

**Maria Benites/Bernd Fichtner**

## **Kunst als „Zone der nächsten Entwicklung“ für ein neues Lernen**

### **Aus einem brasilianisch-deutschen Forschungsprojekt<sup>1</sup>**

(publiziert in: J. Lompscher (Hg.) Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht Marburg (BdWi-Verlag) 1996 2. Bde. S.417-430)

Unsere Prämisse lautet: Die Moderne Kunst stellt eine ganz einzigartige Synthese von Wissen über die Welt dar, in der wir leben, und zugleich ist sie ein Mittel, mit dem wir in eine Beziehung zu uns und unserer Subjektivität treten können. In diesem Zugleich liegt das Potential für einen neuen Typ von Lernen.

### **1. Ein kleines Ereignis in der Kunsthalle Bonn**

Wir möchten eine kleine Szene erzählen, so wie sie sich tatsächlich zugetragen hat, vor einem Jahr in der Kunsthalle Bonn. Wir waren dorthin gefahren, um die Ausstellung einer belgischen Avantgarde-Galerie zu besuchen. Man zeigte die großen Avantgarde-Künstler der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. An einer Wand hing ein riesiges Stück Filz mit einem roten Kreuz drauf. Das Ganze hatte die Form einer Abdeckplane für ein Flugzeug - eine Arbeit von Beuys. Da ich, Maria Benites nicht Deutsch spreche, stellte ich auf Italienisch eine Frage an einen der anwesenden Museumswärter, der mir prompt, ebenfalls auf italienisch antwortete. Es entspann sich ein Dialog.

„Was halten Sie von diesem Werk?“

Er zuckt die Schultern und verzieht eine wenig säuerlich seine Gesicht: „Ich weiß nicht. Davon versteh ich nichts.“

„Ist das für Sie Kunst?“ frage ich.

„Natürlich ist es keine Kunst“, sagt er spontan und fügt gleichsam entschuldigend hinzu: „Für mich zumindest ist Kunst Schönheit, etwas Anziehendes, etwas, das gefällt. Aber dieser Mantel da hat nichts davon.“

„Was gefällt Ihnen denn?“

„Ich liebe Kino.“

„Ah, das italienische Kino ist faszinierend, besonders der italienische Neorealismus!“

„Ja genau, das ist Kunst, das ist große Kunst.“

„Rom - offene Stadt.“

„Ein ganz wunderbarer Film!“

„Ja, aber sehen Sie, da wo ich zu Haus bin, in Argentinien, hat dieser Film nur ganz wenigen gefallen.“

„Ja, - wie das?“

„Weil - im Vergleich zu den Filmen aus Hollywood, die so bunt und so schön sind, wirkt dieser Film häßlich, traurig, bitter...“

„Weil sie nichts, aber auch nichts verstehen!“

„Ja, es ist, wie mit Beuys!“

„Ah, ich versteh, Sie wollen also sagen, daß man, um die Sachen hier zu begreifen, irgend etwas wissen muß.“

„Ja“, fahre ich fort, „zum Beispiel, was bedeutet für Sie diese große Eisenpfanne mit den Miesmuscheln?“

„Für mich bedeutet sie nichts“, sagt er, erneut die Schultern hochziehend.

„Mögen Sie keine Muscheln?“ frage ich.

„Ich liebe Muscheln!!! Bei uns zu Haus in Sizilien können Sie die besten Muscheln der ganzen Welt essen. Wir haben phantastische Rezepte!“

„Wie lange braucht man wohl, um die Muscheln für diese riesige Pfanne zu fischen?“

„Tja, wahrhaftig, um die Pfanne zu füllen, mindestens zwei ganze Tage, und das auch nur zur besten Muschelsaison.“

„Und wieviel Männer müssen zwei ganze Tage in der Muschelsaison arbeiten, um die Pfanne zu füllen?“

„Ich denke so zehn bis zwölf ungefähr.“

„Was für eine Arbeit, finden Sie nicht auch?“

---

<sup>1</sup> Im folgenden werden die theoretischen Grundlagen einer vergleichenden Fallstudie vorgestellt. Es handelt sich um ein brasilianisch-deutsches Forschungsprojekt, in dem das Potential der Kunst für die Entwicklung eines neuen Typs von Lernen bei Jugendlichen einer Siegener Gesamtschule und Jugendlichen einer Schule in Sao Paulo und einer Favela in Porto Alegre untersucht werden.

