

erschienen in: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (Hg.): Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. - Wien, Münster: LIT-Verlag, 2007. S.79-97 (Seitenzahlen im Text eingetragen - **Fettdruck**)

Michael Sertl

## **Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder!**

Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein

### **Einleitung**

Mit Warnung im Geiste Basil Bernsteins meine ich folgendes: So wie die soziolinguistische These, die Basil Bernstein in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts weltberühmt gemacht hat, behauptet, dass Unterschichtkinder auf Grund ihres restringierten Sprachcodes beim Erwerb schulischer Bildung systematisch benachteiligt sind, während Mittelschichtkinder in der familiären Sozialisation genau jenen elaborierten Sprachcode erlernen, auf dem die schulische Bildung aufbaut, so behaupte ich jetzt, Bezug nehmend auf Bernsteins spätere Arbeiten, dass die diversen Unterrichtsformen, die unter dem Namen „offenes Lernen“ firmieren, ihren sozialen Ursprung in den Erziehungspraktiken der Mittelschicht haben. Für Unterschichtkinder stellen diese Unterrichtsformen in demselben Sinn eine systematische Benachteiligung dar wie der restringierte Sprachcode: Es fehlt ihnen die entsprechende Vertrautheit mit diesen in der Schule erwarteten sprachlichen und kontextuellen Gegebenheiten und Arrangements, während diese für Mittelschichtkinder „von zu Hause“ geläufig sind.

Damit ist nicht gesagt, dass diese Unterrichtsformen für Unterschichtkinder grundsätzlich „schädlich“ sind. Sie können möglicher Weise im Sinne einer universell (und nicht nur schichtspezifisch) gültigen Bildung auch im Interesse von Unterschichtkindern genutzt und adaptiert werden. Damit ist nur gesagt, dass diese Unterrichts- und Erziehungspraktiken zuerst einmal die Interessen der Mittelschicht(kinder) befördern. Um sie für Unterschichtkinder nützlich zu machen, bedarf es noch zusätzlicher Anstrengungen. Es gehört keineswegs zur „Natur“ der offenen Lernformen, dass sie für alle Kinder bessere Lernchancen und Lernergebnisse bringen. Schließlich gilt für jeden schulischen Unterricht, ganz gleich in welchem Modus er sich vollzieht, dass er auf dem elaborierten Code basiert.

**(80)** Damit wäre ich wieder bei Bernstein. Ich werde meine Argumentation in folgenden Schritten erläutern:

1. Ich werde die Debatte um die soziolinguistische These kurz referieren und hier besonders die Auseinandersetzung um die „kompensatorische Erziehung“, die damals als die adäquate pädagogische Antwort auf die evidente Benachteiligung der Unterschichtkinder angesehen wurde.

2. Ich referiere die Weiterentwicklung der Bernsteinschen Theorie in Richtung pädagogische Codes. Ich verweise hier auf die Tatsache, dass Bernstein im deutschsprachigen Raum kaum als Klassiker der Bildungssoziologie und ebenso wenig als pädagogischer Theoretiker von Rang wahrgenommen wurde.
3. Ich versuche die Offenen Lernformen mit der Bernsteinschen Begrifflichkeit zu fassen und zu interpretieren.
4. Ich verweise auf notwendige Einschränkungen des vorgetragenen Arguments und versuche mögliche Schlussfolgerungen.

## **1. Die Benachteiligung der Unterschichtkinder und die kompensatorische Erziehung<sup>1</sup>**

Wenn ich hier jetzt Argumente aus der Gesamtschuldiskussion der 70er Jahre wieder aufgreife, so meine ich, dass ich damit keineswegs veraltete Fragestellungen abarbeite. Die Diskussion um die Gesamtschule hat in den letzten Jahren durch die PISA-Ergebnisse, die Ländern wie Deutschland und Österreich mit einer „differenzierten Mittelstufe“ besonders krasse Differenzen bzw. Abstände in den Leistungen der besten und schlechtesten Schüler nachgewiesen haben, eine neue und eigentlich überraschende Dynamik bekommen. Unabhängig davon haben aber zumindest die sozialdemokratisch orientierten Gruppierungen, auch nach dem Ende der Gesamtschuldiskussion und dem fragwürdigen „Kompromiss“ der neuen Hauptschule (1985), weiter an pädagogischen Lösungen gearbeitet, die als Unterrichtsformen für die Gesamtschule, als der Pflichtschule für alle, brauchbar und geeignet sind. Bei all diesen Formen, sei es der Schulversuch Mittelschule (WEIDINGER 2001), seien es die Formen des offenen Lernens in der Grundschule, stehen Elemente der „Heterogenisierung“ und der „Individualisierung“ im Vordergrund, die den Anspruch (81) erheben, einen fundamentalen Wandel in der Art, wie Schule gemacht wird, zu initiieren (vgl. eine aktuelle Übersicht bei FRAUNDORFER 2006).

