

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
1. Jahrgang 1996 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Michael Kämper-van den Boogaart*

**MIT PIERRE BOURDIEU  
DURCH DIE  
LITERATURDIDAKTIK  
SPAZIERT**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 1. H. 1. S. 30-52.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

## Michael Kämper-van den Boogaart

### MIT PIERRE BOURDIEU DURCH DIE LITERATURDIDAKTIK SPAZIERT

'I think his songs are lovely, though,' she said.  
 They had been talking about Leonard Cohen, or rather  
 Jacqueline had been talking about Leonard Cohen and Sefton  
 had been grunting.  
 'Don't you?' she persisted.  
 'No.'  
 'Why not?'  
 'Because I am not impressed by the people who like them.'  
 [...]  
 'That's not a proper reason,' she said. 'And anyway I like  
 them, and you're impressed by me.'  
 'But I didn't know you when I decided not to like them.'  
 (Jacobson 1984, 116)

In diesem Dialog, der Campus-Novel „Coming From Behind“ entnommen, begründet Sefton sein Mißbehagen an den Songs Leonard Cohens in einer Weise, die seine redelustige Gefährtin auf den Plan ruft. Und tatsächlich ist es wohl im scholastischen Sinn nicht in Ordnung (nicht diskursfähig), wenn man sein ästhetisches Urteil nicht auf das zu Beurteilende, sondern auf die schlechte Gesellschaft der positiv Urteilenden zurückführt.

Daß wir gleichwohl urteilen in Hinblick auf die Art, in der andere urteilen, ist uns besonders dann nicht bewußt, wenn es um die scheinbar persönlichsten unserer Vorlieben und Abneigungen geht - um Präferenzen, die wir nicht nur besitzen, sondern die ausmachen, was uns von anderen unterscheidet. Fragen des gemeinen wie esoterischen Geschmacks (to be impressed by) bestimmen vor allem die sozio-analytischen Studien des bekanntesten Werks Pierre Bourdieus - „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1987). Im folgenden möchte ich versuchen, aus der Perspektive dieser und anderer Studien des französischen Soziologen einen Blick auf die Literaturdidaktik zu werfen. Da die deutsche Rezeption Bourdieus schon ihre Geschichte hat, ist eine kleine Vorbemerkung fällig.

## 1 Zu einigen begrifflichen Konstruktionen Bourdieus und ihrem Verständnis

„Bösartig“ nennt Axel Honneth den Blick (Honneth 1990, 161), den der Soziologe Pierre Bourdieu ausbildete, als er sich mit der Ethnographie der Kabylei beschäftigte und am Strukturalismus Lévi-Strauss' wie an der Bewußtseinsphilosophie Sartres rieb (Bourdieu 1993a, 8). Und in der Tat: Durchstreift man die kultursoziologischen Analysen der *Feinen Unterschiede* und des *Homo Academicus*, so stößt man an unverfänglichen Orten, seien es Theater, Restaurants, Sport- und Campingplätze, Universitäts-

ten oder Forschungsinstitute, immer wieder auf Gestalten, die nichts anders im Sinn zu haben scheinen, als sich verbissen von anderen Leuten abzuheben. Wo nur dem Schönen gedient, um die Wahrheit - um nichts als die Wahrheit - gerungen oder vergnügt diniert werden sollte, hört Bourdieu das satte Klicken der Chips, sieht er, wie nervöse Spieler ihre Einsätze erhöhen, um im Spiel zu bleiben.

„Der Raum, das sind hier die Spielregeln, denen sich jeder Spieler beugen muß. Vor sich haben die Spieler verschiedenfarbige Chips aufgestapelt, Ausbeute der vorangegangenen Runden. Die unterschiedlich gefärbten Chips stellen unterschiedliche Arten von Kapital dar: Es gibt Spieler mit viel ökonomischem Kapital, wenig kulturellem und wenig sozialem Kapital. [...] Am anderen Ende sitzen welche mit einem hohen Stapel kulturellem Kapital, einem kleineren oder mittleren Stapel ökonomischen Kapital und geringem sozialen Kapital: das sind die Intellektuellen. Und jeder spielt entsprechend der Höhe seiner Chips. Wer einen großen Stapel hat, kann bluffen, kann gewagter spielen, risikoreicher. Mit anderen Worten: Die Spielsituation ändert sich fortwährend, aber das Spiel bleibt bestehen, wie auch die Spielregeln. Die Frage ist nun: Gibt es Leute, die daran ein Interesse haben, den Tisch umzuwerfen und damit dem Spiel ein Ende zu machen? Das kommt wohl sehr selten vor. Ich frage mich, ob das überhaupt jemals der Fall war. Was stattfindet, das sind Auseinandersetzungen darum, ob ein Chip 'ökonomisches Kapital' wirklich drei Chips 'kulturelles Kapital' wert ist.“ (Bourdieu 1992a, 38; vgl. auch 49f. oder 1982a, 497)

Wer die sozialen und kulturellen Aktionen der Subjekte mit Begriffen der Kapitalakkumulation als permanentes Spiel, als Kampf um die Rendite konstruiert, muß sich, zumal auf dieser Seite des Rheins, Mißverständnisse einhandeln. So auch Bourdieu. Eines rigiden Ökonomismus wurde er bezichtigt, einer instrumentalistischen Handlungstheorie wegen kritisiert oder als Resteverwerter marxistischer Terminologie ins 19. Jahrhundert verwiesen.<sup>1</sup> Den meisten dieser Mißverständnisse liegt eine gemeinsame Fehleinschätzung zugrunde, die, um mit Bourdieu zu sprechen, mit den Divergenzen zwischen den intellektuellen Feldern Frankreichs und Westdeutschlands zusammenhängen dürfte.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Einen Überblick über die deutsche Bourdieu -Rezeption gibt Schwingel 1993, 9-21; vgl. auch den Diskussionsband von Eder 1989 mit einer Stellungnahme Bourdieus zur deutschen Kritik.

<sup>2</sup> Diesen Hintergründen kann hier nicht weiter nachgegangen werden. Nur ein Hinweis, der mit den genannten Antipoden Lévi-Strauss und Sartre, aber auch mit den Debatten zum Verhältnis von Struktur und Geschichte zusammenhängt (Bourdieu 1993b, 206): Für Bourdieu und andere stellte sich die Frage, wie es gelingen könnte, die Hypostasierung der objektiven Beziehungssysteme in der strukturalistischen Anthropologie zu vermeiden und die Geschichte des Individuums und der Gruppe gewissermaßen mitzudenken. Zur Programmatik dieser in der Raum-Habitus-Theorie mündenden Bemühungen eine kennzeichnende Erklärung Bourdieus aus dem Jahre 1968: „Die anthropologische Wissenschaft verlohnte nicht die Mühe einer einzigen Arbeitsstunde, stellte sie sich nicht die Aufgabe, den Subjekten des Sinn ihres Verhaltens wieder verfügbar zu machen. Sie tut dies, indem sie dem Anschein ihres unnachgiebigen Widerstandes entgegen den erlebten Sinn des Verhaltens und die Wahrheit der objektiven Bedingungen,

Überliest man die theoretischen Explikationen und methodologischen Erörterungen Bourdieus, um sich auf die farbigeren Analysen zu stürzen, so hat es tatsächlich den Anschein, als wollten Bourdieus Thesen behaupten, der Wille zur Distinktion stelle das eigentliche Movens in den Köpfen der Akteure dar. „In Wirklichkeit tun wir das alles nur, um dem anderen zu imponieren“ - eine solch naive These, wie sie unlängst noch Schulze Bourdieu entnimmt (Schulze 1992), geht völlig an der Anlage der Bourdieuschen Untersuchungen vorbei. Sie übersieht, daß Bourdieus Thesen in einem Theorierahmen eingebettet sind, dem daran gelegen ist, den altaufklärerischen Rekurs auf das Bewußtsein und sein letztinstanzliches Subjekt zugunsten einer Vermittlung von Struktur und Praxis zu vermeiden. (Auch wenn im folgenden vermehrt Metaphern des Spiels auftauchen werden, heißt das nicht, daß den Akteuren Engagement und soziale Ernsthaftigkeit abgesprochen werden soll).<sup>3</sup> So verstanden, darf der „böartige Blick“, dürfen die Hinweise auf habituelle Restriktionen und auf Distinktionsstrategien nicht dazu führen, in Bourdieu einen postmodernen Kritiker wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion schlechthin zu sehen. Anders als uns manche Ideologiekritik schulte, bedeutet die Aufdeckung partikularer Interessen und Wirkungen (zumindest bei Bourdieu) nicht die Preisgabe des Wahrheitspostulats der Wissenschaft.<sup>4</sup> Was mit seinen theoretischen Werkzeugen thematisch wird, ist eher das Problem, wieso die akademischen Wissenschaften bestimmte Fragen immer wieder, andere aber nie stellen.<sup>5</sup>

Vielleicht naheliegend, aber ebenso unzutreffend ist schließlich die in den Verdikten über Bourdieu (wie auch über Foucault) herauszuhörende Vorstellung, daß jemand, der über Kämpfe und über Macht redete, stets auf einen Zustand zielte, der den Kämpfen und der Macht ein Ende bereitete. Davon kann keine Rede sein; solange es Kämpfe gibt, hört die Geschichte nicht auf, bleibt die Chance zur Intervention erhalten:

---

die dieses Verhalten möglich und wahrscheinlich machen, in ihrer Einheit erschließt.“ (Bourdieu 1974, 39)

- <sup>3</sup> „Die Strategien, die ich meine, sind Handlungen, die sich objektiv auf Ziele richten, die nicht unbedingt auch die subjektiv angestrebten Ziele sein müssen. [...] Der Habitus als ein System von - implizit oder explizit durch Lernen erworbenen - Dispositionen, funktionierend als ein System von Generierungsschemata, generiert Strategien, die den objektiven Interessen ihrer Urheber entsprechen können, ohne ausdrücklich auf diesen Zweck ausgerichtet zu sein.“ (Bourdieu 1993b, 113)
- <sup>4</sup> Das Gegenteil ist der Fall. In seiner „Leçon sur la leçon“ weist Bourdieu darauf hin, daß der Prozeß wissenschaftlicher Erkenntnis gerade auf Kämpfe und Interessen zurückgeht. Dabei gilt aber: „Wenn es eine Wahrheit gibt, dann die, daß Wahrheit Gegenstand von Auseinandersetzungen ist; dennoch vermag nur der Kampf zur Wahrheit zu führen, der jener Logik folgt, wonach allein derjenige über seine Kontrahenten triumphieren kann, der sich der Waffen der Wissenschaft bedient und darin am Fortschritt wissenschaftlicher Wahrheit mitwirkt.“ (Bourdieu 1991, 60f.)
- <sup>5</sup> Statt von „Fragen“ könnte auch vom „Beobachten“ die Rede sein: „Das Beobachten muß und kann Unterscheidungen wählen, und es kann in bezug auf die Unterscheidungen, die es wählt, oder auch in bezug auf die, die zu wählen es vermeidet, beobachtet werden. Das ist die Quelle des Relativismus.“ (Luhmann 1992, 44)

„In meiner Terminologie würde ich sagen, daß es wichtig ist, daß der Raum, in dem der Diskurs über die soziale Welt hervorgebracht wird, weiterhin wie ein Kampffeld funktioniert, in dem der herrschende Pol nicht den beherrschten Pol, die Orthodoxie nicht die Häresie erdrückt. Denn: Solange es in diesem Bereich Kampf gibt, Auseinandersetzung, gibt es auch Geschichte, und das heißt Hoffnung.“ (Bourdieu 1993b, 65)

Die Metapher vom „Kampffeld“ geht auf einen der zentralen Termini Bourdieus zurück - den Begriff des Feldes, der angesichts seiner Bedeutung für das Folgende hier kurz skizziert werden soll:

„Ich nenne ‘Feld’ einen Spiel-Raum, ein Feld objektiver Beziehungen zwischen Individuen oder Institutionen, die miteinander um ein und dieselbe Sache konkurrieren“ (Bourdieu 1993b, 188).

