

Basil Bernsteins Soziologie - ein Beitrag zur Dekonstruktion der Pädagogik

Mit dem möglicher Weise Verwirrung stiftenden Begriff „Dekonstruktion“ in der Überschrift verfolge ich zwei Dinge:

1. Ich verweise auf Ziel und Zweck der Bernsteinschen Theorie: die Aufdeckung von nicht deklarierten, impliziten, „stillschweigend“ ablaufenden Prozessen und Mechanismen in der pädagogischen Kommunikation. Ohne lang herumzureden könnte man auch sagen: Es geht im weitesten Sinn um das Thema Macht in pädagogischen Prozessen.
2. Ich verweise auf die, für mich absolut überraschende, Verwandtschaft des englischen Klassikers der Bildungssoziologie mit der französischen Theorietradition, die viel weitergehend ist, als man vermuten würde. Dekonstruktion steht hier als Schlüsselbegriff für die „postmoderne“ oder „poststrukturalistische“ Philosophie, die zweifellos in Frankreich ihren Ursprung hat und mit Namen wie Deleuze, Derrida oder Foucault verbunden ist. Den Kern dieser philosophischen Auseinandersetzung sehe ich in der Auseinandersetzung mit dem Thema „Struktur“. Sozusagen ein „Neben-Anliegen“ der folgenden Ausführungen ist auch, dass ich das, was man „Strukturalismus“ in der Soziologie (und Philosophie) nennt, verständlich und nachvollziehbar machen will.

Wer war Basil Bernstein und warum bin ich auf ihn gestoßen?

Basil Bernstein (1924 - 2000) ist in den 60er Jahren weltberühmt geworden durch seine soziolinguistische These. Diese besagt, dass die Kinder der Unterschicht beim Erwerb schulischen Wissens auf Grund ihres restringierten Sprachcodes benachteiligt sind, während im Gegensatz dazu die Kinder der Mittel- und Oberschicht schon über jenen elaborierten Sprachcode verfügen, der für formale Bildungsprozesse notwendig ist. Diese hätten diesen elaborierten Code schon im Zuge der familiären Sozialisation vermittelt bekommen, Unterschichtkinder eben nicht. Die Regeln des elaborierten Codes sind aber die Grundlage der schulischen Kommunikation und der formalen Bildungsprozesse. Aus diesem Grund kann man die Kinder der Unterschicht als systematisch benachteiligt sehen.

Ich bin jetzt im Zuge meiner Beobachtungen zu den „Offenen Lernformen“ in der Grundschule immer mehr in eine kritische Position geraten, die eine Aktualisierung und Ausarbeitung dieser These von der systematischen Benachteiligung der Unterschichtkinder bzw. einseitigen Privilegierung der Mittel- und Oberschichtkinder nahe gelegt hat. Schließlich erinnert vieles von dem, was da als „selbständiges“ und „selbst organisiertes“ Lernen abläuft, an genau jenen Erziehungs- und Arbeitsstil, den man hier kurz als den Stil einer „freien und eigenverantwortlichen Persönlichkeit“ etikettieren könnte und der für bestimmte soziale Gruppen, z.B. das „Bildungsbürgertum“ repräsentativ ist. Um festzustellen, dass Kinder aus der Unterschicht (und wahrscheinlich auch Kinder mit Migrationshintergrund) damit wenig anfangen können, dazu bedarf es keiner großen soziologischen Anstrengung. Die Frage lautet viel mehr, wie kann es, trotz solcher, zumindest für einen Teil der Klientel, fehlenden Passung zu einer solchen hegemonialen Dominanz der „offenen“ Erziehungsformen kommen. Dass hier systematische, in der „kulturellen Reproduktion“ unserer Gesellschaft

grundgelegte Mechanismen eine Rolle spielen, die es zu „dekonstruieren“ gilt, dafür gibt es zwei bekannte theoretische Erklärungsversuche. Der eine stammt vom französischen Soziologen Pierre Bourdieu, auf den ich hier nicht eingehen kann¹; der andere von Basil Bernstein. Dieser ist bei uns bestenfalls für seine soziolinguistische These bekannt, aber praktisch nicht als Soziologe und schon gar nicht als pädagogischer Theoretiker von Rang.² Ein weiteres Motiv meines Artikels ist es also, den unbekannteren Theoretiker Basil Bernstein vorzustellen.

Aus meinen „Beobachtungen“ wurde schließlich ein Forschungsprojekt, in dessen Rahmen ich ein theoretisches Instrumentarium schaffen wollte, um die Praxis des „Offenen Lernens“ einer entsprechenden Evaluation unterziehen zu können. Dieses Forschungsprojekt ist inzwischen mehr oder weniger abgeschlossen.³

Der vorliegende Artikel umfasst nur den eher soziologischen Teil von Bernsteins Werk, oder besser, die strukturalistischen Grundlagen der Bernsteinschen Theorie. Ein zweiter, noch nicht geschriebener, Teil müsste die pädagogischen Anwendungen und Schlussfolgerungen thematisieren. Allerdings habe ich den Artikel so konzipiert, dass er für sich, auch ohne Fortsetzung, zu lesen ist, und das hoffentlich auch für eine LeserInnenschaft, die nicht in die akademische Diskussion um Strukturalismus und Pragmatismus usw. usf. eingebunden ist.

Basil Bernsteins Soziologie

Ich möchte hier zuerst das Werk Bernsteins und dessen Rezeption kurz vorstellen (1) und mich dann auf zwei Elemente seiner Theorie bzw. zwei „Säulen“, auf denen Bernsteins Werk ruht, konzentrieren: Das eine Element ist die Soziologie Emile Durkheims (2) und das andere der offensichtliche Einfluss des französischen „Strukturalismus“ (3). Schließlich will ich Bernsteins zentrale Überlegungen der „Code-Theorie“ präsentieren, die eine vollkommen eigenständige Konstruktion „in a broadly structuralist framework“ (Atkinson 1995, 94) darstellt (4).

(1) Bernsteins Werk und Rezeption

Bei Bernstein hängen Werk und Rezeption sehr eng zusammen. So war die Herausgabe des ersten Bandes (genauer der ersten beiden Bände) seines insgesamt fünfbändigen Werkes „Class, Codes and Control“ im Jahr 1971 seine Reaktion auf die kontroverielle Aufnahme seiner soziolinguistischen These. Die wurde tatsächlich weltweit diskutiert, und da seine Aufsätze nur verstreut in englischen Fachzeitschriften zu finden waren, gab es bald Raubdrucke und unzuverlässige Übersetzungen, die Bernstein dazu veranlassten, sozusagen eine autorisierte Ausgabe seiner Überlegungen zu publizieren. Die Kritik an Bernstein konzentriert sich bis heute (siehe z.B. den eigentlich beleidigenden Kurzeintrag auf

¹ Einen Aufsatz über Bourdieus theoretische Überlegungen im Zusammenhang mit Schule habe ich gerade für das Schulheft 123/2006 geschrieben: Soziale Ungleichheit in der Schule - Was könnte die Gesamtschule bringen? (Sertl 2006b) Einen weiteren österreichischen Aufsatz über bzw. mit Bourdieus Ansatz liefert Erna Nairz-Wirth (2004) mit dem Focus auf der sprachlichen Benachteiligung von Kindern mit migrantischem Hintergrund.

² Eine der wenigen Ausnahmen, die Bernstein als pädagogischen Theoretiker würdigt, stellt Alfred Schirlbauer dar, der in seinem Sammelband (1996) mit zwei Beiträgen auf Bernstein Bezug nimmt.

³ Zu meiner Kritik an den Offenen Lernformen vgl. Sertl 2007

Wikipedia zum Stichwort Basil Bernstein) auf den Vorwurf, dass Bernstein Kindern der unteren Schichten sozusagen ein Defizit an sprachlichen Fähigkeiten diagnostiziert. Das stimmt so nicht⁴, und was er wirklich zu sprachlicher Sozialisation, zum Verhältnis von Familie und Schule zu sagen hat, und welche Rolle dabei die Klassen- und Machtverhältnisse spielen, das ist der Gegenstand dieses ersten Bandes. Auf Englisch lautet der Titel: *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*.⁵ Der deutsche Titel lautet: *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Worauf ich hier hinweisen will, ist die Tatsache, dass Bernstein sich schon damals als Soziologe verstanden hat und dass sein Forschungsthema bis an sein Lebensende die Verhältnisse von „Class, Codes and Control“ waren. Mit diesem Selbstverständnis als Soziologe und pädagogischer Theoretiker ist Bernstein bis heute im deutschsprachigen Raum nicht wahrgenommen worden. Dabei liefert der ausgesprochen hellsichtige Einleitungstext der beiden Herausgeber der deutschen Ausgabe von Band 1 eine wirklich brillante Analyse von Bernsteins Thesen und seiner möglichen soziologischen und pädagogischen Implikationen. Sie sagen z.B., dass sich Bernsteins Werk „zielstrebig in Richtung auf eine Art strukturalistische Metatheorie“ hinbewegt (CCC1, 16). Und sie sagen, dass man Bernstein als Pädagogen oder besser als pädagogischen Theoretiker ernst nehmen soll, und dass es wahrscheinlich seine pädagogisch theoretischen Überlegungen sein werden, die von Bestand sind. Sie liefern, trotz aller Probleme mit dem empirischen Nachweis, ein überragendes „Erklärungspotential“. Der Reiz kann damit „begründet (werden), dass es seit Herbart und Schleiermacher die erste Theorie ist, die im Erziehungswesen *überhaupt etwas erklärt*.“ (CCC1, 21)

Also schon hier ein erster Verweis auf den Strukturalismus (s.w.u.). Der dritte Band aus dem Jahr 1975 (dt. 1977 = CCC3) widmete sich dann nur mehr den Erziehungs- und Schulfragen und trägt den Titel: *Towards a Theory of Educational Transmissions*. (Deutsch: *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses*). Damit hat sich Bernstein endgültig von der Soziolinguistik verabschiedet - er war inzwischen Professor für Sociology of Education an der Universität London -, und konzentriert sich voll auf die Prozesse der Übertragung von Wissen und Kultur im Rahmen pädagogischer Prozesse. Dabei spielt seine Codetheorie (s.w.u.) die zentrale Rolle. Die Codes hat er also in der Zwischenzeit von der Sprache gelöst und als generelles Übertragungssystem für kulturelle Transmissionen angenommen/konzipiert. Er spricht hier bereits von pädagogischen Codes.

