder das Schulalter erreichen, gründet Tagore, der dem britischen Erziehungssystem gegenüber äußerst kritisch eingestellt ist, 1901 eine eigene Schule auf einem der Landstriche, die sein Vater gekauft hatte. In Santiniketan (Ort des Friedens), 150 Kilometer nördlich von Kalkutta, entwickelte Tagore eine alternative Pädagogik, in der es weniger darum ging, Wissen zu vermitteln, noch weniger westliches Wissen, sondern darum, über kreative Betätigung und das Vorbild der Lehrer eigene Leistungen der Schüler zu befördern. Lehrer und Schüler lebten hier zusammen, der Unterricht erfolgte in Form von Theater, Tanz und Spiel und sollte so weit wie möglich in das tägliche Leben integriert sein. „Die Vorstellung des Glücks, dem grundlegendsten aller menschlichen Gefühle, wurde in Santiniketan auf innovative Weise zur Anwendung gebracht. Es gab nur ein minimales Curriculum, aber eine Rund-um-die-Uhr-Routine verschiedener Aktivitäten,

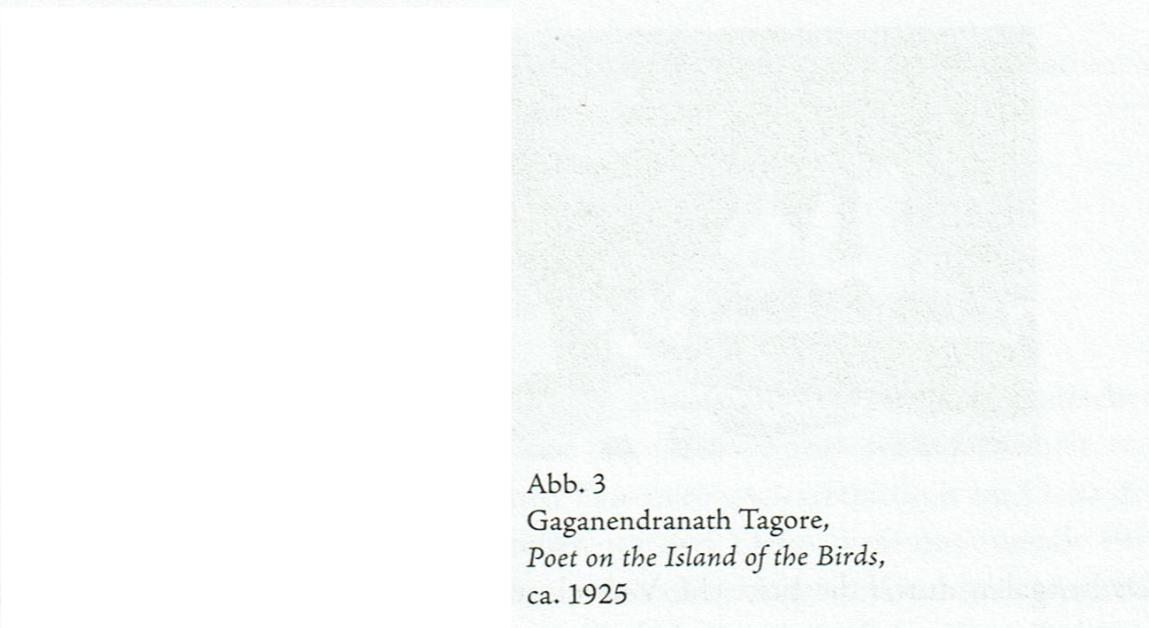


Abb. 3
Gaganendranath Tagore,
Poet on the Island of the Birds,
ca. 1925

die Sinnestraining für Schüler/innen und lange Spaziergänge ins Land hinein ebenso umfassten wie die Beobachtung unterschiedlicher Lebensformen der Menschen und die Sammlung von Materialien für ein Museum der menschlichen Lebensräume. [...] Tätigkeiten wie Singen, Rezitieren, Geschichten erzählen, Stücke spielen und Lesungen aus der Weltliteratur waren für die Schule am Wichtigsten.“¹¹

Neben diesem ganzheitlichen pädagogischen Ansatz, der körperliche Übungen, künstlerische Aktivitäten, Naturerfahrungen und alltagskulturelle Beobachtungen umfasste, aber auch die Schüler/innen in Prozesse der Selbstorganisation sowie reproduktive Arbeiten zur Erhaltung von Schule und Gärten integrierte, war Tagore an einer Lehrerschaft mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen gelegen sowie an einer aus diversen sozialen Schichten zusammengesetzten Schülergruppe, in der Differenzen zwischen Schülern aus Stadt und Land, hohen und niederen Kasten in möglichst freier Atmosphäre ausgehandelt werden sollten.

„Seine Hoffnung war, das Herz des Schülers von sklavischer Unterwerfung unter die Orthodoxie zu läutern. [...] Er beschrieb die Schule in Santiniketan als ‚einen indigenen Versuch, moderne Erziehungsmethoden in einem wahrhaft indischen kulturellen Klima anzuwenden.‘ Die Idee an sich war ein Protest gegen die ‚seelenlosen‘ Schulen und Universitäten, die von den fremden Herrschern eingeführt worden waren.“¹²

Die Anfänge von Tagores Aktivitäten als Erziehungsreformer fallen in eine Periode des aufkommenden indischen Nationalismus und des erstarkenden Widerstandsgeistes gegen die britische Kolonialpolitik. Die Teilung Bengalens in West- und