Der Feld-Begriff interferiert bei Bourdieu, wie auch in der zitierten Erläuterung, mit dem Terminus des Raumes (espace). Eine durchgängige Distinktion dieser Begriffe ist Bourdieus Arbeiten schwerlich zu entnehmen. Von „Feld“ spricht Bourdieu allerdings besonders dann, wenn es um die Darstellung der Kämpfe, also um diachrone Aspekte geht, während der Begriff „Raum“ sozialtopologisch eher synchron benutzt wird (vgl. Schwingel 1993, 61). Felder unterscheiden sich vor allem durch jeweils spezifische Spieleinsätze (enjeu). Etwas verkürzt gesagt, ist damit gemeint, daß im abgeschlossenen Universum eines Feldes bestimmte Kapitaleinsätze (zum Beispiel: Titel, Renommee) Valenzen besitzen, die sich als Tauschrelationen von anderen Feldern unterscheiden lassen (vgl. Müller 1992, 263; Bohn 1991, 26ff.). Zu analysieren sind nicht nur die Kämpfe innerhalb der Felder, deren Grundstruktur die kompliziertere Gegnerschaft zwischen herrschenden, orthodoxen und beherrschten, häretischen Fraktionen abgibt, sondern auch die Beziehungen zwischen den Feldern innerhalb des umfassenden sozialen Feldes, zum Beispiel der Kampf um höchste Legitimität zwischen einzelnen künstlerischen Feldern (s.u.).<sup>6</sup> Wenn ich recht sehe, ist der Begriff des Feldes nicht so angelegt, daß sich eine trennscharfe Hierarchie der Felder unterhalb des sozialen Feldes - Feld der Felder - ergäbe. Eine derartiges Modell dürfte für Bourdieus Anliegen auch konstruktiv<sup>7</sup> uninteressant sein.<sup>8</sup>

Wichtig allerdings ist der Hinweis, daß Bourdieu trotz der vielfachen Rede über Kämpfe oder Spiele nicht auf die Beobachtung der Subjektintentionen hinauswill. Vielmehr korrespondiert die Vorstellung vom *Feld* auf der Ebene der handelnden Individuen der

<sup>6</sup> Eine instruktive Darstellung zum literarischen Feld liefern Fischer/Jarchow 1987. Aufschlußreich ist ebenfalls das in Bourdieu 1992c abgedruckte NDR-Interview mit Bourdieu. In seiner breit angelegten Studie über die *Regeln der Kunst* (Bourdieu 1992d) liefert Bourdieu einen an der Beobachtung Flauberts - und vermittelt Sartres - orientierten Versuch, die jüngere Geschichte des literarischen Feldes in Frankreich nachzuzeichnen.

<sup>7</sup> Über seine Begriffe sagt Bourdieu selbst: „Ich versuche, strenge Definitionen zu entwickeln, die nicht nur deskriptive Begriffe sind, sondern *Konstruktionsmittel*, mit denen sich Dinge herstellen, die man vorher nicht gesehen hat.“ (Bourdieu 1993b, 54)

<sup>8</sup> Mithin wären Kraiss' Hinweise auf eine systematische und eine umgangssprachliche Benutzung von „champs“ zu relativieren (Krais 1989, 55).

Konstruktion des *Habitus*-Begriffs. Als Habitus begreift Bourdieu ein - im Zuge von Sozialisation zu erwerbendes - Vermögen, das die in einem spezifischen Feld geltenden Regeln als praktische Dispositionen organisiert (vgl. Anm. 3). Dabei handelt es sich nicht um ein konsensuell abgestimmtes Handlungswissen, sondern eher um generative Kompetenzen bzw. Muster, die es den Individuen ermöglichen, feldspezifische Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen - und nur diese - zu produzieren (Bourdieu 1974, 143):

„Der Habitus, Erzeugungsprinzip der mehr oder minder an die Anforderungen eines Feldes angepassten Reaktionen, ist Produkt der gesamten individuellen Geschichte, aber auch, vermittelt der bildenden frühkindlichen Erfahrungen, der gesamten kollektiven Geschichte der Familie und der Klasse; vermittelt nicht zuletzt der Erfahrungen, in denen sich der Neigungswinkel des Lebenslaufs einer ganzen Linie niederschlägt - in der sichtbaren und brutalen Form eines Abstiegs oder aber der kaum wahrnehmbarer Regressionen.“ (Bourdieu 1992c, 116)

Nach diesen einführenden Hinweisen zur Terminologie gilt es, den Versuch zu unternehmen, mit den Instrumenten Bourdieus Probleme namentlich der Literaturdidaktik zu beobachten, die, wie ich denke, anders kaum oder unschärfer in den Blick gerieten.

## 2 Literaturdidaktik als ein wissenschaftliches Feld

Als akademische Literaturdidaktiker operieren auch wir in einem sozialen Zusammenhang, den wir mit Bourdieu als Feld (*champs*) (re)konstruieren können. Im Feld begegnen wir uns als habituell abgestimmte Akteure, die sich an Regeln halten, als Spieler, die es, salopp gesagt, im Gefühl haben, was innerhalb unseres Feldes geht und was nicht. Gegenüber der Vielzahl möglicher Handlungen wirkt auch unser Feld als Zensur (Bourdieu 1993b, 131ff.). Jeder, der das Feld betritt, das Wort begehrt, wird sofort von den anderen taxiert, hinsichtlich der Legitimität seines Auftretens abgeschätzt. Was taxiert wird, ist die besondere Kapitalausstattung<sup>9</sup> des Eintretenden. In unserem Fall bedeutet das, weniger (oder nicht) auf materiellen Besitz als auf spezifische Distributionen kulturellen Kapitals, auf Bildungstitel, akademische Stellungen, auf „Intellektualität“ oder Sprache zu achten. Erst wenn wir den Eindruck haben, daß das, was der Eintretende zu bieten hat, den Einsätzen unseres Spiels entspricht, erteilen wir ihm die Lizenz zu reden, hören wir zu. Als echte Spielgemeinschaft stehen wir untereinander in Konkurrenz; die Beziehungen, die wir zueinander halten, lassen sich folglich in Begriffen der Macht bipolar abbilden. Wir kennen Herrschende, Leute, die die besondere Autorität innehaben, legitime Bedeutungen zu liefern und die gegenwärtig

<sup>9</sup> Eine gut faßbare Erläuterung des Kapitalbegriffes gibt Bourdieu 1992a, 49-80. Die zentrale Rolle, die der Begriff des Kapitals bei Bourdieu spielt, wurde oft als Ökonomismus ausgelegt. Dieses Urteil geht vollkommen an den Intentionen der Begriffseinführung vorbei. Mit der Berücksichtigung kulturellen und sozialen Kapitals zielt Bourdieu nämlich gerade darauf, die klassische Fixierung der Ungleichheitstheorien auf wirtschaftliche Disparitäten zugunsten anderer Momente von jeweils feldspezifischer Macht zu überwinden.

legitimsten Meinungen zu verwalten - unsere aktuelle Orthodoxie. Und wir haben (mehr oder weniger) Beherrschte, die, so die Logik des Spiels (und Teil des Spiel-Sinns), mit unterschiedlichen Strategien zum Pol der Herrschenden drängen. Zueinander stehen beide aktiven Pole - Orthodoxie und Häresie<sup>10</sup> - im Verhältnis komplizierter Gegnerschaft. Um ein schon fachhistorisches Beispiel zu bemühen, erinnere man sich an den Kampf um die didaktische Rolle der „Trivialliteratur“: Auf der einen Seite sahen wir die Hüter der kanonischen Werke, die schriftgelehrten Verteidiger humanistischen Bildungsgutes, auf der anderen Seite die Ketzer, die die schmutzigen Schriften und Bilder in die Schule holen wollten. Was auf den ersten Blick wie ultimative Polarität anmutete, zeigte bei weiterer Betrachtung schon deutliche Spuren der Gemeinsamkeit, wenn die Verfechter des Trivialen darlegten, sie beabsichtigten, die Kids und Teens nur an deren liebsten Orten abzuholen, um sie nach erfolgter Aufklärung dann um so wirksamer auf die Leiter der anspruchsvollen Werke zu schicken... In der Tat: Orthodoxe und Häretiker brauchen einander, um sich zu bewegen und zu halten, und das Feld braucht sie, damit das Spiel weitergeht. Konkurrenz herrscht allerdings nicht nur innerhalb des Feldes; in Konkurrenz stehen in einem umfassenden (sozialen) Feld auch Felder zueinander. In dieser Konkurrenz geht es um die Macht der Felder, um die soziale Legitimität ihrer Bedeutungen, um das Prestige oder um den Wert des in ihnen akkumulierbaren Kapitals.<sup>11</sup> So konkurrieren etwa einzelne Felder künstlerischer Produktion miteinander. Der Wert des Kapitals, das aus hochliterarischer Bildung erwächst, hängt beispielsweise auch davon ab, welche Legitimität dem autonomieliterarischen im Vergleich zum popularliterarischen Produktionsfeld zugesprochen wird - eine Relation, über die nicht zuletzt im Bildungswesen entschieden wird (vgl. Bourdieu 1982). Als akademische Disziplin ist die Literaturdidaktik zum einen in den symbolischen wie materiellen „Streit der Fakultäten“ verwickelt, zum anderen tritt sie, was oft genug übersehen wird, aber auch in Konkurrenz zu universitätsexternen Feldern. Man denke nur an die Autorität, die dem intellektuellen Feld über die Medien zufällt, wenn es um Prinzipien „richtigen“ (legitimen) Lesens, um das legitime „Erbe“ geht. Dingfest gemacht, stehen das Urteil, das der Zeigefinger Reich-Ranickis auf der TV-Couch über die Größe Thomas Manns fällt, das Bonmot, das der rebellische Jungautor zum Tod der Fantasie im Deutschunterricht ins Mikro frotzelt, aber auch der „Brigitte“-Tip zum Freizeitschmökern in einem Spannungsverhältnis zur institutionalisierten Didaktik, wobei es immer auch darum geht, welchem Urteil insgesamt größere Legitimität zufällt, wem höhere Autorität zugemessen wird.