Der vierte Band (*The Structuring of the Pedagogic Discourse*; 1990 = CCC4) zeigt schon im Titel deutlich die Hinwendung zu einer strukturalistischen Sprache. Der fünfte und letzte Band (1996, 2. erweiterte Auflage 2000 = CCC5) schließlich liefert eine vereinfachte Zusammenfassung und sozusagen ein Resümee unter dem Titel „*Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*“.

Das Hauptwerk ist also überschaubar, ca. 1000 Seiten, überspannt aber trotzdem das Feld der Erziehung in einer Ausschließlichkeit und Tiefe, wie es kaum ein anderer Soziologe getan hat.⁶

⁴ Ich habe Bernsteins Replik auf die Defizit-Hypothese in meinem letzten Vortrag ausführlich referiert (vgl. Sertl 2006b) und in meine abschließenden Anmerkungen zum offenen Lernen entsprechend eingearbeitet (vgl. Sertl 2007).

⁵ Der zweite Band brachte „*Applied Studies towards a Sociology of Language*“ und lieferte Berichte von empirischen Forschungen.

⁶ Ich tue hier vielleicht seinem Zeitgenossen und Kontrahenten Pierre Bourdieu unrecht. (Beide gehören derselben Generation an und haben sich gegenseitig, teilweise wohlwollend, teilweise kritisch, wahrgenommen.) Auch Bourdieu liefert ein großes Oeuvre zur Erziehungssoziologie, umfangmäßig absolut vergleichbar. Was

Eine Besonderheit seines Werks ist der Eklektizismus, ja geradezu eine Unverfrorenheit, mit der er Elemente anderer Theorien aus dem Kontext reißt und neu kombiniert. So ist sein Ansatz unzweifelhaft ein „linker“, teilweise von marxistischen Positionen geprägt. Trotzdem ist sein „Übervater“ eigentlich Emile Durkheim, also ein Theoretiker, dessen Überlegungen in dem eher konservativ beleumundeten „Funktionalismus“ ihre Fortsetzung finden. Den „Code“, also den Kern seiner Theorie, hat er aus Elementen von Durkheim (Klassifikation) mit Elementen der amerikanischen Pragmatisten⁷ (Rahmung) zusammengebastelt. Schließlich hat er Schritt um Schritt seine Sprache in Richtung „Strukturalismus“ umformuliert. Eine Rolle dürfte dabei das, zumindest innerhalb der Bernstein-Gemeinde, stark rezipierte Buch von Paul Atkinson (1985) gespielt haben, worin dieser die Verbindungen Bernsteins zum französischen Strukturalismus aufdeckt und klarlegt.⁸ Dieses Buch dürfte auch auf Bernstein selbst großen Eindruck gemacht haben und ihn möglicher Weise in seinem „structuralist turn“ bestärkt haben. Auf jeden Fall nennt ab diesem Zeitpunkt auch sein US-amerikanischer Schüler, Freund und Biograf Alan R. Sadovnik Bernsteins Ansatz einen „structuralist approach“.

Es wird also höchste Zeit, dass ich auf die zentralen Inhalte von Bernsteins Soziologie zu sprechen komme. Ich tue das in drei Schritten: Im ersten Schritt gehe ich auf den Durkheimianismus in Bernsteins Werk ein. Im zweiten Schritt erkläre ich den Strukturalismus. Im dritten erläutere ich die Code-Theorie.

(2) Bernstein und Durkheim

Ich habe es schon gesagt: Der französische Soziologe Emile Durkheim (1858 - 1917) steht in der Soziologie-Geschichte eher für ein „konservatives“ Paradigma. Vereinfacht gesagt: Sein Focus war immer der: Was hält die Gesellschaften zusammen? Was macht sie stabil? Im Gegensatz etwa zu Marx, der nach dem Motor von Veränderung gefragt hat und die Klassenkämpfe als diesen Motor identifiziert hat. Dass Durkheim so ein konservatives Mäntelchen umgehängt bekommen hat (zumindest in der Wahrnehmung meiner Generation), dürfte auch daran liegen, dass die Rezeption Durkheims in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, also in einer Aufstiegsphase der Soziologie, klar durch Fragen wie diese dominiert war: Wie erreichen wir eine stabile demokratische Ordnung? Und als „Herold“ dieser Durkheimischen Botschaften fungierte der amerikanische Soziologe Talcott Parsons (vgl. dazu Joas/Knöbl 2004). Dessen Theorie des „Funktionalismus“ wurde sozusagen zum soziologischen Lehrbuch für den konservativ-demokratischen Wiederaufbau der 50er und 60er Jahre. Es ist also historisch leicht nachvollziehbar, dass Durkheim in Bernsteins Werk eine große Rolle spielt, wobei ich sagen würde, dass Bernstein grundsätzliche nie „funktionalistische“ Elemente bzw. Interpretationen von Durkheim übernommen hat. Im folgenden nenne ich drei „Durkheimianismen“, die auch bei Bernstein eine Rolle spielen:

1. Eine bis heute oft zitierte (und wahrscheinlich selten gelesene) Studie von Durkheim betrifft den Selbstmord. Dort entwickelt er die These, dass in Gesellschaften, die zu „Anomie“

Bernstein von anderen Erziehungssoziologen unterscheidet, ist die Ausschließlichkeit, mit der er sich diesem Feld gewidmet hat.

⁷ Mit „Pragmatisten“ sind die Vertreter jener US-amerikanischen philosophischen Schule gemeint, die das konkrete Tun, also die Praxis (daher der Begriff) bzw. das soziale Handeln des Einzelnen als Kern gesellschaftlicher „Motorik“ ansehen. Zu nennen sind hier besonders John Dewey und George H. Mead.

⁸ Mir liegt nur eine Kurzfassung dieser Analyse vor (vgl. Atkinson 1995).

neigen, die Selbstmordrate höher ist als in stabilen Gesellschaften. Stabil sind Gesellschaften dann, wenn sie ein klar expliziertes und allgemein anerkanntes System der Normen und Werte haben, ganz egal ob das ein religiöses oder ein weltliches Normensystem ist. „Anomie“, also Gesetzlosigkeit, herrscht dann, wenn die Normen und Werte brüchig werden und nicht mehr allgemeine Anerkennung finden. Daraus leitet Durkheim unter anderem die Forderung nach einer „Moralerziehung“ (éducation morale) ab. Er will damit sagen, dass gerade säkularisierte Gesellschaften, also Gesellschaften, die sich nicht mehr auf ein religiöses Werte- und Normensystem berufen können, entsprechender erzieherischer Maßnahmen bedürfen, die das säkulare (demokratische) Wertsystem explizieren, weitergeben und sichern. Eine Idee, die Bernstein sehr stark beeinflusst hat und die ihn dazu veranlasst hat, Erziehung als jenes System von kultureller Transmission und Kontrolle zu sehen, das genau dieselbe Funktion hat wie die Religion (bzw. die Kirche) in der mittelalterlichen Gesellschaft: Die Verwaltung, Weitergabe und Verteilung von „gültigem“ oder „erlaubtem“ Wissen. (vgl. CCC5, 25ff.)

2. Einen weiteren „Durkheimianismus“ stellt die Idee von der gewandelten Form der „Solidarität“ in vormodernen und modernen Gesellschaften dar bzw. der Einfluss, den der Grad und die Form der sozialen Arbeitsteilung in diesem Prozess spielen. Mit Solidarität meint Durkheim die stabile Kohärenz einer Gesellschaft; also nicht das bewusste „Zusammenhalten“ einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe, sondern die Tatsache dass und die Form wie die verschiedenen sozialen Gruppen einer Gesellschaft stabil aufeinander bezogen sind. Er unterscheidet zwischen einer „mechanischen“ und einer „organischen“ Solidarität. Und das zentrale Moment, das diese beiden Modelle unterscheidet, ist der Grad der Arbeitsteilung. Während alte Gesellschaften einen geringen Grad an Arbeitsteilung haben – im wesentlichen die ländliche Bevölkerung (Bauernstand, Knechte, ...), Handwerker (organisiert in verschiedenen Gilden oder Innungen), städtisches Bürgertum, Adel und Kirche – zeichnen sich moderne Industriegesellschaften durch eine wesentlich komplexere Arbeitsteilung aus, in Folge der wesentlich komplexeren technischen und organisatorischen Produktionsbedingungen der modernen Industrie. Dieser gleichzeitig auch quantitative Wandel – moderne Gesellschaften sind einfach auch größer, sie haben mehr Mitglieder als vormoderne Gesellschaften – bringt einige Veränderungen in der Art sozialen Integration mit sich. Ich habe diese Unterschiede in der Abb. 1 dargestellt.

(Hier Abb. 1 einfügen; s. Schluss, S.22)

Der große Unterschied zwischen diesen beiden Formen der Solidarität liegt also in den Beziehungen zwischen den sozialen Gruppen. In „alten“ Gesellschaften gab es eine strenge Trennung zwischen den Gruppen. Denken wir nur an die immer noch existierenden Kasten in Indien, die sogar ein ausdrückliches und streng reglementiertes Verbot von (z.B. Heirats-) Beziehungen zwischen den Kasten vorsehen. Der moderne Arbeitsprozess mit seiner wechselseitigen Abhängigkeit erzwingt aber eine Beziehung zwischen den Gruppen und den einzelnen Individuen. Und diese Wechselseitigkeit bezeichnet Durkheim in Analogie zur wechselseitigen Abhängigkeit der Organe im menschlichen Körper als „organisch“. Dabei erfüllen alle Organe eine bestimmte Funktion. Deshalb die Begriffe „organische Solidarität“ und „Funktionalismus“. „Mechanische Solidarität“ herrscht demgegenüber, wenn der Zusammenhalt nur innerhalb der Gruppe und hier durch das Merkmal der Ähnlichkeit oder Gleichheit hergestellt wird.

