

Bildungssoziologische Beiträge

Uwe Gellert | Michael Sertl (Hrsg.)

Zur Soziologie des Unterrichts

Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie
des pädagogischen Diskurses

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Gellert und Sertl, Zur Soziologie des Unterrichts

ISBN 978-3-7799-1588-1 © 2012 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1588-1>

Uwe Gellert und Michael Sertl

Einleitung

Mit dem Titel des vorliegenden Bandes „Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses“ lösen wir möglicher Weise Irritationen aus. Erstens existiert unseres Wissens bis jetzt keine „Soziologie des Unterrichts“, zumindest nicht in dem Sinne, wie es eine „Soziologie der Schule“ oder eine „Soziologie des Bildungswesens“ mit entsprechenden Hand- und Lehrbüchern, kanonisierten theoretischen Paradigmen usw. gibt. Zweitens wird hier Basil Bernstein als Theoretiker des pädagogischen Diskurses genannt; und es ist tatsächlich jener Basil Bernstein, der im deutschsprachigen Raum, und wohl in der ganzen Welt, als Begründer der soziolinguistischen Code-Theorie bekannt und berühmt geworden ist. Zweck dieses Bandes ist es, die Lücke zwischen diesen beiden „Irritationen“ zu füllen. Es geht um die Weiterentwicklung der Bernsteinschen Überlegungen in Richtung einer Theorie der pädagogischen Übermittlung und Aneignung von Wissen. Diese Weiterentwicklung zu einer Theorie der differenziellen „pädagogischen“ Verteilung und Steuerung als mikrostruktureller Entsprechung von makrostrukturellen Klassen- und Machtverhältnissen ist im deutschsprachigen Raum bis heute nicht angekommen. Kein einziges aktuelles Lehrwerk zur Bildungssoziologie nimmt sie zur Kenntnis. Bernstein wird, wenn überhaupt, nur mit seinen sprach-soziologischen Arbeiten aufgenommen. Die Überlegungen zur Klassifikation und Rahmung als Codes der pädagogischen Übermittlung sind in der soziologischen Diskussion nicht präsent.¹

Jetzt könnte man diese Tatsache, diese Randständigkeit, natürlich als „Qualitätsurteil“ lesen und sagen: Bernsteins Sprache ist einfach nicht oder zu wenig geeignet, die Phänomene entsprechend zu beschreiben. Dem widerspricht eine international zunehmende Rezeption, gerade in Arbeiten der Curriculums- und Unterrichtsforschung, aber auch in der Berufs- und

1 Die einzige Ausnahme stellt, unseren Wissens, der einschlägige Beitrag in den „Schlüsselwerken der Soziologie“ (Papcke und Oesterdiekhoff 2001) dar. Dort stellt der kürzlich verstorbene Peter Martin Roeder Bernsteins Sammelwerk *Class, Codes and Control* vor (a. a. O., S. 41ff.) und verweist auf die Weiterentwicklungen in den Bänden 3 und 4. In der pädagogischen Diskussion ist die Rezeption, trotz der Übersetzung von *Class, Codes and Control*, Band 3, deutscher Titel: „Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses“ (Bernstein 1977), ebenfalls randständig geblieben (z. B. Schirlbauer 1996).

Erwachsenenbildung, der Schulentwicklungsforschung etc.² Zugegeben, die Sprache, die Bernstein in den letzten beiden Bänden von *Class, Codes and Control* (1990, 2000) entwickelt, ist sperrig. Die Konzepte sind ausgesprochen gewagt und extrem abstrakt, und die Begriffe sind manchmal schillernd (s. w. u. die Anmerkungen zu Fragen der Übersetzung). Aber andererseits sorgt gerade dieses hohe Abstraktionsniveau für ein empirisches Potenzial, das erst am Beginn seiner Nutzung steht. Dieses Potenzial auch für den deutschsprachigen Raum zugänglich zu machen, ist die Absicht dieser Publikation.

Konkret lässt sich das hier vorgestellte Bernsteinsche Werk aus zwei Perspektiven betrachten:

- einmal aus einer allgemein-soziologischen Perspektive; aus dieser Perspektive kann Bernstein als kulturelle Reproduktionstheorie gelesen werden, mit Fokus auf der Reproduktion von Klassenverhältnissen;
- einmal aus einer kommunikations- und interaktionstheoretischen Perspektive; aus dieser Perspektive stellen sich die Konzepte als Theorie der kommunikativen Steuerung von Unterrichtsprozessen bzw. von pädagogischen Prozessen ganz allgemein dar. Dabei liegt der Fokus auf der ungleichen Verteilung von „Wissensressourcen“.