Abb. 4
Gandhi und
Rabindranath Tagore,
Shantiniketan, 1940

Ostbengalen durch die britische Verwaltung im Jahr 1905 ruft vehementen Widerstand, die erste große nationalistische Bewegung, hervor.¹³ Das so genannte „Swadeshi Movement“ (Swadeshi, wörtl: eigenes Land, Selbstversorgung/ wirtschaftliche Unabhängigkeit) agiert vor allem mit Mitteln des Boykotts englischer Produkte, es versucht die Landbevölkerung durch Stärkung ihrer ökonomischen Grundlagen zu stützen, und setzt auf zivilen Ungehorsam. Aufgrund des lang anhaltenden Widerstands wird die Teilung Bengalens 1911 wieder aufgehoben. Gandhi wird sich Jahre danach auf „Swadeshi“ als Teil (als „Seele“) des „Swaraj“ (Selbst-Regierung) beziehen. Rabindranath Tagore engagierte sich in der Swadeshi-Bewegung und unterstützte sie vor allem durch Reden, Aufrufe, Lieder und Gedichte. Als es jedoch im Zuge dieser mehrheitlich von Hindus geführten Widerstandsbewegung zu gewaltsamen Konfrontationen mit muslimischen Bevölkerungsteilen kam, zog sich Tagore, für den der Gedanke des friedlichen Miteinanders bzw. Austauschs von ethnischen und religiösen Gruppen zu seiner Vorstellung von den zentralen indischen Werten der Vergangenheit gehörte, aus dem direkten politischen Engagement zurück, um seine Ideale in den von ihm gegründeten Bildungseinrichtungen weiter zu verfolgen. Eine Konsequenz aus seiner Identifikation mit Swadeshi bei gleichzeitiger Distanz zu Militanz bzw. Ablehnung von Gewalt war Tagores spätere Gründung von Sriniketan mit dem Center for Rural Reconstruction, wenige Kilometer entfernt von seiner ersten Schule in Santiniketan, die bereits als Teil jener Selbstbestimmungsprogrammatik zu sehen ist, die die Swadeshi-Bewegung leitete: „Das Programm von Swadeshi war [...] nicht beschränkt auf den gängigeren Boykott von ausländischen Waren, an dem sich Leute im ganzen Land beteiligten. Wichtiger noch, es leistete Aufbauarbeit und gründete Institutionen, wodurch die Periode der Swadeshi-Bewegung zu einer der kreativsten Epochen in der modernen

indischen Geschichte wurde. Es förderte die nationale Erziehung, belebte die nationale Kultur und bestärkte nationale Wirtschaftsbetriebe.“¹⁴

Der Schatz in der eigenen Wohnung: Nachahmen ist keine Kunst

Ehe wir uns der Frage der Kunstausbildung im Zusammenhang der indischen Befreiungsbewegung widmen, muss die von Panikkar angesprochene Einheit von edukativen, kulturellen und wirtschaftlichen Erneuerungsbestrebungen im Geist der nationalen Selbstbestimmung hervor gehoben werden. Denn diese umfassende Perspektive unterscheidet sich doch deutlich von den oben dargestellten romantisierenden Projektionen, die Ruskin und Arts and Crafts auf das indische Dorfleben und seine kunsthandwerkliche Kreativität richteten. Während letztere vor der kapitalistischen Zerstörung der vor-industriellen Lebens- und Arbeitsbedingungen auf dem indischen Land warnten, um eine geschätzte traditionsverbundene Kunst – nicht zuletzt als Inspirationsquelle der kunsthandwerklichen Erneuerung in England – zu bewahren, hatten indische Künstler und Reformen, trotz einer auch unter ihnen nicht ganz unbekanntem Tendenz zur Idealisierung, insgesamt doch einen nüchternen Blick auf die Gegebenheiten. So schrieb Tagore 1910 in einem Brief an seinen Sohn: „Eine tiefe Verzweiflung erfüllt jetzt das ländliche Leben überall in unserem Land, so sehr, dass mir klangvolle Phrasen wie Selbstregierung [home rule], Autonomie etc. beinahe lächerlich erscheinen und ich mich schäme, sie auch nur auszusprechen.“¹⁵ Auch wenn Tagore aus dem einfachen und ärmlichen Leben dieser Landbevölkerung, die sich der kulturellen Kolonisierung noch nicht unterworfen hatte, Inspiration für seine literarischen Werke bezog, so ging es ihm ebenso sehr um eine grundlegende Verbesserung der Lebensbedingungen dieser Menschen. Die Erneuerung des Bewusstseins für die alten indischen Werte im Horizont der Weltkultur, die er mit Santiniketan begonnen hatte, konnte nicht ohne Umstrukturierungen der ländlichen Wirtschaft, die durch die Wirtschaftspolitik der Kolonialmacht in desolate Verhältnisse getrieben worden war, und entsprechende Maßnahmen im Sozial- und Gesundheitsbereich auskommen. Es entspricht dem nicht nationalistisch verengten Geist von Tagore, die mit dem Center for Rural Reconstruction in Sriniketan verfolgten Reformen durch neue Methoden der Bewirtschaftung und Organisation von landwirtschaftlichen Kooperativen gemeinsam mit westlichen Experten, wie dem englischen Agrarfachmann Leonard Elmhirst, in



Abb. 5
Rabindranath Tagore, *Vase*,
1920er Jahre

Angriff zu nehmen. „Das ‚Center‘ in Sriniketan bestand aus einer Anzahl von Demonstrationseinheiten, wo Ökonomen, Landwirte, Sozialarbeiter, Ärzte, Hebammen und Spezialisten auf verschiedenen Gebieten der ländlichen Wirtschaft und Erziehung an den Problemen arbeiteten, mit denen die Leute aus den Dörfern zu ihnen kamen.“¹⁶