Ich gehe nicht auf alle Elemente der oben abgebildeten Gegenüberstellung ein. Nur noch eine Bemerkung zur Rolle des Individuums in den beiden Modellen. Die alte Gesellschaft sieht eigentlich gar kein individuelles Subjekt in unserem modernen Sinn vor. Das einzelne Individuum definiert sich über die soziale Gruppe, über den Stand, dem es angehört. Das finden wir noch in unseren Familiennamen wie Schmidt, Müller oder Meier, wo die Person über ihre Profession identifiziert wird. (Das zeigt auch, wie klein damals Gesellschaften waren. Es dürfte jeweils nur einen Schmied, Müller oder Meier gegeben haben.) Überspitzt formuliert könnte man auch sagen: Ein Individuum in unserem heutigen Sinn gab es gar nicht. Es gab nur „Funktion“ oder besser „Position“.

Bernstein paraphrasiert diesen Wandel bzw. diese Unterscheidung zwischen mechanischer und organischer Solidarität in seiner pädagogischen Theorie mehrfach. Atkinson spricht von einer Art Leitmotiv in Bernsteins Werk. Und er arbeitet dabei besonders die unterschiedliche Stellung des Subjekts in den verschiedenen Integrationsmodi heraus. Bernstein wendet dabei die Durkheimsche Begrifflichkeit, so wie vieles andere auch, absolut unorthodox an. Er selbst spricht von „to link the unlinkable“ (CCC5, 89). Er konzipiert das, was Durkheim klar nacheinander sieht, die Ablösung der mechanischen Solidarität durch die organische, als etwas, das nebeneinander und gleichzeitig existiert. Noch dazu verbindet er die beiden Solidaritätsformen mit unterschiedlichen sozialen Gruppen und unterschiedlichen Machtpositionen. Allerdings legen unsere zeitgenössischen „postmodernen Gesellschaften“ mit ihren Gleichzeitigkeiten und „Parallelgesellschaften“ genau eine solche Betrachtungsweise nahe und lassen diese keineswegs als „unlinkable“ oder inadäquat erscheinen.

3. Schließlich verweise ich noch auf ein drittes Element, das Bernstein von Durkheim übernommen hat, oder wobei er zumindest von ihm beeinflusst wurde. Das ist der Begriff der Klassifikation. Dieser ist bei Bernstein eines der Hauptelemente des Codes (s.w.u.) und verweist auf die „Ordnung der Dinge“, so ein Buchtitel von Foucault. Worum es Durkheim dabei gegangen ist, ist nachzuweisen, dass Klassifikation, also die systematische Abgrenzung und Beziehung der Dinge von- und zueinander, keine Eigenschaft der Dinge selbst ist, sondern einem sozialen, also von Menschen gemachten Prozess entspringt.

(3) Bernstein und der Strukturalismus

Ich möchte hier, bevor ich näher auf Bernsteins Code-Theorie eingehe, einige Grundüberlegungen des Strukturalismus darstellen. Das kann hier zwangsweise nur sehr oberflächlich geschehen.⁹ Ich würde folgende vier Grundgedanken des Strukturalismus für unser Verständnis hier als wesentlich ansehen:

1. „Sinn“ ergibt sich nicht aus den bedeutungstragenden Symbolen selbst, sondern aus ihrem Kontext, aus ihrer Anordnung im Raum.
2. „Sinn“ ergibt sich also aus der „Ordnung“ oder aus den „Regeln“, mit der die Symbole miteinander kombiniert, zueinander in Beziehung gesetzt werden.
3. Symbole, die zueinander in Beziehung gesetzt werden, sind die kleinsten Einheiten, aus der solche strukturelle Ordnungen gebildet werden können.
4. Diese Symbole, gemeinsam mit den dazugehörigen „Regeln“, liefern eine Art „Tiefenstruktur“. Diese liefert die Grundlage der sichtbaren „Oberflächenphänomene“ mit den

⁹ Meine Kenntnisse über Strukturalismus stammen aus Atkinson 1995, Deleuze 1993, Joas/Knöbl 2004, 474ff.

entsprechenden Regeln. Man könnte diese Tiefenstruktur auch als „Reservoir“/„Repertoire“ ansehen (Lévi-Strauss, zit. nach Deleuze 1993, 27), aus dem sich die (im weitesten Sinn) sozialen Handlungen „bedienen“.

Die Grundidee des Strukturalismus wird dem französischen Linguisten Ferdinand de Saussure (1857-1913) zugeschrieben. Seine theoretische Leistung wird darin gesehen, dass er die oben beschriebenen Grundideen zum ersten Mal formuliert hat: Die Bedeutung eines Wortes, eines Begriffs ist eben nicht, wie bis dato angenommen, aus der historisch-etymologischen Exegese des Wortes zu gewinnen, sondern man muss zur Sinnerschließung den sprachlichen Kontext heranziehen. Als Beweis ließe sich anführen, dass gleichbedeutende Begriffe in verschiedenen Sprachen ganz unterschiedlich „gebaut“ sind bzw. unterschiedliche Etymologien vorweisen. Nehmen wir z.B. das Wort „Fahrzeug“, das im Englischen „vehicle“ heißt. Es handelt sich ganz offensichtlich um vollkommen unterschiedliche Entymologien bei gleicher inhaltlicher Bedeutung. Wie ist das zu erklären? Es kommt offensichtlich nicht auf die etymologische Herkunft und Bauweise eines Wortes an, um seine Bedeutung zu generieren, sondern vielmehr auf den kontextuellen Sprachgebrauch. Es geht also um die Frage, welche Regeln das sprachliche Grundsystem hat, damit es bei allfälliger Neuschaffung eines Wortes bestimmte Symbole bevorzugt oder verwirft. Bei Saussure heißen diese Symbole, die die kleinsten Einheiten, aus denen Wörter - Bedeutungen - sprachlicher Sinn gebildet wird, „Morpheme“. Diesen Gedanken hat Saussure so ausgearbeitet, dass er ein „System“ der Sprache annimmt, aus dem die für den realen Sprachgebrauch notwendigen Elemente und Regeln bezogen werden. Das System nennt er „langue“, die gesprochene Sprache „parole“. Dabei gibt es klar „hierarchische“ Anordnung zwischen diesen beiden Erscheinungsformen von Sprache, einerseits die Tiefenstruktur der „langue“ als vorgängiges System, andererseits die davon abgeleitete „parole“ als Oberflächenphänomen.

Diese Ideen haben nach dem zweiten Weltkrieg, mit einem Höhepunkt in den 60er und 70er Jahren, einige französische Sozialwissenschaftler für die Zwecke der Anthropologie, Philosophie, Soziologie usw. weiterentwickelt. Joas/Knöbl sehen den Grund für den Aufschwung dieser ziemlich deterministisch anmutenden Philosophie im historischen Kontext, also sozusagen als eine Reaktion auf den extremen Idealismus und Individualismus der tonangebenden existenzialistischen Philosophen wie Jean Paul Sartre und Albert Camus. Die Grundidee war also die, dass es doch nicht der freie Wille und/oder die, wenn auch scheiternde, Selbstverwirklichung des Individuums ist, die das menschliche Handeln oder das Funktionieren der Gesellschaft verursacht, sondern so etwas Ähnliches wie das, was Saussure mit seiner strukturalistischen Grammatik vorführt. Ihre Grundidee war, dass soziale Beziehungen wie die Saussuresche Grammatik zu behandeln sind. Bernstein spricht gerne von der „social grammar“ oder von der „intrinsic grammar“ der pädagogischen Prozesse. Soziale Beziehungen sind also das „Oberflächenphänomen“, das dem Zusammenwirken bestimmter Elemente in der „Tiefe“ entspringt. Der „Trick“ des Strukturalismus ist also, alle möglichen sozialen Beziehungen als „Sprache“ bzw. als „Diskurse“ zu behandeln, die bestimmten Regeln unterworfen sind.

Als der eigentliche Begründer des „Strukturalismus“ gilt Claude Lévi-Strauss. Seine theoretischen Überlegungen stellte er z.B. an den Verwandtschaftsbeziehungen bei „Naturvölkern“ dar. Er geht von einer Tiefenstruktur der „Parenteme“¹⁰ aus, die in ihren

¹⁰ Offensichtlich eine Analogie zu den Saussureschen Morphemen. (vgl. Deleuze 1993, 23)

Beziehungen zueinander bestimmte Regeln darstellen. Den Kern dieser Regeln sieht er in den Heiratsregeln. Diese Tiefenstruktur generiert als Oberflächenphänomene die sichtbaren Beziehungen, insbesondere die Verwandtschaftsbeziehungen. Man sieht hier ein weiteres wichtiges Motiv, das Strukturalisten verfolgen, man könnte fast von einem Prinzip der größtmöglichen theoretischen Vereinfachung sprechen. Am schönsten wär's, wenn alles auf ein einziges „Prinzip“ zurückgeführt werden könnte.

Der Strukturalismus wurde zu einer richtigen „Schule“. Neben Lévi-Strauss betreibt z.B. Louis Althusser eine strukturalistische Lesart des Marxismus. Jacques Lacan reinterpretiert die Psychoanalyse auf eine strukturalistische Manier, er untersucht die „Sprache des Unbewussten“. Michel Foucault betreibt eine „Archäologie des Wissens“ und erörtert dabei besonders die Zusammenhänge zwischen Wissen und Macht, und auf demselben Gebiet der Wissensproduktion und der Pädagogik, nahe verwandt mit Foucault, untersucht Basil Bernstein das „Structuring of the pedagogic Discourse“ (CCC4). Er nennt „Pädagogeme“ als Grundeinheit des pädagogischen Prozesses.¹¹ Wenn man sich all diese Autoren und ihr Werk anschaut, so wird klar, dass das Gemeinsame in ihren Überlegungen das Phänomen „Macht“ ist. Bei Althusser sind es die Herrschaftsverhältnisse, bei Lacan die Macht des Unbewussten, bei Foucault ist es explizit die Macht. Als entscheidend würde ich dabei ansehen, dass die strukturalistische Herangehensweise ein theoretisches Konzept liefert, das „die Macht der Macht“ besser erklärt als jene Konzepte, die in Macht bloß eine bestimmte soziale Konstellation von handelnden Personen sehen. Macht bekommt hier den Charakter eines Agens, das den sozialen Konstellationen zu Grunde liegt.