Doch kehren wir zum engeren „Streit der Fakultäten“ zurück. Kant, auf den Bourdieus Untersuchungen zum *Homo academicus gallicus* zurückblicken (Bourdieu 1992b, 82ff.), unterscheidet zwischen oberen (Theologen, Juristen und Mediziner) und unteren Fakultäten:

---

<sup>10</sup> Die Metaphorik Bourdieus bedient sich in diesem Punkt nicht zufällig der Kirchengeschichte (s.u.).

<sup>11</sup> Zu den persönlichen Kosten bei der Akkumulation des spezifischen Kapitals an akademischer Autorität vgl. Bourdieu 1992b, 167f.

„Zu den obern werden nur diejenigen gezählt, deren Lehren, ob sie so oder anders beschaffen sein, oder öffentlich vorgetragen werden sollen, es die Regierung selbst interessiert; da hingegen diejenige, welche nur das Interesse der Wissenschaft zu besorgen hat, die untere genannt wird, weil diese es mit ihren Sätzen halten mag, wie sie es gut findet.“ (Kant 1975, 280f.).

Diese lakonisch formulierte Kennzeichnung hält eine bis heute stabile Ambivalenz fest. Es gibt Disziplinen, die eng mit der staatlichen Administration verwoben sind. Der Offizialcharakter, der Urteilen aus diesen Feldern erwächst, (man denke nur an Stellungnahmen mächtiger Rechtsprofessoren, an Gesetzeskommentare etc.), wird erkauf mit einer eng zugeschnittenen Freiheit in der Produktion von „Wahrheit“. Keineswegs dürfen die Juristen (oder gar Theologen) es mit der Legitimität ihrer Lehrsätze halten, wie sie es als „gelehrtes Volk“ gut finden. Anders bei den Wissenschaften zur schönen Literatur: hier werden der legitime Gegenstand und die Verfahren, den Gegenstand wissenschaftlich legitim zu traktieren, weitgehend eigenständig oder in traditionell eifersüchtiger Kooperation mit philosophischen Diskursen festgelegt und auf Konstruktionen der „Vernunft“ abgestimmt. Diese Autonomie, die mehr ist als die kodifizierte „Freiheit von Forschung und Lehre“ (Bourdieu 1992b, 124f), sorgt dafür, daß innerhalb des literaturwissenschaftlichen Feldes Kapitaldistributionen vorliegen, bei denen der Anteil sozialen Kapitals, verstanden als Beziehungen zur „politischen Klasse“, vergleichsweise gering ausfällt, während das kulturelle und besonders das (spezifisch) wissenschaftliche Kapital von starker Bedeutung ist. Diese Konstellation sorgt dafür, daß den betreffenden Fakultäten das distinktiv positiv konnotierte Prädikat zufällt, Stätten „reiner“ Theorie zu sein (Bourdieu 1992b, 204). Diese „Reinheit“ steht in Analogie zu hochkulturellen Dispositionen legitimen Geschmacks, indem sie Momente symbolischer (nicht: materieller) Aneignung betont, selbstvergessene Hingabe, kurz: einen gelehrt kontemplativen Habitus ins Spiel bringt. Der Preis, der für die symbolischen Gewinne aus Reinheitseffekten zu zahlen ist, wird faßbar in einem Mangel, der schon in Marcuses Essay über die affirmative Kultur die Pointe lieferte (Marcuse 1973): „Rein“ literaturwissenschaftliche Ergebnisse sind „sozial irrelevant“. Versuche, diesen feldspezifischen Mangel zu kompensieren, lassen sich gut erkennen, sobald Literaturwissenschaftler ihr Feld (vorübergehend) verlassen und sich um Spielrechte im intellektuellen Feld mit seinen Wochenzeitschriften, Zeitgeistmagazinen und Taschenbuch-Essays bemühen (vgl. Bourdieu 1992b, 129). Daß diese Versuche für die Integrität des akademischen Feldes nicht folgenlos bleiben, erweist sich, wenn umgekehrt prominente Intellektuelle, die nicht die akademische Laufbahn passiert haben, Aufnahme in den Fakultäten finden und dort Selektionsprozeduren durcheinanderbringen.

In verschärfte Unordnung gerät das akademische Feld durch den Typus des *Literaturdidaktikers*, der sich, zumeist nach praktischen Lehrerfahrungen im Sekundarschulbereich, für den Wissenschaftsbetrieb entscheidet. Nicht nur sitzt er in der germanistischen Fakultät und redet „pädagogisch“ oder in der erziehungswissenschaftlichen und redet „germanistisch“, mit seinem Bekenntnis zur Didaktik hat er im einen Fall aufgegeben, es mit den Sätzen zu halten, wie er es gut findet, im anderen Fall produziert er Sätze, die an unreiner Stelle an Reinheit erinnern. Die Institutionalisierung der Fachdi-

daktiken verdankt sich dem bekanntermaßen erfolgreichen Versuch (Ivo u.a.), die Kompetenz zur Produktion von Handlungswissen<sup>12</sup> zu reklamieren (vgl. Bourdieu 1987, 580f.). Die damit verbundene empirische Verunreinigung (Orientierung auf empirische Handlungen: Unterricht) setzt die Fachdidaktik in abhängige Opposition zu jenen Disziplinen, die die Lizenz zur reinen Theorie besitzen (Theorien großer Reichweite) - eine Konstellation, die Deutschdidaktiker nicht selten dazu verführt, ihrerseits gegenüber den Pädagogen mit den Weihen des poetischen Gegenstands und seiner reinen Diskurse aufzutreten.

In keinem Fall aber partizipiert die Fachdidaktik am Glanz, den die „höheren Fakultäten“ im Sinne Kants besitzen. Zwar ist sie in die Selektionsprozeduren des schulischen Bildungswesens eingebunden (Staatsexamina), doch gilt dies auch für die reinen Literaturwissenschaftler. Und anders als bei Medizinern oder Juristen findet die in der Lehrerbildung institutionalisierte Verflechtung mit dem Staat keine nennenswerte Fortsetzung, wenn es um normative Fragen der betreffenden Institutionen geht.<sup>13</sup> Nicht zu vergessen ist zudem, daß die Einbindung in das umfassendere wissenschaftliche Feld, die Institutionalisierung als universitäres Fach, immer wieder gefährdet ist. Ohne hier in die Einzelheiten gehen zu können, ist daran zu erinnern, daß Didaktiken und Schulpädagogik zu großen Teilen nur adaptierte Kinder der Universität sind, denen deutlich die niedrigen Distinktionswerte der PH anhaften.<sup>14</sup> Diese niedrigen Distinkti-

---

<sup>12</sup> Dieser Tatbestand ist auch dafür verantwortlich, daß es im Feld (und im Bewußtsein der Akteure) nicht allein um die Produktion von Wahrheit, sondern auch um soziales Engagement, um den Kampf für eine bessere Welt oder doch zumindest für eine gelungenere Kindheit und Jugend geht.

<sup>13</sup> Zu denken wäre an die Nachfrage von Gutachten, Expertisen, an die Leitung öffentlicher Kommissionen usw. Prägend dürfte allerdings auch für die schulpädagogisch ausgerichteten Fächer die Ressourcenabhängigkeit von einem staatsmonopolistischen Arbeitsmarkt sein (Lehrerstellen). Hier zeigen sich wiederum erhebliche Unterschiede zu einer höheren Fakultät wie jener der Mediziner, die korporativistisch organisiert, den Zugang zum medizinischen Produktionsfeld tendenziell kontrollieren.

<sup>14</sup> In Hinblick auf eine wichtige Feldrelation bietet die PH-Struktur allerdings institutionelle Vorteile, da innerhalb der Hochschule Didaktik und Literaturwissenschaft verschränkt (d.h. auch von denselben Personen) gelehrt werden, also Literaturtheorie unter didaktischen Perspektiven konzipiert werden kann. Dieser Vorzug bleibt allerdings einer der Papierform, solange die PH auf keine *externe* Anerkennung als universitäre Struktur rechnen kann und *intern* sowie in der Lehrerfortbildung durch Schulpädagogen dominiert wird. Nicht minder ungünstig zeigt sich die Situation für jene Didaktiker, die, an der Universität von den fachwissenschaftlichen „Kollegen“ ignoriert, in der Peripherie erziehungswissenschaftlicher Fakultäten Lehramtsstudiengängen den Stempel „Praxisbezug“ aufdrücken dürfen. Vgl. in diesem Zusammenhang die Kritik bei Licher 1995. Enttäuschend geraten auch die Vorschläge der Bildungskommission-NRW zu diesem Thema, wenn zwar ein Nebeneinander von Fachwissenschaft und -didaktik und namentlich der Nachwuchsmangel in der Fachdidaktik beklagt (Bildungskommission NRW 1995, 308), dann jedoch in den „Empfehlungen“ fachwissenschaftliche Teile und „fachdidaktische Studien“ wieder deutlich differenziert werden (ebd., 312ff.).

onswerte gehen nicht allein auf ein nebulöses Image<sup>15</sup>, sondern auch auf objektive Strukturmerkmale wie diskrepante Laufbahnwege, fehlende oder unfreiwillig präventiöse Initiationsriten und abweichende Stellenausstattungen zurück. Entsprechende Daten dürften sich präzise ermitteln lassen, zöge man den Anteil „nicht-habilitierter“ oder „fremd-habilitierter“ LehrstuhlinhaberInnen, im Mittelbau die Genese der Dissertationsfächer, in den Hochschulgesetzen und Ausschreibungen die Forderung nach berufspraktischen Erfahrungen (Unterbrechung der Universitätskarriere), in der Haushaltspolitik die sogenannten Curricularnormwerte, in den Fachbereichen die Anzahl postgraduierter Studierender und auch die Prüfungsbelastungen usw. ins Kalkül. Die ungünstige Position, die dem fachdidaktischen Feld unter Distinktionsaspekten zukommt und die auch die Drohung eines möglichen Campusverweises beinhaltet (Integration der Fachdidaktik in die zweite Phase oder in die FH-Struktur), beeinflusst das Spiel im Interieur des Feldes erheblich. Da die Distinktionsgewinne, die innerhalb des untergeordneten Feldes zu machen sind, sich als wissenschaftliches Kapital nur schwer innerhalb des übergeordneten Feldes einsetzen lassen, werden die Akteure dazu bewegt, das (meta-)didaktische Spiel als Passage zum Eintritt in Felder zu verstehen, die höhere Profite versprechen (die alten Fach- bzw. die neuen „angewandten Kulturwissenschaften“), oder aber mehr Zeit in außeruniversitäre Spiele (v.a. künstlerische Produktion) zu investieren. Daß diese Konstellation dazu angetan ist, die ohnehin ungünstige Stellung des Feldes zu verschlechtern, liegt auf der Hand.

