

Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens: eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall

Schulze, Theodor

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schulze, T. (2005). Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens: eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 43-64. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279177>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Theodor Schulze

Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens.

Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall

Structures and modalities of biographical learning as revealed in Marc Chagall's autobiography

Zusammenfassung:

Über elementare und in ihrer Leistung fest umrissene Lernprozesse wissen wir schon sehr viel, über komplexe und längerfristige Lernprozesse noch relativ wenig. Wir sind nicht einmal in der Lage, sie deutlich voneinander zu unterscheiden und in ihrer Eigenart zu bestimmen. In der vorliegenden Untersuchung wird biographisches Lernen als eine solche besondere und unterscheidbare Form eines komplexen und längerfristigen Lernprozesses vorgestellt und beschrieben. Unter biographischem Lernen werden hier alle diejenigen Lernprozesse zusammengefasst, die wesentlich zur Organisation und Ausgestaltung einer individuellen Biographie im wirklichen Leben beitragen. Diese Form des Lernens ist nicht direkt beobachtbar. Aber sie kommt in autobiographischen Erzählungen und Texten zur Sprache und kann über deren Analyse und Interpretation erschlossen werden. Anhand der Autobiographie des Malers Marc Chagall werden grundlegende Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens aufgezeigt und erläutert. Dabei erweisen sich vor allem zwei Sachverhalte als besonders bedeutsam: Das ist zum einen die Akkumulation von Lernprozessen in einem das Lernen aktivierenden Kraftfeld, und das ist zum anderen die Einbettung individueller Lernprozesse in Prozesse und Institutionen kollektiven Lernens.

Schlagworte: Biographisches Lernen; Biographisches Lernfeld; Kollektives Lernfeld; Lernpotential; Akkumulation von Lernprozessen

Abstract:

While knowledge about basic learning processes with clearly defined outcomes is well advanced, comparatively little is known about complex and long-term learning processes. We are as yet unable even to clearly distinguish among and specify such processes. The present study presents and describes biographical learning as a specific and distinct form of a complex and long-term learning process. Biographical learning is seen as comprising all those learning processes that substantially contribute to the organization and shaping of an individual biography in real life. This mode of learning cannot be directly observed, but is expressed in autobiographical narrations and texts and can be inferred from them through analysis and interpretation. The painter Marc Chagall's autobiography is taken as a case in point, allowing for an illustration and explanation of the basic structures and modes of biographical learning. Two major facts emerge: first, in a field of forces where learning is activated, learning processes tend to accumulate; second, individual learning processes are embedded in collective learning processes and institutions

Keywords: biographical learning; biographical learning field; collective learning field; learning potential; accumulation of learning processes

Wenn von „Lernen“ die Rede ist, dann denken wir zunächst an das Erlernen grundlegender Fähigkeiten wie Laufen und Sprechen in der frühen Kindheit oder an schulisches Lernen, an das Lernen von speziellen Fertigkeiten und Kenntnissen unter Anleitung eines Lehrers. Und die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich ausdrücklich mit Lernen befassen – die Lernpsychologie, die Verhaltensbiologie und neuerdings die Hirnforschung – konzentrieren ihr Interesse auf die Erforschung elementarer Vorgänge und formaler Mechanismen des Lernens bei Tieren und Menschen, auf relativ einfache und kurzfristige Lernprozesse. Sie beschäftigen sich mit dem Erlernen von Verhaltensmustern und Verhaltensstrategien, von Signalen, Zeichen und kognitiven Schemata, mit dem Lösen begrenzter Probleme. Diese Arten von Lernen sind zweifellos höchst bedeutsam für Menschen. Aber sie machen doch nur einen begrenzten Sektor in dem Gesamtphänomen des menschlichen Lernens aus.

Ich gehe dagegen in meinen Überlegungen von dem aus, was ich die „außerordentliche Tatsache des menschlichen Lernens“ nenne (Schulze 2001 und 2003a). Ich meine damit den Sachverhalt, dass nicht nur alle unsere Verhaltensweisen und Denkgewohnheiten, sondern auch die Instrumente, Maschinen und Apparate, deren wir uns bedienen, und die Institutionen, Organisationen und Sozialen Systeme, in denen wir unser Leben gestalten, im wesentlichen auf Lernen, auf den menschlichen Möglichkeiten und Arten zu lernen beruhen. Lernen ist nicht nur ein innerpsychischer Vorgang, den wir unter bestimmten Umständen beobachten oder auch hervorrufen können, sondern Motor und Medium der soziokulturellen Entfaltung der menschlichen Gattung. In den herkömmlichen Beobachtungen und Untersuchungen zum Lernen kommen nur die elementaren Prozesse und Mikrostrukturen des Lernens in den Blick, nicht aber die komplexeren Lernprozesse und ihr umfassender Zusammenhang in der humanen Evolution. Für die wissenschaftliche Erschließung dieses Zusammenhanges kommt dem biographischen Lernen eine besondere strategische Bedeutung zu.

Von „biographischem“ oder „lebensgeschichtlichen“ Lernen oder Lernen in der Biographie ist in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung schon seit einiger Zeit gelegentlich die Rede (Maurer 1981; Schulze 1985; Marotzki 1990; Schulz 1996; Ecarius 1998 und 1999; Schulze 2002, S. 139 f. und 2003a, S. 207 ff.). Bedeutung und Umfang des Begriffs sind noch klärungsbedürftig. Doch einstweilen so viel: Unter biographischem Lernen werden hier alle diejenigen Lernprozesse verstanden, die wesentlich zur Organisation und Ausgestaltung einer individuellen Biographie im wirklichen Leben beitragen und über die wir vornehmlich in autobiographischen Erzählungen und Texten informiert werden. Sie unterscheiden sich von denen des schulischen oder curricularen Lernens und auch von denen, die Gegenstand der Lernforschung sind, in mehrfacher Hinsicht: Sie sind längerfristig und komplexer. Sie sind inhaltlich bestimmt; sie beziehen sich auf bestimmte soziokulturell und historisch bedingte Inhalte und Probleme. Lernbedingungen sind wichtiger als Lernmechanismen. Gefühle und Interessen spielen in ihnen eine bedeutende Rolle. Und vor allem: Sie sind eingebunden in kollektive Lernprozesse. Sie stellen eine Verbindung her zwischen den Lerngeschichten einzelner menschlicher Individuen und der Lerngeschichte der menschlichen Gattung. Sie vermitteln zwischen den Mikro- und Makrostrukturen des Lernens. Ihre Erschließung kann nicht allein von einer Psychologie, Biologie oder Neurologie des Lernens geleistet werden. Sie erfordert die Einrichtung einer Soziologie und Kulturgeschichte des menschlichen Lernens.

Aufgabe, Material und Verfahren der Untersuchung

Angesichts des gänzlichen Fehlens einer Soziologie und Kulturgeschichte des menschlichen Lernens oder entsprechender theoretischer Ansätze halte ich es für eine vordringliche Aufgabe der Untersuchung von biographischen Lernprozessen, anhand von autobiographischen Erzählungen und Texten Kategorien zu entwickeln, in denen die längerfristigen und komplexen Prozesse menschlichen Lernens empirisch fassbar, beschreibbar und erschließbar werden.

Grundsätzlich könnte eine solche Untersuchung bei irgend einer beliebigen Autobiographie bzw. irgend einem beliebigen biographischen Interview ansetzen. Dem folgenden Versuch habe ich die Autobiographie des Malers Marc Chagall zugrundegelegt. Für diese Entscheidung gab es mehrere Gründe: Ich hatte mich unter einem anderen Gesichtspunkt schon längere Zeit mit diesem Text beschäftigt (Schulze 2003b). Er ist sehr dicht geschrieben mit großen Anteilen an Selbstreflexionen und subtilen Beschreibungen von Gefühlen, Beziehungen und Intentionen. Er beschreibt die Entwicklung eines namhaften Künstlers. In ihm kommen nicht nur biographische Lernprozesse besonderer Art zur Sprache. Sie greifen auch ein in umfassendere kollektive Lernprozesse und die Veränderungen des Universums bildhafter Vorstellungen.

Diese Autobiographie hatte Marc Chagall um 1922 in Moskau begonnen und dann in Paris vollendet. Er war damals ungefähr 35 Jahre alt. Sie wurde 1931 in einer Übersetzung aus dem Jiddischen durch seine Frau Bella in französischer Sprache unter dem Titel „Ma vie“ veröffentlicht und 1959 ins Deutsche übersetzt (Chagall 1959¹). Ich habe diesen Text mehrfach durchgearbeitet, aber nicht in der Art der Ackerbauern unter den Biographieforschern, die einen Text Abschnitt für Abschnitt durchpflügen und jeden Satz mehrfach umwenden, sondern mehr wie ein Jäger und Sammler, der aufmerksam durch den Text streift, offen für jeden bedeutsamen Hinweis, bald vor- und bald zurückspringt, bei einer dichten oder interessant erscheinenden Stelle verharret, sie umkreist und in sie eindringt, um dann zu einer anderen zu eilen, die die gerade gewonnene Einsicht bestätigt, ergänzt, erweitert, irritiert oder abwandelt und in einen neuen Zusammenhang einfügt.

Natürlich bleibt zu bedenken, dass der Autor seinen Text rückblickend schreibt, von einer Position aus, die er inzwischen erreicht hat. Das heißt: Er beschreibt seine Lernprozesse nicht, wie sie wirklich abgelaufen sind, sondern wie er sie aus der Erinnerung rekonstruiert. Aber auch dies ist zu bedenken: Nur auf dem Weg der Erinnerung sind längerfristige Lernprozesse für uns überhaupt erreichbar.