Es dürfte offensichtlich geworden sein, dass der Begriff „Struktur“ im Strukturalismus nicht dieselbe Bedeutung hat wie im Alltagsverständnis bzw. wie im Mainstream der zeitgenössischen Soziologie. Um diesen Unterschied in der Verwendung des Begriffs zu illustrieren hat Lévi-Strauss als Beispiel das Puzzle gebracht (engl. jigsaw-puzzle, also Laubsäge-Puzzle; vgl. Atkinson 1995, 85f.): Eine „normale“ Sichtweise¹² würde als Struktur das Muster bezeichnen, das die einzelnen Teile bilden, also die Art und Weise wie die einzelnen Puzzle-Teile zueinander passen. Ganz anders der „strukturalistische“ Gebrauch des Begriffs: Struktur ist hier gleichbedeutend mit der „Regel“ oder der „Vorrichtung“ oder dem „Mechanismus“, mit dem der Prozess der Schaffung eines Puzzles beginnt.¹³ Um es noch plakativer zu sagen, im strukturalistischen Paradigma ist es die Laubsäge, die die Struktur darstellt. Um den Unterschied zwischen Oberfläche (= Puzzle) und Struktur (= Laubsäge) noch klarer zu machen, sollte man sich den Prozess am Beginn vorstellen, also kurz bevor die Laubsägearbeit beginnt.

„Struktur“ ist also eine Kraft, die etwas hervorbringt. Im funktionalistischen Paradigma liefert sie ein „Korsett“, wird eher der Zwangscharakter in den Vordergrund gestellt, im Strukturalismus gilt sie als die schöpferische Potenz. Diese schöpferische Potenz oder Kraft kann ganz unterschiedliche Phänomene an der Oberfläche hervorbringen. Struktur ist also nicht das Muster des Puzzles, sondern die Fähigkeit, überhaupt Puzzles hervorzubringen. Das ist der Sinn von Begriffen wie „Morphem“ oder „Parentem“. Sie symbolisieren jene

¹¹ „Pedogemes: the smallest distinctive unit of practice or disposition which can be a candidate for evaluation.“ (CCC4, 194)

¹² Bei Lévi-Strauss ist es die „struktur-funktionalistische“ Sichtweise, von der er sich abgrenzt.

¹³ Im englischen Original heißt es „the mechanism which drove the jig in the first place“ (ungefähr: die Einspannvorrichtung, mit der man das Laubsägeblatt einspannt und das Holzblatt auf dem Untergrund fixiert, um mit der Sägearbeit beginnen zu können. Wörtlich: der Mechanismus, mit der man die Schablone (the jig) auf den ersten Platz führt.)

„Urkraft“, auf die die Oberflächen-Phänomene zurückgeführt werden können. Aufgabe der Wissenschaft ist es, durch heuristische Arbeitsweisen diese „Tiefenstruktur“ aufzudecken. Das ist „theoretische“ Arbeit. Althusser hat „Struktur“ und „Theorie“ einfach gleichgesetzt. (Deleuze 1993, 14)

Ich möchte abschließend auf einige Probleme hinweisen, die man sich mit einer solchen Sichtweise einhandelt. Man könnte im Wesentlichen drei „Vorwürfe“ formulieren:

1. Unzweifelhaft hat der Strukturalismus ein Problem mit der empirischen Evidenz. Zumindest lässt er sich nicht mit dem quantitativen Paradigma der empirischen Sozialwissenschaft vereinbaren.
2. Das Modell ist im Endeffekt deterministisch. Es führt alles auf ein- und dieselbe Ursache, eben die „Struktur“, zurück.
3. Im strukturalistischen Modell gibt es keine handelnden Subjekte. Das Individuum ist fast mechanistisch konzipiert.

Ad 1. Wenn man mit „quantitativem Paradigma“ die klassische Form der Fragebogenerhebung u.ä. meint, dann ist klar, dass man damit der „Tiefenstruktur“ nicht auf die Spur kommt. Das Wesen einer strukturalistischen Analyse ist es, von konkreten sozialen Beziehungen zu „abstrahieren“, aus einer Vielzahl von Dokumenten und Daten das „Wesentliche“ herauszufiltern. Die klassische Form ist die ex-post-Analyse. So arbeitet Foucault sehr viel mit historischem Textmaterial. Dabei geht er aber keineswegs rein intuitiv-heuristisch vor. Es gibt gerade in der Arbeit von Foucault, der zweifellos der für die zeitgenössische Soziologie bedeutsamste Strukturalist oder besser Post-Strukturalist ist, genügend Hinweise, wie solche „Diskurs-Analysen“ systematisch von statten gehen können (vgl. Bührmann 2004). Gerade im Zusammenhang mit dem Versuch, strukturalistische Modelle empirisch nachzuweisen, stellt Bernstein eine wichtige Station dar. Er hat mit seiner Code-Theorie genau das versucht: Die Struktur soweit zu operationalisieren, dass sie als systematische Methode anwendbar wird. Natürlich geht auch er zuerst von theoretischen (heuristischen) Modellen aus, die aber dann so weit „heruntergebrochen“ werden, dass die entsprechenden Elemente in der sozialen Praxis nachgewiesen werden können. Die Datengrundlage sind, ebenso wie bei Foucault, Texte: Curricula, Lehrbücher, Transkriptionen von erzieherischen Situationen (Mutter-Kind-Gespräche, Interviews, Klassenzimmer-Protokolle, ...) u.a.

Ad 2. Zum Determinismus-Vorwurf. Da würden die Strukturalisten sofort widersprechen. Eben weil sie den Strukturbegriff nicht als „Muster“ oder „Korsett“ interpretieren, sondern als „Kraft“, liefern sie ein theoretisches Modell, das die Vielfalt der sozialen Phänomene bestens modelliert. Nicht umsonst sind die „Post-Strukturalisten“ als die Theoretiker der „Differenz“ in die Geschichte eingegangen. Sie zeigen eben, dass die Struktur sozialer Phänomene grundsätzlich „arbiträr“ ist, also für Entscheidungen offen, nicht entschieden, im Endeffekt von Zufällen bestimmt.

Ich würde dem entgegenhalten, dass ein theoretisches Modell, das a l l e s auf eine Ursache, eben die Struktur zurückführt, sehr wohl deterministisch ist. Die Wirkungen sind deterministisch und beliebig gleichzeitig. Wenn alles dieselbe Ursache hat, verliert die Differenz an Bedeutung. Bernstein setzt sich immer wieder mit diesem Vorwurf auseinander, und versucht ihn mit zwei Argumenten zu entkräften (z.B. CCC5, 38), die ich ungefähr so formulieren würde: 1. Die Tatsache, dass jedes Element auch sein Gegenteil in sich birgt,

verhindert unidirektionale deterministische Entwicklungen. Die Möglichkeit zu Widerstand, zur oppositionellen Nutzung der strukturell vorgegebenen Ressourcen ist vorhanden.

2. Eine Aufgabe einer Theorie muss immer sein, auch den Wandel zu thematisieren. Damit kann „Theorie“ nie deterministisch sein. Sonst verfehlt sie ihr Ziel. (s.w.u.)

Auf jeden Fall legen die Strukturalisten großes Augenmerk auf die Differenz zwischen Struktur und Oberflächenphänomenen. Deterministisch wäre die Beziehung zwischen diesen beiden dann, wenn nur e i n Oberflächenphänomen der Struktur entspringen würde.

Ad 3. Die Frage lautet: Wo ist das Subjekt? Werden die Menschen als handelnde Personen mit eigenem Willen, also in diesem Sinn als eigenständige Subjekte angesehen? Antwort: nein. Die Stellung des Individuums im Verhältnis zur Struktur ist denkbar schwach. Zweifellos ist dieser Umstand erklärbar aus der besonderen historischen Situation, aus der heraus der Strukturalismus geboren wurde, eben als Reaktion auf den extremen Individualismus des Existenzialismus. Aber er ist dennoch unbefriedigend. Deleuze bringt die strukturalistische Sichtweise auf den Punkt: „Der Strukturalismus ist keineswegs ein Denken, welches das Subjekt beseitigt, sondern ein Denken, welches es zerbröckelt und es systematisch verteilt, welches die Identität des Subjekts bestreitet, es auflöst und es von Platz zu Platz gehen lässt, ein Subjekt, das immer Nomade bleibt, aus Individuationen besteht, aber aus unpersönlichen, oder aus Besonderheiten, aber aus vorindividuellen.“ (a.a.O., 55) Und: „Das wahre Subjekt ist die Struktur selbst.“ (a.a.O., 26)

Abschließend würde ich für den Strukturalismus zwei Qualitäten als unbedingt überdauernd reklamieren:

1. Er liefert überzeugende Grundideen für Theorien, die sich mit Macht auseinandersetzen. Ich meine damit die Annahme, dass Machtverhältnisse nicht direkt aus sozialen Interaktionen ablesbar und beobachtbar sind, sondern in einer Tiefenstruktur verortet werden müssen, der nur mittels „heuristischer“ oder „theoretischer“ Analysen nachgegangen werden kann. Aufgabe einer sozialwissenschaftlichen Ausarbeitung dieser Grundidee ist es dann, daraus Werkzeuge für die empirische oder zumindest explorative Erforschung der sozialen Wirklichkeit zu entwickeln. Ich denke, Bernstein ist ein gutes Beispiel dafür.

2. Ich sehe im Anti-Subjektivismus des Strukturalismus ein heilsames Gegengewicht zum zeitweise überbordenden Individualismus in Philosophie und Soziologie. Im ursprünglichen Impetus des frühen Strukturalismus (60er Jahre) steckt durchaus „massive Kritik an den (...) Vorstellungen über die individuellen Wahlmöglichkeiten des Subjekts, die autonome Handlungsfähigkeit des Individuums oder die stets bedrohte, aber immer bestehende Chance der menschlichen Selbstverwirklichung.“ (Joas/Knöbl 2004, 478) Gegen solche Haltungen, für die damals die Person Jean-Paul Sartres stand, liefert der Strukturalismus gewichtige Gegenargumente. Ich brauche nicht zu betonen, dass gerade heute, in Zeiten des Neoliberalismus mit „autopoietisch“ sich selbst konstruierenden Subjekten, die als Ich-AGs u.ä. in den Alltags-Diskurs Einlass gefunden haben, ein solches Gegengewicht dringend notwendig ist.