Darüber hinaus formuliert Bernstein den Anspruch, mit seiner Sprache die Prozesse nicht nur einer differenzierten Beschreibung und empirischen Erforschung zugänglich zu machen, sondern auch Ansätze für Veränderung aufzuzeigen. Diese hohen Ansprüche werden in detaillierten Konzepten ausformuliert, die die konkreten Unterrichtsabläufe, Inhalts- und Formenentscheidungen und Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern nachzeichnen. Wir haben uns entschlossen, diese spezifische Qualität der Bernsteinschen Kategorien und Konzepte als eine „soziologische Theorie des Unterrichts“ zu bezeichnen.³ Es wird nämlich genau das fokussiert, was auch Herzog (2011) als die *Interaktionsordnung* des Unterrichts anspricht, die nur mit den Mitteln der Soziologie beschrieben werden kann. Uns scheint die Formulierung einer „Soziologie des Unterrichts“ ein notwendiger und bis jetzt vernachlässigter Schritt in der soziologischen Konzeptualisierung von Schule und Bildung zu sein, und diese notwendige soziologische Aufgabe trifft erfreulicher Weise auf eine sich wiederbelebende Dis-

2 Siehe etwa: Atkinson, Davies und Delamont 1995, Frandji und Vitale 2010, Ivinson, Davies und Fitz 2011, Moore, Arnot, Beck und Daniels 2006, Muller, Davies und Morais 2004, Morais, Neves, Davies und Daniels 2001, Sadovnik 1995a, Singh, Sadovnik und Semel 2010 sowie ein Sonderheft des *British Journal of Sociology of Education* (2002, Vol. 23, No. 4) mit dem Titel *Basil Bernstein's Theory of Social Class, Educational Codes and Social Control*.

3 Der Begriff „Unterricht“ existiert im Englischen bekanntlich nicht. Bei Bernstein und seinen SchülerInnen werden diese Zusammenhänge mit dem Terminus „at the micro-level of classroom“ angesprochen (vgl. z. B. Morais 2002).

kussion zur didaktischen oder genauer: pädagogisch-empirischen Theoretisierung von Unterricht.

Wie kann eine solche Theorie des Unterrichts aussehen? Dazu lassen sich unseres Erachtens aktuell drei Ansätze und theoretische Verortungen unterscheiden, denen wir hier eine vierte Position zur Seite stellen wollen:

Erstens ein systemtheoretischer Ansatz (vgl. Herzog 2011), der Unterricht als ein Interaktionssystem, als eine eigenständige Wirklichkeit charakterisiert, deren Funktionsweise einerseits von außen nicht determiniert ist, die aber andererseits im Rahmen der Institution „Schule“ stattfindet und somit den in ihr Agierenden Beschränkungen auferlegt. Das Interaktionssystem „Unterricht“ kommuniziert in dieser Sicht mit anderen Systemen, kann aber isoliert betrachtet werden.

Zweitens eine bildungstheoretische Annäherung an den Unterricht (z. B. Gruschka 2005, Meseth, Proske und Radtke 2011), in der Unterricht im Kern als Einheit von Bildung, Didaktik und Erziehung verstanden wird. Aus dieser Perspektive ist es zentral, die pädagogische Konstruktion des Unterrichtsgeschehens, d. h. die unterrichtliche Intentionalität ebenso wie die Irrationalität des unterrichtlichen Handelns, die Bedingungen des Gelingens und des Misslingens, präzise beschreiben zu können.

Drittens ein ethnographischer Strang (z. B. Breidenstein 2010, Kalthoff und Kelle 2000), der die eigenständige Wirklichkeit von Unterricht radikal konzeptioniert. In dieser Sicht lässt sich eine Theorie des Unterrichts nur aus solchen empirischen Analysen des Unterrichtsgeschehens konstruieren, die sich von den gesellschaftlich funktionalen Bedingungen und Bestimmungen des Unterrichts abkoppeln und die die Logik von Unterricht aus den Interaktionen im Unterricht gewinnen.

Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses, als vierter Strang, kann und muss wohl in einer strukturalistischen Tradition verankert werden (vgl. Sadovnik 1995b, Atkinson 1995). Der Kern seiner Überlegungen besteht darin, dass die Verteilungen, Differenzierungen und deren Steuerung und Kontrolle auf der Makroebene der Gesellschaft und auf der Mikroebene des Unterrichts und der Bewusstseinsbildungen nach vergleichbaren Prinzipien und Regeln ablaufen. Damit ist zum ersten Mal ein theoretisches Modell des Unterrichts formuliert, das die differenzielle Verteilung von Ressourcen im Zuge der pädagogischen Übermittlung und Aneignung gezielt in den Blick nimmt.

Fragen der Übersetzung und Übersetzbarkeit

Die Publikation repräsentiert einen noch unfertigen Status der Rezeption von Bernsteins Arbeiten zum pädagogischen Diskurs im deutschsprachigen Raum. Es existiert noch keine „kanonisierte“ Sprache, wie sie etwa zu den

früheren Arbeiten – elaborierte und restringierte Sprachcodes – besteht. Auch sperren sich manche Begriffe einer direkten Übernahme und einer „eindeutschenden“ Übersetzungsstrategie, wie etwa beim Begriff *pedagogic device* (s. w. u.) deutlich wird. Darüber hinaus ist anzumerken, dass unterschiedliche Übersetzungsvorschläge mit unterschiedlichen Interpretationen der Begriffe korrespondieren. Schließlich zielt der Band erst auf eine einsetzende Rezeption, die die Diskussion der Begriffe vertiefen wird. Unseren Interpretationen und Übersetzungen haftet in diesem Sinn eine Vorläufigkeit an, von der wir hoffen, dass sie produktive Wirkung entfaltet.