Als Indikator für die schlechte Disposition im Kampf der Felder läßt sich die Auseinandersetzung um die Diskursheoheit bei marktgängigen Themen ansehen. Ein Beispiel: Erfolgreich wurde die These vom Übergang in eine „Kulturgesellschaft“ (vgl. Fohrbeck/Wiesand 1989) bzw. in eine „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze 1992) als legitimes Thema wissenschaftlicher und intellektueller Kontroversen etabliert. Vorstellbar wäre es unter diesen Bedingungen für die Didaktiken gewesen, mit behaupteter Autorität in den Diskurs einzutreten („unser altes Thema!“) und den legitimen Zuständigkeitsbereich schulischer Bildung zumindest im Rahmen der Erziehungswissenschaften zu transzendieren (Liebau 1992, 11).<sup>16</sup> Statt solcher Öffnung, wie sie die Soziologie immer wieder betreibt (Bourdieu 1992b 131), scheint hingegen aber eine defensive Haltung zu obsiegen. Ausdruck und Ergebnis dieser zurückhaltenden Reaktion ist es, daß bestimmte Fäden des aktuellen Diskurses übernommen und in die alte Frage „Was heißt das für den Deutschunterricht?“ eingewoben werden. Nicht selten münden diese Heimarbeiten in Spekulationen über die schulischen Subjekte („Bilder von Lernenden“), während der Unterricht mal als Kompensation für kulturelle Defekte, mal als Propädeutikum kultureller Freizeitgestaltung konzipiert wird.

Um nicht mißverstanden zu werden: ich gebe diese Beobachtung nicht wieder, um einer normativen Offensive der Didaktik das Wort zu reden, sondern will nur die relative

<sup>15</sup> Zu diesem Image trägt auch ein sexistischer Effekt bei: die (zumindest) symbolische Abwertung von Berufen und Studien mit hohen Frauenanteilen (PH und erziehungswissenschaftliche Seminare als „Frauenbildungsstätten“).

<sup>16</sup> In dieser Offensive hätte übrigens thematisch werden können, daß Kulturpädagogik und Literaturdidaktik keineswegs nur in der Schule lauern.

Schwäche des didaktischen Feldes im Kampf um die Lizenz zur Wahrheitsproduktion illustrieren:

„Die Universität ist [...] Austragungsort eines Kampfes um das Wissen darüber, wer innerhalb dieses Universums mit dem gesellschaftlichen Auftrag, die Wahrheit über die soziale (und die physikalische) Welt zu sagen, wirklich (oder in besonderem Maße) berechtigt ist, die Wahrheit zu sagen.“ (Bourdieu 1992c, 221; vgl. auch Bourdieu 1991, 22f.)

### 3 Gegner und Komplizen, Innovation und Stabilität

Daß sich wissenschaftliche Felder trotz aller internen Kämpfe um Legitimität konservativ verhalten, hat aber nicht nur mit Schwächen in der Relation zu anderen Feldern zu tun, sondern ist auch in den Spielregeln der Felder - der Spezifik ihrer Kapitaldistributionen - begründet. Mit jedem Wechsel zentraler Themen und geforderter Methoden steht schließlich auch der Wert der feldspezifisch gefragten Kompetenzen auf dem Spiel. Ein Beispiel für den interessanten Zusammenhang von Innovation und Stabilisierung führt der Literaturwissenschaftler Stefan Collini an, wenn er, Gedanken Jonathan Cullers referierend, das Phänomen der Überinterpretation mit akademischen Karrierestrategien in Verbindung bringt:

„Wie soll der akademische Nachwuchs oder die Masse der Abgedrängten [...] die Ansichten jener kritisieren können, die derzeit in der Literaturwissenschaft das Sagen haben? [...] Im Kern besteht das Dilemma darin, daß die traditionell kanonischen Werke der Literatur inzwischen durchweg gründlich erforscht sind. Eine wesentliche Bedingung für den hochkarätigen wissenschaftlichen Erfolg liegt aber darin, daß man etwas aufsehenerregend Neues anbietet: Es genügt nicht, die überzeugendsten vorliegenden Interpretationen großer Werke einfach geistreich zu verbinden. Zwar locken viele nichtkanonische Texte und versprechen nahezu unbeackertes Land, auf dem man die Saat für eine gute Ernte ausstreuen kann [...] Aber junge Gelehrte, die sich möglichst schnell einen glänzenden Ruf schaffen wollen, müssen befürchten, daß ihre Leistungen als gering oder zweitrangig abgetan werden: Aufsehen und Ruhm erntet nur, wer unbestritten zentrale Werke neuartig interpretiert. Prämiert werden also - zumindest scheinbare - methodische Neuerungen und originelle provokative Formulierungen [...]“ (Collini 1994, 26f.)

Collini stellt sich hier nicht die Frage, wieso die Erbeutung akademischen Ruhmes (und des dazu passenden Lehrstuhls) eigentlich eine Neubearbeitung des hinlänglich Bekannten voraussetzt. Mit Bourdieu lassen sich hierzu einige Vermutungen anstellen. Zum einen bietet die Neuinterpretation des Bekannten - also die Interpretation der Interpretationen - die Gewähr dafür, daß die Geschichte des Feldes eine Richtung nimmt, in der die bislang eingesetzten Kapitaldistributionen Geltung bewahren (Bourdieu 1992b, 176).<sup>17</sup> Indem sich der Herausforderer auf das stürzt, was der Orthodoxie heiligstes

<sup>17</sup> Die Referenz auf das Bekannte hat selbstverständlich auch gewichtige Gründe, die aus der Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems herrühren. Wenn Luhmann feststellt: „Man publiziert - nicht um zu belehren, sondern um beobachtet zu werden.“ (Luhmann

Pferd ist, anerkennt er deren Kapital und die Spielregeln, nach denen die Orthodoxie an die Macht gelangt ist. In der Herausforderung erweist er bei aller rhetorischen Aggressivität dem Herausgeforderten die gebotene Referenz. Anders und exemplarisch gesagt: das Wissen um die Weimarer Klassik, genauer: das Wissen um das Wissen von der Weimarer Klassik, behielte seine Schlüsselfunktion selbst dann noch, wenn der Provokateur den originellen Nachweis führte, daß Goethes Texte der Postmoderne präjudierten. Eine solche Referenz, Hommage an den gemeinsamen Schatz, ließe sich weniger erkennen, wenn der Neuerer praktizierte, was man sich alltagsweltlich von Wissenschaft erwartete: die Erschließung unbekanntem Terrains. (Prüfen wir nicht auch am liebsten unsere Schüler und Studenten über Themen, die die unsrigen sind?) Nicht selten, so zeigen auch Bourdieus religionssoziologischen Spuren folgende Analysen immer wieder, begleitet dabei ein einverständiger Puritanismus den häretischen Angriff: Die neue Interpretation, die auf Legitimität dringende These bezieht ihren Geltungsanspruch im Rekurs auf originäre Intentionen, welche in der Praxis der Orthodoxie an den Rand gedrängt, vergessen oder verraten wurden. Indem die häretische Kritik die herrschende Lehrmeinung kritisiert, behauptet sie gleichzeitig zu sagen, worum es dieser ursprünglich ging. So gesehen, tragen selbst die energischsten Angriffe notwendig auch immer Züge der Allianz. Wäre dies nicht so, verletzte der Angriff die Regeln des Spiels, und jenes käme (für den Neuerer) gar nicht erst zustande. Die Erfahrung, daß ich nicht frei bin, einen Streit vom Zaun zu brechen, sondern daß ich für den Streit einen Bezugspunkt brauche, über den mit meinem Gegner Einverständnis herrscht, ist im übrigen der Alltagserfahrung nicht fremd. In der Logik des Feldes sorgt der Spiel-Sinn dafür, daß dieses Einverständnis für die Gegenspieler selbstverständlich ist.

Komplizenschaft prägt auch das didaktische Feld und seine Auseinandersetzungen.<sup>18</sup> Wie in anderen wissenschaftlichen Feldern artikuliert sich herausfordernde Kritik auch hier nicht, indem sie die herrschende Lehre als uninteressant verwirft, sondern im Gegenteil deren allgemeinste Ansprüche noch herausstreicht, um dann in Szene setzen zu können, daß der eigene Ansatz eben diesen originären Ansprüchen wieder zum Recht verhilft. Im Unterschied zur „reinen“ Literaturwissenschaft allerdings zeigt sich, daß der Handlungsbezug der Didaktik, das hartnäckig vertretene Postulat, den wissenschaftlichen Diskurs „anwendungsbezogen“ zu gestalten<sup>19</sup>, für ein besonderes Eigenle-

---

1992, 83), dann zielt diese Bemerkung zwar darauf, das Wissenschaftssystem auf einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung zu identifizieren, also nicht auf Distinktion im Sinne Bourdieus. Als „(Konkurrenz genannte) Überbietungsrationalität“ können aber sozio-analytisch nicht nur Politik und Wirtschaft, so Luhmann, sondern auch das in Wissenschaft und Kunst obwaltende Schema alt/neu aufgefaßt werden (ebd).

<sup>18</sup> Daß dabei etwas in Gang kommt, was von außen betrachtet, einer merkwürdigen Eigendynamik gleichkommt liegt auf der Hand. Vergessen wir aber nicht, daß dieselbe Eigendynamik, als „reine“ Hingabe an die Sache verstanden, einem Habitus entgegenkommt, der sich in der autonomieästhetischen Produktion und ihrer legitimen Rezeption ausgebildet hat (vgl. Bourdieu 1987, 95ff.).