(4) Bernsteins Codetheorie

Man muss es wohl als ausgesprochen verwegenes Unternehmen bezeichnen, wenn einer wie ich, bei dem der biografische Zufall dazu geführt hat, dass er in der Schule nie Englisch

gelernt hat, und der erst relativ spät begonnen hat dieses nachzuholen¹⁴, wenn also ausgerechnet einer wie ich daran geht, die wirklich schwierigen Texte Bernsteins aus der späteren Phase (CCC 4 u. 5), die nur im englischen Original vorliegen, hier zu referieren. Als schwierig werden die Texte Bernsteins aber nicht nur von mir empfunden, er gilt auch vielen Rezipienten im angelsächsischen Raum als „virtually unreadable“. (CCC5, XV) Das dürfte damit zu tun haben, dass Bernstein tatsächlich in einer an die französischen „postmodernen“ Philosophen erinnernden Sprache schreibt, die ja bekanntlich, auch wenn sie in deutschen Übersetzungen vorliegen, ebenfalls als ausgesprochen „schwierige Kost“ gelten. Ich muss ehrlich gestehen, dass sich mir der Sinn der Bernsteinschen Begrifflichkeit erst dadurch wirklich eröffnet hat, dass ich deutschsprachige Texte über den Strukturalismus gelesen habe. (s.w.o.) Ich habe eigentlich eine für mich vollkommen neue wissenschaftliche Sprache lernen müssen, in der ich mich auch heute noch keineswegs sicher bewege. Ähnlich wie bei meinen Englisch-Kenntnissen befinde ich mich eigentlich im „strukturalistischen Anfängerstadium“. Und ich gestehe es offen: Bei jeder neuen Lektüre der verschiedenen Texte - die wesentlichen habe ich meist drei Mal gelesen - eröffnet sich mir ein neues Detail, manchmal sogar eine neue Sicht auf den Text, die das vorangegangene Verständnis manchmal ziemlich heftig erschüttert. Trotzdem wage ich es jetzt doch, die sehr abstrakten und hochkonzentrierten Konzepte Bernsteins hier, natürlich in stark verkürzter und vereinfachter Form, darzustellen.

Mit Dias (2001) würde ich folgende vier Begriffe als zentral für die Bernsteinsche Codetheorie ansehen: *class*, *power*, *code* und *discourse*.¹⁵ Mit diesen Begriffen und den dazugehörigen Konzepten versucht Bernstein zu erklären, wie mittels kommunikativer und interaktionaler Praxis Klassen- und Machtverhältnisse erstens reproduziert werden und zweitens im Bewusstsein der einzelnen Subjekte wirksam werden bzw., so die Ausdrucksweise Bernsteins, „Identitäten“ bilden. Und diese Begriffe sind zweifelsfrei in einer strukturalistischen Manier gebraucht. Das heißt z.B., dass „Klasse“ hier nicht einfach als eine soziale Gruppe oder Schicht angesehen wird, sondern Klasse ist hier *relational* und *distributiv* konzipiert, der Focus liegt auf den *Beziehungen* zwischen den Klassen, und die verschiedenen Klassen werden als unterschiedlich strukturiert, mit unterschiedlichen Machtbeziehungen verknüpft, gesehen. Ihren Ursprung haben sie in der sozialen und kulturellen Arbeitsteilung der Gesellschaft. (Durkheim) Alle vier Begriffe bezeichnen übrigens „Mächte“, die unsichtbar aktiv sind, stehen also unbestreitbar in einer strukturalistischen Tradition. Vielleicht ist Diskurs (*discourse*) jener Begriff, den wir noch am ehesten mit

¹⁴ Ich kann gar nicht genug dafür danken, dass dies im Rahmen so hervorragender Einrichtungen wie ROMEO und CLIC, die meinen Englisch-Lernprozess seit 1997 strukturiert haben, möglich war. Natürlich stehen dahinter konkrete Personen. Ich nenne hier in großer Dankbarkeit Renate Neuburg und Ilse Schindler, ganz besonders aber Peter Maingay und Diana Eastment, die mir das Gefühl vermittelt haben, dass man auch dann einigermaßen auf Englisch lesen und kommunizieren kann, wenn die Chance, diese Sprache annähernd „fehlerfrei“ zu nutzen, endgültig vorbei ist. Ich betrachte in gewisser Weise meine „Kompetenz“ in Sachen Basil Bernstein, den ich jetzt seit 2003 mit zunehmender Intensität studiere, auch als eine Art Reifeprüfung in Englisch. (Meine Biografie als Jugendlicher hat mich während der Gymnasialzeit, also in den 60er Jahren, in das deutsche Bundesland Saarland verschlagen. Am dortigen humanistischen Gymnasium, mit Latein und Altgriechisch als Pflichtfach, gab es als erste und einzige lebende Fremdsprache Französisch; erklärbar aus der Geschichte und der direkten Nachbarschaft zu Frankreich.)

¹⁵ Ich gehe hier auf Nummer sicher und belasse wesentliche Begriffe lieber im englischen Original. In manchen Fällen traue ich mir eine Übersetzung zu, nämlich dann, wenn ich mir sicher bin, dass ich deutsche Begriffe gefunden habe, die dem spezifischen Begriffsverständnis Bernsteins adäquat sind.

sichtbaren Phänomenen in Verbindung bringen. Ein Beispiel dafür wären die Schulfächer als Ausdruck spezialisierter Diskurse. Im Wesentlichen grenzen Diskurse soziale Felder ein, in denen bestimmte Regeln gelten und die den Rahmen bzw. die „Arena“ für ideologische Auseinandersetzungen liefern. Ich muss es im Rahmen dieser Darstellung mit diesem sehr oberflächlichen Hinweis genug sein lassen. Eine ausführlichere Auseinandersetzung besonders mit dem, was Bernstein den pädagogischen Diskurs nennt, muss hier aus Platzgründen unterbleiben.

Was heißt also „Klasse“ bei Bernstein? Ich würde dem Begriff folgende drei Dimensionen zuordnen:

1. Zuerst einmal bezeichnet er die Tatsache, dass es, auf dem makrosoziologischen Level, gesellschaftliche Ungleichheit und unterschiedliche soziale Klassen gibt. Diese entspringen dem Prinzip der sozialen Arbeitsteilung.
2. Diesem Prinzip der sozialen Arbeitsteilung entspricht eine je nach Gesellschaft und historischer Phase unterschiedliche Verteilung der Macht. Diese differentielle Verteilung der Macht äußert sich in den Beziehungen (Grenzen und Kommunikation) *zwischen* den Klassen.
3. „Klasse“ transportiert die Möglichkeiten und Grenzen der Individualisierung *innerhalb* einer Klasse. Damit sind die Grenzen und Möglichkeiten aufgezeigt, welches Bewusstsein bzw. welche Identität die Mitglieder einer Klasse entwickeln können.

Es ist also wahrscheinlich sinnvoller von „Klassenverhältnissen“ oder von „Klassenbeziehungen“ zu reden. In Bernsteins eigenen Worten lautet der Sachverhalt so: „'Class relations' will be taken to refer to inequalities in the distribution of power, and in the principles of control between social groups, which are realized in the creation, distribution, reproduction, and legitimation of physical and symbolic values that have their source in the social division of labour.“ (CCC4, 13) Macht und deren Verteilung wird hier ganz konkret als Schaffung, Verteilung, Reproduktion und Legitimation von physischen und symbolischen Werten definiert. Was auch klar wird, ist, dass bei Bernstein die Begriffe Klasse und Macht eigentlich nicht voneinander zu trennen sind. Vielleicht könnte man sagen: *Macht* ist der Stoff, aus dem Klassen sind. Macht ist sowohl das externe Regulativ, das die Beziehungen zwischen Klassen generiert, reproduziert und reguliert, als auch die im einzelnen Individuum wirksame Macht. Und ich könnte, mit ziemlicher Berechtigung, hier auch statt Macht den spezifisch Bernsteinschen Begriff Code verwenden: Im Code ist Macht sowohl als externes Regulativ der Kommunikation als auch Identität und Bewusstsein generierendes Prinzip wirksam.

Bevor ich hier näher auf den Code eingehe, referiere ich hier noch einmal, aus anderer Perspektive, die Problemstellung, die Bernstein zur Konzeption des Codes führt. (diesmal übersetzt; vgl. CCC5, 4)

1. Wie erzeugt, verteilt, reproduziert und legitimiert eine gegebene Verteilung der Macht und der entsprechenden Steuerungsprinzipien entsprechende Prinzipien der Kommunikation, sowohl im Sinne der dominierenden als auch der dominierten Kommunikation? (Ebene 1)
2. Wie regulieren diese Kommunikationsprinzipien die Beziehungen innerhalb und zwischen den sozialen Gruppen? (Ebene 2)

3. Wie verteilen solche Kommunikationsprinzipien die verschiedenen Formen des pädagogischen Bewusstseins? (Ebene 3)

Der Begriff „Ebene“ ist von mir eingeführt. Ich bilde mir ein, dass der Sachverhalt dadurch leichter verständlich wird. (Ich bin mir bewusst, dass ich damit einen nicht-strukturalistischen Begriff eingeführt habe.) Mit Ebene 1 ist die Ebene der Machtverteilung (oder der Klassenverhältnisse) angesprochen, mit Ebene 2 die Ebene der kommunikativen oder interaktionalen Praxis und mit Ebene 3 die Ebene des Bewusstseins. Worauf es mir ankommt ist herauszuarbeiten, dass sich die Ebene der Klassen- und Machtverhältnisse genauso wie die Ebene des Bewusstseins der direkten empirischen Beobachtung entzieht. Weder die Macht noch was in den Köpfen der Menschen vor sich geht bzw. gedacht wird, ist direkt beobachtbar. Beobachtbar ist nur die zweite Ebene der sozialen Interaktionen. Bernstein wählt hier den Begriff „interaktionale Praktiken“, der alles umfassen soll: die verbale Kommunikation (schriftlich wie mündlich), die sonstigen (nonverbalen) Interaktionen, aber auch „habituelle“ Praktiken wie Kleidung, Einrichtung von Räumen, ... also die Gestaltung des Kontexts. Sichtbar wird der Code also in den interaktionalen Praktiken, also dem Text und dem Kontext, unsichtbar bleiben die Prinzipien der Reproduktion und der Regulation von Klassenverhältnissen und Bewusstsein.

