

Dialektik im Stillstand. Ein materialistischer Orientierungsversuch mit Walter Benjamin in der gegenwärtigen Krise

ROGER BEHRENS

»Die Konstruktion des Lebens liegt im Augenblick weit mehr in der Gewalt von Fakten als von Überzeugungen.«
Walter Benjamin: *Einbahnstraße*

Walter Benjamins materialistische Kulturphilosophie expliziert den Versuch, die kapitalistische Gesellschaft, wie sie sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts darstellte, aus der spezifischen Logik des Modernisierungsprozesses des 19. Jahrhunderts heraus freizulegen. Das 20. Jahrhundert offenbarte schon in seinen ersten Jahrzehnten die barbarische Gewalt eines »Zeitalters des Exterminismus« (Edward P. Thompson); im Schatten des Ersten Weltkrieges, des Kolonialismus und der politischen Reaktion kündigte sich bereits der faschistische Terror an. Benjamin bestimmte die Ursachen in der spezifischen gesellschaftlichen Konstellation, den Ungleichzeitigkeiten, mit denen sich die Warenwirtschaft im 19. Jahrhundert durchsetzte: Paris erschien ihm aus besonderen Gründen als »die Hauptstadt des XIX. Jahrhunderts«; denn hier konzentrierten sich die widersprüchlichen Kräfte, die ökonomischen, politischen, technischen, kulturellen und sozialen, die mithin die Antagonismen der bürgerlichen Gesellschaft im Kern charakterisieren – dazu gehört auch die nur im Widerspruch realisierte Idee der Bildung. Auch wenn Benjamin keine systematische Bildungstheorie formuliert hat, sind seine kritischen kulturphilosophischen Explikationen bildungstheoretisch zu lesen und methodisch fruchtbar zu machen als Werkzeuge zur Analyse und Kritik gegenwärtiger Bildungsprozesse. In diesem Sinne spricht Benjamin selbst vom »pädagogischen Vorhaben« in seinem *Passagen-Werk* und präzisiert den Begriff der Bildung in seiner Bildbedeutung mit einem Zitat Rudolf Borchardts: »Das bildschaffende Medium in uns zu dem stereoskopischen und dimensionalen

Sehen in die Tiefe der geschichtlichen Schatten zu erziehen.« (Benjamin 1991 V/1, 571; V/2, 1026) Benjamins Logik des Bildes entspricht der Hegelschen Logik des Begriffs; sie ist ebenfalls in der Dialektik methodisch fundiert:

»Man sagt, dass die dialektische Methode darum geht, der jeweiligen konkret-geschichtlichen Situation ihres Gegenstandes gerecht zu werden. Aber das genügt nicht. Denn ebenso sehr geht es ihr darum, der konkret-geschichtlichen Situation des Interesses für ihren Gegenstand gerecht zu werden.« (494) Dies unternimmt sie in einer »zunehmenden Verdichtung (Integration) der Wirklichkeit ..., in der alles Vergangene (zu seiner Zeit) einen höheren Aktualitätsgrad als im Augenblick seines Existierens erhalten kann. Wie es als höhere Aktualität sich ausprägt, das schafft das Bild als das und in dem es verstanden wird. Und diese dialektische Durchdringung und Vergegenwärtigung vergangner Zusammenhänge ist die Probe auf die Wahrheit des gegenwärtigen Handelns.« (495)

Diese Dialektik des Bildes ist zugleich begriffen als eine Theorie der Geschichte, die eingelagert ist in dialektischen Bildern:

»Bild ist dasjenige, worin das Gewesene mit dem Jetzt blitzhaft zu einer Konstellation zusammentritt. Mit anderen Worten: Bild ist die Dialektik im Stillstand.« (576 f.) Und: »Zum Denken gehört ebenso die Bewegung wie das Stillstehen der Gedanken. Wo das Denken in einer von Spannungen gesättigten Konstellation zum Stillstand kommt, da erscheint das dialektische Bild. Es ist die Zäsur in der Denkbewegung. Ihre Stelle ist natürlich keine beliebige. Sie ist [...] da zu suchen, wo die Spannung zwischen den dialektischen Gegensätzen am größten ist. Demnach ist der in der materialistischen Geschichtsdarstellung konstruierte Gegenstand selber das dialektische Bild. Er ist identisch mit dem historischen Gegenstand; er rechtfertigt seine Abspaltung aus dem Kontinuum des Geschichtsverlaufs.« (595)

Im Zentrum steht für Benjamin wie für Karl Marx eine Kritik der politischen Ökonomie als Kritik der Ware und der »Phantasmagorien«, die sie erzeugt und in denen sie sich als gesellschaftliche Verkehrsform manifestiert.

»Doch für Benjamin, dessen Ausgangspunkt nicht eine ökonomische Analyse des Kapitals, sondern eine Philosophie der historischen Erfahrung ist, liegt der Schlüssel zu der neuen städtischen Phantasmagorie [– die er im Paris des 19. Jahrhunderts entdeckt –] nicht so sehr in der Ware auf dem Markt, sondern eher in der Ware als Schaufensterauslage, in der der Tauschwert nicht weniger als der Gebrauchswert seine praktische Bedeutung eingebüßt hat, während ein rein repräsentativer Wert in den Vordergrund tritt.« (Buck-Morss 1993, 108 f.)

Benjamin konzentriert sich deshalb auf den »Ausdruckszusammenhang«:

»Nicht die wirtschaftliche Entstehung der Kultur sondern der Ausdruck der Wirtschaft in ihrer Kultur ist darzustellen. Es handelt sich, mit andern Worten, um den Versuch, einen wirtschaftlichen Prozess als anschauliches Urphänomen zu erfassen, aus welchem alle Lebenserscheinungen der Passagen (und insoweit des 19^{ten} Jahrhunderts) hervorgehen.« (Benjamin 1991 V/1, 573 f.)

