

Klassen-Bildung

Ein Problemaufriss

The article aims at a revision of the term ›class‹ and its theoretical history that is informed both by cultural theory and literary concepts. The new understanding of ›class‹ is connected with the German idea of *Bildung*. The literary historical relevance of the resulting offspring *Klassen-Bildung* is then applied to the genres of the German *Bildungsroman* and autobiography. Finally, we take a look at recent developments in social history that disclose a strong convergence towards our research initiative.

1. Zum gegenwärtigen Stand der Klassenfrage in den Kultur- und Literaturwissenschaften¹

Die Kategorie der Klasse spielt in den theoretischen und methodologischen Debatten der Literatur- und Kulturwissenschaften der letzten Jahre – zumindest im deutschsprachigen Raum – keine Rolle. Wenn ›Klasse‹ hier überhaupt auftaucht, dann im Zusammenhang der Trias von *Race – Class – Gender* im Zuge des Imports der angloamerikanischen *Cultural, Gender, Critical Race* oder *Postcolonial Studies*. Aber auch in diesem Gefüge stellt *Class*/›Klasse‹ die am wenigsten theoretisierte Bezugsgröße dar und wird überwiegend defensiv verhandelt: als Ermahnung, auch Probleme sozio-ökonomischer Ungleichheit in der Analyse zu berücksichtigen.

Die Abwesenheit des Begriffs ›Klasse‹ zeigt das endgültige Verschwinden einer marxistisch orientierten Literaturwissenschaft an, welche ›Klasse‹ zu ihrer zentralen Kategorie erhoben hatte und in der ›die Klasse‹ – das Proletariat – vielfach als strukturierende Zwangsvorstellung firmierte. In der Gegenwart aber wird ›Klasse‹ in einer Art Gegenidentifizierung auch von einer sich zunehmend wieder politisch verstehenden Literatur- und Kulturwissenschaft mit jenen untergegangenen Formen des Marxismus gleichgesetzt und mit diesem vergessen oder verdrängt.

In der immanenten Theorieentwicklung der Kultur- und Literaturwissenschaften ist die Abwendung von der Kategorie ›Klasse‹ durchaus nachvollziehbar – und war auch enorm fruchtbar: Die Relevanz und Eigenständigkeit der Kategorien

¹ Die im folgenden Aufsatz unternommenen Überlegungen stellen Fragestellung und erste Ergebnisse einer Forschungsinitiative vor, die im Rahmen des Exzellenzclusters *Kulturelle Grundlagen von Integration* an der Universität Konstanz Begriff und Literatur- und Kultur-Geschichte der ›Klasse‹ untersucht, vgl. URL: <http://www.exc16.de/cms/277.html> (zuletzt eingesehen am 29.06.2010).

race und *gender* mussten gegen die Dominanz des ›Hauptwiderspruchs Klasse‹ wissenschaftlich und wissenschaftspolitisch erst durchgesetzt, die neuen Leitbegriffe ›Medien‹ und ›Kultur‹ erst aus den Umklammerungen der alten Ideologiekritik befreit werden. Mit den neuen Methoden aber scheinen auch die alten Gegenstände obsolet geworden zu sein. Wenn der *cultural turn* – wiederum: zumindest im deutschen Sprachraum – gleichbedeutend war mit der Eskamotage der alten Klassenproblematik, dann konnte zum Beispiel die Frage nach kulturellen Bedingungen von Klassen-Bildung gar nicht erst in den Blick kommen.

Für die gesellschaftliche Relevanz der Literatur- und Kulturwissenschaften war dies fatal, denn ironischerweise kehrt genau in dem Moment, in dem sie mit der Kategorie ›Klasse‹ nichts mehr anfangen konnten, die soziale Problemstellung wieder, auf die der Begriff der Klasse einmal reagiert hat. Zu denken wäre hier an die Debatte um das deutsche Bildungssystem, wo selbst in einer von der Konrad-Adenauer-Stiftung in Auftrag gegebenen Studie davon die Rede ist, dass Deutschland »auf dem Weg in eine neue Art von Klassengesellschaft« sei, in der der neue Klassengegensatz nicht mehr »nur über Einkommen und Vermögen, sondern auch über kulturelle Dimensionen wie etwa Bildungskapital und Bildungsaspirationen« markiert werde.² Und auch die sozial- und wirtschaftspolitischen Debatten der Gegenwart kreisen – gerade in Zeiten einer globalen Wirtschaftskrise – wieder verstärkt um Begriffe wie ›Unterschichten‹ (im Englischen: *underclass*), ›Prekariat‹, ›neue Armut‹, ›Exklusion‹, aber auch – etwa im Anschluss an die letzte Bundestagswahl – um die ›neue Mittelklasse‹. In den Sozialwissenschaften ist die Herausforderung, die sich hinter diesen Schlagworten verbirgt, vielfach angenommen worden; hier hat eine breite Diskussion eingesetzt, die sich zur Klärung der Lage anschickt. In den Kultur- und Literaturwissenschaften steht, von wenigen Ansätzen abgesehen,³ eine solche Reaktion noch aus. Aber wie könnte diese aussehen? Sicher kann es nicht darum gehen, einfach die Konzepte der sozialwissenschaftlichen Diskussion auf die Kultur- und Literaturwissenschaften zu übertra-

² Michael Borchard u. a.: Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus-Sociovision im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Hg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung. Berlin: Lucius und Lucius 2008, S. 8.

³ Beispielsweise sind Ansätze zu einem *social turn* in den Literatur- und Kulturwissenschaften zu beobachten. So fordert etwa Elke Brüns, »das Soziale als Bezugssystem nicht nur der Literatur, sondern auch der Literatur- und Kulturwissenschaften zu reetablieren« und unternimmt mit einem Sammelband eine Erforschung der Imaginations- und Reflexionsgeschichte der Armut – die Kategorie ›Klasse‹ findet in dieser jedoch ebenfalls weitgehend keine Berücksichtigung, vgl. Elke Brüns: Einleitung. Plädoyer für einen ›social turn‹ in der Literaturwissenschaft. In: E.B. (Hg.): Ökonomien der Armut. Soziale Verhältnisse in der Literatur. München: Fink 2008, S. 7–19, hier S. 16). Vgl. auch Rolf Lindner / Lutz Musner (Hg.): Unterschicht. Kulturwissenschaftliche Erkundungen der »Armen« in Geschichte und Gegenwart. Freiburg i. Br. u. a.: Rombach 2008.

gen.⁴ Vielmehr sollte eine neue Hinwendung zur Klassenproblematik mit einer historischen und methodologischen Reflexion auf den eigenen Wissensmodus der Kultur- und Literaturwissenschaften verbunden werden. Eine solche Reflexion wollen wir im Folgenden ausgehend vom Homonym ›Klassen-Bildung‹ umreißen, das sich – zunächst – auf zwei unterschiedliche Gegenstandsbereiche bezieht.

Zum einen spricht der Begriff ›Klassen-Bildung‹ den Prozess der Klassifikation an. Gemeint ist die Herstellung einer Ordnung von verschiedenen Klassen, wobei ›Klasse‹ dann primär ein Ordnungsbegriff ist. Aus dieser Perspektive stellt sich vor allem die Frage nach den Kriterien der gebildeten Ordnung und deren Legitimität.⁵ Neben der Verwendung als Klassifikationsbegriff aber verweist ›Klassen-Bildung‹ zum anderen auf die Ausbildung von Klassen als politisch-soziale Kollektiv-Einheiten. In diesem Sinn ist ›Klasse‹ immer mehr und anderes als Klassifikationseinheit: ›Klasse‹ wird zu einem Begriff der (Selbst-)Identifikation, dessen Funktionsweise nicht auf begrifflicher Schärfe, sondern auf Fasslichkeit und Anschaulichkeit beruht. Gefasst als kollektiver Identitätsbegriff wird ›Klasse‹ zu einer Größe des politischen Imaginären. Untersucht man Klassen-Bildung in dieser Hinsicht, so verschiebt sich der Akzent auf *Bildung* in einem plastischen Sinn; Klassen-Bildung wird – durchaus im Sinne von E.P. Thomsons *Making of*⁶ – kenntlich als ein po(i)etisches Problem.

Die offensichtlich zu konstatierende Zweiseitigkeit des Klassen-Begriffs, die wir durch den Akzent auf die *Klassen-Bildung* noch betonen, darf nun nicht dazu führen, die beiden Seiten säuberlich zu trennen. Denn durch die Sortierung einer »Klasse auf dem Papier« und einer »Klasse in der Wirklichkeit« (Bourdieu),⁷ von »analytischem« und »postulatorischem« Begriffsgebrauch⁸, verliert man nur allzu

⁴ Hierin lag ein Problem der »Sozialgeschichte der Literatur« in den 1970er und –80er Jahren: Es wurden Begriffe aus den »Orientierungsdisziplinen Soziologie und Geschichtswissenschaft« als fertige Konzepte übernommen und dann auf die Literatur appliziert. Vgl. dazu Jörg Schönert: Vom gegenwärtigen Elend der Sozialgeschichte der deutschen Literatur. In: J.S.: Perspektiven zur Sozialgeschichte der Literatur. Beiträge zu Theorie und Praxis. Tübingen: Niemeyer 2007, S. 5–22, hier S. 6.

⁵ Zur Wanderschaft des Klassen-Begriffs vom römischen Steuerrecht – *classis* als Steuerklasse scheint tatsächlich die erste Gebrauchsweise des Begriffs gewesen zu sein – über die Naturgeschichte des 18. Jahrhunderts zurück in den politisch-sozialen Bereich um die Wende des 18. zum 19. Jahrhunderts informieren umfassend Otto Gerhard Oexle / Werner Conze / Rudolph Walther: Stand, Klasse. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Hg. von Otto Brunner / W.C. / Reinhard Koselleck. Bd. 6. Stuttgart: Klett-Cotta 1990, S. 155–284.

⁶ E. P. Thompson: *The making of the English working class*. New York: Vintage 1966. Thompson beschreibt ›Klasse‹ als »social and cultural formation«, als eine Formation, die als Artikulation von Identität verstanden werden müsse (S. 9–11). Dass Klassen-Bildung im Sinne des Thompson'schen *making of* immer auch und vor allem Selbst-Bildung ist, werden wir im Abschnitt 3, »Zum Verhältnis von Klasse und Bildung«, erläutern.

⁷ Vgl. Pierre Bourdieu: Die Logik der Klassen. In: P.B.: *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handels*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998, S. 23–28, hier S. 23f.

⁸ Oexle / Conze / Walther: *Stand / Klasse* (Anm. 5), S. 268.

schnell aus dem Auge, dass ›Klasse‹ (begriffs)historisch immer schon beides zugleich war: wissenschaftlicher Klassifikations- und politischer Kampfbegriff, und dass die Wirkmächtigkeit des Begriffs sich nicht zuletzt aus der Verstrickung dieser beiden Dimensionen speist.⁹ Wir schlagen daher für die literatur- und kulturwissenschaftliche Analyse vor, von *Klassen-Begriffen* (und nicht von Klassen-Begriffen) zu sprechen, um deren Unschärfe und notwendige Widersprüchlichkeit anders denn defizitär erfassen zu können.¹⁰ Die literaturwissenschaftlich geschulte Aufmerksamkeit für Ambivalenzen und Latenzen könnte ermöglichen, das Problem und die Kategorie der Klasse (wieder) schärfer zu fassen. Eine solcherart wieder aufgenommene Beschäftigung der Kultur- und Literaturwissenschaften mit dem Problem der Klasse müsste sich auf zwei Feldern bewähren: Zum einen auf dem der Theorie(geschichte), zum anderen auf dem der literarischen Texte selbst. Eine kritische Durchsicht der Debatten um den Klassen-Begriff erlaubt eine kulturtheoretisch fundierte Rekonstruktion der Kategorie, die einerseits eine präzisere Intervention auch in aktuelle Diskussionen ermöglicht, die andererseits aber zugleich in der Literaturgeschichte (und vielleicht sogar in der Literatur der Gegenwart) bisher ungesehene Figurationen von Klasse sichtbar macht.

Zu diesem Zweck gilt es zunächst, die lange und verschlungene Auseinandersetzung mit dem Klassen-Begriff aus der Umklammerung der marxistischen Terminologie zu lösen und in eine andere, an gegenwärtige kulturwissenschaftliche Debatten anschlussfähige Theoriesprache zu übersetzen. Dies soll nicht ›den Marxismus‹ (den es in der Einzahl nie gegeben hat) als solchen verabschieden. Wohl aber ist zum einen der Klassen-Begriff von den theoretisch-methodischen Vorentscheidungen des Marxismus (und noch mehr von den zahlreichen kursierenden Gerüchten über diesen) zu entlasten; zum anderen soll die marxistische Debatte selbst zu einem Gegenstand kulturwissenschaftlicher Analyse gemacht werden. Nur so kann verhindert werden, dass eine Wiederaufnahme des Klassen-Begriffs in einer Wiederholung der alten Debatten stecken bleibt.

⁹ Zwar stellt bereits Ralf Dahrendorf klar, dass sich der Begriff der Klasse sowohl auf ein Realphänomen (ein Kollektiv von Menschen) beziehen lässt, zugleich aber auch als theoretisches Klassifikationsinstrument verwendet werden kann und ›Klassen‹ daher weder bloßes theoretisches Ordnungskonstrukt noch Realphänomen seien (Ralf Dahrendorf: *Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft*. Stuttgart: Enke 1957, S. 156f.). Jedoch findet sich bei ihm noch kein Ansatz, das *Verhältnis* von theoretischer und »realer Klasse« zu erklären.

¹⁰ Bewusst legen wir uns an dieser Stelle noch nicht auf einen innerhalb der Literaturtheorie klar definierten Figur-Begriff fest, vielmehr ist es unser Anliegen, ausgehend von einem offenen (gleichwohl kultur- und literaturwissenschaftlich inspiriertem) Verständnis von Figur an theoretische und sozio-politische Erscheinungsweisen von Klasse heranzutreten, um ausgehend von deren Exploration Rückschlüsse auch auf eine womöglich ebenfalls ausstehende notwendige Erweiterung der literaturtheoretischen Fassung von Figur ziehen zu können.

2. Zur Poetik einer Debatte

Überblickt man die Geschichte des Klassen-Begriffs, seit Marx ihn polemisch gegen den Hegel'schen Begriff des Standes in Stellung gebracht hat,¹¹ bis hin zu Antonio Negris *Multitude*-Konzept,¹² so wird schnell deutlich, dass hier keine lineare Entwicklung eines sich immer weiter präzisierenden Verständnisses des Begriffs stattgefunden hat. Der polemische Einsatz bei Marx setzt sich fort in einer Begriffsgeschichte, die wesentlich eine solche von Debatten um den Begriff ist, die zu keinem irgendwie gearteten Durchschnittsverständnis geführt haben. Die Spaltung der Gesellschaft, die in der Rede von den Klassen auf den Punkt gebracht werden soll, setzt sich in der Bildung des Begriffs der Klasse fort; der Klassenkampf entpuppt sich auch als Kampf um den Begriff der Klasse selbst. Für eine kritische Rekonstruktion gilt es nun vor allem zu verstehen, welche Form von Einheit (und welche Einheit der Form) der Begriff der Klasse in seiner und durch seine Kampf-Geschichte hindurch annimmt: welche er aufrecht erhält und welche er erst durch die Debatten ausbildet.

Die Debatte um den Klassen-Begriff ist seit Marx im Wesentlichen eine solche um den Marx'schen Klassen-Begriff: entweder geht es innerhalb der ›marxistischen Erbegemeinschaft‹ um das rechte Verständnis des Klassen-Begriffs,¹³ oder die ›bürgerliche‹ Soziologie versucht sich an einer Widerlegung der Marx'schen Klassen-Theorie (oder zumindest an einer alternativen Fassung). Schon bei Marx lässt sich, in der Breite seines Werks von den frühen philosophischen Versuchen über die politisch-historischen Analysen der mittleren Phase bis zur ›reifen‹ Kritik der Politischen Ökonomie, jene Spaltung im Begriff der Klasse bemerken, die wir oben als eine solche zwischen wissenschaftlichem Klassifikations- und politischem Kampfbegriff bezeichnet haben. Entsprechend setzt Marx in seinen Texten entweder, wie im *Achtzehnten Brumaire*, eine Vielzahl von Klassen und Unterklassen an, wobei die Unterscheidung zu den »Parteien« unscharf wird;¹⁴ oder er entwirft, wie im *Manifest*, das dramatische Szenario eines Endkampfes zwischen den zwei Klassen Proletariat und Bourgeoisie (die zuvor alle weiteren Klassen aus dem Weg geräumt haben);¹⁵ oder er unterscheidet nach Eigentumsformen und

¹¹ Karl Marx: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In: K.M. / Friedrich Engels: Werke. Bd. 1. Berlin: Dietz 1976 [1844], S. 378–391, hier S. 388. Vgl. dazu die Einträge zu »Klassen« und »Klassenkampf« von Etienne Balibar. In: Wolfgang Fritz Haug (Hg.): Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Bd. 4. Hamburg: Argument 1986, S. 615–636.

¹² Michael Hardt / Antonio Negri: Empire. Frankfurt/M. / New York: Campus 2002.

¹³ Zur Filiationsfiktion im Marxismus vgl. Jacques Derrida: Marx and Sons. In: Michael Sprinker (Hg.): Ghostly Demarcations: A Symposium on Jacques Derrida's Spectres of Marx. New York / London: Verso 1999, S. 213–269.