Wie definiert Bernstein jetzt den Code? Ich gebe hier drei wahrlich unterschiedliche Definitionsvarianten:

Variante 1: „Codes are culturally determined positioning devices.“ (CCC4, 13)

Variante 2: „Ein Code ist ein regulatives Prinzip, das, stillschweigend angeeignet, a) die relevanten Bedeutungen, b) die Form ihrer Realisation und c) die sie hervorrufenden Kontexte selektiert und integriert.“ (CCC4, 14)

Variante 3:

$$C = \frac{O}{\begin{matrix} +_K & -_R \\ ie & ie \end{matrix}}$$

Diese letzte quasi mathematische Formulierung ist typisch für Bernstein. Neben grafischen Darstellungen, besser Diagrammen (s.w.u.), versucht Bernstein immer wieder, die Zusammenhänge möglichst kurz und formelhaft darzustellen. Ausformuliert lautet die obige Formel: Der Code bzw. seine konkrete Modalität besteht aus einer bestimmten *orientation to meaning* (O), eingebettet in *Klassifikation* (K) und *Rahmung* (R). + und – heißt, dass Klassifikation und Rahmung stark oder schwach ausgeprägt sein können, und zwar sowohl in den internen Beziehungen (i) als auch in den externen (e). Auf Klassifikation und Rahmung gehe ich gleich näher ein. Sehr schwer tu ich mir mit der Übersetzung von *orientation to meaning*. Es heißt so viel wie: Welcher Sinn wird den Texten und Kontexten entnommen; genauer: Wie wird der Adressat orientiert, um den Texten und Kontexten relevante Bedeutungen zu entnehmen, welche Bedeutungen ordnet er den Begriffen und Symbolen zu, welche werden als relevant erachtet? Im Grunde wirkt hier die

Klassenzugehörigkeit, und zwar über die beiden Prinzipien Klassifikation und Rahmung. Die drei Elemente der Formel sind also schwer voneinander zu trennen. Die Formulierung „eingebettet in“ weist auf die Unsichtbarkeit dieser Bedeutungs- und Sinnorientierung hin. Sichtbar sind hingegen die beiden Prinzipien Klassifikation und Rahmung. Sie sind sozusagen das empirische Werkzeug, mit dem Bernstein arbeitet.

Das Stichwort Werkzeug führt mich zur ersten Definitions-Variante: Code is a positioning device. Dieser Begriff „device“ taucht immer wieder auf; es gibt z.B. auch eine/n „language device“ oder eine/n „pedagogic device“. Übersetzen würde ich device mit „Vorrichtung“. Seit ich den weiter oben referierten Laubsäge-Vergleich von Lévi-Strauss kenne, bin ich mir auch ziemlich sicher, dass das eine adäquate Übersetzung ist. Gemeint ist also die „schöpferische“ und gleichzeitig regulierende und begrenzende Potenz. Der Code ist eine Vorrichtung, die den Individuen ihre Position zuweist.

Am klarsten ist zweifellos die zweite Definition, und der strukturalistische Duktus ist evident: Der Code ist ein regulatives Prinzip. Auch hier wieder der Hinweis auf „Unsichtbarkeit“: Der Code wird stillschweigend oder unbewusst angeeignet (tacitly acquired).

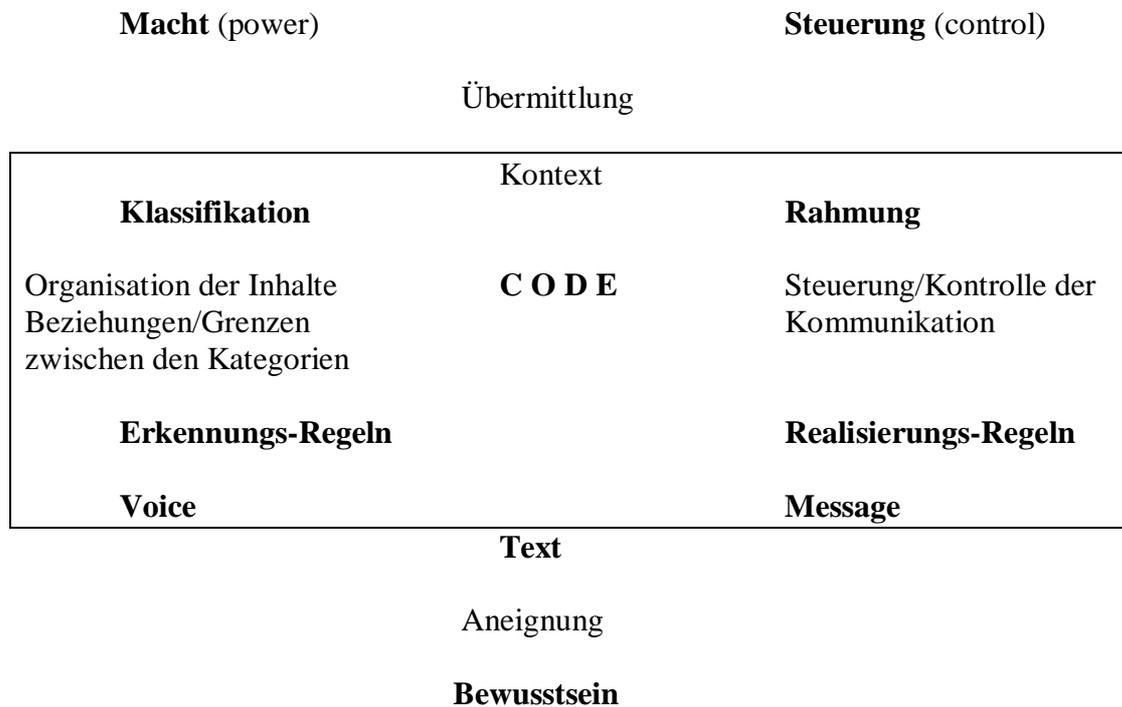
Der Code ist also äußerlich vorhanden; er kann und muss angeeignet werden. Ohne „Lesen“ des Codes gibt es keine „Orientierung“. („Lesen“ ist in diesem Fall aber ein unbewusster, stillschweigender Prozess.) Was angeeignet werden muss, muss auch übermittelt (transmitted) werden. Diesen Prozess der Übermittlung und Aneignung, sowohl von symbolischen oder kulturellen Gütern, nennen wir sie mit Bernstein „Texte“¹⁶, als auch der entsprechenden klassenbedingten und klassenreproduzierenden Codierungen, die sowohl in den Text als auch in den Kontext eingeschrieben sind, können wir mit Bernstein den „pädagogischen Prozess“ nennen.

Wie schaut nun dieser Prozess aus. Die folgende Abb. 2 soll eine erste Orientierung geben.

Abbildung 2: Pädagogische Codes

¹⁶ Dieser Text ist dasselbe, was Bernstein in einer früheren Fassung Pädagogem genannt hat. (s. FN 11)

Klassenverhältnisse



Macht und Steuerung

Klassifikation und Rahmung bilden also die methodisch-begrifflichen Äquivalente für die - im Wesentlichen nicht beobachtbaren - Machtbeziehungen in einer Gesellschaft. Die Klassifikation entspricht der „Macht“ (power), die Rahmung der „Steuerung“ (control). Das ist natürlich nur eine analytische Trennung. De facto kommen beide Manifestationen oder besser „Kräfte“ der Macht „embedded in each other“ vor. *Power* steht für jene Kraft, die Grenzen zieht und aufrecht erhält, die Interpunktionen setzt, die immer an den Beziehungen *zwischen* den Kategorien arbeitet und auf diese Weise legitime Ordnungen in den Beziehungen herstellt (vgl. CCC5, 5). Dieses „zwischen“ ist hier in einem doppelten Sinn zu verstehen, nämlich 1. als jener Raum, der die Grenzen zwischen den Kategorien markiert, und 2. als jener Leer-Raum, der sich zwischen den Kategorien ausbreitet, und in dem die Macht wirksam wird. Fast poetisch sagt Bernstein: „It is silence which carries the message of power“. (a.a.O., 6) Mit Kategorien bezeichnet Bernstein die Elemente eines Diskurses, z.B. die verschiedenen Schulfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch usw.) oder auch Fachbegriffe und Fachgebiete innerhalb einer Wissenschaft, und die Beziehungen zwischen den Kategorien und deren Ordnung bilden so etwas wie die soziale Arbeitsteilung innerhalb eines Diskurses.

Diesem Verständnis von *Power* entspricht das *Klassifikationsprinzip*, das Bernstein etwas anders verwendet als üblich. Normalerweise bedeutet Klassifikation die Benennung eines Merkmals, das die Elemente einer Kategorie gemeinsam haben, das also die Kategorie definiert. Bei Bernstein wird mit *Klassifikation* nicht ein definierendes Element angesprochen,

sondern der Raum zwischen den Kategorien, also das Prinzip der Isolierung (insulation). Mit dem Grad der Klassifikation - stark oder schwach, also stark voneinander isoliert oder schwach voneinander isoliert - wird die unterschiedlich stark ausgeprägte Spezialisierung einer Kategorie zum Ausdruck gebracht. Je stärker die Klassifikation, desto größer der Grad der Arbeitsteilung. Schulfächer haben normaler Weise eine starke Klassifikation, sie stehen für jeweils stark spezialisierte Diskurse. (Die Regeln der Physik sind ganz anders strukturiert als bspw. die des Sports.) Fächerübergreifender oder Projekt-Unterricht hat eine schwache Klassifikation, diese Unterrichtsformen stehen für Diskurse, in denen die Grenzen der Spezialwissenschaften zugunsten einer sichtbaren „Anwendbarkeit“ tendenziell gelockert werden.

Man könnte auch sagen, starke Klassifikation steht für eine ausgeprägte Spezialisierung, für eine hochdifferenzierte soziale Arbeitsteilung und damit für klare Rollenbilder oder besser Identitäten. Schwache Klassifikation steht für „offene“ Kontexte und wenig differenzierte Identitäten. Das Klassifikationsprinzip hat also zwei Funktionen, eine externe und eine interne. Die externe steht für die soziale Ordnung oder für die Form der sozialen Arbeitsteilung und regelt die Beziehungen zwischen den Individuen. Die zweite, interne Funktion steht für die entsprechende Ordnung im Bewusstsein des Individuums. Klassifikation sorgt also auch für Ordnung in unserem Inneren und bildet zur Aufrechterhaltung der Kategorien eine Art psychische Schutzvorrichtungen (psychic defences) aus (vgl. CCC5, 7).