Er fragt: „Das heißt, daß das, was hier steht, nicht nur eine Riesenfanne mit Muscheln ist?“

„Für mich nicht. Ich kann die zwölf Männer sehen, wie sie die Muscheln an Land tragen, die Hosen bis zu den Knien hochgekrempt, ohne Hemd, schwitzend; ich sehe das Meer kommen und gehen und den blauen Himmel darüber. In dieser Pfanne kann ich eure weiß gekalkten Häuser sehen, eure schwarz gekleideten Frauen, eure Kinder, die schreien und spielen. Ich sehe Freude und Schmerz, Glück und Katastrophen und auch die Restaurants, die eure Muscheln auf der ganze Welt zu Höchstpreisen anbieten. Ich kann auch das Meer sehen, in welchem es vielleicht eines Tages keine Muscheln mehr gibt. Ich kann also sehr Vieles in dieser Pfanne sehen.“

Er reibt sich nachdenklich das Kinn: „Daran hätte ich nie gedacht.“

„Aber ist es nicht Ihre Arbeit hier, auf diese Kunstwerke aufzupassen?“

„Ja, ...und?“

„Sie passen also auf etwas auf, das für Sie keinen Wert hat?“

„Niemand erklärt mir hier irgend etwas; meine Arbeit ist es, dafür zu sorgen, daß keiner an die Sachen hier rangeht.“

„Und haben Sie niemals darüber nachgedacht, warum diese Sachen hier rumstehen?“

„Hab ich, schon oft, aber ich versteh nicht warum.“

„Mal sehen ..., hier ist eine Schaufel, eine simple Schaufel. Aber es ist die berühmte Schaufel von Beuys. Was sehen Sie darin?“

„Ich hab niemals mehr als eben eine Schaufel gesehen.“

„Aber wie kann eine Schaufel ins Museum kommen, zusammen mit den berühmtesten Bildern und den schönsten Skulpturen? Womit hat man dieses Museum gebaut? Sicher nicht zufällig mit hunderten von Schaufeln. Aber die bleiben immer draußen, außen vor. Sagen Sie, was ist für Sie eine Schaufel?“

„Arbeit“

„Genau! Und hat Arbeit Ihrer Meinung nach keinen Platz im Museum verdient?“

„Ach so! Sie versuchen, mir zu sagen, daß es hinter all diesen Sachen immer noch mehr gibt!“

„Stimmt, nur daß *Sie* es sind, der sich *seine* Fragen stellt, um herauszufinden, warum all diese Dinge, die nicht schön sind, dennoch hier sind. Genauso wie ich, als ich den ersten Film des italienischen Neorealismus sah. Warum waren all diese Filme schwarz-weiß und nicht in Farbe? Warum waren die Leute darin nicht elegant und gut gekleidet? Warum litten sie so sehr und warum gab es kein Happy-end? Und über *meine* Fragen fing ich an, die Schönheit von „Rom - offene Stadt“ zu verstehen.“

Während der folgenden zwei Stunden, die wir uns noch in der Aufstellung aufhielten, kam dieser Museumswärter, von dem wir nicht einmal den Namen wissen, immer wieder zu uns, mit immer neuen Fragen. Alle hatten etwas damit zu tun, seine eigene Arbeit zu verstehen, seine eigne Zeit zu würdigen und Stolz darüber zu empfinden, auf Kunst aufzupassen.

Wir sind der Ansicht, daß diese kleine Szene Möglichkeiten zeigt, Kunst zu nutzen, um in Dialoge einzutreten, die, so absurd und a-logisch sie auch scheinen mögen, hinführen können zu einem sozialen, kollektiven Denken. Kunst und besonders die Avantgarde der Moderne enthält ein enormes Potential für die Entwicklung der Subjektivität des Individuums, das in den künstlerischen Schöpfungen eine Synthese seiner Realität erkennt und das damit das Bestehende überschreitet, indem es dieses und sich selbst neu schafft.<sup>2</sup>

## 2. Vygotskijs „Psychologie der Kunst“ als Perspektive

In Vygotskijs „Psychologie der Kunst“, besonders in seiner Analyse der Hamlet-Figur, trafen wir auf Überlegungen, die uns halfen, die Hypothese über das Potential der Kunst zu konkretisieren.