Als Beispiele für diesen Komplex möchten wir Bernsteins Begriff *transmission* anführen. *Transmission* steht bei Bernstein im Zentrum seiner theoretischen Überlegungen zur *transmission and acquisition of knowledge*. Dieses Begriffspaar *transmission/acquisition* bezeichnet die zentrale Metapher für den Prozess der „Pädagogik“, also für die Übertragung von vorgängigen Wissensressourcen in pädagogisches Handeln und in Entwicklung von Bewusstsein.

Dabei standen uns zwei Übersetzungen zur Verfügung: Übermittlung und Vermittlung. In der an sich gelungenen Übersetzung von Rolf Wiggershaus (Bernstein 1977) werden beide Übersetzungen leider unsystematisch gemischt. Unsere Entscheidung für *Übermittlung* (*übermitteln*, *Übermittler*) als generelle Übersetzung für *transmission* (*transmit*, *transmitter*) fiel schließlich auf der Grundlage von Überlegungen Bernsteins, die unter dem Stichwort *language of description* diskutiert werden (vgl. z. B. Bernstein 2000, Kap. 7, Morais 2002). Bernstein schlägt vor, zwischen einer internen Beschreibungssprache („internal language of description“), deren Begriffe die soziologisch-abstrakte Konzeption in den Vordergrund stellen, und einer externen Beschreibungssprache („external language of description“), die diese soziologisch-abstrakte Sprache in den jeweiligen empirischen Kontext übersetzt, zu unterscheiden. Die Übersetzung *Vermittlung* (*vermitteln*, *Vermittler*) kann dann als Begriff der externen Beschreibungssprache verstanden werden. Er bezeichnet die Lehrertätigkeit im empirisch-pädagogischen Kontext. An manchen Stellen, und zwar immer dort, wo es um das tatsächliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern geht, verwenden wir die Übersetzung *Vermittlung*, etwa im Beitrag von Ursula Hoadley. Ansonsten verwenden wir den soziologisch-abstrakten Begriff *Übermittlung*.

Der Begriff *pedagogic device* ist ein weiteres Beispiel für das Potenzial, das in der Übersetzungsproblematik steckt. Michael Sertl und Nikola Leufer explizieren ausführlich im Anhang ihres Beitrags, aus welchen Gründen sie sich für die Übersetzung als *pädagogisches Dispositiv*, und nicht für die Alternativen *pädagogischer Mechanismus*, *Apparat*, *Vorrichtung* oder *Instrument* entschieden haben. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass erst die Zukunft zeigen wird, wie das *pedagogic device* theoretisch – und damit sprachlich – verortet wird.

Zum Aufbau des Bandes

Mit dem vorliegenden Band bezwecken wir also, Bernsteins Arbeiten zum pädagogischen Diskurs in den Kanon der deutschsprachigen Bildungssoziologie und Unterrichtsforschung einzuführen, in der Hoffnung – nicht nur, aber vor allem – der Diskussion um eine „Soziologie des Unterrichts“ eine neue, unseres Erachtens spannende, theoretische Verankerung zu ermöglichen. Dazu werden im ersten Teil des Bandes die zentralen Begriffe und Zusammenhänge aus Bernsteins späten Arbeiten, die für die soziologische Erforschung von Bildung und Unterricht bedeutsam sind, erläutert. Zunächst beschreiben *Michael Sertl* und *Nikola Leufer* Bernsteins Theorieentwicklung von Sprach-Codes zu pädagogischen Code-Modalitäten mit den elementaren Prinzipien von Klassifikation und Rahmung, die in Verbindung mit Erkennungs- und Realisierungsregeln stehen, und der Einbettung des instruktionalen in den regulativen Diskurs, um dann die herausgehobene Bedeutung des pädagogischen Dispositivs/Mechanismus’ (*pedagogic device*) herauszuarbeiten.

Eine weitere bedeutende Publikation *Basil Bernsteins* widmet sich der Analyse von *horizontalem und vertikalem Diskurs*, insbesondere den unterschiedlichen Wissensstrukturen vertikaler Diskurse. Diesen zuerst in der Zeitschrift *British Journal of Sociology of Education* 1999 erschienenen Aufsatz legen wir im vorliegenden Band als Übersetzung vor.

Im zweiten Teil des Bandes werden einige zentrale Begriffe aus Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses in ihrer Bedeutung für Forschung diskutiert. Die Sortierung dieser Beiträge entspricht der Chronologie der begrifflichen Entwicklung bei Bernstein. Zunächst setzen *Uwe Gellert* und *Hauke Straehler-Pohl* am Klassifikationsbegriff an und entwerfen ein dreidimensionales Modell zur Klassifikationsanalyse von Unterricht, das insbesondere den fachlichen Unterrichtsdiskurs inkludiert. Der Beitrag von *Ana Maria Morais* und *Isabel Pestana Neves* schlägt dann einen großen Bogen und stellt dar, wie von Indikatoren für verschiedene Klassifikations- und Rahmungswerte ausgehend eine *mixed pedagogic practice* skizziert werden kann, deren Potenzial vor allem darin besteht, *allen* Schülerinnen und Schülern Bildungserfolg zu ermöglichen. Die beiden nachfolgenden Beiträge beziehen sich auf den Begriff des *pedagogic device*. *Gabriela Höhns* erörtert in ihrem Beitrag, der von der Frage ausgeht, was eigentlich in der betrieblichen Ausbildung an allgemeinen Qualifikationen vermittelt wird, die konkreten Ausprägungen des pädagogischen Mechanismus, also der Machtverteilungen, im dualen System der beruflichen Bildung. *Uwe Gellert* nutzt den Begriff zur Analyse impliziter Strukturierung schulischen Fachunterrichts. Im letzten Beitrag dieses Teils zeigt *Jill Bourne* das Potenzial der Unterscheidung von vertikalem und horizontalem Diskurs auf, wobei die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern bei der Übermittlung und Aneignung von dekontextualisierter Sprache im Vordergrund steht.