Was bedeutet jetzt Rahmung? Rahmung ist das methodisch-begriffliche Äquivalent für die soziale Steuerung der Kommunikation und Interaktion. „Steuerung“ (control) ist also jene Spielart der Macht, die für die Kontrolle über die sozialen Beziehungen steht. Dazu werden Formen der Kommunikation generiert und selektiert, die für die jeweilige Kategorie angemessen und legitim sind. Die Steuerung stellt das Instrument dar, mit der die Grenzbeziehungen übertragen werden; sie sorgt dafür, dass die Individuen in diesen Grenzbeziehungen sozialisiert werden. Aber in ihr ist auch das Potential für Wandel aufgehoben. (vgl. CCC5, 5) Wenn sich Klassifikation auf das *Was* bezieht, dann steht Rahmung für das *Wie*. Rahmung enthält die Botschaft, wie die verschiedenen Bedeutungselemente zusammengesetzt werden, in welcher sie Form legitimer Weise öffentlich gemacht werden und in welcher Form der sozialen Beziehung das geschieht. (vgl. CCC5, 12)

In der Rahmung ist natürlich auch die Frage, *wer* kontrolliert *was*, aufgehoben. Und was kontrolliert werden kann, schaut für die pädagogische Praxis so aus:

„die Auswahl der Kommunikation,
die Sequenzierung (was kommt als erstes, was als zweites, ...),
das Pacing (das Ausmaß, die Rate der erwarteten Aneignung),
die Kriterien, und
die Kontrolle über die soziale Basis, die die Übermittlung möglich macht.“ (CCC5, 12f. Übers. MS)

Die Rahmung gilt dann als stark, wenn die Kontrolle klar und explizit beim Übermittler liegt. Die Rahmung gilt dann als schwach, wenn die Kontrolle - scheinbar, wie Bernstein betont - beim Aneigner liegt bzw. nur implizit formuliert ist. Der Grad der Rahmung kann für alle Elemente der Praxis getrennt voneinander variieren. (vgl. CCC5, 13)

Bewusstsein und Identität. Übermittlung und Aneignung

Wie konzipiert Bernstein jetzt den Prozess der Übermittlung und Aneignung? Im Code selbst bzw. im sozialen und kommunikativen Kontext sind *Regeln* formuliert, die die Entschlüsselung des Codes ermöglichen und die angeeignet werden müssen. Im Falle der Klassifikation sind das die *Erkennungs-Regeln* (recognition rules), im Falle der Rahmung sind das die *Realisierungs-Regeln* (realisation rules). In den Erkennungs-Regeln wird die „voice“ sichtbar (wohl besser hörbar), mit der die Macht „spricht“. Im sozialen Kontext sind die Realisierungs-Regeln codiert, mit der die Botschaft („message“) laut wird bzw. an der Oberfläche zum Vorschein kommt. Diese Regeln sind für jede spezielle Kategorie und für jeden kommunikativen Kontext anders. Aber es lassen sich Grundmuster formulieren. So lauten die beiden Grundmuster für das Klassifikationsprinzip (Erkennungs-Regel):

Die Dinge müssen getrennt gehalten werden. Oder

die Dinge müssen zusammengesetzt werden. (CCC5, 11)

Die konkrete Ausprägung der Erkennungsregeln für die spezielle Kategorie, z.B. ein Schulfach, zeigt an, wie ein Kontext sich vom anderen unterscheidet. „Diese Regel grenzt ein, was der Kontext verlangt, und befähigt zum „Lesen“ des Kontexts“ (CCC5, 17; Übers. MS)

Mit dem Erkennen des Kontextes ist es aber noch nicht getan. Es fehlt die Realisierung, die erkenntlich macht, dass ein Code bzw. die Inhalte im Bewusstsein angekommen sind. Diese Realisierungs-Regeln sind im Wesentlichen in der Kontrolle aufgehoben. Was als legitime Realisierung eines „Textes“ gilt, wird durch Steuerung und Kontrolle reguliert. Abschließend formuliert Bernstein diese Regeln folgendermaßen: „Einfach gesagt, Erkennungs-Regeln regulieren, welche Bedeutungen relevant sind, Realisierungs-Regeln regulieren, wie die Bedeutungen zusammengesetzt werden um den legitimen Text zu produzieren.“ (CCC5, 18, Übers. MS)

Was das sichtbare Äquivalent ist für das, was im Bewusstsein jetzt als Ergebnis von kultureller Reproduktion verankert ist, heißt bei Bernstein also schlicht „Text“. Text ist hier selbstverständlich in einem weiteren Sinne zu verstehen. „Die *Definition eines Textes* lautet: Ein Text ist alles, was Evaluation nach sich zieht, und das kann u. U. nicht mehr sein als eine leichte Bewegung.“ (CCC5, 18; Übers. MS, Hervorh. im Original) Im Endeffekt kommt dieser Text dem sehr nahe, was wir auch in der Schule als „Text“ oder „Aufgabe“ und deren Lösung bezeichnen würden. Ich denke hier z.B. auch an jene Elemente des schulischen Lernens, wo sich der Lernerfolg z.B. in der richtigen Handhabung der Stricknadeln, in einer klar nachvollziehbaren Strukturierung der Nebenrechnungen oder in der richtigen Haltung des Daumens bei den Übungen am Reck ausdrückt. Es sind die einzelnen Elemente des Unterrichts- und Lernprozesses, die in der schon oben erwähnten Abfolge von Selektion, Sequenzierung, Pacing und Evaluation strukturiert sind und die vom Aneigner realisiert werden müssen.

Was Bernstein mit seiner soziologischen Theorie hier aber neben der rein formalen Beschreibung der Prozesse zu modellieren versucht, ist der Einfluss von Klassen- und Machtverhältnissen auf diese Prozesse der kulturellen Reproduktion. Also die Art und Weise, wie sie sich diese Machtverhältnisse in und durch Erziehung und Bildung reproduzieren. Atkinson geht dabei so weit, dass er den Bernsteinschen Code mit dem genetischen Code vergleicht: Der genetische Code repliziert zwar nicht alles, aber doch das Wesentliche. (vgl.

Atkinson 1995, 88) Tragend wird diese differentielle und gleichzeitig konservierende bzw. reproduzierende Wirkung des Codes auch bei der Frage des sozialen Wandels. Wandel, z.B. in den Formen des pädagogischen Prozesses, wird nach Bernstein zuerst ist einer Schwächung der Rahmung sichtbar. Die Interaktions- und Kommunikationsformen werden „offener“. Erst relativ spät und relativ selten führt so eine „Öffnung“ auch zu einer Verletzung der Klassifikationsprinzipien. Ich würde diesen hier als allgemeine Tendenz vorgetragenen Befund auch für die Schulentwicklung als gültig ansehen: Es haben sich zwar die Formen der pädagogischen Kommunikation, also des Unterrichts, gewandelt, und zwar ganz klar in Richtung mehr Offenheit bzw. Mitbestimmung durch die Aneigner. Es haben sich aber bisher kaum die Inhalte geändert. Trotz Tendenzen zu fächerübergreifenden Bereichen u.ä. sind die Schulfächer als strukturierendes Element bis jetzt nicht angetastet.¹⁷

Wenn jetzt aber so ein Wandel eingetreten ist, dann empfiehlt Bernstein zwei Grundfragen zu stellen:

1. Welche Gruppe ist verantwortlich für diesen Wandel, wer hat ihn initiiert? Ist dieser Wandel von einer dominierenden oder von einer dominierten Gruppe ausgegangen?

2. Wenn Werte schwächer werden, welche Werte bleiben weiterhin stark? (CCC5, 15)

Ich denke, mit diesen beiden Grundfragen¹⁸ ermöglicht Bernstein eine genuin soziologische Herangehensweise, die nach der unterschiedlichen Betroffenheit verschiedener sozialer Gruppen fragt, und die Grundlage aller seiner Anwendungen der Code-Theorie ist, auf die ich jetzt noch kurz eingehen werde.

Schluss und Ausblick

Ich hoffe, es ist nachvollziehbar geworden, dass Bernstein tatsächlich am besten als Teil der strukturalistischen Tradition in der Soziologie der Erziehung und Bildung zu verstehen ist. Sein Anliegen ist es, die verborgenen, nicht evidenten Strukturen, in denen die großen Themen „Macht“, „Ungleichheit“ und „Klassenverhältnisse“ aufgehoben sind, aufzudecken, und die Mechanismen zu erforschen, die zu ihrer Reproduktion bzw. zu ihrer subjektiven Wahrnehmung im Bewusstsein führen. Diese „underlying principles“ hat er in einer theoretischen Konzeption zusammengefasst, in deren Zentrum die pädagogischen Codes stehen. Um noch einmal das plakative Bild von Lévi-Strauss zu bemühen: Die Bernsteinschen Codes sind nicht mehr und nicht weniger als jene „Laubsäge“, mit der die Oberflächenphänomene geschnitten werden. In ihnen ist die Kraft bzw. Macht wirksam, mit der die kulturelle Reproduktion der Gesellschaft am Laufen gehalten wird.

Nun ist eine Theorie nur so viel wert, wie sie in konkreten Forschungsarbeiten zur Anwendung kommt. Und hier ist Bernstein zweifellos nicht so erfolgreich wie beispielsweise Foucault oder Bourdieu, die beide einen vergleichbaren Ansatz liefern. Bei Foucault würde ich sogar von einer engen Verwandtschaft reden. Aber Bernstein hat zweifellos im angloamerikanischen Raum und in Ländern wie Griechenland, Portugal und in Lateinamerika einige Resonanz gefunden bzw. eine SchülerInnenenschaft aufgebaut. Über die Bandbreite der möglichen Anwendungen geben z.B. die Sammelbände von Sadovnik (1995), Morais u.a. (2001) und die Sondernummer des BJSE 4/2002 Auskunft. Das reicht von den klassischen Themen wie Klassen- und Geschlechterdifferenz und ihre Auswirkung auf den

¹⁷ Als Indiz dafür werde ich z.B. die Tatsache, dass es bis jetzt keine fächerübergreifenden Schulbücher gibt.

¹⁸ Diese erinnern natürlich stark an die Frage nach dem „cui bono“, die mein verehrter Lehrer Norbert Kutalek immer als Schlüsselfrage für soziologische Analysen empfohlen hat.