Dies steht im Zusammenhang der marxschen Darstellung gesellschaftlicher Verhältnisse von Basis und Überbau:

»Zunächst scheint es als habe Marx hier nur ein Kausalverhältnis zwischen Überbau und Unterbau feststellen wollen. Aber bereits die Bemerkung, dass die Ideologien des Überbaus die Verhältnisse falsch und verzerrt abspiegeln, geht darüber hinaus. Die Frage ist nämlich: wenn der Unterbau gewissermaßen im Denk- und Erfahrungsmaterial den Überbau bestimmt, diese Bestimmung aber nicht die des einfachen Abspiegelns ist, wie ist sie dann – ganz abgesehen von der Frage ihrer Entstehungsursache – zu charakterisieren? Als deren Ausdruck. Der Überbau ist Ausdruck des Unterbaus.« (495)

Dies ist im Folgenden für die unter dem Begriff der Bildung gefassten Prozesse zu entwickeln.

Veränderungen, die sich im Feld der Bildung – theoretisch, begrifflich und praktisch – zutragen, werden derzeit unter dem Stichwort eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses diskutiert. Dabei wird von fundamentalen Strukturentwicklungen ausgegangen, die eine soziale Umbruchssituation bezeichnen, welche dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft eine neue Gestalt verleihen; eine Umbruchssituation, die vor allem darauf drängt, die Schlüsselbegriffe der Moderne zu überprüfen und gegebenenfalls zu redigieren. Ein solcher Schlüsselbegriff ist »Bildung«.

Transformationsprozesse sind der Moderne konstitutiv eingeschrieben. »Moderne Gesellschaften sind [...] *per definitionem* Gesellschaften des beständigen, schnellen und permanenten Wandels.« (Hall 1999, 397) Im Sinne einer kritischen Theorie der Gesellschaft ist diese Transformation vor allem durch die »fortwährende Umwälzung der Produktion« gekennzeichnet (Marx/Engels 1957, 465). Dies wirkt sich auch auf die individuellen Bildungsprozesse aus. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die gegenwärtige, als Transformationsprozess bezeichnete Entwicklung kein neues Phänomen darstellt und das, was als Transformation begriffen wird, konstitutives Bewegungsmoment der bürgerlichen Gesellschaft ist. Neu und strukturell verschärft hat sich allerdings eine fundamentale Krise des Kapitalismus; dies ist bildungstheoretisch zu berücksichtigen.

Seit knapp zweihundert Jahren sind die gesellschaftlichen Transformationsprozesse durch die Entfaltung der Warenwirtschaft und Tauschwertökonomie bestimmt – dies ist *nicht* das *Symptomatische* des Wandels, sondern seine *wesentliche Charakteristik*. So ist zu zeigen, in welcher Weise hier auch Bildungsprozesse neu formiert werden; historisch ist zu untersuchen, weshalb zur selben Zeit, als im ökonomisch rückständigen Deutschland die emphatische neuhumanistische Bildungsidee geprägt wurde, sich anderenorts in Europa – in London und Paris vor allem – die moderne Lebensweise mit ihren alltagskulturellen Merkmalen etablierte: Hier ergeben sich, so die These, zwischen den allgemeinen sozialen Transformationsprozessen und den individuellen Bildungsprozessen Parallelen, deren Dynamik in dem fundamentalen

ökonomischen Widerspruch der Moderne gründet. Bei der Bildungskrise und der ökonomischen Krise handelt es sich um Kongruenzen, kurzum: Die Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft – die spezifische Organisation der Arbeit, der Tauschverhältnisse und des Warenverkehrs – formieren nicht nur die allgemeinen sozialen Verhältnisse, sondern auch die besonderen individuellen Verhältnisse der Bildung (I). Mit Walter Benjamin ist zu zeigen, wie im Sinne einer materialistischen Bildungstheorie vom Fetischcharakter oder der Warenförmigkeit der Bildung zu sprechen ist. Dafür ist der Begriff der Ware genauer zu bestimmen (II). Auf dieser Grundlage ist in einem abschließenden Abschnitt (III) zu explizieren, inwiefern es sich beim gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandlungsprozess um eine Krise handelt und weshalb demnach mit dem Begriff der Transformation die Situation zu unscharf bezeichnet wird, um sie kritisch – auch im Sinne einer kritischen Bildungstheorie – zu analysieren.

I. WARENFORM, DENKFORM – PARALLELEN UND PROBLEME ZWISCHEN TRANSFORMATIONS- UND BILDUNGSPROZESS

»Wenn der Mensch durch die Umstände gebildet wird, so muss man die Umstände menschlich bilden.«

Marx und Engels: *Die heilige Familie*

Die Schnittstelle, an der Bildung und gesellschaftliche Transformationsprozesse zusammenkommen, sich berühren, ist das Subjekt, sind die Subjektivisierungsprozesse, gerahmt von den Zentralkategorien Individuum (Individuation, Individuierung, Individualisierung) und Identität (Identifikation, Identitätsbildung). Bildung ist Deutungsmuster (vgl. Bollenbeck 1996) der Moderne als Prozesskategorie zur Kennzeichnung der Entfaltung von Individualität in der Weise, wie bereits Humboldt von der »Bildung der Individualität als Selbstverwirklichung« spricht; Ziel des Menschen »ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.« (Humboldt 1967, 22) Während noch weit bis ins 19. Jahrhundert hinein Theorien des Subjekts und des Individuums vertreten werden, die insgesamt von einem linearen und homogenen, weitgehend widerspruchsfreien Entwicklungsgang ausgehen, sind die Theorien der Subjektivität des 20. Jahrhunderts von der Erfahrung der Entzweiung und Entfremdung geprägt; die Bahn der Individualisierung verläuft nichtlinear, dezentriert, verliert sich in der Peripherie und ist irritiert durch die Störungen des Unbewussten. Die Widersprüche zwischen Subjekt und Objekt scheinen konstitutiv, also notwendig unlösbar zu sein und sind nur in der Negation aufzuheben. Im 19. Jahrhundert manifestiert sich die Bildungspraxis von Subjektivität als Widerspruchsbewegung, auch wenn das Bildungsideal noch Anderes anvi-

siert. Diese Dezentrierung wird durch die Globalisierung bestätigt, die sich als ein gegenwärtiges Merkmal der Transformation darstellt; sie führt zur Überlagerung und Überwucherung verschiedener Kulturen und bedeutet für die Bildung der Individualität selbst eine »Transformation«, eine »Üersetzung«.¹