Diese edukativen Bestrebungen, ob im Bereich der Grundschulausbildung in Santiniketan, im Kontext der landwirtschaftlichen Reorganisation in Sriniketan oder der von Tagore 1921 gegründeten Weltuniversität Visva-Bharati, bildeten einen bewussten Gegenpol zum britischen Erziehungsmodell nach dem Muster der Macaulay'schen Vorstellung von „einer Klasse von Menschen, indisch in Blut und Hautfarbe, doch englisch im Geschmack, in den Ansichten, in der Moral und im Intellekt.“¹⁷ Eben jenes „menschliche Chamäleon“ („mimic man“), das Homi Bhabha in seiner Analyse der kolonialen Politik der Mimikry beschrieben hat, sollte mit den diversen Reformen vor dem Hintergrund von Swadeshi zurückgewiesen und durch ein neues indisches Subjekt ersetzt werden, das aus der Bezugnahme auf seine eigenen kulturellen Quellen schöpfen und diese in einen fruchtbaren Dialog mit westlichen und asiatischen Anregungen stellen konnte. Künstlern wie Rabindranath Tagore war bewusst, dass – wie Bhabha zusammenfasst – „Anglisiertsein ganz *ausdrücklich* bedeutet, nicht Engländer zu sein“¹⁸. In einem Text mit dem Titel „Nachahmen ist nicht Kunst“ aus dem Jahr 1905 hat Tagore das Wissen darum, dass innerhalb der kolonialen Matrix der Macht durch Anpassung an das Vorbild niemals der Status des

Originals zu erlangen ist, mit Bezug auf die bildende Kunst klar zum Ausdruck gebracht: „Die Künstler dieses Landes sind drauf und dran, schier ihr Augenlicht zu verlieren, indem sie sich damit befassen, [...] eine merkwürdige Nachahmung ausländischen Stils zu verfertigen.“¹⁹ Tagore spricht von dem „Giftsamen der Nachahmung“, der in alle Bereiche, nicht nur der Kunst, „auch in unseren Geist, ja sogar in unser Herz“, Eingang gefunden hätte. „Eine größere Gefahr für das Land kann es einfach nicht geben.“²⁰ Dieser Kolonialisierung des Bewusstseins müsse durch radikale Maßnahmen begegnet werden, und zwar nicht, um einen dumpfen Nationalismus dafür einzutauschen, sondern um den Blick zu befreien, die geblendeten Augen zu öffnen, zunächst für die Qualitäten der unter dem kolonialen Einfluss missachteten Künste des eigenen Landes, um auf dieser Basis dann auch ein echtes Gefühl für die Kunst der anderen Kulturen zu entwickeln. Eine der zentralen Maßnahmen betrifft die Reform der Kunstausbildung, die sich an anderen Vorbildern zu orientieren habe als den meist mittelmäßigen Beispielen westlicher Malerei, die in den kolonial geprägten Kunstschulen die Linie vorgaben: „Wir sind in die Kunstschule aufgenommen worden, aber wir wissen überhaupt nicht, was die Ideale der bildenden Kunst unseres Landes sind.“ Um sich diesen Idealen anzunähern, wäre es zunächst notwendig, „die Verblendung durch westliche Gemälde gewaltsam zu zerstören. Sonst hat man kein Interesse daran zu sehen, was im eigenen Lande ist; blind durch Geringschätzung muss man immerfort den Schatz verlieren, der in der Truhe der eigenen Wohnung ruht.“²¹

Anti-koloniale Kunstpolitik, Spiritualität und transkulturelle Moderne

Tagores Forderungen zu einer Neuausrichtung des Kunstunterrichts im Sinne der nationalen kulturellen Selbstfindung werden mit der gleichzeitig in Kalkutta begründeten Bengal School realisiert. Zwei Persönlichkeiten waren hier zunächst tonangebend: Der Maler Abanindranath Tagore, ein Neffe des berühmten Schriftstellers und von dessen Denken zweifellos beeinflusst, und der englische Kunstlehrer Ernest Binfield Havell. Havell war 1896 zum Direktor der Government School Art in Kalkutta ernannt worden. Sein Bestreben galt der Heranführung der Student/innen an das künstlerische Erbe ihres Landes. Zu seinen ersten Bemühungen in diese Richtung gehörte das Anlegen einer umfangreichen Sammlung von Mogul-Malereien für die Calcutta School of Art, die – gleichsam als „Schatz in der Truhe der eigenen

Wohnung,“ um mit Tagore zu sprechen – den Kunstschüler/innen als Studienobjekte zur Verfügung gestellt wurden. Havells anti-akademische Einstellung, die ihn auch dazu veranlasste, die westlichen Gemälde in der Schule zu verkaufen, und seine Versuche, indische Unterrichtsmethoden einzuführen, stießen zunächst auf heftigen Widerstand, der bis zum Streik seiner Student/innen führte.²² In Abanindranath Tagore fand Havell jedoch einen indischen Partner, der als junger Maler selbst eine westlich-akademische Ausbildung erfahren hatte und sich dann von dieser abzusetzen begann, um eine den Intentionen der nationalistischen Swadeshi-Bewegung adäquate künstlerische Ausdrucksform zu suchen. Mit der Zusammenarbeit von Havell und Abanindranath in der Bengal School stoßen wir auf ein signifikantes Beispiel der Formierung einer transkulturellen Moderne. Abanindranath repräsentiert einen Künstler im politischen Kontext des erstarkenden indischen Nationalismus, welcher hier im Lichte der Weltoffenheit der Tagore-Familie kosmopolitisch gefärbt ist. Havell repräsentiert einen Typus des westlichen Intellektuellen, dessen Einstellungen zu (westlicher) Kultur und Zivilisation von einer Modernisierungskritik geprägt sind, deren Antimaterialismus sich auf indische Traditionen des Spirituellen beruft.