Sprachgebrauch, auf die Mutter-Kind-Kommunikation, auf schulisches Lernen usw. bis zu möglichen Anwendungen in Bereich des E-Learnings (Robertson 2004). Überhaupt hat sich Bernstein am Schluss seines Lebens relativ ausführlich mit den möglichen Veränderungen durch die Möglichkeiten des Internets beschäftigt (vgl. Sertl 2004). Auch Themen wie Sport, Elite-Bildung, Schulentwicklung und Evaluation sind Gegenstand von Arbeiten in Tradition der Bernsteinschen Codetheorie.

Was hier praktisch nicht erörtert wurde und was Gegenstand meiner zukünftigen Forschungen sein wird, ist in erster Linie die Kernfrage, die mich zu Bernstein geführt hat: Wie hängt die soziale Klassenlage (und andere Formen der sozialen Differenz) mit dem pädagogischen Prozess zusammen? Wie schaut der differenzierte und spezifizierte Prozess aus, der im Rahmen des allgemeinen Prozesses der kulturellen Reproduktion die je nach Klasse oder sozialer Gruppe spezifische Variante des Bewusstseins liefert? Man könnte sagen, wie schaut der Bias aus, der aus einem relativ einheitlichen Bildungsprozess so differenzierte Formen des Bewusstseins entstehen lässt oder, wie Bernstein sagt, so unterschiedliche pädagogische Identitäten. Dabei ist natürlich insbesondere jener Wandel zu interpretieren, den man aus der Sicht der pädagogischen PraktikerInnen „Individualisierung“ nennt und der gleichzeitig einen Wandel in der Sichtweise von „Unterricht“ thematisiert. Aus Unterricht wird zunehmend die Organisation von Lerngelegenheiten. Bernstein hat sich, so viel sei vorweg genommen, mit diesen Fragen ausführlich beschäftigt (vgl. dazu Sertl 2007). Dabei hat sich der soziologische Focus von der ursprünglichen Fragestellung *Was verursacht die systematische Benachteiligung der Unterschichtkinder?* zunehmend in Richtung *Was veranlasst bestimmte Fraktionen der Mittelschichten, ihre Erziehungsstrategien in Richtung „offene Lernformen“ zu ändern?* verschoben. Stand beim frühen restringierten und elaborierten Code noch die Sprache und der Sprachgebrauch im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Untersuchungen, so ist es in den späteren Arbeiten das Erziehungsverhalten im weitesten Sinn. Er spricht von einem Wandel von den sichtbaren pädagogischen Praktiken, die sich durch starke Klassifikation und Rahmung auszeichnen, zu den unsichtbaren oder „offenen“ Praktiken, die durch schwache Rahmung gekennzeichnet sind. Eine zentrale Frage wird sein, ob sie sich auch durch schwache Klassifikation auszeichnen, was einen relevanten gesellschaftlichen Wandel indizieren würde, also einen grundlegenden Wandel in den Formen der sozialen Arbeitsteilung. Ein solcher Wandel wird ja beispielsweise im diagnostizierten Wandel von der „Industrie-“ zur „Informationsgesellschaft“ angesprochen (vgl. Sertl 2004).

Was meine konkrete Forschungsfrage nach den „offenen Lernformen“ besonders in der Grundschule und hier im konkreten Kontext der österreichischen bzw. Wiener Schulentwicklung betrifft, so scheint mir nach Abschluss meiner theoretischen Studien folgendes Forschungsprogramm angesagt:

1. Diskursanalysen, die helfen sollen zu rekonstruieren, wie der Diskurs „offene Lernformen“ (oder wie immer die synonymen Begriffe dafür lauten) begonnen hat, wer die treibenden Kräfte waren, welche soziale Gruppen sie repräsentieren usw. Ich erinnere an die beiden Grundfragen, die Bernstein zur Frage des Wandels formuliert hat (s.w.o.). Derartige Diskursanalysen im Bernstein'schen Paradigma liegen z.B. für Aspekte der „Progressive Education“ in den USA vor (vgl. Semel 1995) und, ohne den theoretischen Hintergrund, für die Implementation der Schulautonomie in Österreich (vgl. Sertl 1993).
2. Unterrichtsanalysen, die die unterschiedliche Betroffenheit verschiedener Schülergruppen bei verschiedenen Unterrichtsformen dokumentieren sollen. Dabei wird es zuerst einmal

darum gehen, ein Instrumentarium zu schaffen, dass die Bernsteinschen Codes, also Klassifikation und Rahmung, für die Analyse von Unterrichtssequenzen handhabbar gemacht werden. Erste Versuche dazu gibt es (vgl. Morais/Neves 2001, Morais 2002).

3. Es stellt sich auch die Frage, ob diese Art, Unterrichtsprozesse zu betrachten, nämlich erstens unter dem Aspekt der „Machtverteilung“ zwischen LehrerIn und SchülerInnen, also wie Rahmung und Klassifikation codiert sind, und zweitens unter dem Aspekt, welche Schülergruppen von welcher Form der Unterrichtsführung in welcher Weise bevorzugt oder benachteiligt werden, nicht auch in die LehrerInnenbildung implementiert werden soll. Das hieße die Bernsteinsche Code-Theorie in Richtung Unterrichtstheorie weiterzuentwickeln. Das ist genau der Weg, auf den sich die beiden portugiesischen Forscherinnen Ana Morais und Isabel Neves begeben haben (a.a.O.). Angesichts der Tatsache, dass die Theorie des Unterrichts in der österreichischen LehrerInnenbildung, sowohl auf Universitätsniveau als auch auf den Pädagogischen Akademien, eher eine Dornröschen-Existenz führt, könnte von der Auseinandersetzung mit Bernstein ein interessanter Impuls ausgehen.

Literatur:

Ich habe meine Zitate aus den gesammelten Werken Basil Bernsteins mit der Sigle CCC (Class, Codes and Control) versehen. Bei den Bänden 1 und 3 beziehe ich mich immer auf die deutsche Ausgabe, bei den Bänden 4 und 5 auf das englische Original. (Vgl. Bernstein 1972 - 2000)

Bernstein, Basil (1972 = CCC1): Studien zur sprachlichen Sozialisation. - Düsseldorf: Schwann Verlag.

Bernstein, Basil (1977 = CCC3): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bernstein, Basil (1990 = CCC4): The Structuring of Pedagogic Discourse. Vol IV. Class, codes and control. - London, New York: Routledge.

Bernstein, Basil (2000 = CCC5): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition. - Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.

Atkinson, Paul (1995): From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism. - In: Sadovnik 1995, S. 83-95.

British Journal of Sociology of Education (BJSE) 4/2002: Special Issue Basil Bernstein.

Deleuze, Gilles (1992): Woran erkennt man den Strukturalismus? - Berlin: Merve.

Dias, Mario (2001): Subject, Power, and Pedagogic Discourse. - In: In: Morais et al (2001), S. 83-98.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. - Weinheim: Beltz

Joas, Hans; Knöbl, Wolfgang (2004): Sozialtheorie. Zwanzig einführende Vorlesungen. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Morais, Ana et al (ed.) (2001): Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research. - New York: Peter Lang.

- Morais, Ana M. (2002): Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. - In: British Journal of Sociology of Education 4/2002, S. 559-569.
- Morais, Ana; Neves, Isabel (2001): Pedagogic Social Contexts: Studies for an Sociology of Learning. - In: Morais et al (2001), S. 183-221.
- Nairz-Wirth, Erna (2004): Sprache, Macht und Bildungslaufbahn. - In: Erziehung:heute 3/2004, S.34-39. (download: www.inst.at/trans/15Nr/08_1/nairz-wirth15.htm)
- Robertson, Ian (2004): Metaphor, online technology and recontextualising in teaching. - www.avetra.org.au/Conference-Archives/2004/documents/PA056Robertson.pdf (download 05.09.2006)
- Sadovnik, Alan R. (ed.) (1995): Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein. - Norwood, New Jersey: Ablex
- Schirlbauer, Alfred (1996): Im Schatten des pädagogischen Eros. - Wien: Sonderzahl.
- Semel, Susan (1995): Basil Bernsteins Theory of Pedagogic Practice and the History of American Progressive Education: Three Case Studies. - In: Sadovnik 1995, S. 337-358
- Sertl, Michael (1993): Kurze Geschichte der Autonomiediskussion in Österreich. - In: Posch, Peter; Altrichter, Herbert u.a.: Schulautonomie in Österreich. - Wien: BMUK, S.89-124.
- Sertl, Michael (2004): A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. - In: Schulheft 116/2004, S. 17-29.
- Sertl, Michael (2005): Von der entfremdeten Arbeit zur entfremdeten Person. Anmerkungen zur kontrollgesellschaftlichen Wende in den schulischen Formen der Leistungsbeurteilung. - In: Schulheft 118/2005, S.85-100.
- Sertl, Michael (2006a): Education Cannot Compensate for Society! (Basil Bernstein 1970). Can Effective Schools compensate for Society? (Peter Mortimore 1997). - Vortrag in der AG 11 (Bringing the politics back in. Ltg. Marianne Krüger-Potratz) beim 20. Kongress der DGfE am 20.3.2006 in Frankfurt/Main.
- Sertl, Michael (2006b): Soziale Ungleichheit in der Schule - Was könnte die Gesamtschule bringen? - In: Schulheft 123/2006 (im Erscheinen).
- Sertl, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein. - In: Heinrich, M./ Prexl, U. (Hg.): Eigene Lernwege - Quo vadis? - Münster, Wien: LIT-Verlag (im Erscheinen).

Abbildung 1: Mechanische und organische Solidarität

vormoderne Gesellschaft

wenig **Arbeitsteilung**

ständische Strukturen

keine Beziehung **zwischen** den **sozialen Gruppen**

(Kasten: explizites Verbot der Beziehungen)

Position des Individuums:

= Position der sozialen Gruppe

= askribiert

Betonung auf **Gleichheit**

Soziale Integration durch strenges System von Werten und Normen

mechanische Solidarität

moderne Gesellschaft

hoher Grad der **Arbeitsteilung**

Schicht- oder **Klassenstrukturen**

im **Arbeitsprozess** begründete Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen

= unabhängig von sozialer Gruppe

= erworben

Betonung auf **Unterschiede**

Soziale Integration durch funktionale Abhängigkeit (Arbeitsprozesse)

organische Solidarität