<sup>19</sup> Vgl. dazu Hoppes Hinweise zur Differenz zwischen didaktischem Journalismus und Wissenschaft (Hoppe 1979). Feldsoziologisch aufschlußreich sind die Reaktionen, die Hoppes Plädoyer bei Müller-Michaels 1980, 238 ff. auslösen. Interessant ist auch, wie

ben normativer Bezugssysteme, sogenannter Hochwert-Begriffe, sorgt.<sup>20</sup> Je mehr die Didaktik ihre Erfolge daran mißt, daß das von ihr produzierte Wissen sich in empirischen Unterrichtshandlungen durchsetzt, um so nachdrücklicher bedienen sich die Strategien, Erfolg zu erzielen, persuasiver (oder sollten wir sagen: pädagogischer?) Muster, die über die „normalen“ Tricks des akademischen Betriebs hinausgehen. Dabei dokumentiert sich die Macht der Erfolgreichen schließlich nicht nur in der Vielzahl derer, die ihre Ratschläge in der Schulpraxis befolgen (oder zu befolgen glauben), sondern auch darin, daß sie im Feld bestimmte Begriffe und Leitdifferenzen<sup>21</sup> als Vulgata (Insignien der Modernität) durchsetzen können (Bourdieu 1993b, 207). Durchblättert man die Fachzeitschriften, darauf achtend, mit welchen Termini Unterrichtsprojekte didaktisch legitimiert werden, stößt man unweigerlich auf jene feldspezifischen Trendbegriffe, die einem ebenso massiert entgegentreten, sitzt man mündlichen Prüfungen von LehramtskandidatInnen bei. Es sind Begriffe, die auch den neu ins Feld Eintretenden den Satz zuflüstern: Benutze mich bloß! Ein Beispiel? Nehmen wir die Karriere des Begriffs „Produktionsorientierung“.

Seinen Publikumserfolg verdient dieser (mittlerweile) schillernde Begriff nicht zuletzt der Tatsache, daß mit ihm ein Konsens fingiert werden konnte<sup>22</sup>, der auszudrücken schien, daß es mit dem Diskurs auf „vernünftige, sachliche Weise vorwärts ging, das Feld in geordnete Bewegung geriet. Von „einer nüchternen abwägenden Diskussion“,

---

Hauéis in der Auseinandersetzung mit demselben Aufsatz Hoppes die Vorstellung, Praktiker hätten didaktische Theorien umzusetzen, ins Reich der Absurditäten verweist. Er zieht nämlich den Vergleich mit der „höheren Fakultät“ Medizin heran und fragt rhetorisch, ob denn jemand davon spräche, daß ein Arzt im Umgang mit seinen Patienten medizinische Theorien umsetzte. Bleibt die Frage, welche Analogie der Spott eigentlich bemüht: didaktische Theorie - Medizin oder Sprachwissenschaft - Medizin. Vgl. Hauéis 1987, 558 Anm. 19.

<sup>20</sup> Vgl. dazu Fingerhut 1987.

<sup>21</sup> Ich benutze den Begriff in Anlehnung an Luhmann, konnotiere aber keine systemtheoretische Funktion. Leitdifferenzen wie objektivistisch vs. subjektivistisch tendieren bei stabilen Machtverhältnissen (starke Orthodoxie) dazu, die Guten und die Schlechten zu sortieren. Unter diesen Bedingungen wird bei fortschreitender Orthodoxie der sprachliche Oppositionsbegriff pragmatisch schließlich völlig entwertet: Wer einen „offenen Umgang“ mit dem Text propagiert, setzt sich sprachlich von etwas ab, was nur mit Mühen überhaupt noch vorstellbar ist: „geschlossener Umgang“.

<sup>22</sup> Wie zur Illustration der Feldtheorie geschrieben, formuliert Kaspar H. Spinner: „Nachdem man fast schon glauben mochte, die Deutschdidaktik versinke [...] in Resignation und nostalgische Erinnerung an die glorreichen 70er Jahre, hat die Entdeckung (oder vielleicht doch besser: die Wiederentdeckung) der kreativen, produktiven, handelnden Formen des Umgangs mit Literatur ein Hoffnungszeichen gesetzt: In der Deutschdidaktik ist offenbar doch noch etwas los und noch nicht aller Tage Abend. [...] die Vertreter des produktionsorientierten Ansatzes sehen sich auf dem Wege des Fortschritts und glauben, daß in ihrem Ansatz sogar die kritischen Zielsetzungen der Didaktik der 70er Jahre *nicht nur integriert, sondern überhaupt erst zur Erfüllung gebracht sind*“ (Spinner 1987, 601; Hervorhebung von mir).

die die ideologisch unversöhnlichen Richtungskämpfe der 60er und 70er Jahre abgelöst habe, liest man in Schusters aktueller „Einführung in die Fachdidaktik Deutsch“ unter dem Stichwort „Textrezeption und Produktionsorientierung“ (Schuster 1993, 123) und muß an einschlägige Ordnungsutopien denken. Und tatsächlich sorgt der integrative Terminus nicht von ungefähr für gute Stimmung nach dem Sturm. Ihm kommt, durch regen Gebrauch hinreichend ausgetreten, die Eigenschaft zu, zwei polare Feldpositionen rhetorisch zu versöhnen und, wichtiger noch, den Wert des bei den Lehrpersonen akkumulierten Kulturkapitals zu sichern. Oberflächlich versöhnt werden die alten Orthodoxen der Schiene Werkästhetik-Objektdidaktik-Ideologiekritik sowie die in den siebziger und achtziger Jahren ins Feldestablishment aufgestiegenen Anhänger von Rezeptionsästhetik, Subjektdidaktik und Kreativität.<sup>23</sup> Sieht man von emphatischen Versuchen ab, die ästhetische Produktivität im Rückgriff auf die antike Differenz von 'poiesis' und 'praxis' als Medium der Selbstentfaltung und Lebenskunst zu fassen (Rudloff 1991), so zeigt sich dem Beobachter der Szene allerdings mehr als deutlich, daß der Karrierebegriff „Produktionsorientierung“ nicht ein didaktisches Konzept, wohl aber (hilfreiche) methodische Rezepturen reflektiert. Jenes didaktische Black-out prädestiniert den Begriff indes dazu, für alles Denkbare adaptierbar zu sein, vage Vorstellungen von Offenheit zu konnotieren und sämtliche „Orientierungen“ vorausgegangener oder paralleler Debatten (Lerner-, Projekt-, Produkt- oder Handlungsorientierung) fortzuschreiben. Mithin erhält sich der Wert dessen, was die Akteure des Feldes durch Bildung und Spiel an Kapital erworben haben: Die Chips mit dem Schiller-Konterfei lassen sich weiter verwenden, Freinet geht auch, und in anderen Abteilungen war es damals (und ist es noch heute) Friedrich ... Mehr noch: schon zeigt sich, daß der Begriff auch der nächsten Metaphernflut standhält, die die Didaktik aus der Richtung Radikal-konstruktivismus und Bio-Ästhetik erreicht. Bild statt Abbild, Wahrnehmen und Wahrmachen - allesamt Topoi, die sich prächtig unter produktionsorientiertem Dach expandieren lassen.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Diese „Versöhnung“ gelingt natürlich nicht allein durch die Einführung eines Wortes. Vielmehr konnten die „Kreativen“ den „Formalisten“ nahebringen, daß produktive Verfahren und Experimente dazu beitragen, den versteckten Charakter poetischer Arbeit - die Funktion von Strukturen, Genres usw. - aufzudecken. Anderen wiederum können produktive Verfahren als Demystifikationsprozeß ideologiekritisch schmackhaft gemacht werden.

<sup>24</sup> Als Beispiel für einen expansiven Geltungsanspruch produktionsorientierter bzw. produktiver Verfahren sei nur an Waldmann erinnert, der unter Berufung auf so heterogene Zeugen wie Adorno, Sartre, Fromm und Saussure schließlich „eine literarische Seinsweise“ postuliert und mit allen Anzeichen neuerwerbener Orthodoxie behauptet: „Der Weg geht natürlich nicht über die Aneignung möglichst großer Kenntnisse möglichst vieler literarischer Werke, der bei uns ja doch nicht gangbar ist. Und der Weg geht auch nicht über die Vermittlung möglichst vieler formaler literarischer Kenntnisse. Sondern er organisiert aktive Erfahrungen (Differenzerfahrungen) mit Literatur und gibt Gelegenheit, sie im produktiven Umgang mit Literatur zu erproben und einzuüben: Organisierte Selbsttätigkeit des Umgangs mit Literatur - natürlich nicht ausschließlich als einziges, aber als ein wesentliches Verfahren“ (Waldmann 1990, 84). Daß Lecke wis-

Zielen diese (zugegeben: genervten) Anmerkungen darauf, „produktionsorientierte Verfahren“ für irrig oder didaktisch fehlerhaft zu erklären? Genau darum geht es nicht, vielmehr könnte eine (systematischer anzulegende) Genealogie des Felddiskurses verstehen lehren, wie der Kampf um den Bestand erworbenen Wissens strukturell mit der Konstruktion legitimer Leitbegriffe zusammenhängt.

#### 4 Das Kapital und die Schule

Daß ich die Literaturdidaktik bislang nur als ein in der Hochschule institutionalisiertes Feld betrachtet habe, ist zwar der Intention Bourdieus gefolgt, relationale Perspektiven zwischen wissenschaftlichen Urteilen und der Bedingungen ihrer Produktion zu konstruieren. Die Beschränkung auf das wissenschaftliche Feld ist aber für eine an Bourdieu ausgerichtete (Selbst-)Reflexion keineswegs zwingend. Als konkurrierende Akteure in einem sozialen Feld, das wiederum in Konkurrenz zu anderen Praxisbereichen liegt, lassen sich selbstverständlich auch die an den Schulen Tätigen auffassen. Auf den Zusammenhang zwischen pädagogischen Norm-Debatten, Professionalisierung und Interessen hat unter anderem Liebau in seinen „Überlegungen zu einer praxeologischen Pädagogik“ aufmerksam gemacht:

„Die abstrakten ‘pädagogischen’ Urteile sind sozial bedeutungsvoll. Ihre Bedeutung erschließt sich erst dann vollständig, wenn sie ihrerseits im Kontext der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen als interessenbezogene Strategien analysiert werden: pädagogische Urteile sind alles andere als ‘interesselos’. Der Bezug auf eine angeblich reine ‘Fachlichkeit’ jenseits sozialer Auseinandersetzungen ist bereits Ausdruck einer interessenbezogenen Haltung; Professionalisierung der pädagogischen Arbeit ist ein Ziel, mit dem eben nicht nur die Qualität der Arbeit verbessert werden soll, sondern mit dem die Pädagogen zugleich ihre gesellschaftlichen Positionen behaupten und verbessern wollen - ob ihnen das nun bewußt ist oder nicht.“ (Liebau 1993, 259)

Professionalisierung setzt nicht nur im pädagogischen Bereich voraus, daß ein Bedarf an entsprechenden Dienstleistungen öffentlich durchgesetzt werden kann, was notwendigerweise auch heißt, daß Individuen und Gruppen erfolgreich Kompetenzen reklamieren können, die zur Befriedigung des Bedarfs beitragen. Dieser Zusammenhang gilt nicht nur zu Beginn einer „Koinzidenz“ aus Professionalisierung und Pädagogisierung, wie er immer wieder bei der Konstruktion von Problemgruppen zu beobachten ist.<sup>25</sup> Auch mit der Etablierung professionalisierter Märkte ist der Anerkennungskampf nicht völlig ausgestanden. Für die Schule zeigt sich das zum einen sicherlich in den unterrichtlichen Auseinandersetzungen um die Autorität der Lehrperson und die Legitimität ihrer Gegenstände und Verfahren. Daß diese Auseinandersetzung um die Legitimität professionellen Gebarens über die Klassenzimmer hinausreicht, erfahren Lehrpersonen,

---

senschafts- und methodengeschichtlich informierte Bedenken gegen diese Version „literarischer Bildung“ plagen, ist angesichts der signifikanten Verwendung des Wörtchens „natürlich“ mehr als verständlich (Lecke 1990, 87).