Im dritten Teil werden ausgewählte Theorieelemente für empirische Studien zum pädagogischen Diskurs in verschiedenen Anwendungsfeldern genutzt. Einen Schwerpunkt in den Anwendungsfeldern stellt der schulische Mathematikunterricht dar. Dieser Fokus begründet sich dadurch, dass hierzu bereits eine nicht-singuläre Publikationsbasis existiert, sodass in der internationalen Forschung zu *mathematics education* längst von einem *social turn* gesprochen wird (Lerman 2000), der Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses miteinbezieht. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang sicherlich auch die Rezeption der Arbeit „The Sociology of Mathematics Education“ des Bernstein-Schülers Paul Dowling (1998). Der dritte und letzte Teil des Bandes beginnt mit *Christine Knippings* Analyse der Entstehung von Leistungsdisparitäten am Schuljahresbeginn, wobei das methodische Instrumentarium wiederum aus dem Klassifikationsbegriff gewonnen wird. *Ursula Hoadley* zeigt danach, wie der Blick auf die Klassifikations- und Rahmungswerte von Unterricht den Zusammenhang von Sozialschicht und pädagogischer Praxis erhellen hilft. *Hauke Straehler-Pohl* bezieht sich auf die „Schülerseite“ von Klassifikation und Rahmung und untersucht die Art und Stärke von Erkennungs- und Realisierungsregeln im anwendungsbezogenen Mathematikunterricht. Der Band schließt mit einem Rückbezug auf die „frühen“ soziolinguistischen Arbeiten Bernsteins: *Anke Walzebug* zeigt, wie sich diese, aktuell, im Kontext mathematischer Testung von Schülerinnen und Schülern gewinnbringend einsetzen lassen.

Mit den Beiträgen im zweiten und dritten Teil des Bandes wird illustriert, auf welche Weise und mit welchem Ertrag die Theoriearbeiten Bernsteins zum pädagogischen Diskurs in die Erforschung von Schule und Unterricht bereits eingeflossen sind. Wir hoffen natürlich, dass diese Berichte aus der Forschung zu weiteren „Arbeiten mit Bernstein“ anregen.

Es war uns wichtig, neben jüngeren Forschungsarbeiten aus dem bundesdeutschen Kontext auch Beiträge zu versammeln, die die Breite des Potentials der Theorie des pädagogischen Diskurses aufzeigen. Unsere Wahl fiel hierzu auf die Beiträge von Jill Bourne sowie von Ana M. Morais und Isabel P. Neves, da diese eher entgegengesetzte Pole in der empirischen Anwendung der Theorie darstellen, was sich letztlich nicht nur im Forschungsgegenstand, sondern auch in der methodischen Herangehensweise niederschlägt. Analysen südafrikanischer (Ursula Hoadley) und kanadischer (Christine Knipping) Unterrichtspraxis runden dies ab.

Danksagungen

Ohne die Unterstützung von Linda Gausmann, Nils Richter und Hauke Straehler-Pohl bei der Übersetzung der Beiträge von Basil Bernstein, Jill Bourne, Ursula Hoadley sowie Ana M. Morais und Isabel P. Neves wäre der vorliegende Band nie entstanden. Ein ebenso herzlicher Dank geht an

Birgit Abel, die die Feinheiten der Formatierung und Orthographie in die Hand nahm.

Besonderer Dank gebührt der Alexander von Humboldt-Stiftung, die die Forschungsarbeiten zu einigen der Beiträge sowie die Gesamtgestaltung des Bandes finanziell unterstützt und ermöglicht hat.

Für die Genehmigung zur Übersetzung und Publikation bedanken wir uns bei: (a) der *European Educational Research Association*, in deren Zeitschrift *European Educational Research Journal* (Vol. 2, No. 4) 2003 Jill Bournes Originalbeitrag „Vertical Discourse: the role of the teacher in the trans-mission and acquisition of decontextualised language“ erschien; und (b) dem Routledge Verlag, der die Rechte an den Originalbeiträgen von Basil Bernsteins Beitrag „Vertical and Horizontal Discourse: an essay“ (*British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20 (1999), No. 2, sowie von Ana M. Morais’ und Isabel P. Neves’ „Educational Texts and Contexts that Work: discussing the optimization of a model of pedagogic practice“, erschienen 2010 im Sammelband *Knowledge, Pedagogy & Society: International Perspectives on Basil Bernstein’s Sociology of Education* (herausgegeben von D. Frandji und P. Vitale), hält.