Bernstein liegt zu dieser Diskussion in gewisser Hinsicht doppelt quer. Einerseits steht er mit seinem Vorwurf, die Schule sei eine Mittelschichtinstitution, die auf den restringierten Code der Unterschichtkinder nicht Rücksicht nimmt, am Beginn der Diskussion. Andererseits steht er den nachfolgenden Entwicklungen, die er unter dem Namen „comprehensivisation“ zusammenfasst, ausgesprochen skeptisch gegenüber und sieht darin einen Wandel in den pädagogischen Formen, die erst recht wieder von den (neuen) Mittelschichten ausgehen und die Unterschichtkinder unberücksichtigt lassen. Bleiben wir zunächst beim Beginn dieser Diskussion. Ausgangspunkt für Bernstein waren seine frühen Erfahrungen als Berufsschullehrer im Nachkriegs-London, die ihm bewusst machten, dass Arbeiterkinder (Bernstein spricht immer von working class, die deutschen Übersetzungen immer von Unterschicht) auf

---

<sup>1</sup> Vgl. zu dieser Thematik meine etwas ausführlichere Argumentation in SERTL 2006a.

Grund ihrer Sprech- und Denkgewohnheiten nicht in derselben Weise ihre Lebensziele oder „Karrieren“ formulieren. Ihre Sichtweisen auf das „Leben“ bzw. ihre Orientierungen in ihrem kommunikativen Verhalten unterscheiden sich grundlegend vom „Habitus“ der Mittelschicht, der auch er angehörte. Diese grundlegenden Unterschiede machte er in einem ersten Schritt am Sprechverhalten fest. Seine originäre Leistung bestand jetzt darin, dass er soziologische Merkmale (soziale Schicht, schichtspezifische Kultur) mit linguistischen Analysen in Verbindung setzte und so die soziolinguistischen Codes formulierte. Dabei ist der restringierte bzw. elaborierte Code fürs erste einmal nichts anderes als eine struktur-linguistische Unterscheidung. Restringierte Codes zeichnen sich durch starke Kontext- oder Situationsbezogenheit aus, sie sind partikularistisch in ihren Orientierungen. Ein großer Vorteil restringierter Codes liegt in ihrer Vorhersagbarkeit und (relativen) Eindeutigkeit. Ein Extrembeispiel für einen restringierten Code ist die Zeichensprache von Schiedsrichtern bei Sportveranstaltungen (Fußball o. ä.). Hier wird im Sinne einer kommunikativen Ökonomie auf jedes überflüssige Wort verzichtet. Es genügt der Pfiff und das entsprechende Handzeichen. Elaborierte Codes zeichnen sich dadurch aus, dass Botschaften so formuliert werden, dass sie kontext- oder situationsunabhängig sind, sie haben also eine universalistische Orientierung und sie zeichnen sich durch ein hohes Maß an Verbalisierung der Botschaften aus (dazu besonders BERNSTEIN 1972, S. 232ff.). Damit hat die elaborierte Codierung von Kommunikation aber zwei gravierende „soziale“ Eigenschaften:

**(82)** 1. Genau diese Qualitäten, z.B. die universalistische Orientierung und ein hohes Maß an Verbalisierung, sind auch die Qualitäten, die bei formalen bzw. schulischen Bildungsgängen vorausgesetzt werden. Deswegen nennt Bernstein diesen Code elaboriert.

2. Es sind dies Qualitäten, die signifikant häufiger im Sprech- und Kommunikationsverhalten von Mittelschichtfamilien vorkommen.