Signaturen und Konturen biographischen Lernens

Einer der Gründe, warum wir Schwierigkeiten haben, das Phänomen des Lernens zu beschreiben und zu begreifen, liegt darin, dass Lernen ein Vorgang ist, der sich der Beobachtung und auch der Selbstbeobachtung weitgehend entzieht.

Wir können nicht sehen, was und wie ein anderer Mensch lernt, und auch wir selber wissen meistens nicht, wann und wie wir lernen, weil unsere Aufmerksamkeit ganz auf die Handlung und nicht auf das Lernen der Handlung gerichtet ist. Und wenn uns bewusst ist, dass wir lernen, dann handelt es sich meistens um geplante und von anderen angeleitete oder erwartete Lernprozesse. So ist auch in Chagalls Autobiographie nur an wenigen Stellen ausdrücklich von „lernen“ die Rede (z.B. S. 91). Wie aber können wir offene biographische Lernprozesse in einem autobiographischen Text identifizieren, wenn das Wort „lernen“ nicht vorkommt?

Wir müssen zunächst so etwas wie ein Gespür für den Vorgang des biographischen Lernens entwickeln, für seine Merkmale, Umriss und Bedingungen. Es gibt da so etwas wie Signaturen, die sich aus unserem Verständnis des Lernens ergeben: „Zum ersten Mal“ und „Immer wieder neu“ (Schulze 1993) oder „Von da an“ oder „Früher ...“ und „Später ...“. In Chagalls Autobiographie begegnen wir mehrfach solchen Kennzeichnungen eines besonderen Zeitpunktes. So erzählt er, wie er mit seiner Mutter zum ersten Mal das Atelier eines Künstlers betritt (64), wie er zum ersten Mal Bella, seine Braut, nackt vor sich sieht und malt (70) oder wie er zum ersten Mal zwei Bilder verkauft (95). Und es gibt viele andere Stellen, die sinngemäß denselben Charakter haben.

Das sind wichtige Hinweise auf den Beginn oder auch auf den erstrebten Höhepunkt eines biographisch bedeutsamen Lernprozesses. Aber diese Hinweise allein reichen noch nicht aus, um den Lernprozess in seinem ganzen Umfang zu erfassen. Es erscheint mir wichtig, dass man die Konturen des umfassenderen Lernprozesses gleichsam wie einen Flusslauf aus der Vogelperspektive in den Blick bekommt. In der Psychologie wird Lernen als „relativ dauerhafte Änderung von Verhalten auf Grund der Erfahrung, d.h. von Interaktionen eines Organismus mit seiner Umwelt“ definiert (Skowronek 2001, S. 212). Aber wie können wir wissen, ob sich ein Verhalten dauerhaft verändert? Während des Vorgangs ist das schwer zu beurteilen, zumal wenn der sich über viele Jahre erstreckt. Erst wenn die Veränderung deutlich in Erscheinung getreten ist und das Ergebnis in der Lebensgeschichte seinen offenkundigen Ausdruck gefunden hat, also erst im Rückblick lässt sich der gesamte Prozess überblicken. Das ist einer der Gründe, warum wir nur über die Erinnerung biographisches Lernen zu erfassen vermögen.

Biographische Lernfelder

Im Alltag vollziehen wir, ohne besonders darauf zu achten, eine Vielzahl von kurzfristigen Lernvorgängen: ein neues Gesicht, ein neuer Name, ein neuer Weg, eine neue Adresse, ein neues Rezept, eine neue Nachricht usw. Doch sie gewinnen eine biographische Bedeutung erst, wenn sie sich mit anderen Lernvorgängen in einer andauernden Beziehung oder Aktivität oder einem anhaltenden Interesse vereinigen. Biographisch relevante Lernprozesse entstehen in der Akkumulation vieler einzelner Lernprozesse. Sie etablieren eine neue Potenz oder Ebene des Lernens. Sie sind in einer Autobiographie in der Regel präsent, nicht in der Beschreibung einzelner Lernvorgänge und auch nicht in kleinen Geschichten, sondern in der wiederkehrenden Thematisierung eines Erfahrungszusam-

menhanges. Gabriele Rosenthal spricht von „Thematischen Feldern“ (Rosenthal 1995); ich nenne solche thematischen Zusammenhänge hier „Biographische Lernfelder“.

Ein „biographisches Lernfeld“ ist zu verstehen als eine Art Kraftfeld, das eine selektive Beziehung zwischen einem Individuum und einem Ausschnitt oder Aspekt seiner Umwelt in der Weise herstellt, dass in ihm eine sich steigernde und verändernde Akkumulation von Lernvorgängen stattfinden kann und stattfindet. – Ein solches Lernfeld ist interessenbestimmt und interessengeleitet. Der emotional verankerten Zuwendung kommt eine konstituierende Bedeutung zu. Das heißt aber nicht, dass das Lernfeld allein durch die Interessen des Individuums bestimmt wird. Es schließt zugleich Angebote, Widerstände und Vorgaben der Umwelt ein, und es ist eingelagert in umfassendere kollektive Lernfelder.

Ein biographisches Lernfeld hat eine temporale Struktur. Es erstreckt sich nicht nur im Raum, sondern auch in der Zeit. Es entsteht, wächst, stagniert, schrumpft, dehnt sich aus oder verlagert sich, wird unterbrochen, beiseitegeschoben und wieder aktiviert. Es ist auch temporal ausgerichtet. Die Ausrichtung lässt sich in einer „Von-Zu-Relation“ ausdrücken, die eine Bewegung, einen Positionswechsel im soziokulturellen Raum kennzeichnet. Sie ist weniger durch ein angestrebtes Ziel, eher durch eine nachhaltige Thematik oder Problematik charakterisiert. – In einer autobiographischen Erzählung lassen sich in der Regel mehrere Lernfelder ausmachen, die entweder miteinander konkurrieren oder einander untergeordnet oder miteinander verbunden sind. Einige tauchen nur vorübergehend oder beiläufig auf. Andere beherrschen die gesamte Erzählung. Das sind vor allem diejenigen, die mit dem Beruf, mit einer engeren Beziehung oder mit einem besonderen Engagement zusammenhängen. Letzteres gilt insbesondere für Künstlerbiographien.

Konstituierung eines zentralen biographischen Lernfeldes

Auch in Chagalls Autobiographie stoßen wir natürlich auf unterschiedliche Lernfelder. Da ist die soziale Thematik des mittellosen Arbeiterkindes, das aus einem dörflichen Vorort einer russischen Kleinstadt stammt und in die vornehmeren Kreise der Gesellschaft in Petersburg und Paris eindringt. Da ist die kulturelle Thematik des Sohnes gläubiger jüdischer Eltern aus einem Shtetl im zaristischen Russland, der sich von den Einschränkungen des Glaubens wie der ethnischen Zugehörigkeit zu befreien sucht und dabei an seinem Judentum festhält. Da ist die vitale Thematik eines hübschen, aber schüchternen, ahnungslosen Knaben, der zu einem leidenschaftlichen Liebhaber erwacht und eine Frau heiratet, die er bis zu ihrem Tode und darüber hinaus verehrt. Doch alle diese Lernfelder sind überlagert und beherrscht von einem einzigen Lernfeld: dem unbändigen Ehrgeiz eines Künstlers, der Bilder malen will, „die ganz anders sind, als alle Welt sie macht“ (S. 65).

Dieses Lernfeld tritt in Chagalls Lebensgeschichte erst relativ spät bewusst in Erscheinung. Er erzählt die Bewusstwerdung in einer geradezu dramatischen

Zuspitzung. Er ist zu der Zeit etwa 17 Jahre alt². Bis zu diesem Zeitpunkt war ihm zwar schon klar, dass er nicht ein Arbeiter, wie es sein Vater war, und auch nicht ein Commis, wie es seine Mutter wünschte, werden wollte. Er fühlte, dass er anders ist als die Menschen seiner Umgebung (S. 22; 54). Aber er schwankte noch, ob er Sänger werden sollte oder Geiger oder Tänzer oder Dichter (S. 35/36).

Eines Tages, in der Schule, zeigt ihm ein Mitschüler stolz eine Zeichnung, die der aus einer Zeitschrift kopiert hatte. Da erwacht in Chagall „ein Schakal“, wie er schreibt, sein Ehrgeiz. Er kopiert aus derselben Zeitschrift das Porträt des Komponisten Rubinstein und einer Griechin, und er heftet die Zeichnungen über sein Bett. Dort sieht sie, Victor Meckler, ein anderer Mitschüler, mit dem er befreundet ist. Der sagt begeistert: „Hör mal, du bist ja ein richtiger Künstler!“ „Was ist denn das, Künstler? Wer ist ein Künstler? Sollte ich etwa auch...?“ Da erinnert er sich, dass er in der Stadt schon mehrfach ein großes Schild bemerkt hatte. Auf dem stand zu lesen: Mal- und Zeichenschule des Malers Pen. „Ich dachte: ‚Das Schicksal hat entschieden. Es kommt nichts anderes in Frage, als in diese Schule zu gehen, und dann werde ich Künstler...‘“ (S. 52/53). Das zentrale, Chagalls Leben bestimmende Lernfeld war konstituiert.