Es geht Vygotskij weder um eine Produktions- noch um einen Rezeptionsästhetik. Nicht das Erleben des Kunstwerkes als Identifikation mit dem Helden oder Hereintragen eigener Gefühle, auch nicht die psychologischen Mechanismen der Produktion und Gestaltung sind sein Thema: „Wir versuchen, die reine und unpersönliche Psychologie der Kunst, nicht

<sup>2</sup> Wir lehnen uns an die Konzeptualisierung von Y.Engeström (1987) an; Osehen aber den Focus eines „expansiven Lernens“ nicht so sehr in der Ausbildung neuer Tätigkeiten, sondern verstehen „expansives Lernen“ eher in der sozialen Herausbildung eines neuen Beziehung des Lernenden zu sich selbst und zu der Wirklichkeit, die ihn umgibt.

bezogen auf den Autor und den Leser zu studieren, indem wir allein die Form und das Material der Kunst untersuchen.“(1976, 7). Das Kunstwerk wird dabei für ihn zu einem ganz einzigartigen Mittel für eine Abstraktion von der Realität *als* Entwicklung eines Raumes für die Ausbildung von Subjektivität. Affekte und Emotionen sind dabei die Ausgangsbasis. Diesen Mittelcharakter konkretisiert Vygotskij, indem er zeigt, wie grundlegende Widersprüche im Kunstwerk arbeiten.

Shakespeares Hamlet ist eigentlich eine ganz unmögliche Figur: „Während der Inhalt der Tragödie, ihr Material, davon berichtet, wie Hamlet den König tötet, um den Tod seines Vaters zu rächen, zeigt uns das Sujet der Tragödie, wie er den König nicht tötet, und als er ihn dann doch tötet, dann durchaus nicht aus Rache.“ (Vygotskij 1976, 219).

Es existiert ein Widerspruch einerseits zwischen dem Material, der Geschichte, die von der Pflicht des Sohnes handelt, seinen Vater zu rächen, und andererseits der künstlerischen Gestaltung, dem Sujet (Hamlet tötet den König nicht). J. Friedrich hat in ihrer Interpretation der „Psychologie der Kunst“ sehr schön herausgearbeitet, wie dieser Widerspruch arbeitet. Er erzeuge einen sowohl „*uninterpretierten wie emotionslosen Raum*“ als Referenzpunkt für die Einbildungskraft, die Vorstellungen, Bilder, Ideen, Gefühle, Affekte produziert, welche diesen Raum ausfüllen (vgl. Friedrich 1994, 60). Das Kunstwerk ist hier also über seine Widersprüche eine Mittel, das nicht unmittelbar Emotionen und Affekte hervorruft, sondern die Möglichkeit schafft, daß die Individuen in *ihrer* Phantasietätigkeit *ihre* Emotionen und *ihre* Affekte produzieren. Für Vygotskij sind die „Emotionen der Kunst geistige Emotionen. Statt sich in geballten Fäusten und Zittern zu äußern, lösen sie sich hauptsächlich in Phantasiebildern“ (1976, 246).

Das Kunstwerk als beliebiger Anlaß für emotionale und affektive Reaktionen eines Individuums? Die Antwort auf diese Frage liegt in dem ‚wie wir meinen, revolutionären Bruch, den Vygotskij mit der traditionellen Auffassung von Entsprechung und harmonischer Übereinstimmung zwischen Form und Inhalt vollzieht. Er ersetzt den traditionellen Begriff des Inhalts durch den des Materials. „Alles, was der Künstler fertig vorfindet, seien es Wörter, Launen, gebräuchliche Fabeln, traditionelle Bilder und Gestalten usw. - alles das bis hin zu den Gedanken, die das Werk enthält, bildet das Material des Kunstwerks“ (1976, 58).

Der Inhalt des Kunstwerkes ist an anderer Stelle zu suchen. Dies wird durch die Veränderung des Begriffs der Form bzw. der künstlerischen Gestaltung bei Vygotskij deutlich. Das Kunstwerk stellt etwas dar („Material“) und zu gleich die Art und Weise dieser Darstellung (Sujet/künstlerische Form). Form ist nicht Illustration und Veranschaulichung eines primären oder vorgegebenen „Materials“, leitet sich nicht von ihm ab, sondern hat einen eigenen Wert. Durch die Form wird in der Wirklichkeit etwas anderes als das im Material schon Ausgedrückte deutlich - aber nur dann, wenn *wir* die Form auf eine Realität beziehen, d.h. sie gebrauchen, sie anwenden, und dabei den Inhalt des Kunstwerks erst erzeugen. Die Form orientiert uns, unsere Affekte und Emotionen auf eine ihnen korespondierende Wirklichkeit. Indem wir diesen Bezug realisieren, schaffen wir den Inhalt als Bedeutung. Wir reagieren nicht, sondern wir drücken uns als affektive und emotionale Individuen aus - Kunst als Gedankenarbeit eines besonderen emotionalen Denkens (vgl. 1976, 54 ff.).