Ernest Havell steht zum einen in der Tradition der anti-industriellen Kritik von Arts and Crafts und ihrer Wertschätzung des indischen Handwerks, wie sie oben dargestellt wurde. Wie das Frontispiz seines Buches *The Basis for Artistic and Industrial Revival in India* (1912), in dem sich Havell unter anderem auf Autoren wie Ruskin und Birdwood bezieht, durch den Hinweis auf den Verleger – The Theosophist Office, Adyar, Madras, India – verdeutlicht, ist sein Denken auch von theosophischen Lehren geprägt. Wenn die Theosophie als eine westliche Adaption östlicher Lehren zu verstehen ist, so entfaltete sie schon sehr bald ihre Wirkung auch in Indien, dem zentralen Herkunftsland vieler ihrer Grundideen. Die von Helena Blavatsky und anderen zunächst in New York gegründete Theosophische Gesellschaft hatte 1882 ihren Hauptsitz nach Adyar bei Madras verlegt. Ohne auf die Gedankengebäude der theosophischen Bewegung hier näher eingehen zu wollen, lässt sich auf die Idee einer allumfassenden höheren Einheit der Menschen verweisen, mit der die Theosoph/innen in Indien gegen die rassistische Struktur des Kolonialsystems opponierten.²³ Sie versuchten, den (höheren) Wert indischer Kulturen, Religionen und Einstellungen zum Verhältnis zwischen dem Menschen und der Natur zu stärken und auch jenen Indern nahe zu bringen, die sich unter dem Einfluss der kolonialen Ideologien von ihren kulturellen Wurzeln entfernt hatten. Viele Theosoph/innen engagierten sich in religiösen Reformbewegungen des Hinduismus und Buddhismus und waren an

der Konzeption von religiösen Schulen und Lehrplänen beteiligt. Einige, wie Annie Besant, waren direkt politisch aktiv, ob innerhalb des Indischen Nationalkongresses oder in eigenen politischen Bewegungen.

Für Havells Schriften zur indischen Kunst und seine Aktivitäten im Zusammenhang des künstlerischen Ausbildungswesens war die theosophische Hervorhebung des Spirituellen von größter Bedeutung. Kunst wird als eine zentrale Ausdrucksform des spirituellen Weltverständnisses betrachtet, die indische Tradition sei darin dem materialistischen Weltverständnis des Westens überlegen. In deutlicher Opposition zur Macaulay-Doktrin, die er als „foolish“ bezeichnet, geht Havell davon aus, dass der Westen von Indien mehr zu lernen hätte als umgekehrt. Die indische Kunst seiner Gegenwart müsse sich nach Havell auf diese Traditionen berufen, sich frei machen von den Nachahmungen westlicher Künste und so ihre Identität neu begründen. Indische Kunst müsse mit dem indischen Leben und dem indischen Geist korrespondieren. „Denn die Harmonie, die die Kunst, wenn sie richtig eingesetzt wird, in das menschliche Leben bringt, ist wahrhaftig ein Echo jener ewigen Harmonie, die das Universum trägt.“²⁴ Havell sieht Kunst nie als Selbstzweck und kritisiert die Herabstufung der Kunst zur Ergötzung der gesellschaftlichen Eliten. Überzeugt davon, dass die höchste Form der Kunst die Kunst des Lebens ist, will er Kunst fest in der nationalen Erziehung verankern, um Indien die Wiedergewinnung seiner geistigen und kulturellen Freiheit zu ermöglichen. „Der künstlerische Geist ist seinem Wesen nach ein geselliger und er hilft bei der Entwicklung eines zivilen Bewusstseins.“²⁵ Wenn Havell von der Ausrichtung der neuen Kunstschohlen und Universitäten spricht, weist er darauf hin, dass man nicht einfach eine Rückkehr zu den alten indischen Formen der Kunstausübung als Gegenmodell zur Übernahme westlicher Ausbildungsinstitutionen propagieren könne. Es ginge vielmehr um eine neue Institution, „die umfassend genug ist, alle Aspekte der nationalen Kultur und Tradition mit ein zu beziehen, während sie zugleich – im wahren Geist des alten Hinduismus – die Türen offen hält für jedes moderne Denken.“²⁶

Mit den Leitgedanken der Spiritualität, der Integration von Kunst und Leben und der Verbindung einer Wiederbesinnung auf nationale Traditionen mit der Offenheit für das Neue entsprach Havells Programmatik vielen Ideen des weltoffenen Nationalismus indischer Sozial- und Kulturreformer seiner Zeit.²⁷ Abanindranath Tagore, den Havell mit den Meistern der Mogul-Malerei vertraut gemacht haben soll,²⁸ hatte sich seinerseits bei seiner Suche nach einem neuen Stil jenseits der anglo-indischen Nachahmung mit ostasiatischer Malerei auseinander gesetzt und stand in regem



Abb. 5
Rabindranath Tagore, *Verschleierte Frau*,
1920er Jahre

Austausch mit japanischen Malern und Kritikern, die wiederum in Indien nach religiösen und kulturellen Fundamenten für eine „asiatische“ Antwort auf die tendenzielle Verwestlichung japanischer Kultur im Zuge der „Öffnung“ Japans nach der Mitte des 19. Jahrhunderts suchten. Mit dem Engagement von Abanindranath an die von Havell geleitete Calcutta School of Art verbanden sich nun theosophisch geprägte Konzepte der Spiritualität mit panasiatischen Allianzen, die ebenfalls an der Opposition westlich/materialistisch, östlich/spirituell ausgerichtet waren. Die Rückkehr zu den Wurzeln in der Formierung der indischen Moderne bedeutete also – bei aller Zurückweisung der Mimesis an das kolonial geprägte Kunstverständnis – weniger eine Abgrenzung gegenüber anderen Kulturen. Vielmehr stand bei dieser Wiederbelebung des indischen Geistes eine Auffassung vom wahren Wesen der indischen Kultur im Mittelpunkt, die sich am Konzept der Vereinigung des Diversen orientierte. Ausgehend von der Einheit der Menschen im Göttlichen, dem Einklang des Menschen mit den vielfältigen Erscheinungen der Natur und der Verbindung der Seele mit dem Universum, weist Rabindranath Tagore darauf hin, dass „der einzige Weg, Wahrheit zu erlangen, in der gegenseitigen Durchdringung unseres Seins mit allen Dingen besteht.“²⁹ Auf die indische Kultur der Vergangenheit umgelegt, sieht Tagore die historische Leistung Indiens im Bestreben und der Fähigkeit, das Unterschiedliche zusammen zu führen: „Gott hat die verschiedensten Völker nach Indien gezogen. (...) Indien hat *alles* aufgenommen, *alles* akzeptiert.“³⁰ Eben an diesem Punkt des Umgangs mit Differenz unterscheidet Tagore die Zivilisationen:

„Man kann auf zwei Weisen vorgehen: Entweder schützt man die eigene Gesellschaft und Zivilisation, indem man den anderen zerstückelt, tötet oder vertreibt, oder aber man zähmt ihn durch die eigenen Regelungen und gewährt ihm einen Platz inmitten der eigenen wohleingerichteten Ordnung. Durch Befolgen der ersten Methode hat Europa einen Konflikt mit der ganzen Welt am Leben erhalten; durch Befolgen der zweiten Methode hat Indien versucht, sich allmählich alle zu Eigen zu machen.“³¹

Ernest Havell folgte ähnlichen Überlegungen, wenn er die Stärke der indischen Kunst und Architektur der Vergangenheit im kreativen Austausch des muslimischen Mogulhofes mit den künstlerischen Prinzipien der hinduistischen Künstler und Kunsthandwerke, die sie beschäftigten, verortete. Die Reform der Ausbildungseinrichtungen war stark an diesen Ideen der Verbindung des Diversen ausgerichtet. Schon in seiner ersten Schule in Santiniketan hatte Tagore sowohl die Zusammensetzung der Schüler/innen nach ihrer sozialen und regionalen Herkunft als auch die kulturellen Hintergründe des Lehrpersonals betreffend auf einen Ausgleich geachtet, was sich ab 1921 in den transdisziplinären Unterrichtspraktiken und „multikulturellen“ Lehrangeboten seiner „Weltuniversität“ Visva-Bharati noch deutlicher manifestierte.³² Zum Konzept der Vereinigung des Diversen gehörte auch die Integration von geistiger und körperlicher Aktivität, von Spielen und Lernen, von praktischer Pflege der Natur (etwa in den Gartenanlagen der Schulen) und ihrer geistigen Erfahrung. Havell wie Tagore (und später auch Gandhi) legten darüber hinaus Wert auf die Mitarbeit der Schüler/innen und Student/innen bei der Gestaltung, Reinigung und Erhaltung der Schulgebäude: „Die Arbeit, die Umgebung des College durch Bäume und Pflanzen und Blumen schön zu gestalten und zu erhalten, sollte nicht ausschließlich den Bediensteten und Gärtnern überlassen bleiben, sondern einen Teil des Curriculums des College bilden.“³³ Lernen wurde hier zu einem sozialen Prozess, dem das Ziel einer gemeinschaftlichen Gestaltung der Umgebung inhärent war. Vor dem Hintergrund von Swadeshi und der Zurückweisung kolonialer Ausbildungspraktiken können diese ganzheitlichen pädagogischen Modelle im Sinne von Laboratorien einer neuen, postkolonialen Gesellschaft begriffen werden.

Transkontinentale Avantgarde

Wenn wir von einer transkulturellen indischen Moderne gesprochen haben, in der die originär indischen Werte von Rabindranath mit den panasiatischen Ansätzen von

Abanindranath sowie den von Theosophie und Arts and Crafts geprägten Ideen von Havell eine Verbindung eingehen, dann können wir abschließend die aus diesem kulturellen Klima entstandenen Kontakte mit dem Bauhaus in Weimar als Beispiel für einen transkontinentalen Avantgardismus nennen. Organisiert durch die Indian Society of Oriental Art, die 1907 von Abanindranath und seinem Bruder, dem Maler Gaganendranath Tagore, gegründet worden war, fand 1922 eine große Ausstellung von 250 Werken der Bauhauskünstler/innen und deren Schüler/innen in Kalkutta statt.³⁴ Diese erste Ausstellung des Bauhauses außerhalb von Deutschland kam auf Vermittlung Rabindranath Tagores zustande, der im Zuge seiner ausgedehnten Vortragsreisen durch Europa 1921 in Weimar Station gemacht und dort seinen 60. Geburtstag mit Lesungen am Deutschen Nationaltheater gefeiert hatte. Tagore war offensichtlich beeindruckt von den Ähnlichkeiten der am Bauhaus praktizierten Lehrmethoden mit seinen eigenen pädagogischen Ansätzen. Zudem waren für die Konzeption und geistige Ausrichtung dieser reformorientierten Schule zumindest zwei Bezugspunkte wichtig, die in einer Verbindung zu Indien standen: die Grundlagen der Programmatik des Bauhauses in den Überlegungen von Arts and Crafts, deren Prägung durch das indische Kunsthandwerk oben angesprochen wurde, und die theosophischen (oder allgemeiner: esoterischen) Weltanschauungen, die vor allem von Johannes Itten und Wassily Kandinsky vertreten wurden. Kandinsky, die theoretischen Grundlagen der Entwicklung zur Abstraktion formulierend, hatte sich bereits 1910 in *Das Geistige in der Kunst* auf die theosophischen Lehren von Helena Blavatsky bezogen und in ihnen eine zukunftsweisende Alternative zu den materialistisch-positivistischen Weltbezügen der westlichen Moderne erkannt. „In Fragen, die mit ‚Nichtmaterie‘ oder einer Materie zu tun haben, die unseren Sinnen nicht zugänglich sind,“ müsse man sich verstärkt vergessenen Methoden zuwenden, die bei einigen Völkern, „auf welche wir von der Höhe unserer Kenntnisse mitleidig und verächtlich zu schauen gewohnt waren,“ noch lebendig seien. Kandinsky nennt hier die Inder und sieht in Helena Blavatsky „die erste, die nach langjährigem Aufenthalt in Indien ein festes Band zwischen diesen ‚Wilden‘ und unserer Kultur gebunden hat.“ Die „große geistige Bewegung“ der Theosophie erscheint Kandinsky als „eine Hand, die zeigt und Hilfe bietet.“³⁵