Literatur

- Atkinson, P. (1995). From structuralism to discourse: Bernstein’s structuralism. In: Sadovnik, A. R. (Hrsg.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (Norwood: Ablex), 83-95.
- Atkinson, P., Davies, B. und Delamont, S. (1995). *Discourse and Reproduction: Essays in Honour of Basil Bernstein* (Cresskill: Hampton).
- Bernstein, B. (1977). *Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses* (Frankfurt: Suhrkamp).
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse* (London: Routledge).
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* (Lanham: Rowman and Littlefield).
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869-887.
- Dowling, P. (1998). *The Sociology of Mathematics Education: Mathematical Myths/Pedagogic Texts* (London: RoutledgeFalmer).
- Frandji, D. und Vitale, P. (Hrsg.) (2010). *Knowledge, Pedagogy and Society: International Perspectives on Basil Bernstein’s Sociology of Education* (London: Routledge).
- Gruschka, A. (2005). Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte Band 5.
- Herzog, W. (2011). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In: R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 2. erw. Aufl. (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften), 163-202.
- Invinson, G., Davies, B. und Fitz, J. (Hrsg) (2011). *Knowledge and Identity: Concepts and Applications in Bernstein’s Sociology* (London: Routledge).

- Kalthoff, H. und Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung: Zur Bedeutung von "Regeln" im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 691-710.
- Lerman, S. (2000). The social turn in mathematics education research. In: J. Boaler (Hrsg.), *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning* (Westport: Ablex), 19-44.
- Meseth, W., Proske, M. und Radtke, F. O. (Hrsg.) (2011). *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (Bad Heilbrunn: Klinkhardt).
- Moore, R., Arnot, M., Beck, J. und Daniels, H. (Hrsg.) (2006). *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the Sociology of Basil Bernstein* (London: Routledge).
- Morais, A. M. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 4, 559-569.
- Morais, A. M., Neves, I. P., Davies, B. und Daniels, B. (Hrsg.) (2001). *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research* (New York: Peter Lang).
- Muller, J., Davies, B. und Morais, A. M. (Hrsg.) (2004) *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (London: RoutledgeFalmer).
- Papcke, S. und Oesterdiekhoff, G. W. (2001). *Schlüsselwerke der Soziologie* (Wiesbaden: Westdeutscher Verlag).
- Sadovnik, A. R. (Hrsg.) (1995a). *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (Norwood: Ablex).
- Sadovnik, A. R. (1995b): Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach. In: Sadovnik, A. R. (Hrsg.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (Norwood: Ablex), 3-35.
- Schirlbauer, A. (1996). *Im Schatten des pädagogischen Eros* (Wien: Sonderzahl).
- Singh, P., Sadovnik, A. R. und Semel, S. F. (Hrsg.) (2010). *Toolkits, Translation Devices and Conceptual Accounts: Essays on Basil Bernstein's Sociology of Knowledge* (New York: Peter Lang).

Michael Sertl und Nikola Leufer

Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses

Eine Zusammenschau

1. Einführung

In den letzten Jahren ist in unterschiedlichen Disziplinen das Interesse an soziologischen Ansätzen zur Erklärung und Beschreibung milieuspezifischer Disparitäten im Bildungsbereich gewachsen. Angesichts anhaltender Problemlagen ist die Suche nach tragfähigen Hinweisen auf Ursachen, Beschreibungen und Erklärungen nur zu verständlich. Vor diesem Hintergrund zeichnen sich die Arbeiten des englischen Soziologen Basil Bernstein (1924 – 2000) durch ihr Potenzial zur Schaffung einer Sprache aus, die in der Lage ist, alle beteiligten sozialen Ebenen schlüssig zu modellieren und entsprechend zu integrieren. Damit ist wertvolle Vorarbeit für einen erklärenden Zugriff auf das Phänomen der Leistungsdisparitäten durch die empirische Forschung geleistet.

Im folgenden Beitrag wird versucht, eine vereinfachte Darstellung einiger zentraler Konzepte des Soziologen Bernstein zu liefern. Dabei haben folgende Absichten den Blickwinkel und die Auswahl beeinflusst:

1. Bernstein soll als Klassiker der Bildungssoziologie vorgestellt werden. Damit wollen wir dazu beitragen, dass er – endlich auch im deutschsprachigen Raum – nicht nur als ein Begründer¹ der Soziolinguistik wahrgenommen wird, sondern in eine Reihe gestellt wird mit bildungssoziologischen Klassikern wie Bourdieu, Foucault, Parsons oder Luhmann. Dabei soll der Soziologe Bernstein als pädagogischer Theoretiker im eigentlichen Sinn vorgestellt werden, und zwar als derjenige Soziologe, der den pädagogischen Diskurs wohl am genauesten untersucht hat. Diese Arbeiten zum pädagogischen Diskurs stehen im Zentrum der folgenden Darstellung.

2. Die Auswahl der Konzepte ist weiter geleitet von der Absicht, Instrumente für die Analyse von schulischem Unterricht bzw. für die Analyse von

1 Die Wahrnehmung Bernsteins als eines „Begründers“ der Soziolinguistik ist möglicherweise eine Spezialität des deutschsprachigen Diskurses. Im angelsächsischen Raum ist Bernsteins Stellung als Soziolinguist relativ umstritten (vgl. Davies 2011).