Vygotskij spricht von der „*Formemotion*“ des Kunstwerks (1976, 42 ff.). Diese hat immer die Qualität von Verallgemeinerung, was nie etwas nur Formales, Objektives meint. Verallgemeinerung ist von grundlegend gesellschaftlicher Natur, die Vygotskij aus dem fundamentalen Zusammenhang von „Verallgemeinerung und Kommunikation“ herleitet - ein Zusammenhang, dessen Bedeutung für alle genetischen Probleme des Denkens und Sprechens gar nicht abzusehen sei (vgl. 1977,13).

Mit einem biblischen Vergleich erläutert und präzisiert Vygotskij diese spezifische Leistung des Kunstwerkes als eines Mittels: „Wie trostlos wäre es um die Kunst im Leben bestellt, wenn sie nichts weiter zu tun hätte, als mit den Gefühlen eines Menschen viele anzustecken.(...) Das Wunder der Kunst erinnerte dann an das trübselige Evangelienwunder, da tausend Menschen mit fünf oder sechs Broten und zwölf Fischen gespeist wurden, alle aßen und satt wurden, und die Gräten füllten zwölf Körbe. Hier liegt das Wunder allein in der Quantität: tausend gesättigte Esser, aber jeder hat nur Fisch und Brot, Brot und Fisch gegessen. Hat nicht das dasselbe bei jedem von ihnen jeden Tag ohne jedes Wunder auf dem Tisch gestanden? (...)“

Das Wunder der Kunst erinnert eher an ein anderes Wunder aus den Evangelien, an die Verwandlung von Wasser in Wein. Die wahre Natur der Kunst birgt immer etwas in sich, was das gewöhnliche Gefühl verwandelt oder überwindet; dieselbe Angst und derselbe Schmerz und die dieselbe Erregung umschließen, wenn sie durch die Kunst hervorgerufen werden, noch etwas über das hinaus, was in ihnen enthalten ist. Dieses etwas überwindet die Gefühle, klärt sie ab und verwandelt ihr Wasser in Wein (...) Es ergibt sich somit, daß das Gefühl ursprünglich individuell ist; durch das Kunstwerk *wird* es gesellschaftlich oder verallgemeinert sich“ (1976, 287).

Vygotskijs „Psychologie der Kunst“ stellt für uns eine Perspektive dar, in welcher das Kunstwerk als ein besonderes Mittel erscheint:

- Es eröffnet über seine Widersprüche einen fiktiven Raum, in welchem der Künstler und der Betrachter zu Komplizen der Produktion eines „universellen Kunstwerkes“ werden.
- Über die Mechanismen der „Formemotion“ ist dieses „universelle Kunstwerk“ ein gesellschaftliches Mittel für einen Dialog, in dem der Betrachter seine Wirklichkeit und sich selbst „neu“ denken kann.

### 3. Etappen der Avantgarde der Modernen Kunst

Wir wissen heute, daß eine Gesellschaft, die sich nicht selbst denkt, die sich nicht selbst befragt, unter entsetzlichen Katastrophen und Opfern sich selbst an ein Ende bringt. Aber wie kann eine Gesellschaft sich selbst denken? Wie kann sie die erforderliche Distanz für eine Kritik entwickeln? In welcher Weise kann sie ihre eigene Wirklichkeit zu einem Gegenüber machen? Hierzu sind Distanzmittel unabdingbar. Mittel der Darstellung von Wirklichkeit im weitesten Sinn sind Formen. In der Perspektive Vygotskijs sind die Formen ein besonderer Schlüssel. Und vielleicht erlaubt ein Begreifen mittels dieser Formen, das einen Dialog mit der Zukunft eröffnet und nicht eine Reproduktion des Vergangenen darstellt, jene Distanz, jenes neue Sehen.

Der Künstler unserer Gegenwart weiß von der Schwierigkeit eines solchen Begreifens und eines solchen neuen Sehens. Er braucht für seine Kunst eine immer wieder neue Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Distanz und Nähe, zwischen Wissen und Fühlen - Gegensätze, die sich in ihrer Komplementarität nur verstehen lassen, insoweit man sie ohne moralische Werte, sondern als Möglichkeiten denkt.