Widerstände und Ressourcen in der Lernumwelt

Dass sich dieses Lernfeld überhaupt konstituieren konnte, erschien zunächst sehr unwahrscheinlich. Chagall wuchs in einer Umwelt heran, in der es nur wenige Bilder gab und in der man der Bildenden Kunst misstraute. „... das Wort ‚Künstler‘, ja vielleicht hatte ich es schon gehört, aber in meiner Stadt hatte es noch keiner je ausgesprochen“ (S. 52). Die Mutter wehrt entsetzt ab: „Was? Ein Maler? Du bist verrückt ...“ (S. 54). Auch der Vater gibt unmissverständlich seine Ablehnung und Enttäuschung zu erkennen (S. 64/65). Die Schwestern benutzen arglos seine Mal-Leinwände als Abtreter und Putzlappen (S. 58/59). Sein Onkel Israel hat Angst, ihm die Hand zu geben, weil er fürchtet, er könnte ihn malen: „Gott erlaubt es nicht. Sünde“ (S. 21). Onkel Sussi lehnt ein Porträt dankend ab. Es erscheint ihm zu fremdartig, zu hässlich (S. 22). Der Großvater schaut weg, als er die Zeichnung einer nackten Frau sieht. „Und da begriff ich, dass mein Großvater und mein runzliges Großmütterchen und all die Meinen ganz und gar nichts für meine Kunst übrig hatten ...“ (S. 16) Erhebliche Widerstände vereinigen sich hier zu einer fast unüberwindlichen Barriere: Kunstferne und Klassenhabitus des ländlichen Proletariats um 1900, jüdisches Bilderverbot, Abwehr von Sinnlichkeit und Unverständnis der modernen Kunstentwicklung. Für den Habitus des Künstlers war hier kein Nährboden.

Aber Chagall findet auch Gegenkräfte und Unterstützung in seiner Lernumwelt. Das religiöse Bilderverbot ist nicht lückenlos. In der Haggada, aus der sein Vater an Festtagen liturgische Texte vorliest, findet er Bilder (S. 39), und er erinnert sich an einen fernen Vorfahren, „der die alte Synagoge von Mohilew ausgemalt hat“ (S. 158). Die hebräischen Buchstaben, die er bei einem Rabbi im Religionsunterricht lernt (S. 43), haben einen ornamentalen Charakter; sie regen ihn zu bildhafter Ausgestaltung an. Aber auch die technische Entwicklung trägt zu einer Auflockerung des Bilderverbots und zur Überwindung der Kunstferne

bei. Die Technik der graphischen Reproduktion verhilft ihm zu seinen ersten Bildvorlagen, und die Photographie eröffnet ihm Zugänge zur Produktion von Bildern. Als Chagall fünf oder sechs Jahre alt war, ließ sich seine Mutter zum ersten Mal photographieren. Die gesamte Familie musste sie begleiten, damit es sich lohnte. Doch man wurde sich hernach nicht handelseinig, und da zerriss der Photograph das Bild in lauter Stücke. „Verdutzt, wie ich war, habe ich dann doch die Schnipsel aufgelesen und sie zu Hause wieder zusammengeklebt.“ (S. 64) Später geben die Eltern Chagall zu einem Photographen in die Lehre (S. 63 f.). Wenn er denn schon Bilder machen muss, dann als Photograph, da wird er gebraucht, da verdient er Geld. Doch schon nach kurzer Zeit bricht Chagall die Lehre ab. „Das Wesentliche ist die Kunst, die Malerei, eine Malerei, die ganz anders ist, als alle Welt sie macht.“ (S. 65)

Aufbau eines biographischen Lernpotentials

Wie war es möglich, dass Marc Chagall in einer so kunstfernen Umwelt, die einer Beschäftigung mit Bildern und Bildender Kunst so ablehnend entgegenstand und so wenig Anreize und Vorbilder bot, den Wunsch entwickeln konnte, ein Bildender Künstler zu werden, und diesen Wunsch auch gegen alle Widerstände durchsetzte?

Man wird antworten: Das ist „Begabung“, ein „angeborenes Talent“. Die Frage nach dem „Talent“ spielt auch in der Autobiographie eine nicht ganz unwichtige Rolle. Seine Mutter, nachdem sie dem Drängen des Sohnes nachgegeben hat, geht mit ihm zu dem Maler Jehuda Pen, um zu erfahren, ob er „Talent“ hat: „Wenn er Talent hat, vielleicht lohnt es sich dann, wirklich, Stunden zu nehmen, wenn aber nicht ...“ Ihr geht es anscheinend um die Investition von Kapital, für den Sohn um eine Chance. Pen betrachtet die vorgelegten Zeichnungen, ohne mit der Wimper zu zucken. Schließlich sagt er : „Ja, er hat Anlage ...“ (S. 57/58). Auch er besorgt sein Geschäft. – Später, als Chagall sich in Petersburg um die Aufnahme in das Atelier des renomierten Malers Leon Bakst bemüht, wiederholt sich eine ähnliche Szene: „Würde er bei mir Talent erkennen, ja oder nein?“ Jetzt geht es um mehr, um Anerkennung und Aufstieg. Bakst betrachtete die vorgelegten Blätter: „Jawo-hl, jawo-hl, da ist Talent; aber man hat Sie verdorben, Sie auf einen verkehrten Weg gebracht ...“ (S. 88/89).

Was heißt hier „Talent“? Man denkt da zunächst an eine angeborene Anlage, an eine genetisch verankerte Ausstattung. Es gibt vermutlich eine genetisch bedingte Auge-Hand-Koordination, ein genetisch bedingtes visuelles Gedächtnis, einen angeborenen Sinn für räumliche Verhältnisse, für Formen und Farben, und Chagall hat vermutlich dergleichen besessen. Aber gibt es ein Genom für Bildende Kunst? Talent ist mehr als eine angeborene Anlage. Es ist eine in Produkten sichtbar gewordene Anlage. Es muss einen geeigneten Nährboden finden, geeignete Inhalte und Werkzeuge und Gelegenheiten, sich zu entfalten.

Den Nährboden und die Inhalte findet Chagall nicht, wie viele andere Maler, in Bilderbüchern und Wandbildern, bei Kunstliebhabern und in Kunstwerken seiner Umgebung, wohl aber in dem bildhaften Charakter seiner Umwelt, in ihren Gestalten, Gebäuden und Szenen:

„Irgendwo dahinten sitzen sie und warten auf mich: Rabbis in Grün, badende Bauern, Juden, rothaarig, gut und klug, ihre Stöcke, ihre Tragtaschen, auf den Straßen, in den Häusern und sogar auf den Dächern. Sie warten auf mich, ich warte auf sie, wir warten aufeinander.“ (S. 96)

Schon als kleines Kind nimmt er alles dies intensiv in sich auf (S. 6). Es prägt sich seinem visuellen Gedächtnis ein. So trägt er schon lange, bevor er mit Farben zu malen beginnt, einen Schatz farbiger Bilder in sich, so wie der alte Jude, den er immer wieder malt, seine Vergangenheit im Sack auf dem Rücken mit sich schleppt. Chagall malt aus der Erinnerung. „Das alles steckt in mir, verborgen, wirbelt und schwebt als Erinnerung.“ (S. 22) Diese Erinnerung ist vermutlich auch eine Kraft, die ihn zum Malen treibt.

Die Gelegenheit und das Werkzeug zur Entfaltung seines Talents findet er dann in der Schule. Ob er schon als kleineres Kind gemalt hat, erfahren wir nicht. Doch in der Schule beginnt er „wie wild“ zu zeichnen. Er ist ein schlechter Schüler. Doch er liebt Geometrie: „Darin war ich nicht zu schlagen. Linien, Winkel, Dreiecke, Quadrate entrückten mich in verführerische Fernen.“ Und während der Zeichenstunden: „Da war ich der Mittelpunkt der Klasse, Ihr Vorbild und fand Anerkennung.“ (S. 50) Und hier erwacht auch sein Ehrgeiz, der „Schakal“, die große Leidenschaft, die den zentralen biographischen Lernprozess, der sein weiteres Leben beherrscht, in Bewegung setzt und erhält.

Biographisches und institutionalisiertes Lernen

Die Gesellschaft verhält sich gegenüber den individuellen, biographischen Lernprozessen nicht gleichgültig. Sie schafft Konventionen und Institutionen, Anreize und Barrieren, die die individuellen Lernprozesse unterstützen und beschleunigen, aber auch hemmen und kanalisieren. So gibt es zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Europa eine Vielzahl von Institutionen, die die Entwicklung eines bildenden Künstlers fördern. Chagall besucht die Malschule von Jehuda Pen in Witebsk und dann in Petersburg die „Kaiserliche Gesellschaft für die Unterstützung der Künste“ und die Privatschule des Baron Saidenberg. Für die staatliche Akademie fehlen ihm die Voraussetzungen, und in die staatliche Kunstgewerbeschule wird er nicht aufgenommen. Alle diese Kunstschulen sind institutionalisierte, kollektive Lernfelder. Sie bündeln gleichsam eine Vielzahl von individuellen Lernprozessen und unterwerfen sie der Anleitung, aber auch Steuerung, Kontrolle und Bewertung durch Lehre, in der frühere, durch andere Mitglieder der Gesellschaft bereits vollzogene Lernprozesse aufgehoben, überliefert, verdichtet und verfestigt sind.