Wie schon bei Humboldt stehen hinter der Bildungsthematik die Frage nach den Konstitutionsbedingungen des modernen Subjekts und die damit vermittelten Probleme der Identität. Dies betrifft Vergesellschaftung und die »kulturelle Logik des Spätkapitalismus« (Jameson) insgesamt. Auch der Bildungsbegriff bezieht sich auf die Totalität der sozialen Praxis des Subjekts, nicht nur auf seine Ausbildung oder schulische Bildung. Bildung ist als Vermögen zu begreifen, Wege der Identität zu finden (oder zu erfinden); Anpassung an Herrschaft, Selbstkontrolle und Konformität gehören ebenso dazu wie Unrechtsbewusstsein und Widerstands- beziehungsweise Widerspruchsfähigkeit. Entscheidend ist, dass die Muster solcher Identitätsbildung einer kulturellen Logik entspringen, die heute vollständig von der Logik kapitalistischer Verwertung durchsetzt ist. Die Wissens- oder Informationsgesellschaft ist parallel zu sehen zur Warendgesellschaft; in den Verzerrungen individueller Bildungsprozesse verlängern sich die Fetischverhältnisse, verlängert sich das gesellschaftliche Bewusstsein im Sinne des Bewusstseins von der Gesellschaft. Zwischen den Formen des Bewusstseins und den Formen der Vergesellschaftung gibt es Entsprechungen, die Marx in dem bekannten materialistischen Grundsatz formulierte, dass das Sein das Bewusstsein bestimmt (vgl. die Ausführungen in Marx/Engels 1959, 30 f.). Das individuelle Bewusstsein als das bewusste Sein des Individuums bildet sich auf der Grundlage der Verhältnisse, bildet sich in der Weise, mit der es mit anderen in gesellschaftliche Beziehung tritt. Dies ist im Kapitalismus durch eine abstrakte Tauschlogik bestimmt, deren grundlegende Form die Ware ist. Diese Tauschlogik wirkt insofern auf die Bildungsprozesse der Menschen, als dass sie nicht nur die Inhalte des Denkens prägt (etwa im Hinblick auf Bedürfnisse, dieses oder jenes Ding besitzen zu wollen), sondern die Strukturen durchsetzt respektive die Form durchdringt. Alfred Sohn-Rethel hat das als den Zusammenhang von Warenform und Denkform bezeichnet (vgl. Sohn-Rethel 1973, 30 ff.). Bildung, die selbst ein Prozess der Formung oder Formierung der Individualität darstellt, wäre demnach ebenfalls als spezifischer Ausdruck dieses Zusammenhangs zu begreifen. Marx hat mit dem »Fetischcharakter der Ware« die zentrale Kategorie zur Bestimmung dieses Zusammenhangs eingeführt.

¹ So jedenfalls spricht Salman Rushdie von »übersetzten Menschen« und meint Bildungsprozesse unter Bedingungen einer »neuen Diaspora« postkolonialer Migration. Stuart Hall erläutert: »Sie mussten lernen, mindestens zwei Identitäten aufzunehmen, zwei kulturelle Sprachen zu sprechen, um zwischen ihnen zu übersetzen und zu vermitteln.« (Hall 1999, 435)

»Das Geheimnisvolle der Warenform besteht also einfach darin, dass sie den Menschen die gesellschaftlichen Charakter ihrer eignen Arbeit als gegenständliche Charaktere der Arbeitsprodukte selbst, als gesellschaftliche Natureigenschaften dieser Dinge zurückspiegelt, daher auch das gesellschaftliche Verhältnis der Produzenten zur Gesamtarbeit als ein außer ihnen existierendes gesellschaftliches Verhältnis von Gegenständen.« (Marx 1962, 86)

Marx überträgt hier das Konzept der hegelischen *Phänomenologie des Geistes* auf die gesellschaftliche Praxis, auf die besondere gesellschaftliche Organisationsform der Arbeit (oder besondere Organisationsform der gesellschaftlichen Arbeit). In seinen Pariser Frühschriften hat Marx gezeigt, dass die Entfremdung des Menschen keine Angelegenheit seines Geistes – also seiner theoretischen Bildung –, sondern Ergebnis seiner tätigen Auseinandersetzung mit der Welt, seiner praktischen Bildung ist. Hegel hat in seinen *Gymnasialreden* Entfremdung als Voraussetzung der Entfaltung des Bewusstseins begriffen – sie ist die notwendige Distanz des Subjekts von seiner gelebten Unmittelbarkeit; bei Marx findet sich derselbe Gedanke praxisphilosophisch, materialistisch übersetzt: Bildung wird als Arbeit, als tätige Auseinandersetzung mit der Welt begriffen und die Entfremdung ist folglich kein Moment der Bildung des Bewusstseins, sondern sie ist der Widerspruch der Bildungsrealität des konkreten Seins. Noch einmal in engerer Rückführung auf Hegel hat Georg Lukács dies am Theorem der Verdinglichung expliziert (Lukács 1988), was für unsere Untersuchung von Bedeutung ist, weil Lukács hier marxistisch weiterdenkt, was kulturphilosophisch Georg Simmel als »Tragödie der Kultur« festgehalten hat:

»Und dann offenbarte sich die tragische Entwicklung, die die Kultur an die Objektivität von Inhalten bindet, die Inhalte aber gerade durch ihre Objektivität schließlich einer Eigenlogik überantwortet und der kulturellen Assimilation durch Subjekte entzieht – diese offenbarte sich endlich an der beliebigen Vermehrbarkeit der Inhalte des objektiven Geistes. Da die Kultur für ihre Inhalte keine konkrete Formeinheit besitzt, jeder Schaffende vielmehr sein Produkt neben das des andern wie in den grenzenlosen Raum stellt, so erwächst jene Massenhaftigkeit von Dingen, deren jedes mit einem gewissen Recht Anspruch auf Kulturwert macht und auch einen Wunsch, es so zu verwerten, in uns anklingen lässt.« (Simmel 1998, 218)

Was Simmel hier in sehr hegelischer Terminologie als Entzweiung des subjektiven und objektiven Geistes darlegt und hinsichtlich der marxschen Analyse des Fetischcharakters der Ware reflektiert, ist im Prinzip ebenso in die Diagnose einer »Tragödie der Bildung« übersetzbare. Im Sinne der Formel von Warenform gleich Denkform verbirgt sich im Fetischismus die Schnittstelle zwischen Bildungsprozessen in der Moderne und den ökonomischen Prozessen der kapitalistischen Modernisierung. Entscheidend ist, dass sich die Bedeutung der Entfremdung durch den Warenfetischismus verschiebt: Während Entfremdung im neuhumanistischen Bildungsideal die notwendige Distanzierung von der Unmittelbarkeit war, um das Subjekt zum gesellschaftlichen Ganzen in ein bewusstes Verhältnis zu bringen, bedeutet die Entfrem-

dung als Warenfetischismus, dass dieses Ganze verhüllt wird und Bildung vielmehr zu einem Zustand des Unbewussten über die gesellschaftlichen Strukturzusammenhänge wird. Bildung wird in gewisser Weise in den ökonomischen Fetischismus hineingesogen.

II. DIE PHANTASMAGORIEN DER BILDUNG – WUNSCHBILDER, TRÄUME VOM ERWACHEN

»Der Kapitalismus war eine Naturerscheinung, mit der ein neuer Traumschlaf über Europa kam und in ihm eine Reaktivierung der mythischen Kräfte.«
 Benjamin: *Das Passagen-Werk*

»Aber wer will schon sentimentale Romanzen in Zeiten des technischen Galopps?«
 Silbermann: *Das imaginäre Tagebuch des Herrn Jacques Offenbach*

Der Zusammenhang von einerseits Ware, Warenlogik, Fetischcharakter und andererseits Bildung und Subjektivierung ist historisch zu entfalten: Heute erreicht eine spezifische Transformation globale Ausmaße, die vor einhundertfünfzig Jahren sich als Grundprinzip der Moderne etablierte, nämlich die Umwandlung der Welt in eine »ungeheure Warenausstellung« (Marx 1962, 49); Industrialisierung und Urbanisierung sind die beiden zentralen Formationsprozesse der kapitalistischen Gesellschaft, in deren ideologischem Zentrum »Bildung« beziehungsweise »Kultur« stehen. Die gravierenden Veränderungen der Bildungsprozesse, von denen heute im Hinblick auf kulturelle Entwicklungen und Umwälzungen die Rede ist – etwa in Bezug auf Verluste traditioneller Repräsentationsmacht durch so genannte Hochkultur und Bildungsrelevanz moderner Massenkultur² – haben im 19. Jahrhundert ihren Ursprung: Walter Benjamin unternimmt mit seinem *Passagen-Werk* den Versuch, dies in seiner besonderen Dialektik freizulegen.

Mit enormer historischer Kraft setzt sich, konzentriert in den schnell wachsenden, geradezu wuchernden Metropolen des 19. Jahrhunderts, die kapitalistische Warenwirtschaft durch; die neuen Produktivkräfte – von der Dampfmaschine bis zur Elektrizität – bedingen eine industrielle Revolution, die zwar von politischen Revolutionen begleitet wird, die sich aber im gesellschaftlichen Bewusstsein viel langsamer manifestieren. So hat bereits Marx darauf verwiesen, dass der Überbau sich langsamer umwälzt als die ökonomische Basis; die Idee einer technischen Erfindung verwirklicht sich zunächst in den bestehen-

² Schon Arnold Hauser spricht der Massenkultur eine »vierte Bildungsschicht« als spezifische Rezipientengruppe zu (vgl. Hauser 1983, 684 ff.).

den, oft auch rückständigen zur Verfügung stehenden Mitteln. Gerade die kulturelle Sphäre, die nicht sofort dem ökonomischen Zwang unterliegt, weil Verwertungsmöglichkeiten zunächst dunkel bleiben, wird mit zahlreichen Phänomenen besetzt, in denen sich solche Ungleichzeitigkeiten ausdrücken: die großen kulturellen Erfindungen des 20. Jahrhunderts haben ihre teilweise oft magisch verklärten Vorläufer im 19. Jahrhundert – das Fernsehen hat seinen Vorläufer in der Stereoskopie, der moderne Animationsfilm im Daumenkino, die digitalen Klangaufnahmetechniken (CD) gehen auf das Lochgrammophon und das Player-Piano zurück, der Musiksynthesizer findet im Orchestrion sein Grundprinzip und so weiter. Die kulturellen Vorläufertechniken wurden ausgestellt und in ihrer reichen Ornamentik vom Publikum als Wundermaschinen oft verehrt (noch heute finden sich z. B. mitunter barock ausstaffierten Orchestrions auf den Jahrmärkten). Benjamin schreibt:

»Der Form des neuen Produktionsmittels, die im Anfang noch von der des alten beherrscht wird (Marx), entsprechen im Kollektivbewusstsein Bilder, in denen das Neue sich mit dem Alten durchdringt. Diese Bilder sind Wunschsichten und in ihnen sucht das Kollektiv die Unfertigkeit des gesellschaftlichen Produkts sowie die Mängel der gesellschaftlichen Produktionsordnung sowohl aufzuheben wie zu erklären.« (Benjamin 1991 V/1, 46 f.)