Der Einfluss asiatischer Weltanschauungen auf die Unterrichtspraxis am Bauhaus und die Verwandtschaft der pädagogischen Konzepte in Weimar und Santiniketan war sicher im Fall von Johannes Itten am stärksten.³⁶ In dem von Itten geleiteten Vorkurs ging es ihm darum, „den Menschen in seiner Gesamtheit als schöpferisches Wesen aufzubauen.“³⁷ Itten wandte sich gegen eine Auffassung von Unterricht, die



Abb. 6
Gaganendranath Tagore,
A Cubist Scene, ca. 1923,
Wasserfarbe auf Postkarte

auf der bloßen Nachahmung der Lehrer durch die Schüler beruhte, und propagierte ein Lernen aus „innerer Begeisterung.“ Nach einer Auseinandersetzung mit östlicher Philosophie, Theosophie und Anthroposophie, insbesondere aber dem persischen Mazdaismus, kam Itten „zu der Einsicht, dass unserem nach außen gerichteten wissenschaftlichen Forschen und Technisieren ein nach innen orientiertes Denken und die Seelenkräfte das Gegengewicht halten müssen.“³⁸ Auf Basis der Mazdaznan-Lehre, die, ähnlich der Theosophie, eine westliche Adaption östlicher Glaubens- und Lebensweisheiten darstellt, entwarf Itten ein ganzheitliches Unterrichtsmodell, das von morgendlicher Gymnastik und Atemübungen zur Entspannung und Konzentration bis zu strengen Ernährungsrichtlinien reichte, die zumindest eine zeitlang den Speiseplan der Bauhausmensa bestimmten. „Die Schulung des Körpers als Instrument des Geistes ist für den schöpferischen Menschen von großer Bedeutung.“³⁹ Itten selbst schuf künstlerische Arbeiten zu den persischen Hafis-Liedern, illustrierte Zitate von Otto Hanisch (Otoman Zar-Adusht Ha'nish), dem Begründer der esoterischen Mazdaznan-Bewegung und inszenierte sich in Kleidung, Haartracht und Habitus als quasi-religiöser Lehrmeister einer umfassenden Kunst- und Lebensform.⁴⁰

Welche Gründe im Einzelnen Rabindranath Tagore zu seiner Einladung des Bauhauses nach Kalkutta bewogen haben mögen, ist heute schwer zu rekonstruieren. Es kann aber kaum Zweifel darüber bestehen, dass Verwandtschaften in den ganzheitlichen pädagogischen Ansätzen und deren teilweiser Inspiration durch asiatische Quellen, der hohe Stellenwert des Handwerks in der Kunstausbildung am Bauhaus



Abb. 7
Rabindranath Tagore
in Berlin, Mai 1931

und dessen Konzept einer Reintegration der Künste mit dem Ziel einer Gestaltung der Gesellschaft Tagore zu einem Zeitpunkt interessant erscheinen mussten, als er eben dabei war, seine neue Universität in Santiniketan zu eröffnen. Es bleibt vorerst im Bereich des Spekulativen, aber man könnte annehmen, dass Tagores grundsätzliche Offenheit für die Künstler des Bauhauses von einer jungen Kunsthistorikerin mit beeinflusst war, die dann auch den Einführungstext zum Katalog der Bauhaus-Ausstellung in Kalkutta schreiben sollte. Tagore hatte auf seinen Reisen durch Europa, Amerika und Asien in den Jahren nach der Nobelpreisverleihung stets auch nach Lehrpersonal für seine alternativen Bildungseinrichtungen Ausschau gehalten. 1919 war er dabei in Oxford der österreichischen Kunsthistorikerin Stella Kramrisch begegnet, die erst kurz davor mit *Untersuchungen zum Wesen der frühbuddhistischen Bildnerei Indiens* bei Joseph Strzygowski in Wien promoviert worden war. Kramrisch ging unmittelbar nach dieser Begegnung nach Santiniketan, um an der dortigen Kunstschule Kala Bhavan indische und westliche Kunstgeschichte zu lehren. Wirft man einen Blick auf die Lehrinhalte der Universität Visva-Bharati, so zeigen Vorlesungstitel wie „Indo-Chinese Cultural Contacts“ oder „Contacts between Ancient India and the West“, dass Tagore nicht bloß an einem multikulturellen Nebeneinander, sondern an einem Verständnis der historischen und aktuellen Austauschverhältnisse zwischen den Kulturen gelegen war.⁴¹ Stella Kramrisch konnte in dieser Hinsicht an die umstrittenen Forschungen ihres Lehrers Strzygowski anknüpfen, dessen Interesse vor allem den künstlerischen und kulturellen Übersetzungsprozessen zwischen Asien und Europa