¹⁴ Karl Marx: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: K.M. / Friedrich Engels: Werke. Bd. 8. Berlin: Dietz 1960 [1852], S. 111–207.

¹⁵ Karl Marx / Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei. In K.M. / F.E.: Werke. Bd. 4. Berlin: Dietz 1972 [1848], S. 459–493.

»Revenuequellen« zwischen den drei Klassen der »Lohnarbeiter, Kapitalisten und Grundeigentümer« – so im letzten, unvollendeten Kapitel über »Die Klassen« im dritten Band des *Kapital*.¹⁶ Offen bleibt die Frage, in welchem Verhältnis der gerade angesetzte Klassen-Begriff zu den jeweils anderen steht, und ob sich die verschiedenen Klassen-Begriffe ausschließen müssen.

Die spätere Diskussion hat im Umstand der widersprüchlichen Klassen-Begriffe bei Marx ein eindeutiges Symptom für die Falschheit der ganzen Theorie gesehen¹⁷ oder aber versucht, eine konsistente Ordnung für die angebliche Widersprüchlichkeit zu schaffen. Zu diesem Zweck hat der hegelianisch inspirierte Neomarxismus – Vorreiter und erster Vollender dieser Richtung war Georg Lukács¹⁸ – die Polarität von »Klasse an sich« und »Klasse für sich« konstruiert und rückwirkend in eine eher marginale Textpassage des jungen Marx eingelesen: In den Schlussabschnitten der Schrift über »Das Elend der Philosophie« schreibt Marx 1847 von einer »Masse«, die »bereits eine Klasse gegenüber dem Kapital [ist], aber noch nicht für sich selbst. In dem Kampf, den wir nur in einigen Phasen gekennzeichnet haben, findet sich diese Masse zusammen, konstituiert sich als Klasse für sich selbst.«¹⁹ Wo die Übersetzung dieser Passage in die An-sich-für-sich-Polarität eine dialektische, quasi-naturwüchsige Notwendigkeit der »Entfaltung« und des »Umschlags« des einen ins andere unterstellt, da lässt die Marx'sche Formulierung weitgehend offen, wie das »Sich-Zusammen-Finden« der Masse zu einer »Klasse für sich selbst« genau aussehen kann. Marx' Hinweis auf den kämpferischen Charakter dieses Prozesses lässt vermuten, dass die Konstituierung der Klasse, ihre *Bildung*, sich je und je und jeweils anders vollziehen wird. Wie dem auch sei, im einen wie im anderen Fall wird in Rechnung gestellt, dass die Klassenfrage unausweichlich zu einer Frage der Poiesis, der Herstellung, der Formgebung: der Bildung in einem (entgrenzt) *ästhetischen* Sinn führt. In dieser Perspektive gilt es nun, die *implizite Poetologie* des Klassen-Begriffs zu ermitteln und zu explizieren.

Klassen-Bildung, das heißt also vor allem Formgebung. Formierung findet in der Masse statt, die sich zusammenfindet. Form ist – systemtheoretisch – enge Koppelung von Elementen, Formierung der Klasse also Zusammenschluss, Ballung, Massierung. Im Anschluss an die Form-Debatten der Klassischen Moderne – und in diesem Kontext muss die neomarxistische Debatte der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts gelesen werden; auch hier ist Lukács unerlässlicher

¹⁶ Karl Marx: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Dritter Band. In: K.M. / Friedrich Engels: Werke. Bd. 25. Berlin: Dietz 1983 [1894], S. 856–859.

¹⁷ So noch bei René König: Soziologie in Deutschland. Begründer, Verächter, Verfechter. München / Wien: Hanser 1987, besonders S. 119–122.

¹⁸ Vgl. Georg Lukács: Geschichte und Klassenbewußtsein. Studien über marxistische Dialektik. Darmstadt / Neuwied: Luchterhand 1988.

¹⁹ Karl Marx: Das Elend der Philosophie. Antwort auf Proudhons »Philosophie des Elends«. In: K.M. / Friedrich Engels: Werke. Bd. 4. Berlin: Dietz 1972 [1847], S. 63–182, hier S. 181.

Gewährsmann²⁰ – muss Form darüber hinaus verstanden werden als Form eines bestimmten *Geistes*, eines bestimmten *Lebens*, einer *Seele*; Form ohne Geist, ohne Leben, ohne Seele ist *bloße* Form und also Formalismus.²¹ Der Geist, das Leben, die Seele der Form ›Klasse‹ ist das »Klassenbewusstsein«,²² und auch dieser Begriff taucht bei Marx selbst nur am Rande auf. Durch das »Klassenbewusstsein« wird die Klasse zu mehr als einer bloß soziologisch rubrizierbaren Gegebenheit der Gesellschaft. Seit Lukács gehört es gewissermaßen zum guten Ton jeder anspruchsvollen Klassen-Theorie, gegen die Soziologie zu polemisieren, da diese weder die Totalität der Gesellschaft erfassen könne, deren Wesen in der Form ›Klasse‹ begriffen werden müsse, noch das »Klassenbewusstsein« in seiner totalitätskonstituierenden Funktion.

Klassen-Theorien leben seit Marx vom Überblenden zweier Bezugsebenen, und die (theoretische) Figur der Klasse selbst erzeugt – theoriefunktional betrachtet – zunächst nichts anderes als eben eine solche Bezugnahme: zwischen dialektisch-geschichtsphilosophischer Konstruktion und empirischer Wirklichkeit; zwischen ökonomischer Bestimmung und politischer Aktivierung (wodurch erst die Einheit des Gegenstands ›Politische Ökonomie‹ verbürgt wird); letztlich zwischen Theorie und Praxis, denn nur durch plastische Ausbildung und Typisierung fasslicher und schlagkräftiger Klassen-Figuren kann die Theorie ihrer selbstgesetzten Aufgabe nachkommen, die Welt nicht bloß anders zu *interpretieren*, sondern sie zu verändern.²³ Die Figuralität der theoretischen Form ›Klasse‹ verbürgt, dass mit jeder expliziten Aussage auf einer Bezugsebene die jeweils andere immer mit ins Spiel gebracht wird: Keine noch so empirische Beschreibung von Lebensverhältnissen der Klassen ohne wenigstens impliziten Verweis auf deren geschichtsphilosophische Mission; kein politisches Programm der Klasse ohne wenigstens unterstellte ökonomische Unterfütterung.

Kulturhistorisch besonders aufschlussreich lässt sich diese These wiederum bei Lukács beobachten. Für ihn, der erst den Begriff des Klassenbewusstseins zu einem Zentralbegriff der Klassen-Theorie gemacht hat, lässt sich die Klassenrea-

²⁰ Vgl. Jürgen Fohrmann: Über analoge und diskrete Kommunikation. Georg Lukács, der Erste Weltkrieg und die *Theorie des Romans*. In: Uwe Hebekus / Ingo Stöckmann (Hg.): Die Souveränität der Literatur. Zum Totalitären der Klassischen Moderne 1900–1930. München / Paderborn: Fink 2008, S. 111–126.

²¹ Vgl. dazu besonders Georg Lukács: Die Seele und die Formen. Darmstadt / Neuwied: Luchterhand 1971.

²² Die Strukturanalogie, die bei Lukács zwischen der frühen, prä-marxistischen Unterscheidung von Form und Seele und der späteren, marxistischen zwischen Klasse und Klassenbewusstsein beobachtet werden kann, stellt Judith Butler heraus: J.B.: Introduction. In: György Lukács, *Soul and Form*. New York: Columbia UP 2009, S. 1–15, hier S. 2.

²³ Vgl. Karl Marx: Thesen über Feuerbach. In: K.M. / Friedrich Engels: Werke. Bd. 3. Berlin: Dietz 1972 [1845], S. 5–7, besonders die 11. These, S. 7: »Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kommt darauf an, sie zu *verändern*.« Hervorh. i. Orig.

lität in einer gegebenen Gesellschaft nie vom »bloßen Beschreiben« her begreifen – das versuchen die »bürgerlichen Soziologen« und die »Vulgärmarxisten« der Zweiten Internationale. Die Klassenlage in einer Gesellschaft lässt sich vielmehr, so Lukács, nur in einer »Typologie« erfassen: einer Ordnung der »sich klar voneinander abheben[n] Grundtypen, deren Wesensart durch die Typik der Stellung der Menschen im Produktionsprozess bestimmt wird.«²⁴ Wenn – so der Kultursoziologe Wolfgang Eßbach – der moderne Typus-Begriff aus einer »Mischehe von Theologie und Biologie« hervorgegangen ist,²⁵ dann führt er in der Aufnahme durch Lukács sein doppeltes Erbe zusammen: War der Typus in naturgeschichtlichen und biologischen Systemen ein Begriff der Klassifikation und in theologischen ein solcher der heilsgeschichtlichen Spannung von Erwartung und Erfüllung, so wird er bei Lukács zu einem Operator, der *Ordnung in Geschichte überführt* und umgekehrt. Erfasst man die Klassen als Typen, so hebt man sie von der Ebene kruder Empirie ab, man vollzieht einen Akt der Abstraktion, der wiederum kein beliebiger sein soll, sondern von der geschichtlichen *Tendenz* selbst getragen wird: Der Theoretiker erfasst die Klassen so, wie sie sein werden und wie sie gemäß ihrem Begriff sein sollen. In einer Fußnote bekennt Lukács die Nähe dieses Verfahrens zu solchen der »bürgerlichen Wissenschaft (wie Max Webers Idealtypen)«; und ebenso macht er deutlich, dass *typos* eben auch jener griechische Begriff ist, der im Lateinischen mit *figura* übersetzt wurde,²⁶ und dass der figurale – hier: der theatrale – Aspekt der Klasse gesondert berücksichtigt werden müsste, wenn er schreibt, dass es ihm leider an dieser Stelle unmöglich sei, auf die »Ausgestaltung dieser Gedanken im Marxismus, zum Beispiel auf die sehr wichtige Kategorie der »ökonomischen Charaktermaske« näher einzugehen.«²⁷

Lukács arbeitet nun die figurale Dimension des Klassen-Begriffs nicht auf der Ebene einer Auseinandersetzung mit dem Marx'schen Masken- und Theaterwesen aus,²⁸ sondern in seinen literaturhistorischen Studien über den »großen Realismus« des 19. Jahrhunderts. In diesen Arbeiten macht er die Fähigkeit zur Typenbildung, zur Ausbildung typischer Gestalten, zum Merkmal echten realistischen Erzäh-

²⁴ Lukács: *Geschichte und Klassenbewußtsein* (Anm. 18), S. 126.

²⁵ Wolfgang Eßbach: *Probleme einer Typologie der Religionen*. Vortrag im Rahmen des Graduiertenkollegs »Die Figur des Dritten«, Universität Konstanz, 27. 05. 2008.

²⁶ Vgl. dazu grundlegend Erich Auerbach: *Figura*. In: E.A.: *Gesammelte Aufsätze zur romanischen Philologie*. Bern / München: Francke 1967, S. 55–92, sowie Philippe Lacoue-Labarthe: *Typography*. In: P.L.-L.: *Typography. Mimesis, Philosophy, Politics*. Stanford: Stanford University Press 1998, S. 43–138.

²⁷ Lukács: *Geschichte und Klassenbewußtsein* (Anm. 18), S. 126.

²⁸ Im *Kapital* ist im Zusammenhang mit den Klassen nicht nur von »Charaktermasken« die Rede, sondern auch von »*dramatis personae*«. Vgl. Karl Marx: *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Erster Band. In: K.M. / Friedrich Engels: *Werke*. Bd. 23. Berlin: Dietz 1968 [1867], S. 91 und S. 191. Zur Maske bei Marx vgl. Jacques Derrida: *Marx' Gespenster. Der verschuldete Staat, die Trauerarbeit und die neue Internationale*. Frankfurt/M.: Fischer 1995.

lens – im Gegensatz zum »bloßen Beschreiben« des Naturalismus.²⁹ Wo dieser sich in die unbegrenzte Vielzahl kleiner Differenzen verliert, da bleibt das realistische Erzählen in seiner Typenprägung eben nicht an der Oberfläche der Wirklichkeit kleben, sondern greift zum Wesentlichen durch und stellt dieses in klaren Gegensätzen und im beherztem Schwarz-Weiß seiner Figurenzeichnung vor.³⁰ In ihrer Orientierung am Typischen gleichen sich bei Lukács der Klassentheoretiker und der realistische Erzähler (wie auch ihre Gegner, der »Vulgärmarxist« und der Naturalist sich gleichen),³¹ und so kann denn auch der Erzähler für den Klassentheoretiker zum Vorbild werden: Will sie nicht hinter ihren eigenen Ansprüchen zurück bleiben, so muss die Gesellschaftstheorie endlich auf den Stand des großen Realismus des 19. Jahrhunderts gehoben werden – so ließe sich Lukács' ästhetisch-politisches Programm zusammenfassen. Jenseits aller heute bisweilen exzentrisch anmutenden Einzelheiten lassen sich an Lukács' Position exemplarisch die politisch-wissenschaftlich-ästhetischen Verstrickungen verfolgen, in die sich jede Klassen-Theorie begibt, die mehr sein will als eine Rubrizierung sozialer Ungleichheit.³²

Während begriffsgeschichtliche und soziologische Untersuchungen die Ambivalenz und Latenz – oder eben: die Figuralität – des Klassen-Begriffs häufig als »mangelnde Wissenschaftlichkeit« auslegen, damit aber die spezifisch »figurale« Leistungsfähigkeit des Klassen-Begriffs verkennen, geht es uns also darum, die figurale Verfasstheit und innere Funktionalität der verschiedenen theoretischen Klassen-Figuren herauszuarbeiten und in ihrer besonderen theoretischen »Leistungsfähigkeit« zu würdigen. Dabei müssen zwei Punkte besonders hervorgehoben werden: zuerst die mit dem Klassen-Begriff gegebene Möglichkeit einer *partiellen, einseitigen* oder *parteilichen* Theorie-Konstruktion, dann die unwahrscheinliche Kombination von enormer Elastizität und immer möglicher dogmatischer Verhärtung, die mit dem Klassen-Begriff einhergeht.

Unter dem Signum des »Klassenstandpunkts« konstruieren Klassen-Theorien ein Ganzes der Gesellschaft von einem *markiert* partiellen Standpunkt aus. Damit stellen sie zum einen (wenigstens implizit) die These auf, dass *jede* Gesellschaftskonstruktion partiell verfährt,³³ zum anderen aber wird die Theorie so auf die

²⁹ Vgl. dazu Georg Lukács: Erzählen oder Beschreiben? In: G.L.: Essays über Realismus. Werke Bd. 4. Neuwied / Berlin: Luchterhand 1971, S. 197–242.

³⁰ Vgl. Georg Lukács: Gottfried Keller. In: G.L.: Deutsche Literatur in zwei Jahrhunderten. Werke Bd. 6. Neuwied / Berlin: Luchterhand 1964, S. 334–419, besonders S. 374ff.

³¹ Vgl. Georg Lukács: Der Nachruhm Balzacs. In: G.L.: Organisation und Illusion. Politische Aufsätze III, Darmstadt / Neuwied: Luchterhand 1977, S. 114–117.

³² Vgl. dazu Patrick Eiden-Offe: Typing Class. Classification and Redemption in Lukács's Political and Literary Theory. In: Timothy Bewes / Timothy Hall (Hg.): The Fundamental Dissonance of Existence. New Essays on the Social, Literary and Aesthetic Theory of Georg Lukács. London: Continuum 2010 (im Erscheinen).

³³ In gleichsam zeichentheoretisch gereinigter Form findet sich diese Argumentation noch in Ernesto Laclaus ideologietheoretischer These, dass jedes Universelle immer

Basis eines Dezisionismus gestellt, der die Grenzen von Theorie und Praxis, von Erkenntnis und Eingriff verschwimmen lässt. Denn der erste Schritt zur Veränderung der Gesellschaft – worum es letztlich allen Klassen-Theorien geht – wird in deren parteilicher, einseitiger Beschreibung gesehen: Die Theorie selbst wird umfassend politisiert.³⁴ In der Perspektive einer neutralen, wertfreien Wissenschaftlichkeit erscheint diese Eigenschaft der Klassen-Theorien sicher hoch problematisch; historisch hatten diese mit ihrer radikalen Einseitigkeit Teil an einem Zug, den der Philosoph Alain Badiou jüngst als einen wesentlichen des 20. Jahrhunderts gekennzeichnet hat: den Zug zu einer »passionierten« Unterwerfung unter ein Reales, das ausschließlich als Entzweiung, Spaltung, Teilung erlebt wurde.³⁵

Die Flexibilität der verschiedenen Klassen-Theorien, ihre Anpassungsfähigkeit an verschiedene Wirklichkeiten (oder kritisch: ihr Opportunismus), aber auch ihr gleichsam inhärenter Drang zur dogmatischen Verhärtung resultiert aus der figurativen Verfasstheit des Klassen-Begriffs. Die Bildung einer neuen Klassen-Figur ist nie ein rein empirischer Akt noch je ein rein spekulativer; sie vollzieht sich im Feld des Imaginären, wo Einheiten behauptet und mit einer ästhetischen Plausibilität ausgestattet werden, gerade weil sie diese »in der Realität« nicht besitzen. Klassen-Figuren werden in die Lücken der Theorie eingesetzt, zwischen philo-

nur ein sich mit dem Universellen identifizierendes Partikulares sein kann – wobei eine solche Identifizierung immer politisch durchgesetzt und plausibilisiert werden muss, vgl. Ernesto Laclau: Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun? In: E.L.: Emanzipation und Differenz. Wien: Turia + Kant 2002, S. 65–78. Niklas Luhmann hat den Marxismus – obwohl abgestoßen vom »rohen Impuls, situierte Leute um ihren Besitz zu bringen« – in theoriekonstruktiver Hinsicht als eine »Superideologie« gewürdigt, die es geschafft habe, »Weltbilder von sozialen Standpunkten aus zu formulieren« (N.L.: Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1996, S. 83f. und S. 175).