Dieser Doppelcharakter einer Aufhebung und Verklärung der überkommenen ökonomischen Ordnung hat seine Affinität zum Doppelcharakter der Ware (der Tauschwert hebt den Gebrauchswert auf und verklärt ihn zugleich – als Natureigenschaft des Dings), weshalb Benjamin an anderer Stelle formuliert:

»Der Form des neuen Produktionsmittels, die am Anfang noch von der des alten beherrscht wird (Marx) entspricht im Überbau ein Traumbewußtsein, in der das Neue in phantastischer Gestaltung sich vorbildet [...] Ohne diese phantastische Vorform im Traumbewußtsein entsteht nichts Neues. Seine Manifestationen aber finden sich nicht allein in der Kunst. Es ist für das XIXte Jahrhundert entscheidend, dass die Phantasie allerorten über deren Grenzen hinaustritt.« (Benjamin 1991 I/3, 1236)

Die Phantasie ist die Reaktion, die die Phantasmagorie der Ware im Bewusstsein auslöst:

»Aber immer zitiert gerade die Moderne die Urgeschichte. Hier geschieht das durch die Zweideutigkeit, die den gesellschaftlichen Verhältnissen und Erzeugnissen dieser Epoche eignet. Zweideutigkeit ist die bildliche Erscheinung der Dialektik, das Gesetz der Dialektik im Stillstand. Dieser Stillstand ist Utopie und das dialektische Bild also Traumbild. Ein solches Bild stellt die Ware schlechthin: als Fetisch.« (Benjamin 1991 V/1, 55)

Auch die bürgerliche Idee der Bildung verwirklicht sich in dieser Zweideutigkeit; sie macht Bildung selbst zur Allegorie.

Die Geburtsstunde der kapitalistischen Kulturindustrie: Mit den ersten Weltausstellungen – 1851 in London und 1855 in Paris – begann das Zeitalter der Massenkultur und es wurden die Grundmuster verbreitet, die gegenwärtig zum Beispiel die so genannte Popkultur bestimmen, die auch Bildung maßgeblich beeinflusst. Zudem ist zu berücksichtigen, dass – noch einmal von Humboldt ausgehend – die neuhumanistische Bildungsidee zu diesem Zeitpunkt noch kein halbes Jahrhundert alt war und ihre Verwirklichung von Anfang an mit den Widersprüchen und Widerständen einer wachsenden Vergnügungskultur und den miserablen Lebensbedingungen der Massen konfrontiert wurde. Bildung verhalf dem Bürgertum nicht nur zur Selbstidentifikation, sondern bot zugleich das Muster der Anpassung für die Massen. Dadurch war »Bildung« von Anbeginn an ein widersprüchliches Konzept im fortschreitenden Widerspruch zur Bildungsrealität. Gleichwohl sedimentierten sich in der Alltagspraxis der Massen Formen der Bildung, die das Hegemoniale durchbrachen, es umkodierten, symbolisch neu besetzten. Bildung wurde zum widersprüchlichen Werkzeug von konstitutiv widersprüchlichen Subjektivierungsprozessen.

Diesen Widerspruch stellt Walter Benjamin in der allegorischen Deutung des Kapitalismus im 19. Jahrhundert als Traum beziehungsweise Traumschlaf dar. Der bewusste Prozess der Bildung bleibt Ideal und konkretisiert sich in der Realität der Warenwelt als surreal verzerrter Wachtraum des Kollektivs. Statt einer (Selbst-)Bewusstwerdung des Subjekts in Bildungsstufen, wie Hegel es etwa in der *Phänomenologie des Geistes* vorstellt, geht es um einen Zustand, in dem die Menschheit ihre Selbstbewusstwerdung, ihre Bildung und ihre kulturellen Werte bloß träumt – gleichsam erscheint die Urgeschichte des Kapitalismus als Märchen: Sein *Passagen-Werk* nennt Benjamin eine »dialektische Feerie« (Buck-Morss 1993, 52). »Passagen – sie strahlten ins Paris der Empirezeit als Feengrotten.« (Benjamin 1991 V/I, 700) Feerien – das sind eigentlich Ausstattungsstücke der Oper und Operette, aufwendige Inszenierungen, die mit mächtiger Technik und Bühnenwerk das Publikum in den Bann ziehen sollten. Jacques Offenbach brachte – nach dem deutsch-französischen Krieg – am 15. Januar 1872 seine erste Feerie zur Aufführung: *Le Roi Carotte*, eine Karikatur der gesellschaftlichen Zustände, aber mit den höchsten Mitteln der Unterhaltung parodistisch verzerrt.³

3 Offenbach hat mit den Feerien seine Bouffonnerien noch einmal überboten – und zwar in dem Moment, wo das Pariser Publikum eigentlich andere Sorgen hatte als sich im Theater zu vergnügen. Offenbach schaffte es, sein Publikum zurück zu gewinnen, indem er ihm eine noch technisch perfektere Traumwelt bot. *Le Roi Carotte* handelt vom Aufstand des Gartengemüses, ein Aufstand der Pflanzengeister, die aus der Wurzelwelt kommen. Es ist darauf hingewiesen worden, dass bereits im Titel *Le Roi Carotte* – zu deutsch *Der Mohrrübenkönig* – eine Anspielung auf die radikale Zeit enthalten ist: Rüben, Wurzeln = radix, Radikale also. Offenbach leistet mit seinen Feerien eine unterhaltsame Inszenierung der politischen und ökonomischen Krise Frankreichs und verlängert »Freude und Glanz«, die Devise von Napoleon III., in eine Zeit, die Freude und Glanz nur noch der Kunst zubilligte.