Lehrer- und Schüler-Handeln zur Verfügung zu stellen. Diese Fokussierung entspricht auch der aktuellen deutschsprachigen Rezeption bzw. den Arbeitsgebieten der derzeit mit Bernstein arbeitenden Forscherinnen und Forscher, von denen einige in diesem Band versammelt sind. Ihre Forschungsinteressen liegen hauptsächlich in der unterrichtswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung.

Wir beschränken uns im Wesentlichen auf die Rezeption des Originalwerkes. Die eindrucksvollen Weiterentwicklungen nach Bernsteins Tod bzw. noch zu seinen Lebzeiten werden hier nur peripher berücksichtigt. Exemplarisch soll hier auf die Tagungsbände der alle zwei Jahre stattfindenden Bernstein-Symposien verwiesen werden (Ivinson, Davies und Fitz 2011, Moore, Arnot, Beck und Daniels 2006, Morais, Neves, Davies und Daniels 2001, Muller, Davies und Morais 2004, Singh, Sadovnik und Semel 2010).

Zur Einordnung Bernsteins

Bernstein lässt sich nicht nur in die Reihe der bildungssoziologischen Klassiker einordnen, seine Arbeiten besitzen eine ganz spezifische Qualität, mit der er auch die soziologische Theorieentwicklung maßgeblich vorangebracht hat. Mit seinem vollkommen eigenständigen Zugang zur Mikro-/Makro-Problematik, der

1. die Beziehungen zwischen makrosoziologischen Konzepten wie Klasse und Macht einerseits und
2. die mikrosoziologischen Beziehungen in der pädagogischen Kommunikation andererseits und
3. die Wechselbeziehungen zwischen diesen beiden Ebenen und der institutionellen Mesoebene ziemlich genau zu modellieren in der Lage ist,

bleibt er konkurrenzlos im Feld der Bildungssoziologie. Dazu zeichnet ihn ein ausgesprochen „optimistisches Potenzial“ aus, das so nur selten in soziologischen Konzepten zu finden ist: Gemeint ist die systematische Verankerung von Wandel und Variation im theoretischen Gebäude. In allen Konzepten werden immer auch „Brüche“ und Widersprüche aufgedeckt, die die Möglichkeit von Änderung zumindest theoretisch in sich tragen.

Als zentrale Quellen und Bezugspunkte seiner theoretischen Konzepte nennt Bernstein die „üblichen Verdächtigen“ in Sachen Bildungssoziologie, er spricht von einer „Marx-Durkheim-Mead-Matrix“ (CCC¹, S. 62). Konkret schreibt er im historisch-rekonstruktiven Kapitel „Codes and Research“ vom

2 CCC steht für den Sammelnamen von Bernsteins Werk: Class, Codes and Control. Zur Zitationsweise s. Literaturverzeichnis, S. 57.

„Meadschen Symbolischen Interaktionismus und der frühen Chicago-Schule“, die für ihn attraktiv waren, „aufgrund der zentralen Stellung von Kommunikation und ihren detaillierten ethnographischen Studien marginalisierter Kulturen. Durkheim und Cassirer lieferten eine Kantische Perspektive [...] und machten mich auf die soziale Basis symbolischer Formen aufmerksam. Von Marx kommt das Problem des klassenspezifischen Bewusstseins und seiner Beziehung zur gesellschaftlichen Arbeitsteilung und zu den Beziehungen in der Produktion.“ (CCC5, S. 89; Übers. MS/NL)

Auch von der englischen Anthropologin Mary Douglas übernimmt Bernstein Anregungen, insbesondere für das Konzept der Grenzziehung in der Klassifikation. Den größten Einfluss aber übt zweifellos Durkheim aus, mit dem Bernstein darüber hinaus gemeinsam hat, dass beide sowohl im Feld der Soziologie als auch im Feld der Pädagogik tätig sind. Zentrale Bezugspunkte sind dabei die Konzepte der mechanischen und organischen Solidarität, nach Atkinson (1995) eine Art Leitmotiv in Bernsteins Werk, Bausteine aus der Religionssoziologie und schließlich Durkheims „Entwicklung der Pädagogik“ (1969/1977).

Was die soziologischen Zeitgenossen betrifft, so hat sich Bernstein mit Konzepten von Parsons, insbesondere aber von Bourdieu und Foucault auseinandergesetzt. Auf letzteren wird später noch Bezug genommen (s. Anhang). Was Bourdieu betrifft, so wurden die beiden zweifellos als Konkurrenten auf dem Gebiet der soziologischen Erklärung schichtspezifischer Disparitäten in den schulischen Leistungen wahrgenommen. Dennoch war ihr Verhältnis, zumindest in den frühen 1970er Jahren, ein wohlwollendes und produktives. Bourdieu veranlasste die Übersetzung einiger Arbeiten Bernsteins ins Französische und lud ihn auch nach Paris in sein Centre de Sociologie Européenne ein (vgl. CCC3, S. 35). Aus dieser Pariser Zeit stammt auch der Aufsatz über sichtbare und unsichtbare Erziehungsformen (CCC3, Kap. 6). Bernstein selbst benennt in der Einleitung zu CCC4 die Verbindungen zwischen „Habitus“ und „Code“ und beschreibt seine Konzeption von „Code“ als einen Versuch die „pädagogische Grammatik der spezialisierten Habitus“ und die Form ihrer Übermittlung [niederzuschreiben], durch welche versucht wird, deren Aneignung zu regulieren“ (CCC4, S. 3; Übers. MS/NL).