<sup>25</sup> Vgl. Kämper-van den Boogaart/van den Boogaart 1994 für die Verstrickungen „interkultureller Pädagogik“.

die sich, vor allem in bürgerlichen Wohnvierteln, zunehmend durch intervenierende Anfragen von Eltern in ihrer Autonomie bedroht sehen. Der verständliche Zorn vieler Lehrerinnen und Lehrer über die Telefonattacken nachfragender Eltern kann auch als Reaktion auf Effekte von Bildungsexpansion und Pädagogisierung gesehen werden: Im Zuge vermehrter Verbreitung von höheren Bildungstiteln<sup>26</sup> und wachsendem Interesse an pädagogischen Fragen gerät nämlich das Kompetenz-Monopol der professionellen Lehrpersonen immer mehr unter Druck.<sup>27</sup> Geht nicht fast jedes Gespräch zwischen LehrerInnen und Eltern auch darum, das für *legitime* Bildung und Erziehung probate kulturelle Kapital des jeweils anderen zu taxieren? Wenn Lehramtsstudierende meinen, daß das während ihrer gymnasialen Ausbildung inkorporierte kulturelle Kapital bereits ausreiche, um Schulkinder zu belehren, täuschen sie sich nicht nur über die generativen Kapitalerfordernisse unterrichtlicher Praxis. Sie blenden auch, verführt von der bisherigen Institutionalisierung des *Lehramtes*, die Tatsache aus, daß die in Arbeitszeit und Gehalt ausgedrückte Legitimität ihres professionellen Anspruchs nicht für immer festgeschrieben ist.

Doch natürlich ist der Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und Unterricht nicht auf die Frage der Professionalisierung beschränkt, sondern auch didaktisch relevant. Ich kann das an dieser Stelle nur beispielhaft skizzieren. Waldmanns bereits in der Anmerkung 24 zitierte Legitimation produktiver Verfahren im Literaturunterricht zielt auf einen Begriff literarischer Bildung, der, auf Fromms populäre Ethik anspielend, aus einem „Haben“ (von Kenntnissen) ein „Sein“ - eine sogenannte „literarische Seinsweise“ machen will (Waldmann 1990). Ironischerweise deckt sich dieser Transfer von Haben in Sein mit Bourdieus Erläuterungen zur Bildung eines Habitus.

---

<sup>26</sup> Müller/Haun wählen als Indikator für Kinder, die mit Eltern aufwachsen, die selbst eine längere Ausbildung absolviert haben, den Anteil von Kindern, deren Vater zumindest das Abitur hat oder einer Tätigkeit nachgeht, die in der Regel höhere Bildungstitel erwarten läßt. Im historischen Vergleich kann mit diesem Indikator ein gravierender Wandel nachgewiesen werden. Der Anteil von Kindern mit mindestens gymnasial ausgebildeten Eltern beträgt bei den Geburtsjahrgängen der 20er Jahre durchschnittlich 12 Prozent, bei den Jahrgängen 1940-59 durchschnittlich 20 Prozent bei nur leicht zunehmender Tendenz. In den Jahrgängen 1960-64 steigt der Anteil aber auf 27 Prozent, um für 1965-69 sogar auf 36 Prozent zuzulegen (Müller/Haun 1994, 8 Anm. 3). Diese extreme Veränderung wirkt sich natürlich besonders nachhaltig auf die Bedingungen in den Primarstufen, auf das Bildungsverhältnis zwischen GrundschullehrerIn und Eltern, aus, während auf dem Gymnasium Effekte sozialer Öffnung das Bild relativieren. Allerdings gilt natürlich allgemein, daß der Distinktionswert höherer Titel mit nachlassender Seltenheit sinkt.

<sup>27</sup> In einem engagierten Beitrag für die Hamburger GEW-Zeitschrift „HLZ“ konstatiert ein Kollege, der für eine stärkere Öffnung gegenüber den Eltern plädiert, unter anderem: „Wir sind zu verunsichern, wenn wir es mit Erwachsenen zu tun haben, die sachkundig und informiert sind und uns an Sachkompetenz und Sozialstatus gleichgestellt sind“ (Krug 1994, 32f.).

„Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‘Person’, zum Habitus geworden ist; aus ‘Haben’ ist ‘Sein’ geworden.“ (Bourdieu 1992a, 56)

Mithin ließe sich Waldmanns Konzept literarischer Bildung auch so verstehen, daß der Literaturunterricht dazu beitragen müsse, einen literarischen Habitus auszubilden. Insofern ist es auch einleuchtend, wenn die Anhänger produktiver Verfahren einen besonderen Akzent auf den (physischen) Umgang mit Literatur als Medium der Wahrnehmung und Produktion von Welt legen. Allerdings stattete Waldmann sein Plädoyer auch noch mit dem sich pragmatisch gebenden Argument aus, um die Vermittlung umfassender Kenntnisse (von Werken und Techniken) könne es „natürlich“ nicht gehen, zumal das heute ohnehin keinen gangbaren Weg mehr darstelle. Für diese Bemerkung werden ihm sicherlich viele dankbar sein, die sich, die Schülerinnen und Schüler im Blick, durch das systematische Ansinnen der Lehrpläne überfordert sehen. Doch zwischen der konkreten Einschätzung der Lehrperson, mehr sei eben nicht drin, und einem normativen Bildungsprogramm, so Waldmanns exemplarischer Text, wird man wohl doch einige Unterschiede erwarten dürfen. Vernachlässigt man einmal, daß Waldmann und andere ja durchaus Vorschläge dazu gemacht haben, wie Produktionsorientierung und Kenntnisvermittlung (qua Erfahrung) zusammenzubringen sind, und ist also so böse, sich von der provozierend gemeinten Formulierung tatsächlich provozieren zu lassen, so sieht man sich mit der prominenten Kapitulationserklärung tatsächlich in die Nähe empirischer Phänomene gerückt. Ich meine damit die praktische Theorie<sup>28</sup> vieler Lehrpersonen, die darauf hinausläuft, die Bildung eines Habitus zu fördern, der die legitime (herrschende) Konfrontation mit Literatur (als Kunst) unterläuft und statt dessen auch an den Umgang mit Literatur Erwartungen richtet, die eher im Bereich dessen liegen, was Schulze (1992) „Spannungsschema“ nennt. Hinter dieser Praxis liegen nach meiner Einschätzung zwei hypothetisch unterscheidbare Motive:

1. Schule und vor allem Literaturunterricht, dem es ja „irgendwie“ darum gehen soll, Spaß am Lesen zu wecken, also innenorientierte Gratifikationserwartungen zu befriedigen, ist nolens volens Teil eines Erlebnismarktes, der sich auf kindliche und jugendliche Konsumenten längst schon ausgedehnt hat. Die Orientierung an innenorientierten Handlungszielen (Erlebnissen) setzt einen Rationalitätstypus frei, der unter anderem den psychophysischen Reaktionen auf Situationen hohes Gewicht zumißt. Die Situation für sich wird tendenziell unerheblich, entscheidend ist, ob sich die good vibrations, der Thrill oder der Reiz einstellen.<sup>29</sup> Lehrpersonen, die solche Gratifikationserwartungen nicht enttäuschen wollen, passen sich in ihren Angeboten den Strategien des Erlebnismarktes an, indem sie methodische vor didaktische Erwägungen stellen. Bevorzugt werden Unterrichtsmethoden, die ein physisches Feedback ermöglichen, der Abbruch von Sequenzen, wenn die Erlebniszufuhr gefährdet scheint usw. Als Erfolg wird der Unterricht dann gewertet, wenn die Motivation der Lernenden sich produktiv vergegenständlichte, Kinder und Jugendliche

---

<sup>28</sup> Den Begriff entwickelt Hoppe 1979. Zu aktualisieren wäre er heute sicher über kognitionspsychologische Modelle (implizite bzw. subjektive Theorien usw.)

<sup>29</sup> Ich folge hier Schulzes Erklärungsmodellen, obgleich ich ihren Geltungsanspruch insgesamt für überzogen halte.

- nicht nur „mitmachen“, sondern auch „aus sich herausgehen“.<sup>30</sup> Als Theorie kann sich diese Praxis mit dem Argument legitimieren, daß anders an die Lernenden<sup>31</sup> gar nicht (mehr) heranzukommen sei. Besser ein flacher, aber lustvoll persönlicher Zugang zu Brecht als gar keiner. Auf eine Kritik dieser praktischen Theorie verzichte ich. Daß sie möglich wäre, spricht für ihre Rationalität.
2. Meine Hypothese zum zweiten Motiv akzentuiert stärker den Habitus der Lehrperson in seiner Affinität zur legitimen Kultur und besonders zum Umgang mit dem literarischen Feld. Bourdieus Analysen zur legitimen ästhetischen Einstellung - zum *reinen* Geschmack - sprechen dafür, daß - bei aller verdeckten Funktionalität - die Form als das privilegierte Objekt symbolischer Konsumtion gilt (Bourdieu 1987, 322), während substantialistische oder inhaltsästhetisch dominierte Rezeptionsweisen als barbarisch - der reinen Kunst unangemessen - gewertet werden. Diese Befunde sind mit Bourdieu unter anderem auf dem Hintergrund zu sehen, daß legitime Kunst als (fiktive) Qualität für sich, als schwer zu fassendes Ensemble von Formen gilt, die nicht alltagspraktisch aufzufüllen sind. Interessant ist dabei der Modus, in dem aus Kunstkonsum Distinktionsprofit erzielt und Persönlichkeit behauptet werden kann: „Worum es geht, ist die ‘Persönlichkeit’, d.h. die *Qualität* der Person, die sich in der Fähigkeit beweist, sich einen qualitativ hochwertigen Gegenstand anzueignen“ (Bourdieu 1987, 440). Gegenüber manchen Produkten autonomer Kunst kann diese Aneignung materielle wie symbolische Dimensionen in Szene setzen, so kann der Typus des kunstverständigen Sammlers als jemand gelten, der seinen pekuniären Reichtum ostentativ aus Liebe an die doch *unbezahlbare* Kunst vernichtet (Bourdieu 1987, 438). In vielen anderen Fällen künstlerischer Konsumtion handelt es sich aber, wie vor allem bei der literarischen Praxis, um Aneignungen, die sym-
- 
- <sup>30</sup> Ein Beispiel für diese Praxis liefern die Gespräche, die Stückrath mit zwei Lehrerinnen über ihre Unterrichtserfahrungen zu Lessing führte (Stückrath 1993). Eine Interviewpartnerin, tätig an einem Beruflichen Gymnasium, berichtet, daß sie mit ihren Schülern „den Nathan“ (als Ganzschrift) nicht lese, sondern die Videoaufzeichnung einer Heyme-Inszenierung einsetze, um den Schülern die Bürde der schweren Lektüre zu nehmen. Ihren Unterrichtserfolg bilanziert die enthusiastische Lessing-Anhängerin unter anderem mit dem bemerkenswerten Satz: „Ich vermute, die Schüler sind so bei der Sache, weil wir in diesem Fall nicht am Text kleben.“ (234)
- <sup>31</sup> Dabei kann auch der veränderte kulturelle Hintergrund der Lernenden geltend gemacht werden. Müller/Haun entwickeln die Hypothese, daß „durch eine Verschiebung in der Zusammensetzung der Schülerzahlen aus unterschiedlicher Herkunft sich einzelne Elemente der Kultur der Bildungsinstitutionen wandeln und sich damit die relative Distanz zu den kulturellen Mustern verschiedener Bevölkerungsgruppen verschiebt“ (Müller/Haun 1994, 8f.). Ob dieses Argument aber gegen Bourdieus These zur wachsenden Bedeutung kultureller Distinktionen nach Angleichung sozio-ökonomischer Differenzen geltend gemacht werden kann (Müller/Haun 1994, 39), erscheint fraglich, solange nicht ausgeschlossen werden kann, daß die nachlassende Produktion distinktiver Habitus in der Schule durch nicht-öffentliche (v.a. familiäre) Prozesse ausgeglichen wird. Gerade Bourdieu zeigt immer wieder, daß man auf kulturell bzw. habituell sehr unterschiedliche Art Oberschüler oder Student sein kann...