Hier interessiert uns das Verhältnis des biographischen zum institutionalisierten Lernen. Chagall spricht ziemlich negativ über die Kunst- und Malschulen. Er beklagt sich über die Vorschriften, Vorgaben und Vorurteile, über das Abzeichnen von Gipsköpfen und Gipsornamenten und über die ungerechten Urteile einiger Lehrer. Er bezeichnet seine Mitschüler als „Klippschüler“ und spricht arrogant von ihrem „Geschmiere“ (S. 78/79 und S. 86/87). Natürlich lernt er eine Menge: Farben anmischen und Malgründe zubereiten, Licht und Schatten verteilen, Hintergründe gestalten und Körper plastisch hervortreten lassen. Wichtiger

ist vielleicht noch, dass er auch Anpassung und Ordnung lernt, mit einflussreichen Menschen umzugehen und Zeiten einzuhalten. Dennoch erfüllt ihn diese Zeit im Rückblick mit Bitterkeit. „Zwei verlorene Jahre auf diesen Schulen.“ (S. 86)

Etwas anderes ist es mit der Malklasse von Leon Bakst in der alternativen Swansewa-Schule, für die er sich schließlich bewirbt. Leon Bakst ist ein anerkannter Maler, und er ist für ihn ein wirklicher Lehrer, eine Autorität, deren Urteile er anerkennt. Hier akzeptiert Chagall auch seine Mitschüler, die Gräfin Tolstoi, den Tänzer Nijinski, vielleicht weil sie aus einer höheren Bildungsschicht stammen oder schon Erfolg haben. Doch das wichtigste ist die neue französische Malerei, die er hier kennenlernt: Cézanne, Manet, Monet, Matisse. „Ich, der ich nicht einmal einen Schimmer davon hatte, dass es auf der Welt so etwas wie Paris gäbe, ich habe in der Schule von Leon Bakst ein Europa en miniature ange-troffen.“ (89)

Trotzdem schreibt er auch im Hinblick auf diese Schule:

„Ich bin nicht fähig etwas zu lernen. Oder man kann mir eben nichts beibringen Ich begreife nichts, es sei denn durch meinen Instinkt. Versteht ihr? Und die Theorie der Schule verfängt bei mir nicht. Kurz gesagt, die Schule war für mich mehr eine Informationsstätte und ein Ort, wo man Beziehungen anknüpfen konnte, als ein ausgesprochenes Lehrinstitut.“ (S. 91)

Die Erwartungen des Schülers stimmen nicht mit denen der Lehrer überein. Biographisches Lernfeld und institutionalisiertes Lernfeld kommen nicht zur Deckung.

Als Leon Bakst Chagalls Studien in mehreren Besprechungen wenig beachtet und mit einer vieldeutigen, ironischen Bemerkung beiseite schiebt, reagiert dieser empfindlich. Er verlässt das Atelier und Petersburg und kehrt für drei Monate nach Witebsk zurück. Doch hier ist er bereit, um seine Anerkennung zu kämpfen. Er malt in der Zeit seine ersten bedeutenden Bilder: „Der Tote“, „Die Geburt“, „Die Hochzeit“, „Die Heilige Familie“ und „Meine Braut mit den schwarzen Handschuhen“. Als er mit seinen Bildern in das Atelier von Bakst zurückkehrt, erntet er das Lob des Meisters und die Bewunderung seiner noblen Mitschüler. Doch jetzt ist er entschlossen, auf eigene Faust nach Paris zu gehen.

Paris – ein zentrales kollektives Lernfeld

Paris ist in der Zeit vor und nach 1900 für Maler und Malerinnen ein zentrales kollektives Lernfeld, das man vielleicht als einen „Schmelztiegel des Lernens“ bezeichnen könnte. Ich versuche so ein kollektives Lernfeld zu charakterisieren, das sich durch eine hohe Attraktivität auszeichnet. Es zieht gleichsam wie ein Magnetberg die sich auf einem bestimmten Gebiet formierenden biographischen Lernprozesse an und akkumuliert sie. Es unterscheidet sich wesentlich von einem institutionalisierten Lernfeld. Es ist offen zugänglich, und es vereinigt in sich eine Vielzahl von Institutionen, aber es legt die individuellen Lernprozesse nicht fest. Es gibt ihnen Gelegenheit, sich frei zu entfalten. Auch hier gibt es Belehrung, aber nicht im Modus der Lehre, sondern in dem der Mitteilung, Präsentation und Nachahmung.

Chagall beschreibt diesen „Schmelztiegel“ folgendermaßen:

„Keine Akademie hätte mir das alles geben können, was ich entdeckte, als ich mich in die Ausstellungen von Paris verbiss, in die Schaufenster, Museen. Vom Markt angefangen, auf dem ich mir mangels Geld ein Stück von einer langen Gurke kaufte, über den Arbeiter in seinem blauen Kittel bis zu den eifrigen Jüngern des Kubismus zeugte alles von einem sicheren Gefühl für Maß und Klarheit, von einem exakten Sinn für Formen, von einer überaus malerischen Malerei, sogar auf den Bildern der zweitrangigen Künstler.“ (S. 101)

Im Louvre entdeckt er die Vorbilder, die ihm gefehlt hatten: „Hier im Louvre, vor den Bildern von Manet, Millet und anderen, habe ich begriffen, warum meine Bindung an Russland und die russische Kunst so locker gewesen ist. Warum ihnen sogar meine Sprache fremd ist.“ (S. 100) – Aber noch wichtiger sind die Besuche im „Salon des Indépendants“, in den Gallerien von Durand-Ruel, Vollard, Bernheim und in den Ausstellungen. Hier begegnet er den Bildern der Avantgarde: „Ich stieß bis ins Herz der modernen französischen Malerei vor.“ (S. 101)

So wenig wie Lernprozesse im Leben eines Individuums gleichmäßig verteilt sind, so wenig sind sie es in der Entwicklung der Gattung. Es gibt unterschiedlich attraktive Gebiete mit unterschiedlichen Schwerpunkten und wechselnden Aktivitäten. Immer wieder bilden sich gleichsam erogone Zonen heraus, in denen die kollektiven Lernprozesse aktiv vorangetrieben werden. Auf dem Gebiet der Malerei bildet Paris zu dieser Zeit eine solche Zone. Hier löst sich die Malerei von den Gegenständen und erprobt den Eigenwert der Farben, Formen und Strukturen. Chagall überlässt sich fasziniert den Anregungen und Herausforderungen. Er gewinnt schärfere Konturen, transparentere Hintergründe und leuchtendere Farben. Bakst, dem er hier wieder begegnet, sagt: „Jetzt singen ihre Farben.“ (S. 105)

Doch so ein Schmelztiegel ist nicht nur anziehend und anregend, er birgt auch vielerlei Gefahren, Abwege und Abgründe, Anforderungen, denen man nicht gewachsen ist, und Anreize, die in die Irre führen. Da ist die verwirrende und zeitraubende Vielfalt der Angebote, die im Vergleich sich aufbauschende Rangordnung und Hierarchie der Künstler, die verdrängende und missgünstige Konkurrenz, die oft hämische und erbarmungslose Kritik, und dazu der Kampf um Verdienstmöglichkeiten und die Existenzsorge. Chagall war keineswegs nur begeistert, nach Paris zu gehen:

„Ich kann wirklich nicht behaupten, dass mich Paris heftig angezogen hätte ... Wollte ich nicht unter den dreißigtausend Künstlern, die aus allen Ländern und Nationen nach Paris gekommen waren, zugrunde gehen, so musste ich mir vor allem eine sichere Lebens- und Arbeitsmöglichkeit suchen.“ (S. 94/95).

Nur mit einem bereits einigermaßen gefestigten biographischen Lernfeld konnte man die Herausforderungen dieses „Schmelztiegels“ erfolgreich nutzen und bestehen.

Modalitäten des biographischen Lernens

Ein biographisches Lernfeld ist ein Ensemble aus Orten, Aktivitäten und Strategien. Das wird besonders deutlich bei dem Versuch, sich in einem offenen und

komplexen, kollektiven Lernfeld einzurichten und zu behaupten. Die vielen Aktivitäten lassen sich unter dem Gesichtspunkt des Lernens zu Modalitäten mit unterschiedlichen Lernformen und unterschiedlichen Aufgaben zusammenfassen. Ich werde im Folgenden einige dieser Modalitäten vorstellen, auf die sich Chagall im Bemühen, Paris und die neue französische Malerei zu erobern, einlässt.

Die große Stadt: Hier geht es zunächst darum, sich zurechtzufinden. Wo sind die Hallen, der Markt von Paris? Wie kommt man zum Louvre oder zum Salon des Indépendants? Wo sind die Kunstläden und Galerien? Und wo finde ich ein Zimmer, ein Atelier? Viele Wege sind zu gehen, viele Adressen zu erfragen? Das ist Lernen im Modus des Kennenlernens, der Erkundung und Orientierung.

Der Markt: Da geht es vor allem um Ernährung, um Lebensunterhalt. Wie viel kann ich mir noch leisten? Wo bekomme ich es am billigsten? Von der langen Gurke nur ein Stück. „Auf den Dielen lagen ... die Reste eines Herings, den ich in zwei Teile geteilt hatte, den Kopf für den ersten Tag, den Schwanz für den nächsten, und – Gott sei Dank – Brotkrusten.“ (S. 102) Das ist Lernen im Modus der Triebbeherrschung und Haushaltung.

Die Museen: Hier geht es um Aufnehmen und Entdecken. Veronese, Rembrandt, Chardin, Delacroix, Courbet, Manet, Cézanne, Van Gogh, Gauguin, Matisse und viele andere. Auch hier handelt es sich um Kennenlernen, aber in einem anderen Bereich: um das Kennenlernen von Malweisen, Bildkonzeptionen und Kunstauffassungen. Angesichts der überwältigenden Fülle von Bildern entwickelt Chagall seine eigene Strategie: „... eilig durchschritt ich die ersten Säle, als würde ich von einer Springflut verfolgt, und wandte mich zu den Mittelsälen. So schonte ich meine Kräfte“ (S. 101). Das ist Lernen im Modus des Urteilens und Auswählens.

Das Kopieren: Hier geht es um Verstehen und Aneignen. Chagall kopiert häufiger Bilder von anderen Malern. So hatte er schon in der Schule begonnen. In seinem Atelier liegen neben den Resten des Herings Reproduktionen von El Greco und Cézanne. So lernt er den Strich, die Farbgebung, die Bildkonstruktion anderer Maler kennen und mit seiner eigenen Handschrift zu verschmelzen. Er versucht eine Landschaft á la Corot nach einer Photographie zu malen: „... doch je mehr ich mich bemühte, einen Corot zu machen, desto weiter entfernte ich mich davon, und am Ende war es ein Chagall!“ (S. 106) Das ist Lernen im Modus der Nachahmung und des Nachvollzugs. Das ist eine besondere Art der Selbstbelehrung.