Dies ist Benjamins Bild, welches er zur Beschreibung der Passagen benutzt – der Kapitalismus verwandelt sich selbst in ein Märchen, aber ein reales. Zumindest wird dieses Märchen im Ausdruckszusammenhang, in der Architektur und den anderen Künsten, ebenso wie dem Alltagsleben allegorisch bestätigt. Benjamin zitiert im *Passagen-Werk* Julius Lessing, der 1900 notiert:

»Ich selbst erinnere mich aus meinen Kinderjahren, wie die Kunde vom Kristallpalast zu uns nach Deutschland herüberdrang, wie die Bilder angeheftet waren an den Wänden bürgerlicher Zimmer in entlegenen Provinzialstädten. Was uns aus alten Märchen vorschwebte von der Prinzessin im gläsernen Sarg, von den Königinnen und Elfen, die in kristallenen Häusern wohnten, das alles schien uns verkörpert ...« (248 f.)

Schließlich beruft sich Benjamin nicht auf irgendein Märchen, sondern auf das Märchen vom Dornröschen, welches im Übrigen immer wieder auch in anderen Zusammenhängen in seinen Schriften auftaucht. Das Dornröschen stellt für Benjamin eben jenes Bild einer geschichtlichen Epoche dar, in der alles Leben in einen langen Schlag versunken ist – nur noch die Fassade, die Ebene der Erscheinung (im Märchen die rankende Dornenhecke) wächst und überwuchert den Zugang zum gesellschaftlichen Strukturzusammenhang.

»Gebiete urbar zu machen, auf denen bisher nur der Wahnsinn wuchert. Vordringen mit der geschliffenen Axt der Vernunft und ohne rechts noch links zu sehen, um nicht dem Grauen anheimzufallen, das aus der Tiefe des Urwalds lockt. Aller Boden musste einmal von der Vernunft urbar, vom Gestüpp des Wahns und des Mythos gereinigt werden. Dies soll für den des 19^{ten} Jahrhunderts hier geleistet werden.« (570 f.)

Entscheidend ist das Motiv des Schlafs; ein dialektisches Bild, mit dem Benjamin die Epoche kennzeichnet:

»Die Entwicklung der Produktivkräfte legte die Wunschsymbole des vorigen Jahrhunderts in Trümmer noch ehe die sie darstellenden Monamente zerfallen waren ... Dieser Epoche entstammen die Passagen und Interieurs, die Ausstellungshallen und Panoramen. Sie sind Rückstände einer Traumwelt.« (59)

Mit der Entfesselung des Kapitalismus wird zugleich ein kulturelles Feld bürgerlichen Lebens eröffnet, in dem sich die Bildungsäde verzerrt und pervertiert buchstäblich einnisteten; bereits die Bildungsäde ist Moment der Traumwelt. Bildung gilt als Gut, als Besitz. Die abstrakte Idee der Bildung wird im Alltag, im Interieur, im bürgerlichen Leben konkretisiert als Stil, als Geschmack, in Form von Waren, die zu Symbolen werden, mit denen Bildung repräsentiert wird, als Zierate und Ornamente der eigenen Identität.

»Jede Epoche träumt ja nicht nur die nächste sondern träumend drängt sie auf das Erwachen hin. Sie trägt ihr Ende in sich und entfaltet es – wie schon Hegel erkannt hat – mit List. Mit der Erschütterung der Warenwirtschaft beginnen wir, die Monamente der Bourgeoisie als Ruinen zu erkennen noch ehe sie zerfallen sind.« (59) Und dagegen setzt Benjamin: »Die Verwertung der Traumelemente beim Erwachen ist der

Schulfall des dialektischen Denkens. Daher ist das dialektische Denken das Organ des geschichtlichen Aufwachens.«

Es handelt sich allerdings um einen kollektiven Traum (oder um einen individuellen Traum, der sich im Kollektivbewusstsein manifestiert). Den Traumelementen entsprechen reale Bilder, Dinge, denen selbst das traumatische Moment zu Eigen ist. Diese Dinge sind: die Waren respektive die Dinge in ihrer phantasmagorischen Form, in ihrem Fetischcharakter.⁴ – Was in diesem Zusammenhang von Benjamin als Erwachen beschrieben wird, kann als Figuration von Bildungsprozessen gedeutet werden:

»Das Erwachen als ein stufenweiser Prozess, der im Leben des einzelnen wie der Generationen sich durchsetzt. Schlaf deren Primärstadium. Die Jugenderfahrung einer Generation hat viel gemein mit der Traumerfahrung. Ihre geschichtliche Gestalt ist Traumgestalt. Jede Epoche hat diese Träumen zugewandte Seite, die Kinderseite.« (490)

Diese Vorstellung eines stufenweisen Prozesses, der seine Stationen in Kindheit und Jugend hat, findet sich bekanntlich auch in der Pädagogik der Aufklärung und der neuhumanistischen Bildungsidee. Der »Traumschlaf einer Epoche« bringt schließlich Subjektivität auch nur in traumatisch-phantasmagorischer Form hervor: »Die bürgerliche Idealvergesellschaftung der Individuen über Bildung und Vernunft ist, nach Benjamin ablesbar an den ›technischen Gestaltungsformen‹, an ihr Ende gekommen.« (Kambas 2000, 538)

Benjamin setzt dem einen Bildungsbegriff entgegen, der sich diese Erfahrung zu Eigen macht und nicht mehr auf eine lineare individuelle Biografie setzt, sondern auf eine fragmentierte und kollektive Biografie. In Anlehnung an Kracauer lassen sich auch Benjamins Analysen als »Gesellschaftsbiografie« übersetzen. Das Werkzeug dieser Bildung ist der Schock, die Unterbrechung, nicht die Belehrung.