bolisch bleiben und gerade deswegen als distinktiver *Persönlichkeitsmarker* taugen. Dabei zeigt sich eine deutliche Affinität zu den Praktiken im künstlerischen Produktionsfeld. Insofern der Akt der Rezeption seinen Gegenstand erst kreiert, zum *Kommunikat* macht und jenes *verarbeitet* (Schmidt 1991) zeigt er sich als symbolischer Produktionsprozeß und akzentuiert denjenigen, der die Bedeutung *hervorbringt* als Person. Trotz aller radikalkonstruktivistischen Argumente (Scheffer 1992) kann aber die so verstandene Kreation des Gegenstandes zumindest unter sozioanalytischen Gesichtspunkten nicht als beliebiger Austausch von Biographie und Text gelten. Ob Interpretationen<sup>32</sup> „sachlich“ zu rechtfertigen oder nur Resultat eines konventionalisierten Spiels sind, ist ziemlich unerheblich, wenn es darum geht, mit seiner Textverarbeitung auf Anerkennung (Legitimität) zu stoßen. Selbst die willkürlichste Aneignung eines beliebigen Gegenstandes als Kunst (Bourdieu 1987, 441f.) findet unter kulturellen oder semantischen Bedingungen (Kräftefeld) statt, die über den (sozialen) Erfolg der ästhetisierenden Einverleibung entscheiden. Dabei kommen Aspekte ins Spiel, von den oben bei der Diskussion des Collini-Zitats bereits die Rede war. Wenn in Akten produktiven Literaturkonsums investiertes Kapital - inkorporiertes Kulturkapital - distinktiv eingesetzt werden soll, dann muß die Einverleibung bei allem spielerischen Ausdruck ihre Brillanz darin erweisen, daß sie das Wissen um andere Rezeptionen unausgesprochen<sup>33</sup> einschließt, um dann als das Resultat unverwechselbarer, zur Natur der Person gewordenen Selektionsleistungen (Habitus) Zeichen zu setzen. Trivial zu sagen, daß das Neue seine spezifische Bedeutung erst in Relation zu alten Praktiken erhält, oder daß das Individuelle oder Mutige nur als Differenz faßbar und auch mit „intellektuellem“ Genuß<sup>34</sup> erfahrbar wird, doch entspricht es dem besonderem Habitus künstlerischer Felder - aber auch der semiotischen Praxis allgemein - , das zur Seite selektierte Wissen nur enzyklopädisch oder verdeckt intertextuell (Eco 1990) mitschwingen zu lassen.

Über den für die Literaturrezeption charakteristischen Zusammenhang von Intimität und Kommunikation - die Domäne des Literaturunterrichts - notiert Schmidt, ebenfalls den Zusammenhang von Innovation und Tradition akzentuierend:

„Mit dem Ende des rhetorischen Modells in der literarischen Kommunikation wird die Literaturproduktion wie die Literaturrezeption psychologisiert, und das heißt subjektiviert und auf (letztlich) unkommunikable Authentizität umgestellt. Der Literaturrezipient im Literatursystem kann literarische Handlungen einsetzen, um alle seine psychi-

---

<sup>32</sup> Ich benutze im folgenden den Begriff „Interpretation“ in einem weiten Sinn. Zwischen literarischen Textverarbeitungen und Interpretationen im engen Sinne unterscheide ich nicht. Damit folge ich im Prinzip den Ausführungen Schmidts (1991, 370ff.), der in un-nachahmlicher Terminologie von einem „L-Resultat von L-Verarbeitungshandlungen“ spricht (zur Kritik an Schmidt vgl. Gehrke 1994).

<sup>33</sup> Ein „Aussprechen“ geriete zu pedantisch; natürlich liegt im raffiniert Impliziten die Chance des Bluffs.

<sup>34</sup> Schulze interpretiert die psychische Dimension des zugrunde liegenden Denkstils als Genuß von Komplexität und als „Genuß des Gefühls von Kontrolle“ (Schulze 1992, 339ff.)

schen Möglichkeiten - kognitive, moralische und hedonistische - gleichzeitig zu optimieren, da die Rezeption privatisiert, intimisiert und nicht länger kommunikationspflichtig gedacht wird. Will er aber an literarischer Kommunikation teilnehmen, dann muß er soziale Konstrukte zur Klassifizierung und Bewertung seiner Rezeptionserfahrungen übernehmen bzw. eigene Konstrukte sozial durchsetzen.“ (Schmidt 1989, 432).

Zwar ist die neue Interpretation als Textverarbeitung auch ohne den Horizont der von ihr abgewiesenen Deutungen und Praktiken faßbar, ihr (hochkultureller) Thrill, d.h. ihre Rolle als kapitalträchtige Praktik - als Spieleinsatz -, aber bleibt verborgen, wenn die Differentialität von Textverarbeitungen nur synchron, etwa in Hinblick auf die im Klassenraum versammelten Subjektivitäten, wahrgenommen wird.<sup>35</sup> Daß gerade kulturell ambitionierte LehrerInnen im Unterricht auf Literaturerfahrungen zielen, die den neuesten Interpretationen und Umgangsweisen mit Texten entsprechen, ist zum einen dem lobenswerten Bemühen um Aktualität geschuldet, zum anderen sicher aber auch oft unreflektierter Ausdruck ihres Habitus. Um den Feldcharakter von Literatur und die generative Funktion kulturellen Kapitals in den Blick zu nehmen, käme es indes darauf an, vor allem die diachrone Relativität von Literaturbearbeitungen (und der in sie einfließenden Einstellungen) ans Licht zu bringen.<sup>36</sup>

## 5 Bilanz - natürlich provisorisch

Der von der Lektüre Bourdieus beeinflusste Spaziergang durch die Literaturdidaktik machte bis zu dieser Stelle Beobachtungen, die sich in drei Themen wiedergeben ließen: Literaturdidaktik als wissenschaftliches Feld, die Frage der Professionalisierung und schließlich der (besser: ein) Zusammenhang zwischen Literaturunterricht und kultu-

<sup>35</sup> Besonders faßbar wird der Zusammenhang natürlich für Interpretationen des Regietheaters, das von seinen Besuchern ein Verhalten erheischt, das die legitime literarische Kommunikation vom bearbeiteten „Werk“ abzieht und der dramaturgischen Interpretation zuführt, wobei der originäre Text nur noch gebrochen in der Geschichte seiner Interpretationen wahrgenommen werden darf. Die Aktualität des dramatischen Textes erweist sich dann daran, daß er immer noch weiter (legitim) interpretierbar ist...

<sup>36</sup> Dabei könnte es auch darum gehen, die Funktionalität einer Polyvalenz -Konvention für das Sozialsystem Literatur erfahrbar werden zu lassen (Schmidt 1991, 132f.). Wenn meine Seminarerlebnisse mit Lehramtsstudierenden repräsentativ für die Ergebnisse des gymnasialen Deutschunterrichts sind, kann von der Ausbildung entsprechender literarischer Kommunikationskompetenzen nur selten die Rede sein. Erstaunlicherweise dreht sich für die meisten unserer Studierenden trotz aller Rezeptionsästhetik und -didaktik noch immer alles um die Frage: „Was wollte der Dichter sagen?“. Da diese Frage nach logischen Aspekten, und (biographisches) Wissen vorausgesetzt, „monovalent“ zu beantworten wäre, muß ihnen die relativierende Diskussion divergierender Lesarten als Drumherumgerede bzw. als der durchsichtige Versuch des Experten erscheinen, die Partizipation der Laien zu suggerieren. Daß diese Disposition auch in die (Ab-)Wertung „schwieriger Texte“ einfließt („nicht auf den Punkt gebracht“...), liegt wohl auf der Hand.

rellem Kapital. Jedes dieser Themen ließe sich nicht nur weiter ausführen, sondern müßte in empirischer Hinsicht differenziert und von ungerechtfertigten Abstraktionen erlöst werden. Vielleicht setzt aber gerade solch roher Diskurs einige Anregungen frei, die helfen könnten, unser Selbstverständnis zu modifizieren.

Um das Gemeinte, wenigstens im Ansatz zu illustrieren, zunächst ein didaktisches Postulat: Literaturunterricht, der sich zum Ziel setzt, die Partizipation an literarischer Kommunikation zu erleichtern, wird Literatur nicht als ein Phänomen einzelner Texte und individueller Rezeptionshandlungen fassen können. Vielmehr muß in diachroner Perspektive Literatur als Feld<sup>37</sup> im Ensemble benachbarter Felder<sup>38</sup> wahrgenommen, müssen Texte und Textverarbeitungen als Strategien innerhalb historischer Feldauseinandersetzungen reflektiert werden können.<sup>39</sup> Eine solche Akzentuierung der kulturhistorischen Dimension entspricht den „Vorschlägen für das Bildungswesen der Zukunft“ des Collège de France, in denen Bourdieu und andere Professoren forderten, einer „verfrühten modernistischen Schein-Verwissenschaftlichung der Bildungsinhalte“ Einhalt zu gebieten und „eine Sozialgeschichte der Kulturleistungen“ als „Integration von historischer und naturwissenschaftlicher Bildung“ als interkulturellen Lernbereich anzulegen (Bourdieu 1992a, 117). Der Beitrag, den literarhistorisches Lernen innerhalb dieses Konzepts liefern könnte, bestünde unter anderem darin, elementare Konstituenten literarischen Handelns aus ihrer falschen Ontologisierung zu befreien und der historischen Betrachtung zu überantworten. Wenn es zum Beispiel darum geht, ein gleichermaßen elementares und komplexes Thema wie „Fiktionalität“ in den Blick zu nehmen, könnte in einer reflexiven Schleife auch deutlich werden, welche Funktion Schule für die Reproduktion kultureller Konventionen spielt (Kämper-van den Boogaart 1992, 101ff.). Eine kulturhistorische, die Bildung von Habitus und kulturellem Kapital reflektierende Konzeption des Deutschunterrichts<sup>40</sup> korrigierte im übrigen die in den letzten Jahren nachhaltig gewordene Tendenz, unterrichtsmethodische Modelle didaktischen Fragen voranzustellen (s.o.).