Die Ateliers, Salons, Cafés, Theater und Ausstellungen: Hier geht es darum, sich in der Szene bekannt zu machen, andere Maler, Opinionleader und Interessenten persönlich wahrzunehmen, sich mit einigen zu befreunden, die Ablehnung anderer zu ertragen und – vor allem – die Anerkennung einflussreicher Kunstkritiker zu erreichen. Chagall verkehrt vornehmlich unter den jüdischen Malern und Dichtern. Aber er findet auch eine Verbindung zu dem orphischen Maler Delaunay, die Unterstützung des Verlegers Canudo und – besonders wichtig – die Anerkennung des wortführenden Essayisten Apollinaire. Doch: „Picasso? Haben Sie Selbstmordgelüste?“ (S. 102) Das ist Lernen im Modus der Kontaktaufnahme und Beziehungspflege.

Probleme des biographischen Lernens

Die Aktivitäten, die ich hier als Lernmodalitäten zusammengefasst habe, gruppieren sich um bestimmte Probleme, die zu lösen sind. Viele dieser Probleme sind begrenzt, Probleme von der Art, wie sie uns in großer Zahl in unserem Alltag beschäftigen. Ihre Lösung ist vorgezeichnet. Sie sind in der Regel auch nicht Gegenstand biographischer Erinnerung und Reflexion. Aber es gibt da auch umfassendere Probleme, die den Zusammenhang und die Ausrichtung der Lebensweise insgesamt betreffen. Sie sind komplexer und schwieriger zu lösen. Sie beanspruchen daher auch eine gesteigerte und andauernde Aufmerksamkeit und kompliziertere Modalitäten des Lernens. Sie sind Probleme nicht nur des alltäglichen, sondern des biographischen Lernens. Ich will zwei dieser Probleme, mit denen Chagall es in Paris zu tun hat, hier andeuten.

Eines der wichtigen Lernprobleme, das Chagall während seines ersten Aufenthalts in Paris zu bewältigen hat, ist es, eine Gefühlshaltung zu entwickeln, die es ihm erlaubt, die vielen Anregungen und Anfechtungen produktiv zu verarbeiten, ohne in Depression oder Resignation zu verfallen. Die Entwicklung von Gefühlshaltungen und Interessen spielt im Bereich des biographischen Lernens eine enorme Rolle. Ohne die Ausformung und Ausrichtung nachhaltiger Interessen sind lebensgeschichtliche Ziele kaum zu erreichen, und ohne die Ausgestaltung stabiler Gefühlshaltungen sind lebensgeschichtliche Konstellationen kaum aufrechtzuerhalten. Lernen erscheint hier im Modus der Gestaltung von Gefühlen durch die Verarbeitung von Erwartungen und Erfahrungen.

Für Chagall war es wichtig, die große Diskrepanz zwischen seinen hohen Erwartungen und seinen realen Aussichten zu ertragen und auszugleichen. In diesem Zusammenhang ist sein Gefühl der „Schüchternheit“ bemerkenswert. Mehrfach spricht er davon, dass er schüchtern sei und die Menschen fürchte (S. 87, 90, 95, 108, 121). So wagt er es nicht, seinen Gönner Winawer, den er sehr verehrt, zu bitten, ein Bild von der Wand zu nehmen, das er kopieren möchte, oder ihm Porträt zu sitzen (S. 95, 97). So wagt er es nicht, den Laden des berühmten Kunstsammlers Vollard zu betreten (S. 105). Und so wagt er es nicht, seine Bilder Apollinaire zu zeigen (S. 112). Man könnte meinen, diese Schüchternheit sei angeboren und zudem höchst unvorteilhaft. Doch vieles spricht dafür, dass diese Eigenschaft erlernt ist. Innerhalb der Beschreibung seiner Schulzeit findet sich in Chagalls Autobiographie folgende Passage: „Ich weiß nicht warum, in dieser Zeit begann ich zu stottern. (Ein Streik, wie?)“ (S. 48). Es scheint, als wenn Schüchternheit eine Gefühlshaltung ist, mit der er sich auf hohe Erwartungen und Anforderungen einstellt, um wahrscheinliche Enttäuschungen abzufangen. Sie ist vermutlich das Gegenstück zu seinem außerordentlichen Ehrgeiz und Übermut. Sie hält ihn da zurück, wo er fürchtet, abgewiesen zu werden.

Das wichtigste Problem für einen Maler dieser Zeit ist natürlich, im Kontext der zeitgenössischen Malerei zu einem eigenen Stil und zu eigenen Themen zu finden. Und da zeigt sich etwas Merkwürdiges: Chagall lässt sich auf die neuen Richtungen in der Malerei – auf den Fauvismus, den Kubismus und den Orphismus – ein, aber er folgt ihnen nicht. Er übernimmt ihre Gestaltungsprinzipien, aber nicht ihre Intentionen und Themen. Statt dessen greift er auf Themen zurück, die ihn schon in Petersburg beschäftigt hatten und durchdringt sie jetzt mit den neu gewonnen bildnerischen Mitteln. Die Erinnerungen an Witebsk, die inneren Bilder, die er seit seiner Kindheit mit sich trägt, drängen jetzt hervor und

verwandeln sich im Fluidum der neuen Gestaltungsmöglichkeiten auf der Leinwand in Traumbilder und Visionen. So „Russland, den Eseln und den anderen“, so „Ich und das Dorf“, so „Das brennende Haus“, so „Golgatha“ oder „Christus gewidmet“. Lernen im Modus der Ausarbeitung von bildhaften Vorstellungen, im Modus des Ausdrucks und des künstlerischen Schaffens.

Chagall überwindet seine Schüchternheit und zeigt Apollinaire seine neuen Bilder. Der ist beeindruckt, murmelt betroffen: „Surnaturel!“ Das ist: „Übernatürlich!“ (S. 113). Und er macht Chagall mit Heribert Walden bekannt, der für ihn in Berlin, in den Räumen der Redaktion der Zeitschrift „Sturm“, eine Ausstellung ausrichtet, die erste Einzelausstellung. Der Durchbruch zur Spitze ist geschafft.

Anpassung an die Wirklichkeit

Bisher haben wir uns – der autobiographischen Erzählung folgend – auf die Konstituierung und Entfaltung eines zentralen Lernfeldes konzentriert. Das heißt: wir haben uns ausschließlich mit dem künstlerischen Leben Marc Chagalls befasst. Doch das künstlerische Leben ist nicht sein ganzes Leben, und was er in der Schule und Malschule von Witebsk, in den Kunstschulen von Petersburg oder in den Pariser Museen und Ateliers lernt, ist nicht das einzige, was er lernt. In der Autobiographie ist auch noch von anderen „Lektionen“ die Rede. Ein biographisches Lernfeld ist immer etwas Hinzukommendes. Es schwebt wie ein Ölfleck oder ein Ölteppich auf der Oberfläche des normalen Lebens, gespeist von der Energie des Lernenden, die in das Feld einströmt, und getragen von der Spannung, die sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten immer wieder aufbaut. Die Auseinandersetzung wird laufend unterbrochen von notwendigen oder ablenkenden Geschäften und ihre Inhalte umfassen nur einen begrenzten Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit, in der das Individuum existiert. Dies gilt besonders für eine Künstlerbiographie. Der Ausschnitt der Wirklichkeit, mit der sich ein Künstler auseinandersetzt, ist wahrscheinlich sehr viel enger und zentrierter als bei vielen anderen Menschen. Andererseits ist diese Auseinandersetzung vermutlich viel intensiver und kontinuierlicher. Trotzdem ist er ebenso wie alle Menschen genötigt, sein Leben in der sozialen Wirklichkeit zu erhalten und seinen Platz in ihr zu behaupten.

Die soziale Wirklichkeit bietet zunächst die Existenzgrundlagen. Sie hält die notwendigen Lebensmittel bereit. Der heranwachsende Mensch muss lernen, sich einen selbständigen Zugang zu ihnen zu verschaffen. Für Chagall sind die Voraussetzungen dazu schwierig. Die Familie kann und will ihn nicht unterstützen. Siebenundzwanzig Rubel Reisegeld – das ist alles (S. 64). „Wie soll ich denn, als Siebzehnjähriger, meinen Lebensunterhalt und mein Studium bestehen können“ (S. 80). Es gibt für ihn nur wenige beschränkte Möglichkeiten: Stipendien (S. 79), Zuwendungen von Mäzenen (S. 80 f. und 95 f.), Dienstleistungen als Hausdiener (S. 81), Lehrlingsarbeiten bei einem Schildermaler (S. 85). Er lernt es, bei wohlhabenden Juden um Unterstützung zu betteln und seine physischen Bedürfnisse auf ein Minimum einzuschränken. „Als ich in Petersburg lebte, hatte ich weder eine Aufenthaltsgenehmigung noch ein winziges Eckchen zum Wohnen: kein Bett, überhaupt kein Geld.“ (S. 96) Es gibt Augenblicke, da wünscht er, die ganze

Last der Lebenserhaltung und Selbstbehauptung los zu ein. „Ich sagte oft, ein kleiner Verschluss mit einem Guckloch in der Tür, durch das man mir das Essen reichte, würde mir für alle Zeiten genügen.“ (S. 95) Als man ihn, wegen eines fehlenden Passierscheins, für ein paar Tage in ein Gefängnis einsperrt, fühlt er sich dort geborgen (S. 83).