Bernsteins Werk

Um Bernsteins theoretische und empirische Arbeiten besser einschätzen zu können, ist es vielleicht sinnvoll, sein Werk in zwei Teile zu teilen:

- in einen *soziolinguistischen* Korpus, in dem insbesondere die früheren Arbeiten aus der Sociological Research Unit (SRU) des Institutes of Education der Universität London zusammengefasst sind,

- und in einen *pädagogischen* Korpus, der „später“, also mit dem Band 3 von CCC, in den Vordergrund tritt.

Dem soziolinguistischen Werk verdankt Bernstein seine Bekanntheit, besonders auch aufgrund der empirischen Arbeiten, die dadurch angeregt wurden. Schließlich war es das erste Mal, dass soziologische Konzepte und soziologische Methoden auf Probleme des Spracherwerbs und der familiären Sozialisation angewandt wurden. Bernstein selbst schreibt jedoch in der Einleitung zu CCC1, dass diese empirischen Anwendungen eigentlich zu früh gekommen seien. Das theoretische Werkzeug sei noch nicht weit genug entwickelt gewesen. Aber die Möglichkeit, relativ großzügige Forschungsgelder zur Verfügung zu haben, hätten ihn veranlasst, – trotz theoretischer Bedenken! – in die entsprechenden Forschungsvorhaben (Untersuchung von Sprachverhalten in Vorschulklassen) einzusteigen.

Die theoretischen Arbeiten wurden parallel dazu im Rahmen seiner Lehrtätigkeit am Institute of Education der Universität London vorangetrieben. Diese fokussieren dann – im zweiten Teil seines Werkes – keine rein soziolinguistischen Themen mehr, sondern ausschließlich solche, die man dem pädagogischen Korpus zurechnen kann. Diese sind in den ersten fünf Kapiteln von CCC3 wiedergegeben. Dabei handelt es sich – in chronologischer Reihenfolge (vgl. CCC3, S. 20ff.) – um die „Quellen der Übereinstimmung und Entfremdung in der Schulerziehung“ (CCC3, Kap. 1), um das „Ritual in der schulischen Erziehung“ (CCC3, Kap. 2), um eine Auseinandersetzung mit der „offenen Gesellschaft“ („Offene Schulen – offene Gesellschaft?“; CCC3, Kap. 3), Überlegungen zum Curriculum („Über das Curriculum“, CCC3, Kap. 4) und schließlich um den dann später von Bernstein als wesentlichen Baustein in der Entwicklung der Code-Theorie eingeschätzten Aufsatz „Über Klassifikation und Rahmung pädagogisch vermittelten Wissens“ (CCC3, Kap. 5).

Als Bernsteins Popularität dazu führte, dass seine disparat publizierten Papiere auch in nicht autorisierten Schwarzdrucken zu kursieren begannen, entschloss er sich, diese Überlegungen in Buchform unter dem Sammelnamen „Class, Codes and Control“ zu veröffentlichen. Dabei liefern die ersten beiden Bände „Theoretical Studies Towards a Sociology of Language“ (CCC1 1971/1973) bzw. „Applied Studies Towards a Sociology of Language“ (CCC2 1973/1975). Der dritte Band fasst die eigentlich pädagogischen Beiträge zusammen und wird unter dem Titel „Towards a Theory of Educational Transmission“ veröffentlicht (CCC3 1975/1977). In diesem dritten Band werden die wesentlichen Konzepte seiner als Übermittlung und Aneignung von Wissen angelegten kulturellen Reproduktionstheorie vorgestellt. Diese drei Bände liefern in teilweise überarbeiteter Form die schon vorher in Zeitschriften oder Sammelbänden publizierten Aufsätze.

Nur die Einleitungen liefern so etwas wie eine theoretische Zusammen-
schau der doch recht weit gestreuten Artikel.³

CCC4 (1990) schafft nun eine Neuformulierung und Weiterentwicklung der
Konzepte in einer neuen Sprache, nennen wir sie eine diskurstheoretische,
teilweise von Foucault beeinflusste Sprache, in der sich die Beziehungen
zwischen der Makro- und Mikroebene präziser beschreiben lassen. Der Be-
griff „Diskurs“ wird auch namengebend für diesen Band: „The Structuring
of Pedagogic Discourse“.

CCC5 (1996/2000) mit dem Titel „Pedagogy, Symbolic Control and Identi-
ty“ war ursprünglich nicht als Band in der Reihe *Class, Codes and Control*
gedacht, sondern als vereinfachte und leichter lesbare Version für die
Zwecke der Forschung. Er wurde erst nachträglich zum Band 5 erklärt.
Tatsächlich enthält er auch Weiterentwicklungen der Konzepte, besonders
im Bezug auf pädagogische Fragen, die die „globalisierte Informations-
gesellschaft“ aufwirft.

Erfreulicherweise wurden alle fünf Bände wieder neu aufgelegt und sind
damit, zumindest im englischen Original, für die interessierte Leserschaft
zugänglich. Die Bände 4 und 5 stellen die Hauptquelle des vorliegenden
Beitrags.