Im folgenden stellen wir in einer Skizze Etappen der Modernen Kunst vor, die in den Arbeiten von Cézanne, Duchamp und Beuys verkörpert sind<sup>3</sup>. Sie verdeutlichen unsere Vorstellung,

---

<sup>3</sup> Diese wurden in unserem Forschungsprojekt bisher in einem ersten Schritt in Form eines „Curriculums“ auf einer theoretischen, aber vor allem auf einer praktischen Ebene durch Übungen, Aufgabe und Experimente in einem ersten Durchgang von Lehrerinnen und Lehrern erarbeitet.

daß Kunst eine Synthese des Wissens von unserer Wirklichkeit darstellt und *zugleich* ein Mittel, die eigene Subjektivität zu thematisieren und zu entfalten.

### **Paul Cézanne**

Die Entwicklung der Fotografie im 19. Jh. stellt für die Bildenden Künste eine Revolution dar, die sie von der Aufgabe befreit, die gegenwärtige Kultur, in welchen Formen auch immer, zu reproduzieren und einer Nachwelt zu überliefern.

Die reproduzierbaren technischen Bilder bewirken ein zweidimensionales, lineares Sehen. Menschliches Sehen ist aber wesentlich reicher, problematischer, weniger beruhigend als die Fotografie. Menschliches Sehen ist immer Sehen einer komplexen, nichtlinearen Realität. Es ist ein Sehen, das immer Annäherungen beinhaltet. Es unterläßt nie, wenn es frei ist, zu fragen, zu vergleichen und vieles andere mehr. Menschliches Sehen beinhaltet keineswegs das Problem einer Widerspiegelung von Realität, sondern das Problem der Konstruktion einer Realität. Genau dies ist das Problem, das Cézanne zentral thematisiert.

Cézanne arbeitet an der Untrennbarkeit zwischen objektiver und subjektiver Seite des Sehens, an der Untrennbarkeit zwischen dem, der sieht und dem, was gesehen wird. Dieses Sehen kann nie ein passives Sehen sein, sondern ist fundamental Konstruktion. Wie Shakespeare einen „unmöglichen“ Hamlet schafft, so produziert Cézanne „unmögliche Bilder“; sie enthalten wie das menschlichen Sehen zahlreiche *zugleich* subjektive und objektive Perspektiven. Dies beinhaltet vielmehr als nur ein formal ästhetisches Problem; es ist eine existentielles, philosophisches Problem, das direkt die kulturelle Produktion des Wissens und damit die geschichtliche und gesellschaftliche Entwicklung der Menschheit betrifft.

Fast alle kunstwissenschaftlichen Studien über Cézanne behaupten, er sein ein Genie gewesen. Dem kann man in soweit zustimmen, als es ihm gelang, alle stereotypisierten, kanonisierten Modells eines Sehens, die in jeder Kultur herausgebildet und fixiert werden, aufzubrechen. Cézanne ist in seiner Epoche nur deshalb möglich gewesen, weil er selbst „Ausdruck“ einer Gesellschaft in dauernder Veränderung war. Seine Vorschläge wurden akzeptiert, weil die Gesellschaft sie benötigte.

Ausgehend von Cézanne zeigten die bildenden Künste in all ihren unterschiedlichen Richtungen die Möglichkeit, in einer ganz fundamentalen Art und Weise abstrakt zu sein, von der Realität zu abstrahieren, was in der Perspektive Vygotskijs einen Raum für „Verallgemeinerung“, für eine Synthese des Wissens über die jeweilige Wirklichkeit und zugleich für die Thematisierung und Reflexion von Subjektivität beinhaltet.

Die Wege, die Cézanne gebahnt hat, wurde sehr schnell zu fixierten Klischees und Formeln in den folgenden Kunstrichtungen des Kubismus, Surrealismus, Konstruktivismus, vor allem dann, wenn sie nur noch formale und technische Probleme bearbeiteten.

### **M. Duchamp**

Sein Werk stellt eine Antwort auf diese Situation dar. Er ist konfrontiert mit einer Gesellschaft, die sich in einer besonderen Situation befindet: Eine industrielle Gesellschaft verfestigt sich zu einer kapitalistischen, die zum erstenmal die Strukturen einer Konsumgesellschaft mit ihren Double-Bind Mechanismen ausbildet. Diese Gesellschaft hat den 1. Weltkrieg hinter sich, ist mit der Oktoberrevolution und ihrem Versuch, eine neue Gesellschaft und einen neuen Menschen zu entwickeln konfrontiert sowie mit den

gegensätzlichsten sozialen und geistigen Strömungen (vgl. hier den Überblick bei Hobesbawm 1995).