Aufstieg im sozialen Raum

Die soziale Wirklichkeit ist nicht nur die Sphäre der Lebenserhaltung und Existenzsicherung. Sie ist auch der Raum der sozialen Differenzierungen, Abhängigkeiten, Entfernungen und Einflüsse. Pierre Bourdieu hat diesen Aspekt unter dem Begriff „Sozialer Raum“ betont und ausgearbeitet. Er schreibt:

„Die ‚soziale Wirklichkeit‘ ist ein Ensemble unsichtbarer Beziehungen, die einen Raum wechselseitig sich äußerlicher Positionen bilden, Positionen, die sich wechselseitig zueinander definieren, durch Nähe, Nachbarschaft oder Ferne sowie durch ihre relative Position, oben oder unten oder auch zwischen bzw. in der Mitte usw.“ (Bourdieu 1992, S. 138).

Dieser „Soziale Raum“ ist ein „Macht-Feld“, ein „Raum der Machtpositionen“ (a.a.O. S. 139). Er ist bestimmt durch die Konzentration von Kräften und die Ansammlung von Kapitalbesitz, gegliedert in Einflussbereiche und Produktionsfelder und hierarchisch geordnet (a.a.O. S. 155 ff.). Er wird bewegt und beherrscht durch Anziehung und Abwehr, Einflussnahme und Widerstand, Ausdehnung und Eingrenzung, Unterordnung und Freisetzung.

Chagall bekommt in den Versuchen, sein Leben zu fristen und den Spielraum für seine künstlerischen Aktivitäten zu erweitern, die Machtverhältnisse und Distanzen des „Sozialen Raumes“, in dem er sich bewegt, zu spüren. Als Jude erfährt er die Nachteile und Vorzüge seines kulturellen Kapitals. Er bekommt keine Zulassung zur Akademie in Petersburg und hat dort Schwierigkeiten, eine Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten. Er wird an vielen Stellen benachteiligt (S. 78 und 82 f.), aber auch von reichen Juden gefördert. Zugleich erfährt er auch die Arroganz und Distanz des ökonomischen Kapitals. So beispielsweise in dem gönnerhaften Verhalten des Baron David Ginzburg (S. 80) oder in den abschätzigen Äußerungen über ihn in der Verwandtschaft seiner Braut (118 ff.).

Doch bemerkenswerter als die Wahrnehmungen sozialer Differenzen, Distanzen und Schranken ist im Zusammenhang des biographischen Lernens die Art und Weise, wie Chagall sie überwindet, wie er in soziale Schichten oder Einfluss-sphären eindringt, die ihm fremd sind und die ihn zunächst zurückweisen. Entscheidend für sein Fortbewegung im sozialen Raum sind persönliche Begegnungen und Beziehungen – so die Begegnungen mit Leon Bakst (S. 87 ff. und 103 ff.), mit dem Dumaabgeordneten Winawer (S. 95 ff.), mit dem Dichter Cendrars (S. 108) oder mit dem Kritiker Apollinaire (S. 111 ff.). Er beschreibt diese Begegnungen ausführlich, wie eine Schicksalsfügung oder einen Glücksfall. Scheinbar ohne sein Zutun wird er entdeckt und auserwählt. Doch die Darstellung täuscht. Die Begegnungen werden von ihm gesucht und herbeigeführt. Und er weiß, was ihm die Begegnung wert ist. Er wählt selber aus.

Zu seinem Erfolg trägt wohl auch bei seine interessante äußere Erscheinung und seine irgendwie rätselhafte und zugleich anziehende Persönlichkeit (siehe

Bella Chagall 1973, S. 20 ff.). Chagall ist ein Aufsteiger besonderer Art. Die Welt, aus der er stammt, nennt sein Biograph „kleinbürgerlich“, die familiären Verhältnisse „keineswegs ärmlich“, aber doch „bescheiden“ (Meyer 1961, S. 21 und 23). Jedenfalls reichten sie nicht aus, ihm ein ausreichendes ökonomisches oder soziales Kapital mit auf den Weg zu geben. Aber offenbar waren sie fähig, sein Selbstbewusstsein zu stärken. Er war der Älteste unter neun Geschwistern, der Liebling seiner Mutter. Und sowohl der Vater wie auch die Großväter waren angesehene Mitglieder in ihrer jüdischen Gemeinde. Man könnte von einem „emotionalen Kapital“ sprechen, mit dem ihn seine Familie ausstattet.

Dies alles wird besonders deutlich auf einem Nebenschauplatz, der scheinbar wenig und tatsächlich doch sehr viel mit seiner künstlerischen Entwicklung zu tun hat. Das ist der Bereich der Liebesbeziehungen. Chagall beschreibt, wie er beginnt, sich dem anderen Geschlecht zuzuwenden, wie er den „kleinen Mädchen den Hof“ macht (S. 67 ff.). Zunächst sind es Mädchen aus der Verwandtschaft, aus der Nachbarschaft und aus der Schule: die Kusine Nina, die Gymnastin Olga, dann Anjuta und noch andere. Doch er scheint zu wissen, dass dies nicht die Kreise sind, in denen seine Muse auf ihn wartet. „Von einem Jahr zum anderen erloschen die Abende über mir, und hinter den Hecken starb unerfüllt die kaum geborene Liebe.“ (S. 72). Doch dann lernt er, vermittelt durch seinen Schulfreund und Studiengefährten Victor Meckler, Thea, die Tochter eines jüdischen Arztes kennen. Hier trifft er auf eine andere Welt. Thea spielt Klavier, spricht deutsch, deklamiert Gedichte, schreibt lange gefühlvolle Briefe. Und sie hat beschlossen, den jungen jüdischen Malern in ihrer Stadt zu helfen:

„Du ahnst nicht, unter wie schweren Bedingungen sie arbeiten. Ihre Familien sind gegen das, was sie tun. Sie können keine Modelle finden, weil es viel Geld kostet. Aber wir werden helfen, wir werden Modell stehen – für ihre Aktstudien...“ (Bella Chagall 1973, S. 28).

Und bei Thea begegnet er Bella Rosenfeld, der Tochter eines jüdischen Juweliers. Vom ersten Augenblick an fühlt er, dass er „mit ihr zusammen sein muss“ (S. 73). Sie wird nicht nur sein Modell und seine Braut, dann seine Frau. Sie ist auch seine Muse. Sie bewahrt seine Bilder mehr als einmal „vor dem dunklen Schicksal“ (S. 146), und sie belebt in seiner Palette die helleren und heiteren Farbtöne.

Biographisches Lernen in Zeiten des Umbruchs

Historische Umbrüche vollziehen sich nicht nur in benennbaren Ereignissen und betreffen nicht nur die unmittelbar Beteiligten, die Akteure und Kombattanten. Sie greifen in das Leben vieler Menschen ein, in das Leben all der Menschen, die in den Sog der Ereignisse hineingezogen werden. Sie verändern ihren Alltag und ihre Lebensbedingungen, aber auch ihre Pläne und Vorhaben, ihre Entscheidungen und Erfahrungen.

Als Chagall im Sommer 1914, anlässlich seiner ersten großen Ausstellung in Berlin, einen Abstecher in seine Heimatstadt Witebsk macht, um seine Eltern und Geschwister und seine Braut wiederzusehen, bricht der erste Weltkrieg aus. Er kann nicht nach Paris zurückkehren, muss in Russland bleiben. Der Krieg und dann die Revolution verändern sein Leben und damit auch sowohl die Vor-

aussetzungen wie die Inhalte und die Ausrichtung des zentralen Lernfeldes in seinem Leben.

Die Veränderungen betreffen zunächst die Grundlagen seiner künstlerischen Existenz. In Paris war er so weit gelangt, dass er vom Verkauf einiger Bilder allein für sich leben konnte. Jetzt ist er abgeschnitten von den vielen Bildern, die in Paris und Berlin lagern. Er muss den Bestand neu aufbauen und neue Käufer finden. Aber es ist Krieg. Um der Einberufung zur Armee zu entgehen, arbeitet er in einem Militärbüro in Petersburg, ordnet Eingänge und Ausgänge, schreibt Berichte (S. 127/128). Außerdem heiratet er Bella im Sommer 1915, und ein Jahr später wird ihre Tochter Ida geboren. Jetzt muss er nicht nur für sich allein, sondern für eine Familie sorgen. Andererseits gewinnt er Unterstützung durch Bellas Familie. Sein Schwager leitet das Büro, in dem er arbeitet. – Als der Krieg zu Ende ist, wird die Situation noch schwieriger. Zwar verschoben sich mit der Revolution die Machtpositionen und Einflussphären im sozialen Raum. Juden werden nicht mehr diskriminiert – zumindest offiziell. Der neue Kommissar für Volksbildung, Lunatscharski, der Chagall in Paris kennen gelernt hatte, bietet ihm die Leitung einer neu zu gründenden Kunstakademie in Witebsk an. Das bedeutet Einkommen, Versorgung und Einfluss, aber auch viel, sehr viel organisatorische Arbeit. Und die Lebensbedingungen sind noch schlechter. Das Land ist ausgeblutet und in weiten Teilen zerstört. Lebensmittel sind knapp. Es fehlt am Nötigsten.