³⁴ In besonders radikaler Form findet sich die Geste der Politisierung bei Mario Tronti, einem der Gründer des italienischen Operaismus. Tronti wendet sich mit seiner Klassen-Theorie nicht nur und vielleicht sogar nicht einmal vor allem gegen »das Kapital«, sondern gegen eine im »Soziologismus« und im »Reformismus« erstarrte »vulgärmarxistische« Kommunistische Partei, vgl. Mario Tronti: Arbeiter und Kapital. Frankfurt/M.: Verlag Neue Kritik 1974. Zur Geschichte des Operaismus bis zum »Postoperaismus« Toni Negris vgl. Patrick Eiden-Offe: Der Verlust der Verweigerung. Von der Arbeiterklasse als Agentin der Nicht-Arbeit zur Selbstverwertung der Multitude. Abriss des (Post)Operaismus. In: Jörn Etzold / Martin J. Schäfer (Hg.): Nicht-Arbeit. Weimar: Verlag der Bauhaus Universität 2010 (im Erscheinen).

³⁵ Vgl. Alain Badiou: Das Jahrhundert. Berlin / Zürich: Diaphanes 2006, S. 51f: »Das allgemein geteilte Gesetz der Welt ist im zwanzigsten Jahrhundert weder die Eins, noch das Mannigfaltige, sondern die Zwei. [...] Es ist die Zwei, und die in der Modalität der Zwei repräsentierte Welt schließt die Möglichkeit einer einmütigen Unterordnung ebenso aus wie die eines kombinatorischen Gleichgewichts. Man muß sich entscheiden.« Politische Theorie ist – besonders im 20. Jahrhundert – immer auch politische Intervention. Sie kann sich dabei nicht nicht positionieren. Klassen-Theorien nehmen diesen Zwang bewusst an und können so mit ihm umgehen, statt ihm nur zu erliegen.

sophischem Rahmen und Empirie, zwischen Projekt und Beschreibung, zwischen Determination und Aktion. Die Elastizität der Klassen-Figuren resultiert aus ihrer Fähigkeit, gerade durch ihre sinnfällige Fasslichkeit theoretische Spaltungen zu prozessieren und Lücken auszufüllen. Die Figuren verkörpern in ihrer inneren Gespanntheit gleichsam die Lücken selbst, in die sie eingesetzt werden: sie machen sie im Akt der Füllung sichtbar und halten sie damit offen, verkörpern aber auch das Versprechen eines lückenlos geschlossenen Theoriegebäudes.³⁶ Wo die Umschlagpunkte zwischen Anpassungsfähigkeit und Dogmatismus jeweils liegen, muss im Einzelfall untersucht werden, ebenso die möglichen Übergänge von einer virtuoson Handhabung des Imaginären zu Wahnbildungen, die gerade bei den avancierten Klassentheoretikern immer wieder sichtbar werden.³⁷

In Marx' Texten findet sich ein noch flüssiger, ein figurbewusster Umgang mit dem Begriff der Klasse.³⁸ Marx weiß um die implizite Poetologie des Klassen-Begriffs, dessen figurative Aspekte er nicht nur in Rechnung stellt, sondern auch auf der Oberfläche der theoretischen Darstellung exponiert. So werden im *Kapital* die Klassen explizit erst spät eingeführt. Nach der Wertform-Analyse des ersten und der Geldform-Analyse des zweiten Abschnitts werden sie als »dramatis personae« bezeichnet,³⁹ um die zuvor entfaltenen Kategorien zu personifizieren und das in Keimform aufgezeigte »ökonomische Bewegungsgesetz« der Gesellschaft

³⁶ Zum Doppelgesicht des Imaginären vgl. Susanne Lüdemann: Gründungsparadoxien bei Freud und Thomas Hobbes. (URL: <http://www.uni-konstanz.de/kulturtheorie/Texte/LuedemannGrueundungspara.pdf> (zuletzt eingesehen am 16.04.2010), ferner Cornelius Castoriadis: Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1990. Zur Destruktion des ökonomischen Klassen-Determinismus im Marxismus vgl. ebd., S. 52–59.

³⁷ Gerade in der historischen Distanz zeigt sich bei etwa bei Lukács und Tronti ein Kohärenzzwang, der in einer Revision der Klassen-Theorien selbst wieder thematisch werden muss. Die Nähe zu religiös-paranoiden Schließungsphantasien gestaltet Alfred Döblin im letzten Teil seines Revolutionszyklus *November 1918* an der Figur der inhaftierten Rosa Luxemburg; vgl. Alfred Döblin: Karl und Rosa. Frankfurt/M.: Fischer 2008).

³⁸ Vgl. Franz Mehring: Karl Marx und das Gleichnis. In: F.M.: Aufsätze zur ausländischen Literatur. Vermischte Schriften. Gesammelte Schriften Bd. 12. Berlin: Dietz 1963, S. 199–202. Hier heißt es: »Die Sprache von Karl Marx verdient, eingehend untersucht zu werden; eine solche Untersuchung würde ein nicht unwesentlicher Beitrag zur Erkenntnis des Mannes und seines Werkes sein.« (S. 199) Und später: »Bei Marx ist das Gleichnis niemals Zierat, niemals ein bloßer Schmuck der Rede. [...] es ist ein ursprüngliches Zusammenschauen der gleichen Dinge, das verwirklichte Ideal jener vollkommenen Darstellung, von der Lessing sagte, daß Begriff und Bild in ihr zusammengehören wie Mann und Weib. Das Gleichnis, wie es Marx handhabt, ist die sinnliche Mutter des Gedankens, der von ihr den lebendigen Odem empfängt.« (S. 202) Gegen die harmonische Vorstellung Mehrings müsste ins Feld geführt werden, das die marxischen Klassen-Figuren wesentlich *ursprüngliches Zusammenschauen des Unvereinbaren* sind. Gerade so aber muss sich die Kraft des Bildes gegen die des Begriffs bewähren.

³⁹ Marx: Kapital I (Anm. 28), S. 191.

politisch zu dramatisieren.⁴⁰ Nachdem die Klassen, die schon zuvor, im Kapitel über den »Fetischcharakter der Ware«, kurz als »Charaktermasken« in Erscheinung getreten waren,⁴¹ auf der Bühne erschienen sind, kann Marx mit der Analyse des Arbeits- und Verwertungsprozesses beginnen, um schließlich, am Ende des dritten Abschnitts, mit dem »Kampf um den Normalarbeitstag« endlich ein Phänomen des konkreten Klassenkampfes in den Fokus der Theorie zu bekommen.⁴² Durch das Masken- und Rollenspiel, das Marx um die Klassen entfesselt, gelingt es ihm, zwei letztlich unvereinbare Stränge seiner Theorie zusammenzubringen: den der Strukturanalyse der Wertformkritik und den des – wenn man so will: akteurszentrierten – Klassenkampfes. Erst Marx' Nachfolger und Adepten haben die flexible Begriffsverwendung ihres »Klassikers« vereindeutigt und in (sozial)wissenschaftliche Bahnen zu lenken versucht. In der Theorieproduktion der Zweiten Internationale und des Marxismus-Leninismus in den realsozialistischen Ländern (sowie bei den Satellitenparteien im »nicht-sozialistischen Ausland«) musste sich die Klassen-Theorie zu einer reinen Legitimationsideologie verhärten, die jeden Kontakt zu den gesellschaftlichen Entwicklungen – und damit zu den Klassenentwicklungen in den eigenen Gesellschaften – verlor. Der Zusammenbruch des Realsozialismus hatte auch theoretische Gründe.⁴³

Schließlich lässt sich die Debatte um den Klassen-Begriff kulturesemiotisch deuten: Eine solche Interpretation kann sich an Überlegungen Jurij Lotmans anlehnen, der gerade in der Zweiseitigkeit kultureller Prozesse, in deren gleichzeitig gegebener integrativer und desintegrativer Funktion, die regenerative und revitalisierende Kraft der Kultur für eine Gesellschaft erblickt hat.⁴⁴ Eine besondere

⁴⁰ Ebd., S. 15. Im hier zitierten Vorwort zur ersten Auflage des *Kapital* heißt es im Anschluss, dass die »Gestalten von Kapitalist und Grundeigentümer« nur insofern als »Personen« in Betracht kämen, »soweit sie die Personifikationen ökonomischer Kategorien [seien], Träger von bestimmten Klassenverhältnissen und Interessen« (S. 16). Hier wird eine Asymmetrie bezüglich der Klassen-Figurationen zur Debatte gestellt, die im *Kapital* selbst nicht weiter verhandelt wird. Tronti nimmt auf diese Asymmetrie schon im Titel seiner berühmten Essay-Sammlung von 1966 Bezug: *Operai e Capitale, Arbeiter und Kapital*. Die Asymmetrie beruht bei Tronti darauf, dass der Einzelkapitalist immer nur Exekutivorgan »seines« Kapitals ist, wohingegen der Arbeiter in seiner leiblichen Präsenz erforderlich ist, um Arbeit und Mehrarbeit zu leisten. Ohne diese leibliche Präsenz in der Produktion und der Reproduktion – und ohne die Differenz von tatsächlich geleisteter und zur Reproduktion der Überlebensmittel notwendiger Arbeit – würde die Mehrwertproduktion zum Erliegen kommen. Vgl. dazu Tronti: *Arbeiter und Kapital* (Anm. 34), S. 142ff.

⁴¹ Karl Marx: *Kapital I* (Anm. 28), S. 91.

⁴² Ebd., S. 279–330.

⁴³ Zum notwendigen Übergang von Marx über Lenin zu Stalin und zur Möglichkeit, diese Notwendigkeit in einem »authentischen Akt« der Revolution auszusetzen vgl. Slavoj Žižek: Postface: Georg Lukács as the philosopher of Leninism. In: Georg Lukács: *A Defense of »History and Class Consciousness«. Tailism and the Dialectic*. London / New York: Verso 2000, S. 151–182.

⁴⁴ Jurij Lotman: Zum kybernetischen Aspekt der Kultur. In: J.L.: *Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur*. Hg. von Karl Eimermacher. Kron-

Pointe der Applikation der Lotman'schen Thesen auf die Klassenproblematik liegt darin, dass Lotman sein Kulturmodell auch als Einspruch gegen die realsozialistischen Ordnungsexperimente formuliert hat. Gesellschaften, so Lotman, die die Ordnungsleistung der Kultur isolieren und verabsolutieren, sterben den Kältetod. Ohne die Zufuhr von Unordnung, von Chaos, von Unbestimmtheit kann es keine funktionierende gesellschaftliche Entwicklung geben. In Bezug auf die Klassen-Theorien führt das zu der These, dass der Marxismus-Leninismus des Staatssozialismus mit seiner bereinigten Version der Klassen-Theorie – und hier nicht zuletzt mit der Verfügung, dass es im Sozialismus keinen Klassenkampf mehr gebe – nicht nur die Theorie selbst in die Erstarrung geführt, sondern auch die Gesellschaften zur »Explosion« (Lotman) gebracht habe.⁴⁵ Ein Gegenmittel wäre womöglich eine funktionierende, und das heißt: eine polemische und antagonistische Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung gewesen, die auch in klassentheoretischen Begriffen hätte erfolgen müssen.⁴⁶

Lotmans kulturesemiotischer Ansatz macht deutlich, dass man die Pointe des Klassen-Begriffs verfehlt, wenn man ihn primär an dem – von den Theorien oft selbst erhobenen – Anspruch misst, eine gesellschaftlich gegebene Komplexität zu reduzieren. Es geht in der Diskussion letztlich nie darum, komplizierte gesellschaftliche Verhältnisse auf eine einfache Grundlage zu stellen; das reduktionisti-

berg/Ts.: Scriptor 1974, S. 17–421, hier S. 417: »Im allgemeinen wird die Vorstellung akzeptiert, Kultur sei eine Organisation(sform), die dem Chaos und der Unbestimmtheit entgegengestellt ist; sofern man umsichtig ins Innere der strukturellen Organisation einer Kultur vordringt, sieht man sich jedoch mit dem paradoxen Tatbestand konfrontiert, dass in bestimmten Schichten der Kultur der Grad der Zufälligkeit, der Desorganisation und der Unbestimmtheit im Ansteigen begriffen ist. [...] Aus diesem Grunde bleibt zu vermuten, daß jede Kultur innere Mechanismen zur Erzeugung von Unbestimmtheit besitzt. Während eine Kultur Mechanismen zur Beseitigung von Entropie entwickelt, enthält sie gleichzeitig eine Reihe spezieller Gebilde, die Zufallsprozesse modellieren.«

⁴⁵ Zu Lotmans Kultursemiotik vgl. grundlegend Jurij M. Lotman: Kultur und Explosion. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2010; zur historischen Einordnung der Theorie Lotmans im Realsozialismus vgl. das Nachwort der HerausgeberInnen Susi K. Frank, Cornelia Ruhe und Alexander Schmitz: Explosion und Ereignis. Kontexte des Lotmanschen Geschichtskonzepts, S. 227–259.

⁴⁶ Für eine klassentheoretische Interpretation der Revolutionen in Osteuropa vgl. Antonio Negri: Postscript 1990. In: Félix Guattari / Antonio Negri: Communists like us. New Spaces of Liberty, New Lines of Alliances. New York: Semiotext(e) 1990, S. 149–173. In diesem Nachwort, das mit »Christmas 1989« datiert ist, heißt es über die osteuropäischen Ereignisse: »Who has revolted? The working class? In part yes, but often not. The middle classes, then? To a fair degree, but only when they were not linked to the bureaucracy. What about the students, scientists, workers linked to advanced technologies, intellectuals, in short, all those who deal with abstract and intellectual work? Certainly this represents the nucleus of the rebellion. Those who rebelled, in brief, were the new kind of producers. A social worker, manager of his own means of production and capable of supplying both work and intellectual planning, both innovative activity and a cooperative socialization.« (S. 172)

sche Versprechen des Basis-Überbau-Schemas *muss* trügen. Stattdessen produziert der Begriff jene Komplexitäten, die er zu klären vorgibt. Die Operationsweise des Klassen-Begriffs ist, anders gesagt, zweiseitig – was wir mit unserem Einsatz des Figur-Begriffs betonen: Indem der Begriff auf der einen Seite Ordnung herstellt, produziert er auf der anderen Seite jene Unordnung, in der sich, in einem nächsten Schritt, die Ordnungsfunktion des Begriffs wieder entfalten kann. Damit soll nicht gesagt sein, dass die Debatte um den Klassen-Begriff von vornherein ein eitles Geschäft sei, dem jeder Sinn abzusprechen wäre. Umgekehrt muss davon ausgegangen werden, dass diese Debatte gerade in ihrer Zweiseitigkeit eine wichtige soziale Funktion erfüllt: In ihr findet eine ›gemeinsame‹ Fortschreibung der Selbstbeschreibung und Selbstinterpretation einer Gesellschaft statt, wobei ›gemeinsam‹ insofern in Anführungszeichen zu stehen hat, als eine solche Selbstbeschreibung in klassentheoretischen Begriffen immer eine umkämpfte, eine antagonistische – eine somit *politische* ist. Die notwendig polemische und unabschließbare, sich selbst immer neu stimulierende Debatte um den Klassencharakter einer Gesellschaft macht schon in ihren Grundentscheidungen – also in der Entscheidung, über Klassen überhaupt zu sprechen – deutlich, dass eine vollkommen einvernehmliche und damit unpolitische Lösung gesellschaftlicher Probleme nicht zu haben ist.

3. Zum Verhältnis von Bildung und Klasse

Ist die Rede von der Klasse immer schon zweiseitig wirksam, so ist gleichermaßen herauszustellen, dass sich die benannten theoretischen und sozialen Effekte nur im Zusammenspiel mit anderen kulturellen Basiskategorien der Gesellschaft einstellen. Das Homonym Klassen-Bildung umreißt diesen Zusammenhang in seiner ganzen Komplexität, insofern es *erstens* erlaubt, ›Bildung‹ (im Sinne der mittelhochdeutschen Bedeutung des Wortes) als ›Schöpfung‹ und ›Gestaltung/Gestalt‹ aufzufassen und damit auf die Figuration von Klasse(n) im oben beschriebenen Sinn zu fokussieren. *Zweitens* lässt sich ›Bildung‹ aber auch als neuhumanistisch geprägte Idee der intellektuellen und moralischen Entwicklung des Einzelnen verstehen.⁴⁷ In einer solchen Perspektive lässt sich mit dem Begriff der Klassen-Bildung *drittens* der sozial- und ideengeschichtliche Zusammenhang von Klassen-Figuren und der Idee der Bildung in diesem engeren Sinn erkunden. Wenn es nun im Folgenden um dieses spezifische Verhältnis von ›Bildung‹ und ›Klasse‹ im

⁴⁷ Vgl. zur Begriffs- und Ideengeschichte von ›Bildung‹ Rudolf Vierhaus: Bildung. In: Otto Brunner / Werner Conze / Reinhart Koselleck (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta 1972, S. 508–551; speziell zur Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts vgl. Karl-Ernst Jeismann / Peter Lundgreen (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 3: 1800–1870: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München: Beck 1987.