Diese Epoche nötigt die Künste angesichts gesellschaftlicher Veränderungen, wie sie in der Geschichte der Menschheit zuvor nicht bekannt waren, ihre Rolle fundamental neu zu bedenken. Wie kann die Kunst eine solch widersprüchliche Welt thematisieren, eine Kunst, die nicht die Möglichkeiten enthält, von neuem in Stereotypen und formalen Klischees zu erstarren?

Sein Werk ironisiert, bricht Kontexte, macht lächerlich, denkt nach, reflektiert, reagiert auf die Probleme der kapitalistischen Gesellschaft und ihrer Form der Konsumgesellschaft mit ihrem Fetisch eines objektiv wissenschaftlichen Wissen als scheinbarer solider Basis, dabei aber zutiefst chaotisch und zerrissen mit ihren falschen Bildern und Appellen, mit ihren verlogenen Sicherheiten. Seine Gleichgültigkeit gegenüber gesellschaftlichen und politischen Ereignissen stellt für ihn die einzige Form dar, in keiner Bewegung formalisiert zu werden oder in irgendwelchen Ismen aufzugehen.

In Anlehnung an den Begriff Anarchist nennt er sich „An-Artist“ und versteht seine Arbeiten als eine Revolte gegen die Mechanismen und Machtstrukturen eines Kunstmarktes, gegen eine Sakralisierung und Mystifizierung des Künstlers und des Kunstwerks als Objekt.

Duchamp kehrt zu den entscheidenden Fragen Cézannes zurück und verwandelt sie in das Problem einer *begrifflichen* Darstellung dieser Realität in und durch Kunst, einer Darstellung mit sehr vielfältigen Möglichkeiten der Interpretation, die in einem einzelnen Werk miteinander in einen Dialog treten können.

Seine Arbeiten zeigen eine Bildwelt, die Fragen stellt oder zu befragen ist. Seine Multiples eröffnen die metaphorischen Dimensionen von Worten, Begriffen und unseren subjektiven Beziehungen zu Gegenständen. Die metaphorische Grundstruktur seines Werkes ist nicht mehr angewiesen auf feste hierarchische Bedeutungen einer Kultur. Seine Arbeiten werden in einer intensiven Weise zu Mitteln, mit denen die Wirklichkeit, die Beziehungen zwischen ihren Phänomenen und Prozessen neu mit Bedeutungen versehen werden können.

Er provoziert Neugier und er provoziert metaphorische Kompetenz beim Betrachter, jedes Werk als Metapher zu thematisieren, indem etwas als etwas gesehen und behandelt wird.

## **J. Beuys**

Beuys erweitert dramatisch den „Vorschlag“ Duchamps um eine soziale Dimension und sehr oft um gesellschaftliche Aktivitäten. Seinen Arbeiten sind bewußt in den öffentlichen Raum als gesellschaftliches Bezugssystem gestellt. Seine Arbeiten sind für uns vor allem Fragen: Wie sieht eine Gesellschaft aus, die auf sozialen Prozessen als kreativen Prozessen basiert? Wie können die Menschen einer Massengesellschaft sich als soziale Subjekte thematisieren und dabei die Grenzen der Rassen, Klassen und sozialen Schichten überwinden? Wie können die Menschen ihre soziale Wirklichkeit mit ihrer Subjektivität konstruieren?

Zentral ist für Beuys die Annahme: jeder Mensch ist ein Künstler. Dies beinhaltet die Fähigkeit eines jeden Menschen, Kunst zu verstehen und über Kunst Wissen und Wissensformen seiner Kultur sich anzueignen und sie kreativ zu machen. Erst so werden sie zu „Lebensmitteln“, die dem Menschen Möglichkeiten eröffnen, seine Lebenswelt bewohnbar und entwickelbar zu machen; seine Wirklichkeit zu verstehen und eine Zukunft zu haben.

## **4. Kunst der Avantgarde als „Zone der nächsten Entwicklung“ eines neuen Lernens**

K. Marx beschreibt mit dem Konzept des Warenfetischismus die universellen Möglichkeiten unserer Gesellschaft, alle menschlichen Beziehungen bis hin zu unserem Leben und zu unserer Lebenszeit in Waren zu verwandeln. Die Funktion des Geldes beschreibt er in diesem Zusammenhang als versachlichten und säkularisierten Totemismus der Moderne (vgl. 1968, 86 ff.). G. Bateson beschreibt mit dem Konzept des „Double-Bind“ die zutiefst widersprüchlichen Lebenszusammenhänge dieser Gesellschaft in ihren Auswirkungen auf die einzelnen Subjekte (1981, 321 ff.).