»Die Masse will nicht ‚belehrt‘ werden. Sie kann Wissen nur mit dem kleinen Chock in sich auf nehmen, der das Erlebte im Innern festnagelt. Ihre Bildung ist eine Folge von Katastrophen, die sie auf Rummelplätzen und Jahrmärkten in verdunkelten Zeiten ereilen, wo ihnen Anatomie in die Glieder fährt, oder in der Manege, wo mit dem ersten Löwen, den sie zu sehen bekommen, sich unauslöschlich das Bild des Dompteurs verbindet, der ihm die Faust in den Rachen steckt. Es braucht Genie, die traumatische Energie, den kleinen spezifischen Schrecken derart aus den Dingen herauszuholen. Unaufhörlich müssen unsere Ausstellungsteiler vom fahrenden Volk, dem unerreichten Meister dieser tausendfältigen Kunstgriffe, lernen.« (Benjamin VI/I, 528)

⁴ Marx spricht im Zusammenhang mit dem Fetischcharakter selbst von »Phantasmagorie«, von »Hieroglyphen«, von »theologischen Mucken« und »metaphysischen Grillen«. Nicht ganz unwichtig ist, dass der Begriff Phantasmagorie aus der Theaterpraxis – also aus dem bildungsbürgerlichen Kulturbetrieb – kommt und eine aufwendig-spektakuläre Bühneninszenierung meint. Adorno beschreibt mit diesem Begriff Wagners Opern und Benjamin benutzt ihn unter anderem auch zur Darstellung der baudelaireschen Dichtung.

III. ZUR KRITIK DER TRANSFORMATIONSKATEGORIE

»Die Male der Zerrüttung sind das Echtheitssiegel der Moderne.«
Theodor W. Adorno: *Ästhetische Theorie*

»Der Glaube an den Fortschritt, an eine unendliche Perfektibilität – eine unendliche Aufgabe in der Moral – und die Vorstellung von der ewigen Wiederkehr sind komplementär. Es sind die unauflöslichen Antinomien, angesichts derer der dialektische Begriff der historischen Zeit zu entwickeln ist. Ihm gegenüber erscheint die Vorstellung von der ewigen Wiederkehr als eben der »platte Rationalismus als der der Fortschrittsglaube verrufen ist und dieser letztere der mythischen Denkweise ebenso angehörend wie die Vorstellung von der ewigen Wiederkehr.«

Benjamin: *Das Passagen-Werk*

Benjamins Begriff der Bildung unterscheidet sich vom Begriff neuhumanistischer Prägung darin, dass er nicht von der abstrakten und letztthin gegenüber den realen Bildungsverhältnissen abstrakt bleibenden Idee (oder dem Ideal) der Bildung ausgeht, sondern von der materiellen Bildungspraxis, orientiert an der Frage, wie sich Individualisierungsprozesse unter gegebenen materiellen Bedingungen durchsetzen, ausdrücken. Mit dem Konzept des Ausdruckszusammenhangs unterscheidet er sich auch hinsichtlich möglicher bildungstheoretischer Überlegungen von der materialistischen Bildungslehre, wie sie vom offiziellen Marxismus vertreten wurde.⁵ Benjamin vergleicht sein Konzept, wonach der Überbau Ausdruck der ökonomischen Basis ist, mit dem Traum:

»Die ökonomischen Bedingungen, unter denen eine Gesellschaft existiert, kommen im Überbau zum Ausdruck; genau wie beim Schläfer ein übervoller Magen im Trauminhalt, obwohl er ihn kausal bedingen mag, nicht seine Abspiegelung sondern seinen Ausdruck findet. Das Kollektiv drückt zunächst seine Lebensbedingungen aus. Sie finden im Traum ihren Ausdruck und im Erwachen ihre Deutung.« (Benjamin 1991 VI, 495)

Die kapitalistische Gesellschaft hat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine ungeheure Dynamik entfaltet, die je nach theoretischer Perspektive unterschiedlich brisant wahrgenommen wird; grob gesagt rangieren die Einschätzungspositionen zwischen dem sehr optimistischen Bild des allgemeinen zivilisatorischen Fortschritts, mit dem offen der Neoliberalismus als Motor der

5 Weitgehend sind die auf Lenins Widerspiegelungstheorie fußenden Ansätze gemeint; auch Bogdan Suchodolski, der mit *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie* (Köln 1972) eine der umfangreichsten und auch undogmatischsten Schriften zur Bildungstheorie bei Marx und Engels verfasste, expliziert viele kritische Punkte (etwa: die Bedeutung der Ware, Entfremdung etc.), kommt aber immer wieder auf eine widerspiegelungstheoretisch angelegte Pädagogik des proletarischen Klassenbewusstseins zurück.

fortzusetzenden Ökonomisierung als Basis politisch-demokratischer Freiheit annonciert wird, und dem negativen Befund einer verheerenden, gewaltvollen Krisenlogik, die sich mittlerweile strukturell und individuell verdichtet hat – daneben stehen pessimistische Einschätzungen, die zwar einen Fortschritt sehen, aber in dessen Folgen zumal für das Geistes- und Kulturleben den Niedergang der Zivilisation entdecken wollen, oder auch wertfrei sich gebende Darstellungen, die bloß einen systemischen Notwendigkeitsverlauf interpretieren. Über diese verschiedenen Deutungen und dann daraus resultierenden Positionen zu urteilen verlangt eine Stellungnahme, die schon bei der jeweiligen Terminologie geschichtlicher Verlaufsinterpretation ansetzen muss. Bei vielen dieser Positionen ist etwa die Konzentration auf Teilespektre des gesellschaftlichen Ganzen auffällig, aus denen dann die Kategorien gewonnen werden, mit denen das entsprechende Modell der sozialen Dynamik erklärt wird; dass es sich überhaupt um eine Totalität der sozialen Verhältnisse handelt, wird in solchen Positionen häufig und bewusst bestritten. Kurzum ist auch die aktuell in die Bildungsdebatte gebrachte Kategorie der Transformation nicht ohne Theorievoraussetzungen angesetzt, die dann für die Arbeit mit dieser Kategorie einiges vorausnehmen, in diesem Fall also den Begriff der Bildung und seine Richtung bereits vorfärben.