›Jahrhundert der Klassen-Bildung‹, dem 19. Jahrhundert also, gehen wird, so geschieht dies stets unter der maßgeblichen Fragestellung, welche Rolle das neuhumanistisch geprägte Konzept der Bildung für die Formierung von Klassen im Sinne des zuvor dargestellten zweiseitigen Operationsmodus spielt. Im Homonym der Klassen-Bildung konzentriert sich diese Fragestellung insofern in ganz besonderer Eindringlichkeit, als der Begriff ›Bildung‹ zugleich eine prozessuale wie auch eine statische Bedeutungskomponente enthält. Betont wird dadurch, dass der *Vorgang* einer permanent stattfindenden (Re-)Figuration von Klassen und das *Ergebnis* dieses Prozesses – die Figur der Klasse – immer zugleich begegnen.

Sozialhistorisch konkretisierte sich diese dynamisch-statische Doppelbedeutung von ›Bildung‹ im 19. Jahrhundert darin, dass einerseits die Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs respektive eines Klassenwechsels durch den Erwerb von ›Bildung‹ zwar zu den zentralen Vorstellungen einer aufgeklärten, post-feudalen Gesellschaft gehörte,⁴⁸ dass andererseits ›Bildung‹ aber zugleich zunehmend als Distinktionsmittel diente und als spezifisches Merkmal von Klassenzugehörigkeit galt. Während Bildung als prinzipiell *offener* Prozess des Erwerbs von Fähigkeiten die Gesellschaft dynamisiert, ist Bildung im *geschlossenen* Sinn eines festgeschriebenen Bildungsziels oder Bildungskanons eher als ein statisches Konzept zu verstehen und wirkt daher tendenziell klassenstabilisierend.

Dieses Zusammenspiel der Kategorien ›Bildung‹ und ›Klasse‹ erfährt gegenwärtig eine Reaktualisierung in den exzessiv geführten Debatten rund um das deutsche Bildungssystem: in immer wieder neu aufgelegten Feuilletondiskussionen und in politischen Richtungsstreits, in Bürgerentscheiden – wie jüngst in Hamburg zur Frage der Reformierung des Schulsystems – sowie in parteienübergreifenden Programmen,⁴⁹ in Bildungsstreiks und studentischen Initiativen,⁵⁰ aber auch in empirischen Forschungen zu Bildungsbenachteiligung und Chancengerechtigkeit. Dabei zeichnen die aktuellen Analysen die bereits angezeigte funkti-

⁴⁸ Peter Lundgreen / Margret Kraul / Karl Ditt: *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1988, S. 11.

⁴⁹ So findet derzeit eine im Bundesministerium für Bildung und Forschung angesiedelte Qualifizierungsinitiative mit dem Titel »Aufstieg durch Bildung« statt, die Deutschland zu einem »Land der Bildungschancen und der Bildungsbereitschaft« machen will, vgl. URL: <http://www.aufstieg-durch-bildung.info/> (zuletzt eingesehen am 03.05.2010). Diese wiederum ruft zu Widerspruch in der Presse auf, so äußert sich der SPD-Politiker und Generalsekretär von *Campus Europae*, einem Verbund europäischer Universitäten, Christoph Ehmann in der *Tageszeitung* unter der Überschrift »Ausgrenzung und Selektion in der Bildung – Ungerechtigkeit als Prinzip« (16. 12. 2009): »Wenn Bildung dem Aufstieg dienen soll, dann werden Bildungsprozesse vor allem zu einem Mittel der Selektion, zu einem Ausleseverfahren, das den Anschein der Rationalität und Gerechtigkeit zu erwecken versucht. Wer Bildung unter das Motto ›Aufstieg‹ stellt, macht die Ausgrenzung zur zwangsläufigen Konsequenz.«

⁵⁰ Vgl. z. B. die studentischen Initiativen von *arbeiterkind.de* (Unterstützernetzwerk für und vorwiegend von Studierenden, die als erste in ihrer Familie eine Hochschule besuchen) und *dishwasher.blogsport.de* (»Magazin für studierende Arbeiterkinder«).

onale offen-geschlossene Doppelbedeutung des Bildungskonzeptes nach, indem sie dazu tendieren, entweder zu erklären, dass ›Bildung‹ die Gesellschaft grundsätzlich verbessere und sozial gerechter gestalte, oder aber konstatieren, dass sie ein Instrument zur Erzeugung sozialer Ungleichheiten sei.⁵¹

Die doppelte Bedeutung von ›Bildung‹ – als in sozialer Hinsicht offen und geschlossen zugleich – darf nun aber keineswegs als begriffsgeschichtliches Manko oder als rein definitorisches Problem aufgefasst werden. Vielmehr gilt, dass sich die starke soziale Wirkung des Bildungskonzepts gerade aufgrund seiner Zweiseitigkeit entfaltet. Es handelt sich bei den scheinbar entgegengesetzten Auslegungen von ›Bildung‹ als dynamischer Prozess und/oder als statischer ›Besitz‹ also gerade nicht um zwei einander ausschließende, disparate Bildungsbegriffe, sondern um eine dem kulturellen Konzept der Bildung eingeschriebene Ambivalenz, die die sozial- und theoriegeschichtlichen Prozesse von Klassen-Bildung maßgeblich mitgestaltet. Produktiv wird diese Ambivalenz besonders in der spezifischen Unbestimmtheit erzählender Texte, da diese die gegenläufigen, auf klassenspezifische Differenzierung beziehungsweise Transgression zielenden Bedeutungsinhalte von ›Bildung‹ nicht zu Gunsten einer Seite des Konzepts auflösen (müssen). Der vermeintliche Widerspruch zwischen Emanzipation *und* sozialer Stratifikation *durch* ›Bildung‹ wird innerhalb literarischer Entwürfe als ein Erzählmuster sichtbar, das auch in der gesellschaftlichen Wirklichkeit für die kulturelle Konstitution von Klassen essentiell ist.

4. Die geteilte Gesellschaft und der ganze Mensch: *Klassen und Bildung im 19. Jahrhundert*

Bei dem uns gleichermaßen vertrauten wie undurchsichtigen Konzept der Bildung handelt es sich um ein spezifisch »deutsches Deutungsmuster«.⁵² Die Bedeutungsinhalte von ›Bildung‹ lassen sich nicht ohne Weiteres in anderssprachige Begrifflichkeiten übersetzen, ohne dass dabei bestimmte Bedeutungsdimensionen verän-

⁵¹ Eine bedeutende Rolle in den aktuellen Debatten spielen nicht zuletzt die seit 2001 regelmäßig veröffentlichten Pisastudien (sowie die 2007 publizierte OECD-Studie »Education at a glance«) mit ihrem Ergebnis, dass in keinem anderen europäischen Industrieland die sozio-ökonomische Herkunft so sehr über Schulerfolg und Bildungschancen entscheidet wie in Deutschland. Zahlreiche soziologische, pädagogische und psychologische Studien versuchen seitdem, diesen beunruhigenden Befund mit vielfältigen Faktoren zu erklären. Diese sind vorwiegend im Bereich der Bildungsinstitutionen, aber auch im Kontext familiärer und individueller Entscheidungsprozesse angesiedelt. Auffällig ist, dass das Konzept der Bildung mit seinen sozio-historischen und ideengeschichtlichen Wurzeln in den bisherigen Debatten und Forschungen über das deutsche Bildungssystem und seine auffälligen Selektionswirkungen in diesen Forschungsperspektiven nahezu unhinterfragt bleibt.

⁵² Vgl. Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt/M. / Leipzig: Suhrkamp 1994.

dert würden: Das englische ›education‹ etwa betont die Seite der institutionellen Ausbildung im Konzept der Bildung und die Nähe der Bildungsidee zum Begriff der Erziehung, während das französische ›civilisation‹ zwar die in Deutschland einflussreiche Idee einer Verbesserung der *Menschheit* durch ›Bildung‹ wiedergibt, ›Bildung‹ im ebenfalls wichtigen Sinn des Prozesses einer *individuellen* Selbstverbesserung jedoch vernachlässigt.⁵³

Die Übersetzungsproblematik zeigt die Spezifik des deutschen Bildungsbegriffs, der zum Teil widersprüchliche Bedeutungsinhalte mehrfach semantisch vereint und verschränkt. ›Bildung‹ – der »Lieblings- und Zentralbegriff im deutschen Sprachraum« (Rudolf Vierhaus) – zeichnet sich also ebenso wie der Klassenbegriff vor allem durch Unschärfe und Widersprüchlichkeit aus.

Konflikten im Begriff der Bildung immer mehrere, auf unterschiedlichen Ebenen liegende Semantiken, so fällt neben der dominierenden Doppeldeutigkeit einer dynamischen und einer statisch konzeptionalisierten ›Bildung‹ eine weitere (damit zusammenhängende) Zweideutigkeit des Konzepts auf: ›Bildung‹ meint zum einen das idealistische Konzept, das den individuellen Willen zur Selbststeigerung des Subjekts in seiner Lebenszeit und die umfassende ›Bildung‹ der *ganzen Person* in den Vordergrund stellt,⁵⁴ zum anderen wird ›Bildung‹ aber auch im Sinn von Bildungsbetrieb, Bildungswesen oder Bildungsinstitution verstanden, also im Sinne einer zumeist staatlichen und funktionalen Organisation von (Aus-)Bildung.

Versuchte Wilhelm von Humboldt diese beiden Bedeutungsinhalte in seiner Konzeption der neuhumanistischen Bildungsanstalten miteinander zu versöhnen, so muss doch zugleich konstatiert werden, dass die eigentliche Bildungsrevolution zu Beginn des 19. Jahrhunderts darin bestand, Bildung als Idee einer unaufhörlichen Selbstverbesserung und Bildung verstanden als Ausbildung mehr und mehr

⁵³ Das Prinzip der *perfectibilité*, das auf Jean Jaques Rousseaus *Discours sur l'Origine et les Fondements de l'Inégalité parmi les Hommes* (1755) und den dort verwendeten Begriff *perfectionnement* zurückgeht, erfährt im deutschsprachigen Raum eine gewisse Reduktion und Harmonisierung: Steht der Fähigkeit »de se perfectionner« bei Rousseau noch das der menschlichen Zivilisation ebenso anheimgegebene Prinzip der *corruptibilité* entgegen, so wird diese Dichotomie im deutschen Bildungs- und Erziehungsdiskurs zugunsten einer spannungsärmeren Annahme von Perfektibilität als Grundprinzip der Natur aufgegeben. Vgl. dazu das Kapitel »Perfektibilität und Bildung. Zu den Besonderheiten im Kontext der europäischen Utopie- und Fortschrittsdiskussion«. In: Wilhelm Voßkamp: *Der Roman eines Lebens. Die Aktualität der Bildung und ihre Geschichte im Bildungsroman*. Berlin: Berlin University Press 2009, S. 33–48, besonders S. 38. Vgl. außerdem allgemein zu den Besonderheiten des deutschen Bildungskonzeptes und der Übersetzungsproblematik Reinhart Koselleck: *Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: R.K.: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2006, S. 109f.

⁵⁴ »Zweck war die Bildung des ganzen Menschen als Zweck seiner selbst. [...] Das anthropologische Grundmuster der Bildung zielte auf den ganzen Menschen.« Ebd., S. 118f.

voneinander zu trennen.⁵⁵ Eine reflexiv angelegte (Selbst-)Bildung und eine transitiv verstandene Aus-Bildung sollten zwar in den Institutionen der (höheren) Bildung verbunden werden, doch führte dies zu deutlichen konzeptionellen Spannungen, die bis heute spürbar sind. So überlebte etwa stärker als in den europäischen Nachbarländern im deutschen Bildungssystem die idealistische Vorstellung von Bildung als reflexiv gedachte Selbstbildung, während sich die transitive Variante (»jemanden bilden«) vergleichsweise wenig durchsetzte.⁵⁶

Der eigentümliche Charakter des Deutungsmusters ›Bildung‹ besteht nun gerade darin, zwischen utopischem Ideal und politisch-pragmatischem Bildungsprogramm zu changieren, wobei das theoretische Konstrukt ›Bildung‹, um überhaupt gesellschaftlich in Erscheinung zu treten, geradezu darauf angewiesen ist, in soziale und politische Funktionszusammenhänge einzurücken.⁵⁷ Die vom idealistischen Konzept um 1800 weithin propagierte ›Zweckfreiheit‹ der Bildung erweist sich im Sinne einer Klassen-Bildung gerade als zweckmäßig. So besetzt die Bildungsidee im sozialen Gefüge eine anthropologische Deutungslücke, die sich durch das Verschwinden der Ständegesellschaft aufgetan hatte: War in dieser der soziale Ort des Individuums (nahezu) qua Geburt in Form einer Inklusion in eine Schicht bestimmt,⁵⁸ so steht ›Bildung‹ in der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts zwar für die prinzipielle Möglichkeit eines sozialen Positionswechsels ein; zugleich manifestierte sich in und durch Bildung aber auch zunehmend die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse. Integrative und desintegrative Tendenzen finden sich also im Bildungsgedanken des 19. Jahrhunderts miteinander vereint und machen seine besondere Leistungsfähigkeit im Kontext der entstehenden Klassengesellschaft aus. Dies zeigt sich auch darin, dass sich Wilhelm von Humboldt und in seiner Nachfolge Johann Wilhelm Süvern zwar bereits ausführlich mit der Frage beschäftigten, ob verschiedene Klassen eine verschiedenartige Bil-

⁵⁵ Vgl. zu dieser These Heinrich Bosse: Gelehrte und Gebildete – die Kinder des 1. Standes. In: Das achtzehnte Jahrhundert. Zeitschrift der deutschen Gesellschaft für die Erforschung des achtzehnten Jahrhunderts 32/I (2008), S. 13–37, hier S. 35.

⁵⁶ Vgl. dazu den Vergleich von deutschem und französischem Bildungsideal bei Ernst Ulrich Große: Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen. In: E.U.G. / Heinz-Helmut Lüger: Frankreich verstehen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1996, S. 219–268, hier S. 267. Große bemerkt hier, dass das deutsche Bildungskonzept gegenüber »angelsächsisch-soziale[n] Zügen« und gegenüber der französischen *éducation* eine »gefährliche Leerstelle« enthalte: die Gesellschaft.

⁵⁷ Vgl. dazu Koselleck: Zur anthropologischen und semantischen Struktur (Anm. 53), S. 108.

⁵⁸ Nicht zu vergessen ist dabei jedoch, dass auch die sogenannte Ständegesellschaft nicht vollkommen inklusiv und statisch organisiert war: »Seitdem es Universitäten gibt, seit den Schulreformen der Reformation und Gegenreformation sorgen die lateinischen Institutionen für Akademikersöhne, gewiß, aber zugleich für die soziale Mobilität der Begabten und Leistungsorientierten, für die Gelehrten aller Stände. [...] das ›Schleusenwerk des sozialen Aufstiegs durch Schule und Ausbildung‹ [...] ist seit fast dreihundert Jahren in Betrieb. Man hat es nur noch zu wenig beobachtet.« Bosse: Gelehrte und Gebildete (Anm. 55), S. 24.

dung erhalten sollten oder nicht und sich tendenziell dagegen aussprachen. In der gesellschaftlichen Realität diente der neuhumanistische Bildungsbegriff jedoch zugleich zunehmend dazu, die Kluft zwischen den gebildeten Bürgerlichen und den nicht-gebildeten Klassen zu verstärken, beispielsweise indem Exklusivrechte an Bildungstitel gebunden wurden.

Eine wichtige Rolle für die Klassen-Bildung im 19. Jahrhundert spielt zudem die sich etablierende Bildungskritik, die als genuiner Bestandteil des Konzepts ›Bildung‹ erscheint und zunehmend einen identitätsstiftenden Bezugspunkt für diejenigen bürgerlichen Schichten darstellt, die sich selbst als ›gebildet‹ verstehen. Gerade die neuhumanistisch geprägte Universität erscheint in diesem Kontext als Ort einer diskursiven Verhandlung und Neuverortung von Bildungskonzepten sowie der Selbstvergewisserung der ›Gebildeten‹ in Zeiten von neuer sozialer Unübersichtlichkeit und Mobilität. Dabei unternimmt der gelehrte Stand das diskursive Kunststück, sich in einer reflexiven Wendung selbst zu spalten, indem zunehmend in den eigenen Reihen zwischen ›gebildet‹ und nur ›scheinbar gebildet‹ unterschieden wird.⁵⁹ Gegen Ende des 19. Jahrhunderts finden diese Tendenzen dann ihren Niederschlag in den bildungskritischen Polemiken zum Beispiel von Theodor Fontane oder Friedrich Nietzsche, die das Bildungsphilistertum ihrer Zeit anprangern, zugleich aber als Maßstab ihrer Kritik genau jenes Bildungskonzept bemühen, das sie in seiner idealistischen Tradition eigentlich bereits als überkommen empfanden und ebenfalls kritisierten.⁶⁰

⁵⁹ Friedrich Schiller unterteilt 1789 in seiner Jenaer Antrittsvorlesung *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* den gelehrten Stand in »Brotgelehrte und philosophische Köpfe«: Während erstere lediglich eine Berufsqualifikation anstrebten, was Schiller verurteilt; würden letztere – seine legitimen Studenten – eine permanente Selbstverbesserung zum Ziel haben, vgl. dazu Bosse: *Gelehrte und Gebildete* (Anm. 55), S. 35. Diese Spaltung hallt bis heute nach, wenn etwa der Journalist Adam Soboczynski im November 2009 in einem *Zeit*-Artikel ein Lob auf den »Bummelstudenten« singt und diesem den »kontrollierten Studenten, der nur noch sein Workload erfüllt« gegenüberstellt wiewohl er entsprechend ebenfalls zwei Arten von Professoren ausmacht: den »intellektuellen Individualisten mit nach außen strahlender Gelehrsamkeit« – vermeintlich eine aussterbende Spezies – und den »apparatschikhaft vernetzten Großorganisator von Studiengängen, Graduiertenkollegs und Sonderforschungsbereichen, der pflichtgemäß allerlei uninspirierte Sammelbände herausgibt«, um damit lediglich seinen so wörtlich »Brotgelehrtenfleiß zu dokumentieren« (Adam Soboczynski: *Nieder mit Bologna!* In: *Die Zeit*, Nr. 49, 26. 11. 2009).