Aber auch die künstlerische Arbeit selbst verändert sich. Zurückgekehrt in die Heimatstadt und das Elternhaus, malt Chagall zunächst Bilder seiner alltäglichen Umwelt: die Eltern, Geschwister, Bella, Blicke aus dem Fenster, Häuser und Straßen in Witebsk, den Frisiersalon seines Onkels Sussi und den Laden seiner Mutter, den Friedhof und immer wieder alte Juden. Es ist als zöge er sich aus den großen Traumbildern und Visionen seiner Pariser Zeit wieder zurück auf Bilder der unmittelbaren Anschauung in der Gegenwart. Die kubistischen Elemente – die gebrochenen Gradengraden, die scharfen Winkel, die geometrischen Formen – scheinen wieder zu verschwinden, erscheinen zumindest gemildert, abgerundet und dem Wirklichen angenähert. „Meine Malerei wurde stumpf“ (S. 131). Nur in den Farben bleibt er stark und krass: „Der Jude in Rot“, „Der Jude in Grün“, „Die Liebenden in Blau“. Doch dazwischen tauchen neue Figuren und Figurationen auf: Soldaten und fliegende Liebespaare. Nach dem Krieg experimentiert er wieder mit ganz abstrakten Formelementen – so in der „Kubistischen Landschaft“ oder in der „Komposition mit Kreisen und Ziege“. Und dann – 1920/1921 – in den Wandgemälden zum jüdischen Kammertheater in Moskau erwachen wieder die großartigen Träume vom friedlichen und verrückten jüdischen Leben, durchdringen sich erneut abstrakte Form und menschliche Gestalt. Doch die tiefer nachwirkenden Erfahrungen von Krieg und Revolution treten erst viel später, gegen Ende der dreißiger Jahre, an die Oberfläche seiner Bilder.

Die vielseitigen Beanspruchungen – die Aufgaben eines Akademie-Direktors und Kunst-Kommissars, die zeitraubenden Auseinandersetzungen mit Funktionären und Bürokraten, die weltanschaulichen Richtungskämpfe unter den Künstlern und Auftraggebern, die Sorgen um seine Familie und seine Verwandtschaft, der neu aufflackernde Antisemitismus und der Tod seiner Eltern – alles das erschöpft seine Schaffenskraft. Noch einmal reduziert er den Kreis seiner Wirksamkeit und seiner Lernaktivitäten radikal. Er verlässt mit Frau und Kind Russland – für immer – und zieht nach Frankreich, um sich dort ganz auf seine Malerei zu konzentrieren. Einer der ersten Aufträge, die er erhält, ist ein Zyklus von Radierungen zu seiner Autobiographie „Mein Leben“.

Die universelle Bedeutung des biographischen Lernens

Als Marc Chagall seine Autobiographie schrieb, war er bereits ein bekannter Maler, und inzwischen ist er in die Kunstgeschichte, in das „Imaginäre Museum“ (Malraux 1957) der modernen Malerei eingegangen. Doch welchen Platz soll man ihm dort zuweisen? Die Kunsthistoriker wissen nicht, wo sie ihn einordnen sollen. War er ein Realist oder war er ein Nachfolger und Mitläufer der Fauves, der Kubisten oder der Orphisten? War er ein Begründer des Expressionismus oder ein Wegbereiter des Surrealismus? Oder war er der Mitbegründer einer eigenständigen, modernen jüdischen Malerei? Oder war er im Grunde ein tief religiöser Maler, der Erneuerer einer religiösen jüdischen Malerei in der Moderne? Er war alles dies und war es nicht und auch noch mehr.

Dies sind Fragen der Kunstgeschichte. Sie müssen zunächst von Kunsthistorikern bearbeitet und beantwortet werden. Doch sie berühren auch Fragen einer Lern- oder Bildungsgeschichte. Chagalls zentrales biographisches Lernfeld hat ihn zu dem Ziel, ein „Künstler“ zu werden, geführt, hat ihn zu einem anerkannten Maler gemacht. Aber in diesem Lernprozess ist auch ein beachtliches Werk entstanden. Er hat eine Fülle von Bildern gemalt, von denen einige in den angesehensten Museen der Welt zu sehen sind oder in wohlfeilen Reproduktionen in Wohnzimmern und Arztpraxen hängen und als Glückwunschkarten zu Geburtstagen und Hochzeiten verschickt werden. Das bedeutet: Chagalls künstlerischer Lernprozess, den ich hier nachzuzeichnen versucht habe, reicht weit über seine Biographie hinaus. Er greift nicht nur in die Lernprozesse derer ein, die mit ihm zusammen lebten, arbeiteten, planten und diskutierten, sondern auch vieler Menschen, die nur einige seiner Bilder gesehen haben. Wenn man diesem Zusammenhang nachgeht, stellt sich die Frage nach der universellen Bedeutung des biographischen Lernprozesses des Künstlers Marc Chagall oder – allgemeiner gefasst – nach der universellen Bedeutung des biographischen Lernens überhaupt.

Ich will diese Frage, bevor ich sie für Chagall zu beantworten suche, noch erläutern und etwas genauer fassen. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass Lernen nicht nur die Verhaltens- und Vorstellungsmöglichkeiten eines einzelnen Menschen verändern und erweitern kann, sondern auch die einer Gruppe von Menschen oder der Menschheit insgesamt. Beim einzelnen Menschen sprechen wir von einer Erweiterung des Verhaltensrepertoires, des Handlungspotentials, des Erfahrungszusammenhanges. In bezug auf Kollektive ist diese Rede missverständlich, weil Kollektive nicht als solche handeln und entscheiden, sondern durch ihre individuellen Mitglieder. Ich spreche daher – in Anlehnung an Pierre Bourdieu – von der Erweiterung eines „Universums“, einer „Welt“. Mit „Universum“ ist hier der Inbegriff bzw. die Grundgesamtheit aller in einem bestimmten Gebiet menschlicher Aktivität verfügbaren Verhaltens- und Vorstellungsmöglichkeiten oder Optionen gemeint. Viele unterschiedliche Universen sind denkbar, je nachdem welche Art von Aktivitäten man zusammenfasst und auf welche Art von Kollektiv man sich bezieht. So kann man vom Universum moderner Malerei oder dem der Bildenden Kunst allgemein sprechen, aber auch von dem der Kunst überhaupt oder von dem aller bildlichen Vorstellungen oder dem aller menschlichen Aktivitäten insgesamt. Und ebenso kann von dem Universum der Juden im Ghetto von Witebsk oder dem des Judentums oder dem des Abendlandes oder dem der menschlichen Gattung die Rede sein. Die Annahme oder These

ist also, dass ein solches Universum der Möglichkeiten – welcher Art auch immer – durch schöpferische, originäre Lernprozesse einzelner oder mehrerer Individuen verändert und erweitert werden kann. Die Frage nach der universellen Bedeutung biographischen Lernens gilt der überindividuellen Auswirkung individueller Lernprozesse: Eignet sich der Lernende nur eine der vielen in den kollektiven Universen bereits vorgebildeten Optionen persönlich an oder fügt er ihm eine neue hinzu? Das ist die Frage.

Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten, auch wenn ich mich auf Chagall beschränke. Viele Untersuchungen sind denkbar zu der Art und Weise, wie Chagalls Bilder in unterschiedlichen Kreisen wahrgenommen, beurteilt, gedeutet und benutzt werden. Doch sie würden den Rahmen und die Möglichkeiten dieser Untersuchung bei weitem überschreiten. Außerdem vermute ich, dass sie wenig einbringen, so lange nicht in einer vorgängigen inhaltlichen Rekonstruktion der zu der Zeit gegebenen Richtungen und Optionen zu erkennen ist, an welcher Stelle Chagall in das Universum der Bildenden Kunst und der bildlichen Vorstellungen eingreift. Ich begnüge mich im Folgenden damit, anhand einiger Äußerungen Chagalls zu seiner Position unter den Malern seiner Zeit einige Linien in der möglichen Skizze zu einer solchen Rekonstruktion vorzustellen.

Chagalls Position im Universum der modernen Malerei

Chagall war 1910 nach Paris gegangen, um sich der französischen Avantgarde anzuschließen. Bereitwillig hatte er sich den neuen Ideen geöffnet, sie in seine eigene Seh- und Malweise eingearbeitet. Doch dann merkte er, als er begann selber Bilder im „Salon des Indépendants“ auszustellen, an den Reaktionen und Vergleichen, dass man sich über seine Bilder amüsierte, dass man ihn nicht verstand und dass er etwas anderes wollte als die Anführer der Avantgarde.

„Und ich dachte: ‚Nieder mit dem Naturalismus, dem Impressionismus und dem realen Kubismus!‘ Sie machen mich traurig und verkrampft. Die ganzen Fragen – Volumen, Perspektive, Cézanne, die Negerplastik – werden wieder aufs Tapet gebracht. Wohin gehen wir? Was ist das für eine Epoche, die Hymnen auf die Technik singt und den Formalismus vergöttlicht?“ (S. 109, vgl. auch 113 und 155)

Er verweigert sich bewusst der allgemeinen Einstellung, die von da an die moderne Kunst zu beherrschen scheint. Er verweigert sich ihrem Gestaltungsprinzip des Formalismus, d.h. der reinen Verwendung malerischer Mittel ohne Bezug auf die außerbildliche, gegenständliche Wirklichkeit. Und er verweigert sich ihren Inhalten, den Errungenschaften der Technik, der Wissenschaft und des Marktes: keine Elektrizität, keine Autos und Flugzeuge, keine Hochhäuser und Megastädte. Damit erscheint er in seiner Kunstauffassung konservativ und unmodern. Man nennt seinen Malstil mit einem leichten Unterton der Geringschätzung „lyrisch“, „poetisch“, „literarisch“ oder „alogisch“ und „phantastisch“. Er fühlt sich missverstanden: „Nennt mich nicht einen Phantasten. Im Gegenteil, ich bin ein Realist. Ich liebe die Erde.“ (S. 109) Später fügt er hinzu: „Ich spreche nicht von dem alten Realismus, auch nicht von dem romantischen Symbolismus, der wenig hinzugebracht hat; auch nicht von Mythologie noch von irgend welcher Phantastik, aber wovon denn, mein Gott?“ (S. 113).