galt. Kramrisch kann in mehrfacher Hinsicht als ein Bindeglied zwischen der indischen Kunst und der westlichen Moderne betrachtet werden. Während sie in ihrer Jugend Theosophie und Anthroposophie studiert und sich in ihrer Dissertation auf Publikationen von Ernest Havell bezogen hatte, war sie in ihrem Verständnis der modernen Kunst schon früh durch Kandinsky und seine Schrift *Das Geistige in der Kunst* geprägt.⁴² Mit diesem Hintergrund befreundete sie sich in Santiniketan bzw. Kalkutta mit Abanindranath und Gaganendranath Tagore, den Leitfiguren der Bengal School, und war in den darauf folgenden Jahren in der kritischen Diskussion über die indische Moderne und ihr Verhältnis zum Westen engagiert. In ihrem Artikel „Indian Art and Europe“, der wenige Monate vor der Bauhaus-Ausstellung in der von der Indian Society of Oriental Art publizierten Zeitschrift *Rupam* erschien, skizziert Kramrisch die noch offene, jedoch dynamische Form dieses Austauschverhältnisses: „Ein Charakteristikum der heutigen Zeit darf nicht übersehen werden. Nicht nur indische Kunst, sondern zuallererst die indische Weltanschauung, haben eine tiefe Wirkung auf die moderne westliche Spiritualität, während zu gleicher Zeit der Osten die europäische Zivilisation anerkennt. Was auch immer das Ergebnis sein mag, dieser Austausch bedeutet Bewegung. Bewegung ist ein Zeichen des Lebens, und Leben ist produktiv, ob in der vorgesehenen Weise oder durch Widerspruch und Reaktion, macht keinen Unterschied.“⁴³

„Das Geistige“ bzw. „the Spiritual“, wie es in diesen englischsprachigen Texten heißt, fungierte als zentraler Begriff in den Debatten über das Indische und die Modernität. Wenn Kramrisch in ihrer Einleitung zum Katalog der Bauhaus-Ausstellung in Kalkutta explizit auf Kandinsky und seinen berühmten Buchtitel verweist und das indische Publikum auffordert, die Ausstellung aufmerksam zu betrachten – „dann können sie erkennen, dass europäische Kunst nicht mit ‚Naturalismus‘ gleich zu setzen ist“⁴⁴ –, dann liegt es nahe, dieses außergewöhnliche Ausstellungsprojekt auch als Bestandteil jener kunstpädagogischen Anstrengungen zu begreifen, mit denen der Kreis um Havell und die Tagores seit der Jahrhundertwende gegen die anglo-indische Kunstpolitik und -pädagogik opponierte. Mit der Berufung auf das Differenzen vereinigende „Wesen“ der indischen Kultur und der Formierung einer transkontinentalen Allianz des „Geistigen“ konnte ein „Naturalismus“ auf seinen ideologischen Platz verwiesen werden, dessen Prinzip der Nachahmung mit der kolonialen Forderung nach Anpassung an die Herrschaftskultur in struktureller Parallele gesehen wurde.⁴⁵

- 1 Homi K. Bhabha, *Die Verortung der Kultur* [1994], übers. von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl, Tübingen: Stauffenburg, 2000, S. 126.
- 2 Partha Mitter, *Indian Art*, Oxford: Oxford University Press, 2001, S. 172.
- 3 Ebd., S. 173.
- 4 „We have a fund to be employed as Government shall direct for the intellectual improvement of the people of this country. The simple question is, what is the most useful way of employing it? All parties seem to be agreed on one point, that the dialects commonly spoken among the natives of this part of India, contain neither literary nor scientific information, and are, moreover, so poor and rude that, until they are enriched from some other quarter, it will not be easy to translate any valuable work into them. It seems to be admitted on all sides, that the intellectual improvement of those classes of the people who have the means of pursuing higher studies can at present be effected only by means of some language not vernacular amongst them. What then shall that language be? One-half of the Committee maintain that it should be the English. The other half strongly recommend the Arabic and Sanscrit. The whole question seems to me to be, which language is the best worth knowing? I have no knowledge of either Sanscrit or Arabic. But I have done what I could to form a correct estimate of their value. I have read translations of the most celebrated Arabic and Sanscrit works. I have conversed both here and at home with men distinguished by their proficiency in the Eastern tongues. I am quite ready to take the Oriental learning at the valuation of the Orientalists themselves. I have never found one among them who could deny that a single shelf of a good European library was worth the whole native literature of India and Arabia. The intrinsic superiority of the Western literature is, indeed, fully admitted by those members of the Committee who support the Oriental plan of education“ (Thomas Macaulay, *Minute on Indian Education*, zit. nach: *History of English Studies Page*, University of California, Santa Barbara, <http://www.english.uscb.edu/faculty/rraley/research/english/macaulay.html> [zuletzt gesehen: 9. Oktober 2009])
- 5 Macaulay, *Minute on Indian Education*, zit. nach Bhabha, *Die Verortung der Kultur* (Anm. 1), S. 129.
- 6 John Ruskin, *The Nature of Gothic*, in: J.R., *Selected Writings*, Oxford: Oxford University Press 2004, S. 43.
- 7 Owen Jones, *The Grammar of Ornament* [1856], New York: Dorling Kindersley 2001, S. 241.
- 8 Vgl. dazu auch das Kapitel „The Victorian Interlude“, in: Partha Mitter, *Much Maligned Monsters: A History of European Reactions to Indian Art*, Chicago/London: The University of Chicago Press, 1977.
- 9 George C.M. Birdwood, *The Industrial Arts of India* [1880], zit. nach: Patrick Brantlinger, *A Postindustrial Prelude to Postcolonialism: John Ruskin, William Morris, and Gandhism*, in: *Critical Inquiry*, Bd. 2, Nr. 3, Frühjahr 1996, S. 466–485, hier: S. 477.
- 10 Brantlinger, *A Postindustrial Prelude to Postcolonialism* (Anm. 9), S. 479. Brantlinger bezieht sich mit „nowhere“ auf den 1890 erschienenen utopischen Roman *News from Nowhere* von William Morris.
- 11 Uma Das Gupta, *Rabindranath Tagore: A Biography*, Oxford/New York: Oxford University Press 2004, S. 20f.
- 12 Ebd., S. 22.
- 13 Bereits 1857 hatte mit der so genannten „Great Mutiny“, „Great Rebellion“, oder „Sepoy Rebellion“ ein großer gewaltsamer Aufstand gegen die Briten stattgefunden, der von indischer Seite (etwa Nehru) später als „The first war of independence“ verstanden wurde.
- 14 K. N. Panikkar, *From Revolt to Agitation:*