Die Widersprüche unseres Alltags in dieser Gesellschaft in der Perspektive der Kunst neu zu denken, könnte eine Schlüssel sein, die Beziehungen, die wir zu uns und unserer Welt realisieren, bewußt zu machen und neu zu sehen. Ein domestiziertes Denken, das jahrhundertlang von Formeln, Klischees und Stereotypen beherrscht wurde, in welchen Ansätzen auch immer frei zu setzen, ist die Richtung dieser Perspektive.

Die Moderne Kunst ist nicht didaktisch, sie ist nicht pädagogisch, sie ist auch nicht technisch. Sie ist ein „Denken“ - ein Denken dessen, was bisher nicht gesagt wurde; sie ist etwas, das hinter dem bisher Gesagten steht. Sie ist vor allem zweideutig; sie gibt keine Antworten, keine Rezepte; sie sagt nicht, was sie weiß und zugleich ist sie doch eine Wissensform.

Die Moderne Kunst zeigt etwas, was auf den ersten Blick nicht verständlich ist. Sie wird völlig unverständlich, wenn wir, um sie zu verstehen, die anderen benutzen und nicht uns selbst. Das Neue begreifen beinhaltet immer eine qualitative Veränderung. Neues begreifen beinhaltet, Zukunft zu begreifen, eine Projektion der Gegenwart und der Vergangenheit in eine Zeit, die noch nicht gelebt wurde.

Damit stellt die Kunst der Moderne für uns wörtlich und nicht metaphorisch eine „Zone der nächsten Entwicklung“ für die Ausbildung eines neuen Lernens dar. Vygotskijs Konstrukt ist durch ein *Zugleich* von zwei Dimensionen charakterisiert, durch Gerichtetheit auf die Zukunft und durch soziale Interaktionen (vgl. u. 1977, 240 ff. u. 259 ff. sowie 1987, 298 ff).

Der Zugang zur Modernen Kunst als Eintreten in eine „Zone der nächsten Entwicklung“ stellt für unser Projekt das zentrale Problem dar. Wir nehmen an, daß die Ästhetik des Alltags der Schüler hierbei die entscheidende Vermittlungsebene darstellt, auf der Perspektiven und Modelle eines neuen Typs von Lernen sich herausbilden zugleich aber auch die Schwierigkeiten, Blockaden und Verunmöglichkeiten sichtbar werden.

In folgenden Zügen läßt sich diese Ebene einer Ästhetik des Alltags der Schüler beschreiben: Die täglichen Schulwege, die Wege ihrer Freizeit und ihrer anderen Beschäftigungen, ferner die unterschiedlichen Lebensräume sowie die verschiedenen Zeitbudgets. Hierzu gehört ferner ihre Kleidung, ihre Moden, ihre Haarschnitte, ihr Schmuck. Ferner welche Musik sie hören, welche Programme im Fernsehen sie sehen, welche Bücher und Zeitschriften sie lesen. Die Rituale ihrer Freundschaften und ihrer erotischen Beziehungen, ihre Beziehungen mit Eltern und anderen Familienangehörigen, ihre Kontakte mit anderen Schülern, kurz das Gesamt ihrer vielfältigen Lebensbedingungen und Lebensbeziehungen, ihrer Lebenswelt.

Diese allgemeinen Züge sind zu konkretisieren und dabei ihre tiefe Widersprüchlichkeit herauszuarbeiten. In der Ästhetik des Alltags realisieren Heranwachsende ihre Beziehungen zu sich und zur Welt; zugleich ist die Alltagsästhetik der zentrale Faktor einer totalen Homogenisierung und Globalisierung der Konsumgesellschaft, in der inzwischen sämtliche Widersprüche des Kapitalismus zu inneren Widersprüchen unserer Gesellschaften geworden

sind. Ferner unterscheidet sich die Alltagsästhetik brasilianischer Jugendlicher wesentlich von deutschen Jugendlichen<sup>4</sup>.

Sich auf diese Wirklichkeit der Alltagsästhetik seiner Schüler einzulassen, bereitet Lehrerinnen und Lehrern enorme Schwierigkeiten. In der Regel verfügen sie über keinen Schlüssel, sich ihr zu nähern, geschweige sie zu verstehen. Und so wird negiert oder von oben herab in einer ideologiekritischen Weise als falsches Bewußtsein zu ändern gesucht, was Medium der Lebenswelt ihrer Schüler ist. Aber wenn Pädagogen diese Alltagsästhetik negieren, die in unserer Wirklichkeit real existiert, wie können sie dann noch in einen Dialog zwischen ihren Erfahrungen und denen der Schüler eintreten oder Brücken zwischen einer vergangenen Kultur, ihrem Wissen und der Zukunft ihrer Schüler bauen?