Ja, wovon denn? Die positiven Aussagen sind spärlich und vieldeutig. Wenn Chagall sich einen Realisten nennt, dann meint er offenbar mit Realität nicht, was die anderen, die „alten Realisten“ darunter verstehen: die wahrnehmbare Oberfläche der Erscheinungen oder ihre Rekonstruktion auf der Netzhaut oder auf der Leinwand. Er meint eine andere Wirklichkeit, eine Wirklichkeit hinter der Wirklichkeit. Er spricht von „Un-Wirklichkeit“ und „Über-Wirklichkeit“ (Mayer 1961, S. 15). Apollinaire nannte sie „übernatürlich“ (S. 113). Sie ist in einem doppelten Sinne wirklich. Sie ist an sich wirklich, aber jenseits der normalen Wahrnehmungswelt, und sie tritt unter bestimmten Umständen im Wirklichen in Erscheinung. Dieses Erscheinen des „Über-Wirklichen“ im Wirklichen ist es, was Chagall in seinen Bildern festzuhalten sucht. Das Bild gewinnt auf diese Weise eine doppelte Bedeutung: Es zeigt, was man auf ihm sieht, und zugleich noch etwas anderes. Das Bild wird zum Symbol (Mayer 1961, S. 12 ff.), zur Metapher (Haftmann 1972, S. 74/76). So erklärte André Breton, der Wortführer des Surrealismus, dass „1911, und durch Chagall allein, die Metapher ihren triumphalen Einzug in die moderne Malerei hielt“ (a.a.O. S. 7). Mit dem „Einzug der Metapher in die Malerei“ ist, wohlgerneht, nicht gemeint, dass in einem Bild eine sprachliche Metapher oder ein Symbol zitiert wird, sondern dass das Bild selbst zum Symbol oder zur Metapher wird, zu einer Bild-Metapher. Es bringt seinen metaphorischen Gehalt mit den Mitteln der modernen Malerei zum Ausdruck. Bei den Kubisten und Orphisten hatte Chagall gelernt, eine „evokative Fläche“, einen „Erscheinungsraum“ heranzuzüchten (a.a.O. S. 72, 82, 84) und eine transparente Farbigkeit zu entfalten, wie hinter Glas gemalt, die geeignet waren, Gefühle, Assoziationen und Einfälle freizusetzen und damit das Verborgene zum Vorschein zu bringen.

Und was kommt da zum Vorschein? Ein „Seelenzustand“. Chagall schreibt: „Kunst scheint mir vor allem ein Seelenzustand zu sein“ (S. 113) – die Kunst und das, was sie sichtbar macht. Wieder ist nicht das allgemein Bekannte und Zu-Erwartende gemeint – Psychologie, Darstellung von Affekten, Eigenschaften und Charakterzügen –, sondern etwas Besonderes: ein Ausnahmezustand, ein ekstatischer Moment, das Außer-sich-geraten in einem Augenblick von lebhafter Freude, sehnsüchtiger Erwartung, schrecklicher Angst, schwebender Leichtigkeit, tiefer Trauer oder unsäglichem Leiden, von Trunkenheit, Verrücktsein oder Begeisterung. In solchen Augenblicken zeigt sich der Mensch in seinem wahren Wesen, wie Chagall es sieht: „Die Seele eines jeden ist heilig, eines jeden Zweibeiners an jedem Punkt der Erde. Nur das rechtschaffene Herz, das seine eigene Logik, seine eigene Vernunft hat, ist frei.“ (S. 113) Immer wieder wehrt sich Chagall gegen die Kennzeichnung seiner Bilder als „irrational“ und „alogisch“. Der ekstatische Zustand ist nicht unvernünftig. Er offenbart eine höhere Vernunft. Er gibt jedem Menschen seine besondere Würde. Das ist ihm wichtig. Als man in den Tagen der Revolution unter den Malern über die Aufgaben der Kunst in der neuen Gesellschaft diskutiert – vom „Tod dem Bild!“ ist die Rede, vom Bekenntnis zur Materie und von der Überflüssigkeit der Seele –, bricht es aus ihm heraus: „Genug! Ich will meine Seele behalten. Und ich denke, die Revolution könnte eine große Sache sein, wenn sie die Achtung vor dem anderen bewahrt.“ (S. 155)

Chagall zeigt in vielen seiner Bilder einen einzelnen Menschen – oder auch viele – in einem ekstatischen Zustand des Außer-sich-seins. Und zugleich bringt er auch in den Blick, was ihn oder sie aus sich her austreibt, was sie in Freude oder Schrecken versetzt, was sie begeistert oder leiden macht. Das ist ein besonderes Ereignis, in dem sich das Leben verdichtet, in dem Verschiedenartiges auf-

einander trifft und Fremdartiges sich einmischt. Das Ereignishafte nimmt im Bild die Gestalt einer Szene an. Das Aufeinandertreffen und Einmischen des Verschieden- und Fremdartigen wird im Simultanbild darstellbar. Auf bewegtem Untergrund, verbunden und zugleich geschieden in farbigen Zonen, eingebettet in verfließende Landschaften und angesiedelt in einem zerfallenden Raum begegnen sich Gegenwärtiges und Vergangenes oder Zukünftiges, Traum und Wirklichkeit, Mensch und Tier und Engel. Das besondere Ereignis kann eingebunden sein in den geordneten Gang des alltäglichen Lebens wie Geburt, Hochzeit oder Tod. Aber es kann auch unerwartet hereinbrechen und das alltägliche Leben wie ein Sturm durcheinanderwirbeln und die gewohnte Umwelt zerstören. Zum Ausbruch des ersten Weltkrieges schreibt Chagall: „Was tun, wenn die Weltereignisse uns nur hinter der Leinwand erscheinen, durch die Farbe und das Stoffliche hindurch, und sich flimmernd verdichten wie Giftgas?“ (S. 115) Zwischen 1937 und 1947 gelingt es Chagall, drei der großen Weltereignisse seiner Zeit in außerordentlich verdichteten, visionären Bildern zu deuten: die russische Revolution, den Krieg und die Shoah.

Man wird Chagall nicht gerecht, wenn man ihn allein mit Jackson Pollock, Mark Rothko, Victor Vasarely oder Andy Warhol vergleicht. Man muß weiter in die Geschichte zurückgehen. Chagalls Autobiographie endet mit dem Satz: „Ich bin sicher, dass Rembrandt mich liebt.“ (S. 172)

Schluss: Akkumulation von Lernprozessen

Was ich hier an der biographischen Lerngeschichte Marc Chagalls vorgestellt habe, ließe sich in abgewandelter Form an den Autobiographien anderer Künstler und Künstlerinnen ablesen, aber auch an denen von Wissenschaftlern, Unternehmern oder Politikern. Ja, auch in den autobiographischen Erzählungen von jederman würden Spuren davon zu erkennen sein. Mir kam es hier vor allem darauf an, Kategorien herauszuarbeiten, die geeignet sein könnten, biographisches Lernen differenzierter zu erschließen und Gesichtspunkte hervortreten zu lassen, die in der bisherigen Lernforschung vernachlässigt oder übersehen worden sind. Der wichtigste ist wohl der der Akkumulation von Lernprozessen. In der bisherigen Lernforschung wurden Lernvorgänge isoliert und vornehmlich relativ elementare Lernformen und Lernmechanismen untersucht. Hier dagegen hatten wir es mit integrierten und integrierenden Lernprozessen zu tun. In biographischen Lernprozessen werden, wie ich gezeigt habe, eine Vielzahl von einzelnen alltäglichen Lernprozessen akkumuliert. In kollektiven Lernprozessen werden wiederum eine Vielzahl individueller biographischer Lernprozesse akkumuliert. Und diese sich steigernde Akkumulation des menschlichen Lernens treibt am Ende die soziokulturelle Evolution der Gattung voran.

Anmerkungen

- 1 Wenn im Folgenden eine Textstelle zitiert wird nur mit einer Seitenzahl ohne Angabe des Autors, dann ist immer dieses Buch gemeint.
- 2 Chagall berichtet, dass ihn sein Vater in der Geburtsurkunde um zwei Jahre älter gemacht habe, um gewisse Vergünstigungen zu erreichen (S. 67). Danach wäre er nicht 1887 sondern erst 1889 geboren.

Literatur

- Chagall, B.: Erste Begegnung. Reinbek bei Hamburg 1973
- Chagall, M.: Mein Leben. Stuttgart 1959
- Bourdieu, P.: Rede und Antwort. Frankfurt am Main 1992
- Ecarius, J.: Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 129-151
- Ecarius, J.: Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 98-105
- Haftmann, W.: Marc Chagall. Köln 1972
- Malraux, A.: Psychologie der Kunst. Das imaginäre Museum. Reinbek bei Hamburg 1957
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Maurer, F.: Lebensgeschichte und Lernen. In: Maurer, F. (Hrsg.): Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt a. M. 1981, S. 105-132
- Mayer, F.: Marc Chagall. Leben und Werk. Köln 1961
- Rosenthal, G.: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main 1995
- Schulz, W. (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996
- Schulze, Th.: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Lernprozesse. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim und Basel 1985, S. 29-63. Wiederabgedruckt in: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe Weinheim/München 1993, S. 174-226
- Schulze, Th.: Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: Bauersfeld, H./Bromme, R. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Münster/New York 1993, S. 241-269
- Schulze, Th.: Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Oldenburger Universitätsreden Nr.132. Oldenburg 2001
- Schulze, Th.: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002), Beiheft 1/02, S. 129-146
- Schulze, Th.: Der Horizont der Erziehung. Vorschläge zur Entfaltung eines umfassenden Lernbegriffs. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 5. Hohengehren 2003a, S. 201-224

- Schulze, Th.: Bild und Biographie. Untersuchung zur Selbstkonstitution durch Bilder und Geschichten. Am Beispiel des jungen Marc Chagall. In: Fröhlich, V./Steger, U. (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Weinheim 2003b, S. 103-123
- Skowronek, H.: Lernen und Lerntheorien. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 2001 (2. Aufl.), S. 212-224