⁶⁰ Vgl. dazu auch Koselleck: *Zur anthropologischen und semantischen Struktur* (Anm. 53), S. 133, sowie Aleida Assmann: *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt/M. / New York: Campus 1993, S. 64f. Exemplarisch zur Bedeutung der Philisterschelte im Werk Heines (in Fortführung und Transformation von Brentanos Philisterkritik) Eva Blome: *Vom ungebildeten Philister zum Bildungsphilister. Heines Beitrag zu einer spannungsvollen Transformation*. In: Remigiuis Bunia / Till Dembeck / Georg Stanitzek (Hg): *Philister – Problemgeschichte einer Sozialfigur der neueren deutschen Literatur*. Berlin / New York: de Gruyter 2011 (im Erscheinen).

Das 19. Jahrhundert bildet, so lässt sich zuspitzen, den Klassenantagonismus nicht etwa nur durch die »*Great Divide* von Kopf- und Handarbeiter«⁶¹ ab. Vielmehr findet ein beständiger Wiedereintrag der Leitdifferenz ›gebildet/ungebildet‹ *innerhalb* der einzelnen Klasse statt – etwa durch die Spaltung in ›gelernte‹ und ›ungelernte‹ Arbeiter oder in den ›gemeinen‹ und den ›höheren Bürgerstand‹. Bei der Auseinandersetzung mit Klassen-Bildung sind wir also mit Prozessen des beständigen Aus- und Einschlusses konfrontiert.⁶²

Die subtilen Mechanismen der Verteidigung von Bildung als »symbolisches Kapital« analysiert Pierre Bourdieu, der sie auf die These bringt, dass das Bildungswesen die gesellschaftliche Funktion habe, durch die formale Gleichbehandlung faktisch Ungleicher Herstellungs- und Legitimationsinstrument von Klassenbildungsprozessen zu sein.⁶³ Gilt außerdem, dass die Leitdifferenz von Gebildeten und Ungebildeten zentral für die (Selbst-)Beschreibungen der bürgerlichen Gesellschaft ist und dass die Kategorien der Bildung und Unbildung »nicht ohne empirische Berechtigung Ständen oder Klassen, Schichten oder Berufsgruppen zugeordnet werden«⁶⁴ können, so muss gleichwohl daran festgehalten werden, dass sich das neuhumanistische Konzept einer ganzheitlichen und individuellen Bildung des Subjekts gegen eine primär soziale oder sogar klassenspezifische Bestimmung und Interpretation sperrt. Reinhard Koselleck bringt dies auf die Formel: »Formal ist Bildung allgemein, inhaltlich egalitär.«⁶⁵

Interessant ist nun, dass die Einsicht in diesen Doppelcharakter und die damit ermöglichten Prozesse der Klassen-Bildung *durch* Bildung (und ihrer gleichzeitigen Unsichtbarmachung) bereits im 19. Jahrhundert durchaus vorhanden waren. Schon Marx hatte 1843 in seiner *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* Geld und Bildung als die Hauptkriterien für die Unterschiede in der bürgerlichen Gesellschaft bezeichnet,⁶⁶ und so erscheint die bürgerliche Bildung im *Kommunistischen Manifest* als genuines Erzeugnis der kapitalistischen Produktions- und Eigentumsverhältnisse – und damit als Klassen-Bildung: »Wie für den Bourgeois das Aufhören des Klasseneigentums das Aufhören der Produktion selbst ist, so ist für ihn das Aufhören der Klassenbildung identisch mit dem Aufhören der Bildung

⁶¹ Bosse: Gelehrte und Gebildete (Anm. 55), S. 28, Hervorhebung im Original.

⁶² »Konzeptuell bleibt das Deutungsmuster [Bildung] durch seine Rückbindung an die ›Bildungsphilosophie‹ offen, in seiner sozialen Verwendungsgeschichte aber kann es als der zentrale semantische Aktivposten zur Herstellung ›kultureller Hegemonie‹ des Bildungsbürgertums gelten.« Bollenbeck: Bildung und Kultur (Anm. 52), S. 166.

⁶³ Pierre Bourdieu / Luc Boltanski: Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: P.B. / L.B. u. a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt 1981, S. 89–115.

⁶⁴ Koselleck: Zur anthropologischen und semantischen Struktur (Anm. 53), S. 131.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Karl Marx: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Kritik des Hegelschen Staatsrechts. In: K.M. / Friedrich Engels: Werke. Bd. 1. Berlin: Dietz 1976 [1843], S. 203–333, hier S. 284.

überhaupt.«⁶⁷ Einen gemeinsamen klassenübergreifenden Bildungsbegriff gibt es demnach für Marx nicht. Und dennoch ist, obwohl Marx die Systematisierung, Verwissenschaftlichung und Technisierung der gesellschaftlichen Wissensbestände vor allem als Mittel zur Sicherung kapitalistischer Herrschaftsstrukturen ansieht, die Idee der umfassenden und fortschreitenden Bildung des (proletarischen) Subjekts der Klassenfrage des 19. Jahrhunderts zutiefst inhärent. Zu denken wäre hier etwa an den Umstand, dass politisch engagierte Arbeiter das Lesen von literarischen Texten sowie den Besuch und die Inszenierung von Theaterstücken ganz wesentlich zur Bildung zählen, und ihnen dies als ein Weg aus der Befreiung von der ›geistigen Vorherrschaft‹ des Bürgertums gilt.

Die egalitären und allgemeinen Bestrebungen, die dem deutschen Bildungskonzept gleichermaßen eingeschrieben sind, lassen sich aber nicht nur in den spezifischen Spannungen und Widersprüchlichkeiten etwa von Bildungssystem, Bildungskritik und Arbeiterbildung wiederfinden. Für das 19. Jahrhundert lässt sich zudem feststellen, dass der ›Bildung‹ bis in den Vormärz hinein *explizit* emanzipatorische – gesellschaftskritische und egalisierende – Funktionen zugesprochen werden. So wird die »wahre Bildung« von einigen Protagonisten des *Jungen Deutschland* genau dort ausgemacht, wo sie der dominante gesellschaftliche Diskurs gerade nicht verortete – Ludwig Börne etwa notiert 1831: »Ich finde wahre menschliche Bildung nur im Pöbel und den wahren Pöbel nur in den Gebildeten.«⁶⁸ Und Georg Büchner diagnostiziert nicht etwa in den bürgerlichen Schulen, sondern im – ›unverbildeten‹ – Volk selbst die »Bildung eines neuen geistigen Lebens«, während er der »gebildeten Klasse« eine Absage erteilt und »die ganze abgelebte moderne Gesellschaft zum Teufel gehen lassen will.«⁶⁹

Wir können also bereits im 19. Jahrhundert in Ansätzen eine theoretische Reflexion des Verhältnisses von ›Bildung‹ und ›Klasse‹ beobachten (bei Marx) und ebenso den Versuch einer Durchkreuzung der Formel ›Bildung = Bürgertum‹ und ›Nicht-Bildung = Pöbel‹ feststellen (bei Börne und Büchner). Offen bleibt aber nach wie vor die Frage nach der Klassen-Bildung in literarischen Texten der Zeit. Dieser möchten wir im Folgenden anhand derjenigen narrativen Entwürfe nachgehen, die den mit dem Übergang zur Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts neu gewonnenen, unbestimmten und offenen gesellschaftlichen Ort eines nicht mehr funktional bestimmten Subjekts in Form von literarischen Projektionen und (Selbst-)Reflexion gestalten: zum einen der erzählten Biographie,

⁶⁷ Karl Marx / Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei. In: K.M. / F.E.: Werke. Bd. 4. Berlin: Dietz 1972 [1848], S. 459–493, hier S. 477.

⁶⁸ Ludwig Börne: Briefe aus Paris. 34. Brief. In: L.B.: Sämtliche Schriften. Hg. von Inge Rippmann und Peter Rippmann. Düsseldorf: Melzer 1964, Bd. 3, S. 174–183, hier S. 181.

⁶⁹ Georg Büchner: Briefe von und an Georg Büchner. In: G.B.: Sämtliche Werke. Hg. von Henri Poschmann. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag 1999, Bd. 2, S. 353–468, hier S. 440.

die sich in der Gattung des Bildungsromans niederschlägt, und zum anderen der Autobiographie.⁷⁰ In letzterer spielt das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem ganz grundsätzlich eine entscheidende Rolle, wobei dieses in der *proletarischen* Autobiographie in ganz besonderer Weise problematisch, aber auch problematisiert wird. Für den Bildungsroman ist hingegen vor allem die Frage nach der Möglichkeit einer individuellen Selbstvervollkommnung im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Begebenheiten zentral.⁷¹ Die folgenden Erkundungen von biographischen und autobiographischen Erzählweisen stellen dabei eine kulturhistorische Annäherung an die uns interessierende Fragestellung von zwei Seiten dar: erstens von der (bildungs)bürgerlichen, zweitens von der proletarischen.

5. Literarische Erkundungen I: Zur Klassenfrage im Bildungsroman

Der Bildungsroman stellt zweifelsfrei *das* zentrale literarische Genre der Auseinandersetzung mit dem Bildungskonzept des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts dar. Betrachtet man die deutschsprachige Bildungsromantradition aus sozialgeschichtlicher Sicht und zugleich aus der Perspektive des paradigmatischen Bildungsromans *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96), so scheint es zunächst, als ob dieser ein utopisches Ganzheitskonzept als Antwort auf die zunehmende Ausdifferenzierung der Gesellschaft entwerfe. Doch lässt sich demgegenüber unter anderem mit dem Literaturwissenschaftler Wilhelm Voßkamp argumentieren, dass Goethes Bildungsroman die spezifisch moderne Spannung von subjektivem Anspruch auf Selbstvervollkommnung qua allseitiger Bildung jenseits ökonomischer Zwänge und den »zweckrationalen ›Notwendigkeiten‹ der Gesellschaft«⁷² gerade nicht zugunsten eines harmonischen Ausgleichs zwischen Individuum und Gesellschaft auflöst: *Wilhelm Meisters Lehrjahre* verweisen vielmehr bereits auf die Kontextgebundenheit der Entwicklung des Helden und bezeichnen damit die Grenzen der subjektiven Vervollkommnungsmöglichkeiten, die sich im Bild der pragmatisch orientierten Turmgesellschaft mit ihrem Ideal von Brauchbarkeit und

⁷⁰ Vgl. Wilhelm Voßkamp: »Ein anderes Selbst«. Bild und Bildung im deutschen Roman des 18. und 19. Jahrhunderts. Göttingen: Wallstein 2004, S. 15 f.

⁷¹ Daher leitet sich auch die in der Forschung erhobene Forderung ab, den Bildungsroman stärker als Gesellschaftsroman in den Blick zu nehmen, vgl. Jürgen Jacobs / Markus Krause: Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. München: Beck 1989, S. 30.

⁷² Wilhelm Voßkamp: Der Bildungsroman als literarisch-soziale Institution. Begriffs- und funktionsgeschichtliche Überlegungen zum deutschen Bildungsroman am Ende des 18. und Beginn des 19. Jahrhunderts. In: Christian Wagenknecht (Hg.): Zur Terminologie der Literaturwissenschaft. Akten des IX. Germanistischen Symposions der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Stuttgart: Metzler 1988, S. 337–352, hier S. 345.

Leistung abgebildet finden.⁷³ Das Konzept der Bildung offenbart sich dadurch als utopisches »Gegenbild zur Wirklichkeit«.⁷⁴

Doch welche Ausgestaltung erfährt dieser Zusammenhang von ›Bildung‹ und ›sozialer Realität‹ unter den Bedingungen der entstehenden Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts? Von den Bildungsromanen dieser Zeit scheint Adalbert Stifters *Der Nachsommer* (1857) auf den ersten Blick sicherlich dasjenige Werk zu sein, das sich aufgrund seiner ›Weltabgewandtheit‹ am allerwenigsten für eine Beantwortung dieser Frage anbietet. Denn der *Nachsommer* fasziniert gerade durch die Radikalität seines ästhetischen Eskapismus. Scheinbar unberührt von Industrialisierung, sich verschärfenden Klassenauseinandersetzungen und den Folgen der gescheiterten Revolution von 1848 – ja von allen Realitäten des alltäglichen Lebens – durchlebt der Protagonist Heinrich Drendorf, ein junger, aus einer wohlhabenden Handelsfamilie stammender Mann, in der ländlichen Abgeschlossenheit des »Rosenhauses« seines väterlichen Freundes Freiherr von Risach einen Bildungsprozess, der sich als Einübung eines nach rein ästhetischen Maßstäben gelebten Lebens bezeichnen lässt. Dieser Entwurf ist gerade deshalb so radikal, weil ihm innerhalb des Romans nicht einmal der Entschluss zum Rückzug oder zu jugendlichem Widerstand vorangeht. Daher nimmt Stifters *Nachsommer* auch zu Recht eine Sonderposition unter den Bildungsromanen ein, geht es hier doch nicht um die Entfaltung von Individualität und das Verhältnis von Subjekt und sozialer Umgebung, sondern um die Darstellung einer ästhetischen Ordnung, in deren Dienst die ›Bildung‹ des Protagonisten auf jeder Stufe seiner Entwicklung steht.

Der von Arno Schmidt als »Magna Charta des Eskapismus«⁷⁵ bezeichnete Roman wurde daher – insbesondere auch von einer sozialgeschichtlich orientierten Literaturwissenschaft – als restaurative Fluchtphantasie und politisch regressiver Entwurf kritisiert: Stifter betreibe eine Verklärung der vorrevolutionären Epoche, die sozialen Verhältnisse der Zeit und das Thema der Ökonomie klammere der Roman komplett aus, stattdessen finde eine Arbeiterdiffamierung und eine Revitalisierung des ständischen Herr-Knecht-Verhältnisses statt.⁷⁶ Und schlimmer noch: *Der Nachsommer* schreibe – so der Vorwurf von Horst Glaser – die unvollkommenen Klassenverhältnisse der Zeit durch ihre Verkennung im Roman mit fort.⁷⁷

⁷³ Was sich solcherart in den *Lehrjahren* bereits andeutet, gilt in zugespitzter Form für *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. Vgl. dazu das Kapitel »Utopie und Utopiekritik in Goethes Wilhelm Meister-Romanen«. In: Vosskamp: *Der Roman eines Lebens* (Anm. 53), S. 83–115.

⁷⁴ Ebd., S. 85.

⁷⁵ Arno Schmidt: *Der sanfte Unmensch. Einhundert Jahre ›Nachsommer‹*. In: A.S.: *Dyna na sore. Gespräche in einer Bibliothek*. Frankfurt/M.: Fischer 1985 [1958], S. 194–229.

⁷⁶ Vgl. beispielsweise noch Alfons Glück: *Stifter – Naturreservate und künstliche Paradiese nach 1848*. In: Thomas Koebner / Sigrid Weigel (Hg.): *Nachmärz. Der Ursprung der ästhetischen Moderne in einer nachrevolutionären Konstellation*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996, S. 312–345.

⁷⁷ Horst Albert Glaser: *Die Restauration des Schönen. Stifters Nachsommer*. Stuttgart: Metzler 1965.

Eine solche Darstellung wollen wir zum Anlass nehmen, Stifters *Nachsommer* einer Relektüre zu unterziehen, die von der These geleitet wird, dass der Roman, gerade weil er sich so weit entfernt von den sozialen Gegebenheiten seiner Zeit, von Fabriken und Proletariat verortet, an seinen Rändern ›Klasse‹ als soziales Phänomen umso deutlicher in Erscheinung treten lässt.⁷⁸ Unsere Annahme ist, dass in der Literatur des Realismus⁷⁹ selbst – und gerade – dort, wo ›Bildung‹ als radikal gesellschaftsabgewandte Utopie konzeptualisiert ist, die gesellschaftlichen Funktionen von Bildung im Sinne einer Klassen-Bildung offenbar werden. Wir richten unseren Blick daher auf diejenigen – seltenen – Elemente in Stifters Text, die sich gegen die gesellschaftliche Abgeschlossenheit seines durch und durch ästhetisierten Entwurfs sträuben: auf die in das Werk hereinragenden Fabriksschlöte und auf die sozialen Hierarchien innerhalb der Rosenhaus-Welt, die dem weitgehend verschwiegenen, aber der *Nachsommer*-Ordnung dennoch inhärenten Mechanismen der Klassen-Bildung zugrunde liegen.