Deutlich würde im Zuge solcher konzeptuellen Bemühungen auch, daß Literaturdidaktik mit besonderen Theorieinteressen an Literaturwissenschaft herantritt und oft genug (zupal in Sekundäranalysen) selbst Wissenschaft von Literatur zu sein hat. Diese Fest-

---

<sup>37</sup> Ob der Feld-Begriff durch „System“ oder „Subsystem“ ersetzt wird, ist auf dieser Ebene m.E. unerheblich.

<sup>38</sup> Vgl. Bourdieu 1992d, 282. Die Beziehung zwischen den Feldern oder Systemen ist selbst historischer Art, wie schon die Beziehung zwischen Literatur und Film zu erkennen gibt. Dasselbe gilt natürlich auch für die literarischen Felder „eingeschränkte Produktion“ und „Großproduktion“ (Bourdieu 1982 und 1992d, 302).

<sup>39</sup> In meinen „Studien zu Erzähltexten von Botho Strauß, Jürgen Theobaldy, Uwe Timm u.a.“ habe ich versucht, solche Strategien in ihrem bewußtseinsgeschichtlichen Kontext aufzuzeigen (Kämper-van den Boogaart 1992). Der von Ludwig Fischer herausgegebene 10. Band der „Hanser Sozialgeschichte der deutschen Literatur“ bietet eine Vielzahl materialreicher, oft an Bourdieu orientierter Analysen für die Zeitspanne von 1945 bis 1967 (Fischer 1986).

<sup>40</sup> Vgl. auch Bremerich-Vos 1995.

stellung impliziert auch die Forderung nach einem offensiveren Auftreten im „Streit der Fakultäten“. Dies berührt die hochschulpolitische Frage, ob der Beitrag einer (bildungs-)theorielosen, „reinen“ Fachwissenschaft in Lehramtsstudiengängen noch zu jenem professionellen Status beitragen kann, dessen Legitimität aus guten und schlechten Gründen gegenwärtig und in Zukunft zur Disposition steht.

## Literatur

- Bildungskommission NRW, 1995, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied (Luchterhand).
- Bohn, Cornelia, 1991: Habitus und Kontext. Ein kritischer Beitrag zur Sozialtheorie Bourdieus. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Bourdieu, Pierre, (in Zusammenarbeit mit J.C. Passeron), 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart (Klett).
- Bourdieu, Pierre, 1974 Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Bourdieu, Pierre, 1982: Die Wechselbeziehungen von eingeschränkter Produktion und Großproduktion. In: Christa Bürger/Peter Bürger/Jochen Schulte-Sasse (Hrsg.): Zur Dichotomisierung von hoher und niederer Literatur. Frankfurt/M., 40-61 (Edition Suhrkamp NF).
- Bourdieu, Pierre, 1987: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frz. 1979. Frankfurt/M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Bourdieu, Pierre, 1991: Sozialer Raum und 'Klassen'. Leçon sur la leçon. Frz. 1982/84. Frankfurt/M. 2.Aufl. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Bourdieu, Pierre, 1992a: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hrsg. von Margareta Steinrück. Hamburg. (VSA).
- Bourdieu, Pierre, 1992b: Homo academicus. Frz. 1984. Frankfurt/M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Bourdieu, Pierre, 1992c: Rede und Antwort. Frz. 1987. Frankfurt/M. (Edition Suhrkamp NF).
- Bourdieu, Pierre, 1992d: Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire. Paris (Éditions du Seuil).
- Bourdieu, Pierre, 1993a: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frz. 1980. Frankfurt/M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Bourdieu, Pierre, 1993b: Soziologische Fragen. Frz. 1980. (Edition Suhrkamp NF).
- Bremerich-Vos, Albert, 1995: „Welt ergreifen und sich verbinden“ - Didaktische Anmerkungen zu sprachlicher und literarischer „Bildung“ und „Ausbildung“. In: Jäger, Ludwig (Hrsg.): Germanistik: Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung. Vorträge des deutschen Germanistentages. Weinheim (Beltz Athenäum), 229-247.
- Collini, Stefan, 1994: Einführung: Die begrenzbare und die unbegrenzbare Interpretation. In: Eco, Umberto et al.: Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation. München/Wien, 7-28. (Hanser).

- Eco, Umberto, 1990: *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten.* München. (dtv).
- Eder, Klaus (Hrsg.), 1989: *Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Theoretische und empirische Beiträge zur Auseinandersetzungen mit Pierre Bourdieus Klassentheorie.* Frankfurt/M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Fingerhut, Karlheinz, 1987: Kann „Handlungsorientierung“ ein Paradigma der Literaturdidaktik sein? In: *Diskussion Deutsch*, H.98, 581-600.
- Fischer, Ludwig/Jarchow, Klaas: *Die soziale Logik der Felder und das Feld der Literatur. In: Sprache im technischen Zeitalter* 25, 164-172.
- Fischer, Ludwig, 1986: *Literatur in der Bundesrepublik Deutschland bis 1967.* München. (dtv).
- Fohrbeck, Karla/Wiesand, Andreas (1989): *Von der Industriegesellschaft zur Kulturgesellschaft? [Perspektiven und Orientierungen; Bd.9].* München. (Beck).
- Foucault, Michel, 1978: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit.* Berlin (Merve).
- Gehrke, Ralph, 1994: Was leistet der Radikale Konstruktivismus für die Literaturwissenschaft? In: *Deutsche Vierteljahrsschrift* 68.Jg. H1, 170-188.
- Hauéis, Eduard, 1987: Handlungsorientierung als Alibi für die Liquidation einer wissenschaftlichen Sprachdidaktik. In: *Diskussion Deutsch*, H.98, 551-661.
- Honneth, Axel, 1990: *Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze.* Frankfurt/M (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Hoppe, Otfried, 1979: *Theorie oder Praxis? Notwendige Unterschiede zwischen Hochschultheorie und Schulpraxis im Fach Deutsch.* In: Hopster, Norbert (Hrsg.): *Hochschuldidaktik Deutsch.* Paderborn. (Schöningh).
- Jacobson, Howard, 1984: *Coming From Behind.* London. (Black Swan).
- Kämper-van den Boogaart, Michael, 1992: *Ästhetik des Scheiterns. Studien zu Erzähltexten von Botho Strauß, Jürgen Theobaldy, Uwe Timm u.a.* Stuttgart (Metzler).
- Kämper-van den Boogaart, Michael/van den Boogaart, Hilde, 1994: *Im Multikulti-Kostüm dabei. Pädagogisierende Antworten auf die Probleme anderer Leute.* In: Sinhart-Pailin, Dieter (Hrsg.): *Aufgabe der Erziehung. Essays und Biographisches zur 68er Pädagogik und zur Jugengewalt der 90er Jahre.* Weinheim (DSV), 141-158.
- Kant, Immanuel, 1975: *Der Streit der Fakultäten (1798).* Kant Werke Bd. 9, 265-393. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Krais, Beate, 1989: *Soziales Feld, Macht und kulturelle Praxis.* In: Eder 1989, 47-70.
- Krug, Peter, 1994: *Im Spannungsfeld zwischen Kooperation und Konfrontation: Schule und Eltern.* In: *hlz, Zeitschrift der GEW Hamburg*, 5/94, 32-33.
- Lecke, Bodo, 1990: „Literarische Bildung“: Von der Mündigkeit zur Müdigkeit. Eine notwendige Replik zur Ergänzung des Beitrags von Günter Waldmann. In: *Der Deutschunterricht* H5, 86-91.
- Licher, Lucia, 1995: *Lehre Geschäftigkeit? Überlegungen zur Lehrerbildung aus der Perspektive der Literaturdidaktik.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H3, 341-356.

- Liebau, Eckart, 1992: Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim und München. (Juventa).
- Liebau, Eckart, 1993: Vermittlung und Vermitteltheit. Überlegungen zu einer praxeologischen Pädagogik. In: Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt/M, 251-269. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Luhmann, Niklas, 1992: Beobachtungen der Moderne. Opladen. (Westdeutscher Verlag).
- Marcuse, Herbert, 1973: Über den affirmativen Charakter der Kultur. In: Marcuse: Kultur und Gesellschaft I. Frankfurt/M. 11. Aufl., 56-101 (Edition Suhrkamp).
- Müller, Hans-Peter, 1992 Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. Frankfurt/M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Müller, Walter/Haun, Dietmar, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 46, H1, 1-42.
- Müller-Michaels, Harro, 1980: Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts (Scriptor).
- Rudloff, Holger, 1991: Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion. Opladen. (Westdeutscher Verlag).
- Scheffer, Bernd, 1992: Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt/M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Schmidt, Siegfried J., 1989: Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt/M (Suhrkamp).
- Schmidt, Siegfried J., 1991: Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Mit einem Nachwort zur Taschenbuchausgabe. Frankfurt/M. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).
- Schulze, Gerhard, 1992: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M-New York (Campus).
- Schuster, Karl, 1993: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch. 3., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).
- Schwingel, Marcus, 1993: Analytik der Kämpfe. Macht und Herrschaft in der Soziologie Bourdieus. Hamburg (Argument-Sonderband NF).
- Spinner, Kaspar H., 1987: Wider den produktionsorientierten Unterricht - für produktive Verfahren. In: Diskussion Deutsch, H. 98, 601-611.
- Stückrath, Jörn, 1993: „Emilia“ und „Nathan“ in der Schule. Ein Gespräch über Unterrichtserfahrungen mit Sibylle Romeis und Ingrid Schwerdtfeger. In: Diskussion Deutsch, H131, 232-238.
- Waldmann, Günter, 1990: Literarische Bildung als produktive literarische Erfahrung - ein alternatives Konzept. In: Der Deutschunterricht 42. Jg., H5, 80-85.

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Universität Lüneburg, Scharnhorststr. 1, 21332 Lüneburg*