Wir erleben gegenwärtig eine »Reartikulierung des Kapitalismus« des 19. Jahrhunderts (Lawrence Grossberg). Mit Benjamin ist diese Wiederherstellung einer eigentlich älteren Formation als Krise im Sinne einer permanenten Katastrophe zu interpretieren, die in einer Dialektik des Stillstands (gleich der Mode als Wiederkehr des ewig Neuen) verharrt. Benjamins Begriff der Katastrophe distanziert sich allerdings vom Bild der Transformation, die durch – letztthin doch linear verlaufende – katastrophale oder sprunghafte Einschnitte markiert ist. Statt Transformationen sind es »Stabilitäten«.

»In dem Schatze jener Redewendungen, mit welchen die aus Dummheit und Feigheit zusammengeschweißte Lebensart des deutschen Bürgers sich alltäglich verrät, ist die von der bevorstehenden Katastrophe – indem es ja nicht mehr so weitergehen könne – besonders denkwürdig. Die hilflose Fixierung an die Sicherheits- und Besitzvorstellungen der vergangenen Jahrzehnte verhindert den Durchschnittsmenschen, die höchst bemerkenswerten Stabilitäten ganz neuer Art, welche der gegenwärtigen Situation zugrunde liegen, zu apperzipieren. Da die relative Stabilisierung der Vorkriegsjahre ihn begünstigte, glaubt er, jeden Zustand, der ihn deposseidet, für unstabil ansehen zu müssen. Aber stabile Verhältnisse brauchen nie und nimmer angenehme Verhältnisse zu sein und schon vor dem Kriege gab es Schichten, für welche die stabilisierten Verhältnisse das stabilisierte Elend waren. Verfall ist um nichts weniger stabil, um nichts wunderbarer als Aufstieg.« (Benjamin 1991 IV/1, 94 f.)

Der Katastrophenvorstellung eines »So-kann-es-nicht-Weitergehen« setzt Benjamin entgegen: »Dass es so weiter geht, ist die Katastrophe« (Benjamin 1991 V/1, 592). Die Katastrophe ist nicht das Plötzliche, sondern die Kontinuität, die Stabilität – der Stillstand. »Auf den Begriff einer Gegenwart, die nicht Übergang ist sondern in der die Zeit einsteht und zum Stillstand

gekommen ist, kann der historische Materialist nicht verzichten. Denn dieser Begriff definiert eben die Gegenwart, in der er für seine Person Geschichte schreibt.« (Benjamin 1991 1/2, 702)

In der Optik einer Dialektik des Stillstands wird beschreibbar, warum die technologische und die gesellschaftliche Entwicklung insgesamt überhaupt diese Form annehmen und warum das nicht schon per se mit einer emanzipatorischen Entwicklung gleichzusetzen ist; dass die selbstläufige Dynamik der kapitalistischen Gesellschaftsentwicklung eine Form abstrakter Herrschaft ist, dass aber in ihr in entfremdeter und verdinglichter Form die Möglichkeit einer anderen Gesellschaft entsteht. Benjamin erinnert an eine prekäre Situation: Das humanistische Bildungsideal ist Versprechen geblieben und bleibt Ziel wie Horizont des emanzipierten Menschen. Gleichzeitig offenbart die Bildungsrealität, dass der Idee bleibende Bildungsbegriff kein Werkzeug sein kann für eine kritische Bildungspraxis.

LITERATUR

- Benjamin, Walter: *Gesammelte Schriften*. Hg. von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M. 1991
- Bollenbeck, Georg: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M. 1996
- Buck-Morss, Susan: *Dialektik des Sehens. Walter Benjamin und das Passagen-Werk*. Frankfurt a. M. 1993
- Hall, Stuart: *Kulturelle Identität und Globalisierung*. In: Karl H. Hörning, Rainer Winter (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a. M. 1999, 393–441
- Hauser, Arnold: *Soziologie der Kunst*. München 1983
- Humboldt, Wilhelm von: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. In: Ders., Dass. Stuttgart 1967
- Kambas, Chryssoula: *Kunstwerk*. In: Michael Opitz, Erdmut Wizisla (Hg.): *Benjamins Begriffe*. Frankfurt a. M. 2000, 524–551
- Lukács, Georg: *Geschichte und Klassenbewusstsein*. Darmstadt/Neuwied 1988
- Marx, Karl; Engels, Friedrich: *Die deutsche Ideologie*. MEW Bd. 3. Berlin 1959
- Marx, Karl: *Das Kapital*. MEW Bd. 23. Berlin 1962
- Marx, Karl; Engels, Friedrich: *Das kommunistische Manifest*. In: MEW Bd. 4, Berlin 1969, 461–493
- Simmel, Georg: *Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne*. Berlin 1998
- Sohn-Rethel, Alfred: *Geistige und körperliche Arbeit*. Frankfurt a. M. 1973
- Suchodolski, Bogdan: *Einführung in die marxistische Erkenntnistheorie*. Köln 1972