Stifter lässt den ursprünglich geplanten Titelzusatz »eine Erzählung *aus unseren Tagen*« kurz vor Drucklegung streichen, um zu verhindern, dass der Leser – einen Zeitroman erwartend – »Fabriken« in seinem Buch suche. Nichtsdestoweniger wird man auf der Suche nach diesen im *Nachsommer* fündig. Denn im zweiten Kapitel des Romans wird immerhin eine Seite lang geschildert, wie Heinrich verschiedene »Fabriken« besucht und »Gegenstände des Gewerbefleißes« studiert.⁸⁰ Auffällig an Stifters Beschreibung dieser »Werke«, die in einem von einem Fluß durchströmten Tal liegen, ist nun zum einen die Abstraktheit der Darstellung, zum anderen die damit zusammenhängende Nähe der Begrifflichkeiten zum Vokabular einer poe(i)tischen Produktion: Von »Erzeugnis[sen]« ist in der kurzen Textstelle – in der für den *Nachsommer* typischen Form der mehrfachen, beleh-

⁷⁸ Natürlich muss die hier lediglich angerissene Lektüre von Stifters *Nachsommer* in einer vertiefenden Analyse kontrastiert werden mit einer Interpretation insbesondere derjenigen zeitgleich entstehenden Bildungsromane, die bereits an ihrer Oberfläche stärkere Bezüge zur ›Klassenfrage‹ offenbar werden lassen: Gottfried Keller: *Der Grüne Heinrich*, und Gustav Freytag: *Soll und Haben*.

⁷⁹ Ebenso wie im Hinblick auf die Bildungsromantradition nimmt Stifters ›Nachsommer‹ auch innerhalb des literarischen Realismus des 19. Jahrhunderts eine Sonderrolle ein. Vgl. dazu Christian Begemann: Adalbert Stifter und die Ordnung der Wirklichkeit. In: C.B. (Hg.): *Realismus. Epoche – Autoren – Werke*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007, S. 63–84. Die von der Forschung konstatierte Beziehungslosigkeit sowohl von Heinrichs Bildungsprozess und der Wirklichkeit als auch von Kunst und Wirklichkeit erklärt sich aus dieser doppelten Sonderposition des Romans, ist jedoch auf ihre Lückenlosigkeit und rückseitigen Effekte hin zu hinterfragen.

⁸⁰ Vgl. Adalbert Stifter: *Der Nachsommer*. München: Fischer 2001, S. 26. Zuvor war Heinrich in der ländlichen Umgebung, in der er sich aufhält, zunächst »mit den Arbeitern auf die Felder auf die Wiesen und in die Wälder« gegangen und »arbeitete gelegentlich selber mit«. Seine Belehrungen wollen bei den Arbeitern jedoch nicht so recht fruchten: »Selbst in Gespräche, wie man dieses oder jenes auf eine vielleicht zweckmäßigere Weise hervorbringen könnte, ließ ich mich ein, fand aber da einen hartnäckigen Widerstand.« (S. 25 f.)

renden Wiederholung – gleich dreimal die Rede, ebenso von den »Stoffe[n]« oder auch »Rohstoffe[n]«, deren »Umwandlung« in eben jene »Erzeugnisse« in mehreren »Stufen« erfolge. *Um welche* (Roh-)Stoffe, Stufen der Umwandlung und Erzeugnisse es sich dabei *konkret* handelt, wird hingegen verschwiegen. Stattdessen wird die Beschreibung der Fabrik in den Bereich des Ästhetischen (rück)überführt: Denn »das Ganze« der Fabrik erschließt sich Heinrich, als ob es wie eine »Zeichnung auf dem Papier« vor ihm läge – und damit in eben jener Form, in der er »alle Einrichtungen solcher Art« bisher kennengelernt hatte.⁸¹ Heinrichs Zugang zur Welt der Fabriken ist also ein immer schon ästhetischer; die Totalität der Fabrik ist für ihn nur in Form des Artefakts existent. Haben wir eingangs in Bezug auf die theoretischen Klassen-Figurationen herausgestellt, dass die Klassenfrage immer schon eine po(i)etische Frage ist, Klassen-Bildung sich also in einem immer auch ästhetischen Sinn vollzieht, so illustriert die Fabrik-Episode aus Stifters *Nachsommer* genau diese (Theorie-)Problematik – in Form eines genuin ästhetischen Entwurfs.

Doch wie verknüpft sich nun diese dem Text implizite Reflexion der Klassenfrage mit der Bildungsthematik des *Nachsommer*-Romans? Zunächst ist in dieser Hinsicht festzustellen, dass Stifters Text nicht nur Heinrichs Bildungsgeschichte erzählt, sondern auch die einer Reihe weiterer Figuren. Durch deren Darstellung als individuelle Aufstiegsgeschichten erfährt der rein nach ästhetischen Kriterien organisierte und quasi jenseits aller Klassenstrukturen stattfindende Bildungsgang des Protagonisten eine gewisse Relativierung. Die Bildungsbiographie von Heinrichs Ziehvater, die erst im letzten Teil des Romans »nachträglich« erzählt wird, bildet hierfür das beste Beispiel: Risach stammt aus ärmlichen ländlichen Verhältnissen, aus denen er sich aufgrund seiner intellektuellen Fähigkeiten und seines Fleißes herausarbeiten kann. Diese Eigenschaften stellt er zunächst im Internat, dann in seiner Tätigkeit als Nachhilfelehrer und schließlich als Hauslehrer bei vermögenden Familien unter Beweis. Doch wird ihm sein »Aufstieg durch Bildung« zum Verhängnis seines Lebens: Denn die große gegenseitige Liebe zwischen Mathilde, der höheren Tochter und ihrem Hauslehrer Risach, darf nicht gelebt werden – erst im Alter ist ihnen ein Nachsommer ohne vorherigen Sommer beschieden. Konfrontiert mit der Aussichtslosigkeit seiner klassenübergreifenden Liebe geht der junge Risach in den Staatsdienst – mit großem Erfolg: Er gewinnt aufgrund seiner Leistungen die Gunst des Kaisers und schließlich den Adelstitel. Wir haben es hier mit dem Entwurf einer bildungsbedingten Aufstiegsgeschichte zu tun, die – ganz im Gegensatz zu dem auf Harmonie ausgelegten Bildungsgang Heinrichs – ihre Tragik nicht verschweigt. Die dem Roman inhärente Spannung besteht dabei darin, dass Risachs durch einen Klassenkonflikt mitbedingter sozialer Aufstieg gerade die Voraussetzung für die durch und durch konfliktfreie und quasi »a-soziale« Bildung von Heinrich bildet.

⁸¹ Ebd., S. 26f.

Reden wir über Bildung als individuelle Aufstiegsgeschichte im *Nachsommer*, so muss auf eine weitere Figur hingewiesen werden, der von der *Nachsommer*-Forschung bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde: auf den jungen Schreiner Eustach. In diesem sieht Risach nach zahllosen »Versuchen« mit anderen Männern eine seltene Ausnahmerecheinung von der sonst immer wieder bestätigt gefundenen Beobachtung, wonach die »arbeitenden Stände« von der »Sünde der Erfolgsgenügsamkeit oder der Fahrlässigkeit, die stets sagt: ›Es ist so auch recht‹«⁸² geprägt seien. Die (Aus-)Bildung, die Risach Eustach zukommen lässt, fungiert in Stifters Roman einerseits als Möglichkeit, individuelle Talente zu entfalten und gesellschaftlichen Aufstieg prinzipiell zu gewähren. Zugleich dient die Konstruktion von Eustachs Entwicklung als eines Ausnahmefalls andererseits dazu, ›Bildung‹ beziehungsweise die Bereitschaft zur Bildung als allgemeines Differenzmerkmal von Klassenzugehörigkeit auszuweisen. Die besondere Leistung des Romans besteht darin, dass er genau diese sozialgeschichtlich virulente Doppelbedeutung von ›Bildung‹ nicht verschweigt, sondern implizit zur Sprache bringt.⁸³ ›Bildung‹ wird im Rahmen des literarischen Entwurfs sowohl hinsichtlich ihrer dynamischen als auch ihrer statischen Klassen-Effekte sichtbar.

Was für die Bildungsromantradition als solche noch zu verifizieren wäre, lässt sich an dieser Stelle als vorläufiges Fazit für Stifters *Nachsommer* bereits festhalten: Die Klassenfrage erfährt in diesem Text durchaus eine Reflexion – und zwar an seinen narrativen Rändern. Fragen wir nach dem Verbleib der ›Klasse‹ in der realistischen Literatur des 19. Jahrhunderts, so finden wir hier eine erste Antwort. Stifters Roman kann dabei – zumindest in Auszügen – sowohl als literarische Illustration derjenigen theoretischen Problematiken aufgefasst werden, die durch die theoretische Figuration der Kategorie Klasse und ihres projizierten politischen Einsatzes nachgerade zwangsläufig produziert werden, als auch als implizite Auseinandersetzung mit der in sozialgeschichtlicher Hinsicht äußerst produktiven Spannung gelesen werden, die dem Zusammentreffen von individuellem Bildungsprozess und gesellschaftlicher Klassenstruktur zueigen ist.

⁸² Ebd., S. 87.

⁸³ Stellt Stifters *Nachsommer* dabei das Haus als Ort der Handlung in seinen Mittelpunkt, so ist dieses durch eine auch räumliche Distanz zwischen dem Hausherrn sowie dessen Gästen und den Angestellten sowie Arbeitern dominiert (bezeichnenderweise stößt Heinrich gleich zu Beginn des Romans gerade im Grenzbereich von sozialer Welt und ästhetischem Raum, an der Pforte zum Garten des Rosenhauses, mit einem Arbeiter zusammen). Zugleich reagiert der Roman auf diese Trennung, die als Resultat der sich entwickelnden Klassengesellschaft ausgewiesen wird, mit einer selbstreflexiven Wendung. Die im *Nachsommer* thematisierte Tischordnung – der Hausherr nimmt seine Mahlzeit nicht mehr mit den Bedienten seines Hauses ein – wird dabei von Risach als der Ort bezeichnet, an dem die »Kluft zwischen den sogenannten Gebildeten und Ungebildeten« (S. 119) und damit wie es heißt ein »unnatürlicher Unterschied« (ebd.) besonders sichtbar wird.

6. Literarische Erkundungen II: Die proletarische Autobiographie

In der *Deutschen Ideologie* bringt Karl Marx seine Vorbehalte gegenüber der Philosophie so auf den Punkt: »Philosophie und Studium der wirklichen Welt verhalten sich zueinander wie Onanie und Geschlechtsliebe.«⁸⁴ Weniger zugespitzt hatte er zuvor formuliert, dass die Spekulation beim »wirklichen Leben« aufhöre und gerade dort »die wirkliche, positive Wissenschaft, die Darstellung der praktischen Betätigung, des praktischen Entwicklungsprozesses der Menschen«⁸⁵ beginne. In der Einleitung zu der von ihm herausgegebenen zweibändigen Dokumentation *Proletarische Lebensläufe* von 1974 macht Wolfgang Emmerich daraus ein Argument für die Lektüre von Arbeiterautobiographien: Diese enthielten eben »solches ›wirkliches Wissen‹ über die Arbeiterklasse, anstatt ›Spekulation‹ und ›Phrasen‹; sie spiegelten »in umfassender Weise die Totalität proletarischer Lebenserfahrung und Lebensäußerung wider«.⁸⁶

Allerdings lässt sich in Emmerichs Leseempfehlung rasch ein spezifisches Problem erkennen. Mit Marx setzt er auf »wirkliches Wissen«, also auf eine Darstellung von Erfahrungen aus erster Hand; eben dies soll durch die Gattung der Autobiographie gesichert sein, die sich nach Philippe Lejeune ja dadurch auszeichnet, dass Autor, Erzähler und Protagonist zusammenfallen, jemand also wahrhaftig von seinem eigenen Leben berichtet.⁸⁷ Andernteils aber sollen die Arbeiterautobiographien »die *Totalität* proletarischer Lebenserfahrung« widerspiegeln. Wovon also wird erzählt – oder genauer (insofern Emmerich ja eine »Leistung« der proletarischen Autobiographien vorgibt, die sie erst lesenswert machen): Wovon *soll* erzählt werden? Vom eigenen Leben in seiner Unverwechselbarkeit oder vom Leben *als* Proletarier,⁸⁸ was aber hieße, vom ganz Eigenen abzusehen und Verallgemeinerbares in den Vordergrund zu rücken?

Schon auf dem Cover des ersten Bandes von Emmerichs Dokumentation findet sich ein Zitat, das schlagend belegt, dass proletarische Autobiographien programmatisch das zweite betreiben: »Ich schrieb die *Jugendgeschichte einer Arbeiterin* nicht, weil ich sie als etwas individuell Bedeutsames einschätzte, im Gegenteil, weil ich in meinem Schicksal das von hunderttausenden Frauen und Mädchen des Proletariats erkannte.«⁸⁹

⁸⁴ Karl Marx: *Deutsche Ideologie*. In: K.M. / Friedrich Engels: *Werke*. Bd. 3. Berlin: Dietz 1969, S. 5–530, hier S. 218.

⁸⁵ Ebd., S. 27.

⁸⁶ *Proletarische Lebensläufe*. Autobiographische Dokumente zur Entstehung der zweiten Kultur in Deutschland. 2 Bde. Hg. von Wolfgang Emmerich. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1974, Bd. 1: Anfänge bis 1914, S. 13.

⁸⁷ Vgl. Philippe Lejeune: *Le pacte autobiographique*. In: *Poétique* 4 (1973), S. 137–162 sowie P.L.: *Le pacte autobiographique*. Paris: Éd. du Seuil 1975.

⁸⁸ Es ist allerdings anzumerken, dass diese Alternative eine aus zuletzt bürgerlicher Perspektive ist und für den klassenkämpfenden Proletarier so eben nicht gelten soll.

⁸⁹ Adelheid Popp: *Jugendgeschichte einer Arbeiterin*. Berlin: Dietz 1922, S. IV. Noch deutlicher formuliert diesen Punkt Otilie Baader: »Es war nicht meine Absicht, in

Proletarische Autobiographien handeln also weniger von den Besonderheiten des eigenen Lebens als, knapp gesagt, von Klassen-Bildung. Erzählt wird davon, wie eine Arbeiterin oder ein Arbeiter Klassenbewusstsein entwickelt hat oder (im Anschluss an oben Ausgeführtes) wie diese die Legitimität der Klasse als gesellschaftliche Ordnungseinheit einzusehen gelernt und in ein Lebenskonzept im Dienste des Klassenkampfes umgesetzt haben. Dies geschieht vor allem im Verweis auf sehr konkrete Bildungsgeschichten, indem etwa auf die jeweilige Lektüre und die gemeinsam mit anderen unternommenen Bildungsanstrengungen verwiesen wird. So zeigen die proletarischen Autobiographien auch den oben betonten Doppel-Aspekt von ›Bildung‹: Sie erzählen ›Bildung‹ einerseits als (individuellen) Prozess, aber in einer Weise, dass andererseits gerade dadurch auch ein Bildungskanon, eine spezifische ›Gebildetheit‹ etabliert wird, der/die in diesem Fall nichts anderes als jene ›Bildung‹ ist, die die ›Klasse‹ zu ihrer Legitimierung braucht. Nicht zuletzt können die Arbeiterautobiographien als Beleg der These dienen, dass ›Klasse‹ ein Begriff der (Selbst-)Identifikation ist. Aus der Tatsache der notwendigen begrifflichen Unschärfe des Klassen-Begriffs beziehen sie ihr Recht, indem sie der Klassifikationseinheit ›Klasse‹ jene Anschaulichkeit geben, die sie rein als Begriff nicht hat (und nicht haben darf); sie leisten erzählend also nichts anderes als das, was der Klassen-Begriff von sich aus schon fordert: die Hervorbringung eben dessen, was er benennt.

Das zeigt sich auch daran, dass es als Hauptintention solcher Autobiographien gelten kann, jenes Klassenbewusstsein, das die AutorInnen ausgebildet haben, durch ihre Erzählung anderen zu vermitteln.⁹⁰ Dem Zwang, ›Klasse‹ (immer wie-

diesen Erinnerungen auch von mir selbst, von meinem eigenen Leben zu sprechen. [...] Es ist auch kein besonderes Leben«, O.B.: Ein steiniger Weg. Lebenserinnerungen einer Sozialistin. Berlin / Bonn: Dietz 1979 [1921], S. 11. Moritz Theodor William Bromme schrieb am Ende seiner *Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters* schon 1905: »Ich weiß genau, daß ich Hunderttausende von Leidensgenossen habe, denen es ebenso schlecht geht als mir, und dass es abertausend gibt, die noch schlimmer und schwerer mit dem Dasein zu kämpfen haben als ich.« Moritz Theodor William Bromme: *Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters*. Frankfurt/M.: Athenäum 1971 (unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1905), S. 368. Der Arbeiter Bromme, so bemerkte Franz Mehring in einer zeitgenössischen Rezension, »macht nicht die geringste Parade mit seinem Elend«, weil er wisse, »daß es das Elend seiner Klasse ist«; er schildere nicht nur sein »individuelles Los und Leiden [...] das wie in einem Mikrokosmos die zu Grabe keuchende Misere der kapitalistischen Produktionsweise widerspiegelt«, sondern »zugleich auch die siegreiche Erhebung aus dieser Misere durch den proletarischen Klassenkampf«, Franz Mehring: Rezension von Brommes ›Lebensgeschichte‹. In: *Die neue Zeit* 1906/07, zitiert nach: F.M.: Aufsätze zur deutschen Literatur von Hebbel bis Schweichel. Berlin: Dietz 1961 (F.M.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 11), S. 495. Vgl. *Proletarische Lebensläufe* (Anm. 86), S. 23.