Unsere Darstellung der Bernsteinschen Konzeption des pädagogischen Dis-
kurses folgt dieser chronologischen Logik, wie sie in Bernsteins Werk ab-
gebildet ist. Zuerst werden die restringierten und elaborierten Sprachcodes
vorgestellt (Abschnitt 2), also jene Begriffe, die im deutschsprachigen Dis-
kurs bis heute präsent sind. Fokus unserer Darstellung ist allerdings weni-
ger die Rekonstruktion der soziolinguistischen Ansätze, sondern die theore-
tische Potenz dieses Konzepts zur Weiterentwicklung in Richtung einer all-
gemeinen Code-Theorie. Diese wird dann in Abschnitt 3 vorgestellt, um
hauptsächlich in der für das Gesamtwerk wichtigsten Formulierung als
„Theorie der pädagogischen Codes“ ausgearbeitet zu werden. In Abschnitt
4 wird schließlich die diskurstheoretische Formulierung der makrosoziolo-
gischen Zusammenhänge in Form des pädagogischen Dispositivs und des
pädagogischen Diskurses referiert. Die allerletzte theoretische Neuerung
Bernsteins, die Entwicklung einer wissenssoziologischen Diskurstheorie,
wird in unserer Darstellung nicht berücksichtigt. Dies liefert die deutsche
Erstübersetzung von Bernsteins Originaltext „Vertikaler und horizontaler

3 Diese Eigenart spiegelt sich auch noch in der Zitationsweise, die Bernstein und seine
SchülerInnen verwenden. Sie beziehen sich fast immer auf die Original-Publikation
des jeweiligen Aufsatzes und nicht auf seinen Wiederabdruck in CCC. Sie sprechen
auch manchmal nur vom „1981 paper“ und meinen damit im konkreten Fall den
Aufsatz „Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: a model“, wel-
cher in CCC 4 (1990) überarbeitet abgedruckt ist. Im Gegensatz dazu beziehen sich
die Zitationen in unserem Aufsatz immer auf die in den fünf Bänden CCC abge-
druckten Aufsätze, soweit dort vorhanden, da diese relativ leicht verfügbar sind.

Diskurs“ in diesem Band. In Abschnitt 5 wird ein Ausblick in Richtung *Code-Analysen* versucht, der erste Schritte einer auf Bernstein basierenden Forschungsmethodologie skizziert.

2. Restringierte und elaborierte Codes – Sprache in unterschiedlichen sozialen Kontexten⁴

Ausgangspunkt der Bernsteinschen Überlegungen, sowohl der soziolinguistischen als auch der pädagogischen, ist die für Bernstein evidente Differenz in den schulischen Leistungen von Kindern aus der „Arbeiterschicht“ und der „Mittelschicht“⁵. Die Erklärung, warum Kinder aus sozial benachteiligten Schichten in formalen Bildungsinstitutionen unterdurchschnittlichen Erfolg haben, sucht Bernstein in den jeweiligen (sprachlichen) Kontexten, in denen Kinder aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen aufwachsen und die ihre Wirkung in der unterrichtlichen Performanz entfalten. Er stellt systematische Verbindungen her zwischen dem Diskurs der Sprachwissenschaft und dem Diskurs der Soziologie. Schon in dieser frühen soziolinguistischen Phase ist die Stoßrichtung seiner Forschungen und theoretischen Arbeiten klar: Die nach Schichtzugehörigkeit differierenden Schulleistungen werden im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Macht- und Klassenverhältnissen betrachtet. Während Bourdieu, der an derselben Problematik arbeitet, die konkrete Privilegierung oder Benachteiligung in der *Ausstattung mit „kulturellem Kapital“* sieht und in den in den Körper eingeschriebenen Praxen (einschließlich der Sprache!), die er als klassenspezifischen *Habitus* bezeichnet, untersucht Bernstein in seinen frühen Arbeiten zunächst die unterschiedlichen *semantischen und syntaktischen Ausprägungen der sprachlichen Äußerungen* von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Kontexten und die Verbindung mit ihrer familiären Herkunft bzw. der sozialen Schichtzugehörigkeit. Nach einigen anderen terminologischen Versuchen (z. B. „public language use“ vs. „formal language use“) benennt er zwei sprachformal unterscheidbare Sprechweisen und deren zugrundeliegende Prinzipien und Dispositionen: den *restringierten Code* der Arbeiterschicht und den *elaborierten Code* der Mittelschicht.

4 Vgl. zu den soziolinguistischen Konzepten Bernsteins auch Walzebug, in diesem Band.

5 Bernstein verwendet in seinem gesamten Werk ziemlich konsequent nur die Begriffe *working class* und *middle class* als dichotomisierte Klassen, die die dominierenden und die dominierten Gruppen (im Feld der symbolischen Kontrolle) darstellen. Eine weitere Differenzierung der Klassenstruktur wird nur für die *middle class* vorgenommen (vgl. CCC3, Kap. 6; CCC4, Kap. 4; auch Power und Whitty 2002). Wir übersetzen diese, entsprechend der Übersetzung in CCC3, mit *Arbeiterschicht* und *Mittelschicht*.