- Beginning of the National Movement, in: SAHMAT (Hg.), Indian People in the Struggle for Freedom: Five Essays, New Delhi: Safdar Hashmi Memorial Trust (SAHMAT), 1998, S. 39.
- 15 Rabindranath Tagore in einem Brief an seinen Sohn Rathindranath, zit. nach: Das Gupta, Rabindranath Tagore (Anm. 11), S. 35.
- 16 Ebd., S. 37.
- 17 Thomas Macaulay, Minute on Education, zit. nach: Bhabha, Die Verortung der Kultur (Anm. 1), S. 129.
- 18 Ebd., S. 129.
- 19 Rabindranath Tagore, Nachahmen ist nicht Kunst [1905], in: R.T., Das goldene Boot. Lyrik, Prosa, Dramen, hg. von Martin Kämpchen, Düsseldorf/Zürich: Artemis und Winkler, 2005, S. 337.
- 20 Ebd.
- 21 Ebd., S. 335.
- 22 Vgl. dazu das Kapitel „The British Raj: Westernization and Nationalism,“ in: Mitter, Indian Art (Anm. 2), S. 177–181. Mitter deutet den Widerstand der Studierenden, aber auch der nationalistischen Presse, gegen Havells Reformschritte als Zeichen dafür, wie grundlegend die britische Kunstpolitik bereits den indischen Geschmack geprägt hatte.
- 23 Dass aus theosophischen Konzepten später auch rassistische Unterscheidungen hervorgingen, die u.a. für europäische Antisemitismen anschlussfähig waren, soll hier nicht unerwähnt bleiben.
- 24 Ernest Binfield Havell, The Basis for Artistic and Industrial Revival in India, Adyar/Madras: The Theosophist Office, 1912, S. 4.
- 25 Ebd., S. 16.
- 26 Ebd., S. 84.
- 27 Vgl. dazu auch das Kapitel „Towards the Twentieth Century: A Reassessment of Present Attitudes,“ in: Mitter, Much Maligned Monsters (Anm. 8), S. 252–286.
- 28 Mitter, Indian Art (Anm. 2), S. 178.
- 29 Tagore, Die Beziehung des Einzelnen zum Universum, in: R.T., Das goldene Boot (Anm. 19), S. 404.
- 30 Tagore, Indiens Vergangenheit als Gegenwart, in: ebd., S. 397.
- 31 Ebd., S. 397.
- 32 „Visva-Bharati wurde ein Ort, an dem sich die Kulturen treffen, austauschen und eine friedliche Koexistenz einüben sollten. [...] In Santiniketan trafen sich seit 1921 Wissenschaftler, Künstler und Studenten vieler Nationen, um bengalischen Studenten und Professoren im Schatten großer Mangobäume ihre Sprache und Kultur zu erklären und selbst vom indischen Leben zu lernen“ (Martin Kämpchen, Nachwort, in: ebd., S. 557).
- 33 Havell, The Basis for Artistic and Industrial Revival in India (Anm. 24), S. 90.
- 34 Der Besuch des Bauhauses in Indien wurde 1923 durch eine große Ausstellung moderner indischer Kunst in Berlin erwidert.
- 35 Wassily Kandinsky, Über das Geistige in der Kunst, Bern: Benteli, 1965, S. 41ff. Zu Kandinskys esoterischer Bibliothek vgl. Reinhard Zimmermann, Der Bauhaus-Künstler Kandinsky – ein Esoteriker?, in: Johannes Itten – Wassily Kandinsky – Paul Klee. Das Bauhaus und die Esoterik, Ausst.-Kat. Gustav-Lübcke-Museum Hamm, Bielefeld: Kerber, 2005.
- 36 Rainer K. Wick, Bauhaus. Kunstschule der Moderne, Ostfildern-Ruit: Hatje-Cantz, 2000, S. 92–130.
- 37 Johannes Itten, Gestaltungs- und Formenlehre. Mein Vorkurs am Bauhaus und später, Ravensburg: Otto Maier, 1975, S. 8.
- 38 Ebd.
- 39 Ebd., S. 9.
- 40 Das frühe Bauhaus und Johannes Itten, hg. von Bauhaus-Archiv Berlin, Ostfildern-Ruit: Hatje, 1994.
- 41 Vgl. das Kapitel „Visva-Bharati, a World University,“ in: Das Gupta, Rabindranath Tagore (Anm. 11), S. 66–72.
- 42 Barbara Stoler Miller, Stella Kramrisch:

- A Biographical Essay, in: Stella Kramrisch, *Exploring India's Sacred Art: Selected Writings of Stella Kramrisch*, hg. von Barbara Stoler Miller, Indira Gandhi National Centre for the Arts, New Delhi 1994. Vgl. auch das Kapitel „The Formalist Prelude,“ in: Partha Mitter, *The Triumph of Modernism: India's Artists and the Avant-Garde, 1922–1947*, London: Reaktion, 2007.
- 43 Stella Kramrisch, *Indian Art and Europe*, in: *Rupam*, Nr. 11, Juli 1922, S. 86.
- 44 Stella Kramrisch, Introduction, in: *Catalogue of the 14th Annual Exhibition of the Indian Society of Oriental Art, 1922*, zit. nach dem Artikel (ohne Autorenangabe) *The Fourteenth Annual Exhibition of the Indian Society of Oriental Art*, in: *Rupam*, No. 13–14, January–June 1923, S. 18.
- 45 Ich danke Ruby Sircar für ihre kritische Lektüre dieses Textes und einige wichtige Hinweise.