⁹⁰ Dies macht ein auf dem Cover des zweiten Bandes der Sammlung von Wolfgang Emmerich zu findendes Zitat rasch deutlich: »Um mitzuhelfen, die Duldsamkeit zu brechen – darum habe ich geschrieben. Nicht für Literaten und Schwärmer, sondern für meine Klasse.« [Ludwig Turek]: Ein Prolet erzählt. *Lebensschilderungen eines deutschen Arbeiters*. Leipzig: Philipp Reclam jun. 1968, S. 5. Emmerich verweist in

der) zu erzählen, um sie so erst hervorzubringen respektive zu stabilisieren, unterliegt zuletzt auch Wolfgang Emmerichs zweibändige Dokumentation selbst. Der Herausgeber gibt unumwunden zu, dass seine Auswahl von Arbeiterautobiographien einer Idealisierung geschuldet sei. Dem »einen – wir meinen: [...] *wesentlichen* – Typus der Arbeiterautobiographie«, die von einem »klassenbewußten, organisierten Proletarier« geschrieben wurde, stellt er als zweite Möglichkeit »die Lebensbeschreibung des politisch weitgehend unbewußten Arbeiters« sowie als dritte »Lebensbeschreibungen, die von *Aufsteigern aus dem Proletariat* geschrieben sind«,⁹¹ zur Seite. Auch wenn Emmerich es so nicht formuliert: Die dritte Variante ist ihm Verrat an der Arbeiter-Klasse. Demgegenüber schreiben die Verfasser der zweiten Variante zwar *als* Arbeiter, doch fehlt ihnen (noch) jegliches Klassenbewusstsein; von daher könnten sie zwar »als repräsentativ und exemplarisch« für »weite Teile der Arbeiterklasse vor 1914« gelten, die »noch über kein anderes Bewusstsein verfügten«,⁹² doch sei der Erkenntniswert solcher Autobiographien (genauer gesagt: ihre Vorbildfunktion für sich ihrer Klasse bewusst werdende Proletarier⁹³) eben deshalb auch entsprechend gering. So aber wird noch einmal deutlich: Im Mittelpunkt der für Emmerich idealen proletarischen Autobiographie steht nicht das eigene, irgendwie außergewöhnliche Leben, sondern immer wieder und immer nur das zu vermittelnde (Klassen-)Bewusstsein. Nur als Bericht von seiner Erlangung und als Legitimierung der Angemessenheit der Ordnungseinheit ›Klasse‹ hat die proletarische Autobiographie ihr Recht.

Philippe Lejeune hat die Autobiographie als »[r]ückblickende[n] Bericht in Prosa« definiert, »den eine wirkliche Person über ihr eigenes Dasein gibt, wenn sie das Hauptgewicht auf ihr individuelles Leben, besonders auf die Geschichte ihrer Persönlichkeit legt.«⁹⁴ Gerade das aber unternehmen proletarische Autobiographien nicht: Das individuelle Leben, die Geschichte der eigenen Persönlichkeit wird eben nicht um seiner/ihrer selbst willen erzählt, sondern immer nur als Beispiel.⁹⁵ Das aber heißt, dass sich die Arbeiterautobiographien eines Genres bedie-

der »Einleitung« auf den »exemplarischen Charakter der Arbeiterautobiographie«, »der ihr eine didaktische, in der Zuspitzung agitatorische Funktion verleiht«, Proletarische Lebensläufe (Anm. 86), S. 23f.

⁹¹ Ebd., S. 24.

⁹² Ebd.

⁹³ Vgl. Michael Vogtmeier: Die proletarische Autobiographie 1903–1914. Studien zur Gattungs- und Funktionsgeschichte der Autobiographie. Frankfurt/M. u. a.: Lang 1984, besonders S. 7ff.

⁹⁴ Philippe Lejeune: Der autobiographische Pakt. In: Günter Niggel (Hg.): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft ²1998, S. 214–257, hier S. 215.

⁹⁵ Hildegard Brenner hat in ihren »12 Thesen zur westdeutschen Arbeiterliteratur« 1966 geschrieben, dass »Memoiren von Arbeitern das historische Handeln und die Ziele der Arbeiterklasse [...] zum sinnfälligen *Exempel* erheben [könnten], um die nach wie vor bestehende Dichotomie von Herrschenden und Beherrschten deutlich zu machen«, in: Alternative 51 (1966): Industrieromane in Westdeutschland, S. 206f., hier S. 206, Hervorhebung durch die Autoren.

nen, das im Grunde gar nicht zu leisten vermag, was eine *proletarische* Autobiographie leisten soll. Michaela Holdenried konstatiert in ihrem Überblick über die Gattung und Geschichte der *Autobiographie* einen »Zusammenhang von Autobiographik und Subjektivität«, der von der »Autobiographieforschung früh formuliert und in der Nachfolge [Wilhelm] Diltheys und [Georg] Mischs als Lehrsatz verankert« worden sei; dabei aber sei die »Autobiographie über den bürgerlichen Subjektbegriff »anthropologisiert«⁹⁶ worden. Pointierter gesagt: Die Autobiographie erscheint in der ihr gewidmeten Forschung als *rein* bürgerliche Gattung; ihre Geschichte korrespondiert der Geschichte des bürgerlichen Subjekts.⁹⁷ Dies aber verschärft ja nur die Frage, warum Proletarier Autobiographien schrieben. Allerdings ist auch die These von der Beschreibung des eigenen Lebens als spezifisch bürgerliches Projekt nicht unwidersprochen geblieben. So hat Günter Niggel die Parallele »zwischen bürgerlicher Lebens- und autobiographischer Darstellungsform« durchaus »kurzschlüssig«⁹⁸ genannt; doch hält auch er das 18. Jahrhundert für ein »für die Geschichte [...] dieser Gattung entscheidendes Zeitalter, das mit bahnbrechenden Errungenschaften in Theorie und Praxis und besonders mit Goethes summeziehenden und eben darin eine Tradition schaffendem Muster auf alle spätere Selbst- und Lebensdarstellung bestimmenden Einfluß ausgeübt hat.«⁹⁹ Zuletzt hängt also die ganze Frage nach der Möglichkeit einer genuin proletarischen Autobiographie an dem Stellenwert, den man Goethes *Dichtung und Wahrheit* als »Muster« der Gattung zugesteht.

Von daher wundern auch Wolfgang Emmerichs auf Goethe zielenden Invektiven nicht:

Organismusgedanke und Entelechievorstellung fundieren [bei Goethe] eine Menschenkunde, die als *Privilegierten-Anthropologie* zu bezeichnen wäre, insofern sie nicht die Möglichkeiten menschlicher Lebensläufe schlechthin erfasst, sondern nur die nach Besitz und Bildung privilegierten Großbürger und Hofdichter um 1800.¹⁰⁰

Dass Goethes Autobiographie erst einmal *keine* »Entelechievorstellung« zugrunde liegt, zeigt sich, wenn am Anfang von *Dichtung und Wahrheit* als »Haupt-

⁹⁶ Michaela Holdenried: *Autobiographie*. Stuttgart: Reclam 2000, S. 52.

⁹⁷ Einem solchen Verständnis von Autobiographie muss Emmerich natürlich entschieden entgegentreten – und profiliert dabei auch noch einmal den Zusammenhang von Klasse und Bildung: »Wer Tag für Tag seit seiner Kindheit Lohnarbeit verrichten muß, wer von der Hand in den Mund lebt und nie sicher sein kann, wie lange er noch seine Arbeitskraft und die seiner Familie erhalten kann, wer von fast jeglicher Bildung ausgeschlossen ist, kann sich nicht um den »Prozeß der Individuation«, seine eigene Bildungsgeschichte kümmern. Sein Lebenslauf ist von vornherein nicht nur sein eigener, individueller, sondern der seiner ganzen sozialen Klasse«, *Proletarische Lebensläufe* (Anm. 86), S. 22.

⁹⁸ Günter Niggel: *Geschichte der Autobiographie im 18. Jahrhundert. Theoretische Grundlegung und literarische Entfaltung*. Stuttgart: Metzler 1977, S. XII.

⁹⁹ Ebd., S. 171. Vgl. die sich an dieses Zitat anschließenden weiteren Überlegungen bei Vogtmeier: *Die proletarische Autobiographie* (Anm. 93), S. 19.

¹⁰⁰ *Proletarische Lebensläufe* (Anm. 86), S. 17f.

aufgabe der Biographie« benannt wird, »den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen«. Danach heißt es, dass das jeweilige Jahrhundert, in das man hineingeboren wird, »sowohl den Willigen als Unwilligen mit sich fortreißt, bestimmt und bildet, dergestalt, daß man wohl sagen kann, ein jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach außen betrifft, ein ganz anderer geworden sein.«¹⁰¹ Nun gehört aber zu den zentralen Strategien der Goethe'schen Autobiographie (und von da an auch zum Grundbestand der Gattung) die Stilisierung zum Ausnahmemenschen, die bei Goethe schon mit der (erfundenen) Geburtsgeschichte beginnt. Eben dies führt bezüglich der proletarischen Autobiographien aber in das benannte Paradox: Wenn diese einerseits dem Goethe'schen Modell folgen, das zuletzt dazu tendiert, doch wieder von den Umständen abzusehen und die kontinuierliche Entfaltung als Verdienst der eigenen, außergewöhnlichen Anlagen darzustellen (was Emmrichs Diagnose zuletzt partiell doch Recht gibt), dann steht dem auf der anderen Seite die damit inkompatible Diagnose einer gesellschaftlich benachteiligten Position gegenüber.¹⁰²

Im Verweis auf Volker Hoffmanns Aufsatz »Die deutsche autobiographische Literatur 1890–1923«¹⁰³ hat Michaela Holdenried in diesem Sinne kommentiert, dass innerhalb des von Hoffmann aufgestellten Typenspektrums »die Affinität der Proletarierautobiographie zur echten Autobiographie auffällig« sei; dem »Festhalten an der tradierten Form« kontrastiere jedoch »der häufig »abweichende« Inhalt«. Holdenried nominiert dabei vor allem »mangelnde[] literarische[] Erfahrung [...] für die Wahl eines vertrauten Gerüsts lebensgeschichtlichen Erzählens.«¹⁰⁴ Die vorstehenden Überlegungen zur Klassen-Bildung erlauben eine präzisere Herleitung. Gerade weil die zentrale Intention proletarischer Autobiographien die »Klassen-Bildung« in allen oben ausgeführten Bedeutungen ist und weil dem Konzept der Klasse eben jene Ambivalenz eignet, die wir herausgearbeitet haben, bedarf es nicht nur eines »vertrauten Gerüsts«, sondern tatsächlich eines zu den eigenen Intentionen gegenläufigen Modells. Nur weil proletarische Autobiographien die Lebensgeschichte des Arbeiters nach dem Schema der »eigentli-

¹⁰¹ Johann Wolfgang Goethe: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hg. von Erich Trunz. Hamburg: Wegner 1948ff., Bd. 9, S. 11.

¹⁰² Allerdings findet sich das Goethe'sche Modell in fast reiner Form bei August Bebel, der – sogar in wörtlicher Übernahme des Titels *Aus meinem Leben* – für sich konstatiert, er sei »durch die Gunst der Verhältnisse in eine einflussreiche Stellung gelangt«, August Bebel: Aus meinem Leben. 3 Teile. Berlin: Dietz 1946, Bd. 1, S. 13, und dabei, wiederum fast wörtlich, die Voraussetzung eines Zusammenspiels von »Anlagen« und »umgebenden Zuständen« (ebd., S. 15) übernimmt.

¹⁰³ Volker Hoffmann: Die deutsche autobiographische Literatur 1890–1923. In: Günter Niggel (Hg.): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, S. 483–519.

¹⁰⁴ Holdenried: Autobiographie (Anm. 96), S. 224.

chen«¹⁰⁵ Autobiographie erzählen, vermögen sie überhaupt, ihre Intention umzusetzen. Einzig dieses Schema erlaubt es, so von der ›Klasse‹ (und Klassen-Bildung) zu erzählen, dass die Uneinheitlichkeit des Klassenkonzepts eben nicht augenfällig, sondern diese durch die Einheitlichkeit des Lebenslaufs, wie sie die klassische Autobiographie voraussetzt, überschrieben wird. Noch einmal anders gesagt: Gerade indem die Arbeiter ihre Autobiographien in die Tradition eines zuletzt doch bürgerlichen Genres stellen, partizipieren sie an dem, was Goethe einmal das durch Dichtung herauspräparierte »Grundwahr«¹⁰⁶ eines Lebens genannt hat. Solches »Grundwahr« ist (zumindest als den Einzelnen Charakterisierendes) jedoch nur bei einem »Ausnahmemenschen« von Bedeutung und kann nur in der Erzählung von einem solchen etabliert werden; das ist dann auch der präzise Grund, weshalb Goethes *Dichtung und Wahrheit* zum »Muster der Gattung« geworden ist. Die Arbeiterautobiographien folgen nun zwar diesem Modell des erzählend hervorgebrachten ›Grundwahren‹, stellen dieses aber eben nicht als rein Individuelles, sondern als Klasse vor. So garantiert erst das Einschreiben in die Tradition der Autobiographie, dass aus dem abstrakten und ambivalenten Konzept der Klasse eine Figur im oben ausgeführten Sinn werden kann, dass sich ›Klassen-Bildung‹ also überhaupt erzählen – oder anders formuliert: (ver-)dichten – lässt. Proletarische Autobiographien leisten also gerade die Ver-Dichtung von »Klasse« als kohärentem Konzept, indem sie von der individuellen Erlangung von Klassen-Bewusstsein berichten: Der Proletarier bringt sich in der Autobiographie als ›Figur‹ hervor und kann so auch die ›Klasse‹ als Figur erscheinen lassen. Die Figur des (klassenbewussten) Arbeiters verspricht dabei die Kohärenz des Klassen-Begriffs. Gerade dieses Versprechen aber entspricht strukturell dem, was das Konzept der Klasse selbst immer schon versprochen hat (und nie halten konnte).

¹⁰⁵ Der Begriff der »eigentlichen« Autobiographie findet sich bei Ingrid Aichinger; sie sieht diese gekennzeichnet durch »die Intention auf Gestaltung des Lebenszusammenhangs, das Werden der Persönlichkeit, die Totalität des Individuums«, Selbstbiographie. In: Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. Hg. von Werner Kohlschmidt und Wolfgang Mohr. Bd. 3. Berlin / New York: de Gruyter ³1977, S. 801–819, hier S. 803.

¹⁰⁶ Goethe schreibt: »[E]s war mein ernstestes Bestreben das eigentliche Grundwahr, das, insofern ich es einsah, in meinem Leben obgewaltet hatte, möglichst darzustellen und auszudrücken. Wenn aber ein solches in späteren Jahren nicht möglich ist, ohne die Rückerinnerung und also die Einbildungskraft wirken zu lassen, und man also immer in den Fall kommt gewissermaßen das dichterische Vermögen auszuüben, so ist es klar daß man mehr die Resultate und, wie wir uns das Vergangene jetzt denken, als die Einzelheiten, wie sie sich damals ereigneten, aufstellen und hervorheben werde. [...] Dieses alles, was dem Erzählenden und der Erzählung angehört, habe ich hier unter dem Worte: *Dichtung*, begriffen, um mich des Wahren, dessen ich mir bewußt war, zu meinem Zweck bedienen zu können.« Brief an König Ludwig I. von Bayern vom 12. Januar 1830. Zitiert nach: Goethes Werke. Hg. im Auftrag der Großherzogin Sophie von Sachsen. IV. Abteilung: Goethes Briefe. Bd. 1–50. Weimar: Böhlau 1887–1912, hier Bd. 50, S. 61.

7. Klassen-Bildung ohne Identität: Das proletarische Multiversum

In der Sozialgeschichte der Arbeit und der Arbeitenden, der *Labour History*, haben sich in den letzten Jahren Entwicklungen vollzogen, die in ihren klassentheoretischen Implikationen und Konsequenzen mit unserem Forschungsansatz in mehrfacher Hinsicht übereinstimmen. Im Ausblick auf diese Tendenzen und die sich abzeichnende neue Konvergenz von Sozial- und Arbeitsgeschichte auf der einen und kultur- und literaturwissenschaftlicher Forschung auf der anderen Seite wollen wir unsere Forschungsskizze beschließen.

Im Zuge der »globalen Wende« der Geschichtswissenschaft – ihrer Abkehr vom nationalgeschichtlichen Paradigma hin zu einer Betrachtung globaler Interdependenzen, aus denen sich die jeweils nationalen Perspektiven erst gleichsam herauschälen – wurde die *Labor History* nicht nur zu einer Erweiterung ihres historischen Subjekts/Gegenstandes (der jeweilig nationalen Arbeiterklassen) gezwungen, sondern auch zu einer grundsätzlichen Revision des Begriffs der Arbeiterklasse selbst.