Die Alltagsästhetik der Heranwachsenden kann - so eine Grundannahme unseres Projektes - durch Kunst neu gelesen und neu gesehen werden. Wir vermuten, daß sie nicht nur kritisiert, sondern in ihrer Komplexität in ihren produktiven Zügen aufgeschlossen und durch Kunst bereichert werden kann. Wie Vygotskijs Perspektive zeigt, ist ein Kunstwerk nicht ein visueller Appell an die Sinne, der uns nötigt Empfindungen und Gefühle eines Autors nachzuerleben - es wäre hier nichts als jenes „trübselige“ Wunder der Vermehrung von Brot und Fisch, also das, was jeden Tag auf dem Tisch steht. Ein Kunstwerk sagt uns nichts, wenn man nicht mit dem in ihm kristallisierten Wissen arbeitet, wenn man es nicht zugleich als Mittel handhabt, um etwas über sich selbst und über die Welt, in der man lebt, zu erfahren.

In unserem Projekt versuchen wir die Brücke zwischen Kunst und Alltagsästhetik wie folgt zu bauen: Zusammen mit den Jugendlichen sammeln wir die sprachlichen Metaphern, die in ihrem Alltag lebendig sind, mit denen sie ihre Erfahrungen strukturieren und sie organisieren. Sie übersetzen dann diese Metaphern in alle möglichen nicht-sprachlichen Darstellungsformen, von visuell-bildhaften, dramatisch-handelnden bis hin zu musikalischen Formen. Sich der eigenen metaphorischen Kompetenz bewußt werden, heißt dann, sich die Fähigkeit „etwas als etwas zu sehen“ anzueignen<sup>5</sup>. Dies könnte der Schlüssel zur Kunst der Moderne sein, wobei wir annehmen, daß jedes Kunstwerk die Grundstruktur einer Metapher hat und in ihm in einer ganz exceptionellen Weise metaphorische Kompetenz verkörpert ist. Metaphern, sprich Kunstwerke verändern nicht die Welt, machen sie aber veränderbar.

## Literatur

- Bateson, G. (1981) Minimalanforderungen für eine Theorie der Schizophrenie. In: Ders.: Ökologie des Geistes. (Suhrkamp) Frankfurt, 321 - 352.
- Engeström, Y. (1987) Learning by Expanding. (Oriente-Konsultit Oy) Helsinki.
- Fichtner, B (1992) Metaphor and Learning Activity. In: Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory . No.11/12, 3 - 8.
- Friedrich, J. (1994) Sprache und Affekt. Vygotskij und Volosinov als Theoretiker der Sprachformen. In: Der Deutschunterricht. Jg. 46 , H. 4, 56 - 81.
- Hobsbawm, E. (1995) Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. (engl.1994) (Carl Hanser) München.

<sup>4</sup> Sind auch die Mechanismen einer Konsumgesellschaft, die immer globaler wird, dieselben, so zeigen sich in unserem Projekt doch erheblich Unterschiede. Der eigene Körper als Ausdrucks-, Darstellungs- und Bewegungsmittel hat bei den brasilianische Jugendlichen einen ganz anderen Stellenwert und eine ganz andere Funktion als bei den Siegener Gesamtschülern. Hier steht eher die Beziehungen zu den entsprechenden Gegenständen der aktuellen Jugendkultur im Vordergrund..

<sup>5</sup> Dieser Aspekt ist ausführlich bei B. Fichtner (1992) entfaltet.



- Marx, K.(1968) Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 1 (1867) (Dietz Verlag) Berlin.
- Wygotski, L.S. (1977) Denken und Sprechen.(russ.1934) (Luchterhand) Frankfurt/M.
- Wygotski, L.S. (1976) Psychologie der Kunst. (russ. 1925) (Verlag der Kunst) Dresden.
- Vygotsky, L.S. (1978) Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes. Eds. M.Cole/V.Steiner/S.Scribner/E.Souberman. (Harvard University Press) Cambridge/Mass.
- Wygotski, L.S. (1985/1987) Ausgewählte Schriften. 2 Bde. Hrsg. von J. Lompscher (Pahl-Rugenstein) Köln.