In den 1970er und -80er Jahren mussten im Zuge der beginnenden feministischen Forschungen immer neue, bisher ausgeschlossene Gruppen in die Untersuchungen der *Labor History* mit aufgenommen werden: entlohnt oder nicht entlohnt arbeitende Frauen und Kinder, dazu bisher wenig beachtete Berufsgruppen wie Dienstpersonal, Hausangestellte und Prostituierte. Der wissenschaftliche Blick auf Afrika, Asien und Lateinamerika – und der Blick aus den drei Kontinenten zurück auf die Metropolen – führte schließlich zur Berücksichtigung von Arbeits- und Vergesellschaftungsformen, die nicht denen der kapitalistischen Zentren entsprachen: Formen von Sklaverei und anderer unfreier Arbeit, Residuen subsistenzwirtschaftlicher Reproduktion, Wanderarbeit.¹⁰⁷ Die zunächst vor allem in die Breite gehende Erweiterung des Begriffs der Arbeiterklasse führte die *Labor Historians* schließlich zur Einsicht in die Notwendigkeit, den Begriff der Arbeiterklasse selbst konzeptuell umzuarbeiten. Kern der »alten« Definition ist die »doppelt freie Lohnarbeit« (Marx): Nach dieser Definition gehört zur Arbeiterklasse, wer als juristisch freies Wirtschaftssubjekt seine Arbeitskraft auf einem (zumindest formal juristisch) freien Arbeitsmarkt verkauft und dafür einen Lohn erhält, mit dem er seine Reproduktion bestreitet – und zwar mit seinem Lohn *allein*, denn das ist die zweite, die andere Seite der Freiheit: die doppelt freie Lohnarbeit ist auch freigesetzt von allen Überlebensmitteln.¹⁰⁸ Marx' Annahme,

¹⁰⁷ Kompakte Übersichten bieten Marcel van der Linden: *Labour History as the History of Multitudes*. In: *Labour / Le Travail* 52, URL: <http://www.historycooperative.org/journals/llt/52/linden.html> (zuletzt eingesehen am 30. 06. 2010), sowie Marcel van der Linden: Plädoyer für eine historische Neubestimmung der Welt-Arbeiterklasse. In: *Sozial.Geschichte* 20/III (2005), S. 7–28. Ausführlich ist die Entwicklung dokumentiert in: Marcel van der Linden: *Workers of the World. Essays toward a Global Labour History*. Leiden: Brill 2008.

¹⁰⁸ Vgl. Marx: *Kapital I* (Anm. 28), S. 183. Hier heißt es vom Arbeiter, dieser sei »frei in

dass alle Formen der Arbeit sich der Tendenz nach auf die der »doppelt freien Lohnarbeit« hin entwickeln, so dass diese auch begrifflich die reinste Form der Arbeit darstelle, galt der *Labor History* als ihre implizite und nie wirklich in Frage gestellte methodologische Voraussetzung. Wenn es nun aber in globaler Perspektive sowohl in der Gegenwart wie in der Geschichte einfach nicht zutrifft, dass der Kapitalismus weltweit überall formal freie Lohnarbeiter schafft, die ihre Arbeitskraft auf freien Arbeitsmärkten feilbieten können, wenn vielmehr die Geschichte des Kapitalismus immer auch eine Geschichte der Versklavung, der Zwangsarbeit und der Vorenthaltung von Lohn war und in der Gegenwart in wieder steigendem Maße auch noch ist, dann muss die Norm fallen, an der all diese Phänomene auch von der *Labour History* bisher gemessen wurden.¹⁰⁹ Damit wird, klassentheoretisch, aber auch der »harte Kern« jeder Klassenanalyse weich: Wie lassen sich Klassen überhaupt noch unterscheiden, wenn die alte marxistische Leitdifferenz: die zwischen solchen, die nichts besitzen als ihre Arbeitskraft, und solchen, die eben jene Mittel besitzen, die Arbeitskraft der anderen für die eigenen Zwecke zum Arbeiten zu bringen, wenn also diese alte Leitdifferenz in Frage gestellt wird?

Die Lösung dieses Problems ist in der Sozialgeschichte noch *work in progress*; die bisher vorliegenden Antworten tendieren zur Pluralisierung: So wird nicht mehr ein monolithisches Proletariat (das implizit dann die doppelt freie Lohnarbeiterklasse wäre) angesetzt, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Formen der Proletarisierung; viele unterschiedliche Formen der partiellen, temporären oder totalen Freisetzung von Reproduktionsmitteln, die allesamt die Proletarisierten zu abhängiger Arbeit zwingen. Die genauen Differenzierungen können hier nicht aufgeführt werden. Interessant für unseren Zusammenhang sind vielmehr zwei Konsequenzen der skizzierten Entwicklung: Zum einen nötigt die Kritik an der Zentrierung auf die doppelt freie Lohnarbeit zu einer ideologiekritischen Selbstrevision der *Labour History*, die zugleich historische Kritik ist: Was musste historisch und historiographisch unsichtbar gemacht, was gelöscht und ausradiert werden, um das eine (freie, weiße, männliche, erwachsene) Subjekt der Arbeiterklasse zu konstituieren? Welche historischen Ausschlüsse hat die Geschichtsschreibung mit ihren Kategorien sanktioniert und kodifiziert? Welche Bilder vom Proletariat haben welche anderen, möglichen Bilder überlagert? In einer Rezension zu Peter Linebaughs und Marcus Redikers *Die vielköpfige Hydra* – einem der zentralen Werke der bisherigen Entwicklung der *Global Labour History*¹¹⁰ –

dem Doppelsinn, dass er als freie Person über seine Arbeitskraft als seine Ware verfügt, dass er andererseits andere Waren nicht zu verkaufen hat, los und ledig, frei ist von allen zur Verwirklichung seiner Arbeitskraft nötigen Sachen.«

¹⁰⁹ Historische und aktuelle Befunde werden zusammengestellt in: Marcel van der Linden / Karl Heinz Roth (Hg.): *Über Marx hinaus. Arbeitsgeschichte und Arbeitsbegriff in der Konfrontation mit den globalen Arbeitsverhältnissen des 21. Jahrhunderts*. Berlin / Hamburg: Assoziation A 2009.

¹¹⁰ Peter Linebaugh / Marcus Rediker: *Die vielköpfige Hydra. Die verborgene Geschichte des revolutionären Atlantiks*. Berlin / Hamburg: Association A 2008. In eng-

heißt es bezeichnend und zugespitzt, dass die »echte«, »reine« Arbeiterklasse, so wie sie bisher als Subjekt der *Labour History* firmierte, selbst schon Produkt einer katastrophalen Niederlage gewesen sei:¹¹¹ Produkt einer Spaltungsgeschichte, in der die Grenzen von Nationalität, Geschlecht und »Rasse« eingeführt und zu natürlichen Grenzen der Solidarisierung gemacht wurden. Wenn die »sogenannte ursprüngliche Akkumulation des Kapitals« historisch zugleich als »ursprüngliche Akkumulation des Proletariats« betrachtet werden muss, dann kommt die Geschichtsschreibung nicht umhin, diesen zweiseitigen Prozess immer auch als »accumulation of differences and divisions within the working class« zu untersuchen.¹¹²

Was gespalten wurde und fortlaufend noch gespalten wird, was sich im Verlauf der »ursprünglichen Akkumulation des Proletariats« vielförmig konstituierte und sich fortlaufend noch immer rekonstituiert, das ist das »neue« (und eben auch: das ganz alte) Subjekt der *Global Labour History*. Es ist ein multiethnisches, transnationales, geschlechterübergreifendes Subjekt, das keine vorausgesetzte Identität besitzt, sondern diese erst je und je transversal konstituiert. Die Namen – und das ist die zweite Konsequenz, die in unserem Zusammenhang von besonderem Interesse ist –, die für dieses Subjekt bisher in Umlauf gebracht wurden, reflektieren vor allem seine Vielförmigkeit und Pluralität: Marcel van der Linden spricht in Anlehnung an Negri und Hardt von »Multitude« oder, eher technisch, von »Welt-Arbeiterklasse«; Linebaugh und Rediker beziehen sich auf eine »motley crew«, einen »buntscheckigen Haufen«; bei Karl Heinz Roth (und mit ihm wiederum bei van der Linden) rückt ein »proletarisches Multiversum« in den Blick, das sich in einem »Fünfeck« modellieren lässt:

Die Weltarbeiterklasse wird nicht durch die doppelt freie Lohnarbeit dominiert, sondern stellt seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ein vielschichtiges Multiversum dar, innerhalb dessen die großindustrielle Lohnarbeit eine wichtige und zeitweilig auch politisch hegemoniale Rolle spielte, aber nie die Aussicht hatte, die übrigen Segmente des Proletariats zu absorbieren [...]. Die globale Klasse der Arbeiterinnen und Arbeiter konstituiert sich bis heute in einem Fünfeck von Massenarmut und Massenerwerbslosigkeit, kleinbäuerlicher Subsistenzwirtschaft, von selbständiger Arbeit (Kleinbauern,

lischer Sprache: Peter Linebaugh / Marcus Rediker: *The Many-Headed Hydra. Sailors, Slaves, Commoners, and the Hidden History of the Revolutionary Atlantic*. Boston: Beacon Press 2000.

¹¹¹ [O.A.]: Review: *The Many Headed-Hydra*. In: *Do or Die. Voices from the Ecological Resistance*. H. 10 (2003), S. 322–329, hier S. 328. Eine pointierte Zusammenstellung der Thesen aus Linebaughs und Redikers Buch sowie einen Überblick auf die weltweiten Reaktionen bieten Peter Birke und Max Henninger: *Kontinuum der Kämpfe – Kontinuum der Niederlagen? Sechs Fragen zur Methodik der Studie »Die vielköpfige Hydra«* von Peter Linebaugh und Marcus Rediker. In: *Sozial.Geschichte online*. H. 2 (2010), URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-24066/Sozial.Geschichte_Online_2_2010.pdf (zuletzt eingesehen am 30.06.2010).

¹¹² Silvia Federici: *Caliban and the Witch. Women, the Body and Primitive Accumulation*. Brooklyn: Autonomedia 2004, S. 63.

Kleinhandwerker und Kleinhändler, scheinselfständige Wissensarbeiter), industrieller Lohnarbeit und unfreien Arbeitsverhältnissen aller Schattierungen (Sklaverei, Schuldknechtschaft, Kuli- bzw. Kontraktarbeit, militarisierte und internierte Zwangsarbeit bis hin zu den ihrer Freizügigkeit beraubten Arbeitsarmen der Metropolen, etwa den Hartz IV-Empfängern).¹¹³

Kultur- und literaturwissenschaftliche Forschung kann der umrissenen Entwicklung zum einen bei der Frage nach der Benennung des infrage stehenden Phänomens zuarbeiten. Denn wo ein neues Subjekt durch seine Bezeichnung *als Subjekt* allererst *ernannt* werden muss, da werden auch jene Mechanismen sichtbar, die immer schon bei der Konstitution historischer Subjekte wirksam waren und zu deren Aufklärung die Literaturwissenschaft mit rhetorischen und imagologischen Analysen beitragen kann. Es wird sichtbar, dass auch »die Arbeiterklasse« nie ein rein wissenschaftlicher Begriff war, sondern immer auch ein Bild, und dass die Schlagkraft des Konzepts nicht zuletzt von seiner Bildlichkeit herrührt.¹¹⁴

Zudem erschließen sich mit der Entwicklung der Sozialgeschichte auch ganz neue literaturhistorische Untersuchungsfelder. Denn mit der Ent-Grenzung des alten Subjekts der Arbeiterklasse in globaler Hinsicht geht auch eine wissenschaftliche Neu-Konturierung dieses Subjekts »im eigenen Haus« einher: Wenn auch die doppelt freie Lohnarbeit im 19. und frühen 20. Jahrhundert ideologisch und politisch hegemonial war, wie Roth schreibt, so stand sie doch nie allein. Neben den industriell arbeitenden männlichen Voll-Proletariern existierte etwa im 19. Jahrhundert ein unscharf umrissenes Heer proletarisierter und pauperisierter Individuen und Gruppen: heimarbeitende Frauen; Dienstpersonal, das auf dem Land lebt und in die Stadt pendelt; prekarierte Intellektuelle und Künstler; migrantische Saisonarbeiterinnen; fahrende Händler; Teilzeit-Handwerker, die saisonal in Fabriken arbeiten. All diese Subjekte (und noch einige mehr) werden in den Texten des literarischen Realismus mit oft ethnographischer Akribie verzeichnet. Zu denken wäre hier an die oft einseitig als Idyllen gelesenen Romane Wilhelm Raabes – schon sein Erstling, *Die Chronik der Sperlingsgasse*, versammelt ein buntscheckiges Personal, das sozialhistorisch erst noch erfasst werden müsste – oder an Gottfried Kellers Bestandsaufnahmen der Schweiz als sich industrialisierende Übergangsgesellschaft. Gerade bei Keller und Raabe werden zudem noch globale Zusammenhänge aufgezeigt: So wird etwa im *Stopfkuchen* und vor allem im *Martin Salander* deutlich, dass die kleinräumlichen Idyllen, deren Stabilität die

¹¹³ Karl Heinz Roth: Globale Krise – globale Proletarisierung – Gegenperspektiven, URL: http://www.wildcat-www.de/aktuell/a068_khroth_krise.htm (zuletzt eingesehen am 29.06.2010); eine Buchfassung war unter dem Titel *Das Multiversum: Globale Proletarisierung – Gegenperspektiven* für das Frühjahr 2010 beim Verlag VSA in Hamburg angekündigt.

¹¹⁴ Ausgeführt ist das umrissene Programm anlässlich von Linebaughs und Redikers *Vielköpfiger Hydra* bei Patrick Eiden-Offe: Historische Gegen-Bild-Produktion. Zur Darstellungsweise eines nicht-identischen Proletariats, am Beispiel der »Vielköpfigen Hydra«. In: Sozial.Geschichte online. H. 3 (2010), S. 83–116.

Autoren gegen Kapitalisierung und Industrialisierung literarisch beschwören, von weltwirtschaftlichen Strukturen bedingt sind, die selbst alles andere als idyllisch sind, nämlich Kolonialismus, Zwangsarbeit und Sklaverei.¹¹⁵ Betrachtet man die realistischen Texte in unserer Perspektive als Aufzeichnungsinstrumente eines »proletarischen Multiversums«, so kann der alte, gerade an den deutschsprachigen Realismus gerichtete Vorwurf der marxistischen Literaturwissenschaft – »Wo bleibt hier das Proletariat?«¹¹⁶ – zurückgewendet werden: Der Realismus macht und hält (meist an den Rändern seiner Texte) jene Ausschlüsse sichtbar, die nicht zuletzt der Marxismus selbst vornehmen musste, um aus dem unübersichtlichen, politisch schlecht lenkbaren Gewimmel des »proletarischen Multiversums« jene gesuchte, in jeder Hinsicht fein säuberlich gehegte (weiße, nationale, männliche...) Arbeiterklasse bilden zu können, die dann zum revolutionären Subjekt-Objekt der Geschichte ernannt werden konnte. In dieser Perspektive ist der literarische Realismus vielleicht viel »realistischer« als das Realismus-Postulat der marxistischen Literaturwissenschaft. Wo diese in Übereinstimmung mit der Sozialgeschichte der Nachkriegszeit für das frühe 19. Jahrhundert einen Übergang »Vom »Pöbel« zum »Proletariat«« einfach konstatieren zu können meinte,¹¹⁷ da wird nun sichtbar, dass dieser Übergang immer auch und vielleicht vor allem ein »gesellschaftspolitisches Programm« der Disziplinierung war.¹¹⁸ Wenn heute – wofür wir plädieren – die Erforschung von Prozessen der Klassen-Bildung sozialhistorisch und literaturwissenschaftlich wieder auf die Agenda gesetzt wird, so muss der Reduktionismus, der mit diesem alten Programm einer sozialpolitischen *und* wissenschaftlichen Einhegung der erforschten Klassenbildungen verbunden war, selbst zum integralen Bestandteil des Forschungsgegenstandes werden.

¹¹⁵ Vgl. Patrick Eiden: Die Immobilienblase von Münsterburg. Gottfried Keller unterscheidet guten von bösem Kapitalismus. In: Merkur 715 (Dez. 2008), S. 1155–1159.

¹¹⁶ In durchaus reflektierter Form findet sich dieser Vorwurf etwa bei Gert Sautermeister: Gottfried Keller – Kritik und Apologie des Privateigentums. Möglichkeiten und Schranken liberaler Intelligenz. In: Gert Mattenklott / Klaus R. Scherpe (Hg.): Positionen der literarischen Intelligenz zwischen bürgerlicher Reaktion und Imperialismus. Literatur im historischen Prozess 2. Kronberg/Ts.: Scriptor 1973, S. 39–102. Der gleiche Vorwurf, nur ohne Klassenimplikation, stattdessen mit Verweis auf die fehlende Ausbildung eines deutschen Sozialromans, findet sich schon in Erich Auerbach: Mimesis. Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur. Tübingen / Basel: Francke 2001, S. 420f. sowie S. 478–482. Für eine Radikalisierung von Auerbachs These vgl. Clemens Pornschlegel: Theodor Fontane und die Entstehung des Gesellschaftsromans in Deutschland. In: Christian Begemann (Hg.): Realismus: Epoche – Autoren – Werke. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007, S. 157–172.

¹¹⁷ Vgl. Werner Conze: Vom »Pöbel« zum »Proletariat«. Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für den Sozialismus in Deutschland. In: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Bd. 41, 1954, S. 333–364.

¹¹⁸ Ahlrich Meyer: Massenarmut und Existenzrecht. In: A.M.: Die Logik der Revolten. Studien zur Sozialgeschichte 1789–1848, Berlin / Hamburg: Verlag der Buchläden Schwarze Risse – Rote Straße 1999, S. 93–256, S. 95.