Auf Grund dieser beiden Eigenschaften des elaborierten Codes formuliert Bernstein seine „soziolinguistische“ These, dass die Schule eine an den Normen der Mittelschicht orientierte Institution ist, in der die Kinder aus der Unterschicht systematisch benachteiligt sind.<sup>2</sup>

Eine kritische Position Bernstein gegenüber argumentierte nun, dass Bernstein eine Art „Defizit“-Theorie liefert (DANZIG 1995): Kinder aus den Unterschichten hätten offensichtlich zu wenig von dem, was in der Schule erwartet wird. Damit würde er aber Unterschichtkinder und -familien schlicht abwerten, ihnen ein minderwertiges Sprech- und Kommunikationsverhalten unterstellen. Dass Bernstein das nicht tat, kann man aus der oben vorgetragenen Darstellung des restringierten Codes als ausgesprochen ökonomischer Variante

---

<sup>2</sup> Über die Oberschicht äußert sich Bernstein nicht.

des Kommunikationsverhaltens ablesen.<sup>3</sup> Damit bin ich aber auch schon bei der Diskussion um die kompensatorische Erziehung. Damit war genau das gemeint, was hier Bernstein unterstellt wurde und wogegen er sich vehement gewehrt hatte<sup>4</sup>, nämlich dass die Schule etwas ausgleichen oder nachholen soll, was vorher gefehlt hat. Es geht bzw. ging um das Verhältnis von familiärer Sozialisation zur formalen Erziehung in den Schulen. In der Konzeption der „kompensatorischen Erziehung“ war die Problematik klar als Defizit auf Seiten der Schüler bzw. ihrer familiären Sozialisation festgemacht.

Bernsteins differenziertere Position soll hier folgender Maßen dargestellt werden:

1. Die Tatsache, dass elaborierte Codes Kennzeichen der mittelschichtigen Kommunikation und gleichzeitig Grundlage formaler Bildungsgänge sind, **(83)** ist kein zufälliges Ergebnis statistischer Korrelation, sondern ein elementarer Bestandteil dessen, was mit Bourdieu die „kulturelle Reproduktion“ einer Gesellschaft genannt werden kann. In den Codes sind nach Bernstein die Prinzipien und Regeln aufgehoben, durch die und mittels derer im Endeffekt kapitalistische Klassenverhältnisse „kulturell“ reproduziert und im Bewusstsein der Betroffenen verankert werden. Damit ist auch klar, warum Bernstein Versuchen einer „kompensatorischen Erziehung“ kritisch gegenübersteht. Damit würde ja unterstellt, dass schulische und pädagogische Maßnahmen die gesellschaftliche Klassenteilung sozusagen aushebeln oder einebnen könnten. Das können sie natürlich nicht. Vielmehr ist es so, dass Schule und familiäre Sozialisation bloß zwei Formen ein und desselben Prozesses sind, der nur in seiner Gesamtheit und Komplexität sinnvoll gefasst werden kann. Den Eltern bzw. dem familiären Subsystem die „Schuld“ an misslingenden (oder gelingenden) Bildungsprozessen zuschieben zu wollen, ist einerseits schlicht falsch, weil unvollständig gedacht, andererseits als ideologisches Manöver zu entlarven, das die Interessen derjenigen verteidigt, die in diesem Prozess die Gewinner sind.

2. Wenn also in den pädagogischen Codes die gesellschaftlichen Klassenverhältnisse wirksam werden, dann ist davon auszugehen, dass Veränderungen in den pädagogischen Arrangements ihre Entsprechung in Veränderungen in anderen Bereichen der Gesellschaft haben. Das muss nicht so mechanistisch gedacht sein, dass pädagogische Verhältnisse bloßer „Ausdruck“ oder „Widerspiegelung“ von gesellschaftlichen Verhältnissen sind. Aber es muss entsprechende Wechselbeziehungen zumindest zu den Bereichen „Produktion“ und „Kultur“ geben. Die von Bernstein als zentral angesehene

---

<sup>3</sup> Im Gegenteil: Bernstein „liebte“ den restringierten Code als eine Ausdrucksweise, die so offensichtlich von der in der Mittelschicht üblichen abwich und damit geeignet war, sich vom Habitus dieser Schicht zu distanzieren. (DOUGLAS 2001, S.111)

<sup>4</sup> Seine Auseinandersetzung mit dieser Problematik (1972, S.278ff.) erschien in einer ersten Fassung unter dem kämpferischen Titel „Der Unfug mit der kompensatorischen Erziehung“ in der Zeitschrift „betrifft:erziehung“ (1970).

Beziehung sieht er in den Akteuren selbst. Sozusagen die Avantgarde aller pädagogischen Praktiken bildet, in seinem Konzept, die Mittelschicht. Gerade auf Grund ihrer Ambiguität - not working class, not ruling class! - ist sie gezwungen, ihre kulturelle Reproduktion durch Erziehungsmaßnahmen zu sichern. Und die Formen der Erziehung wandeln sich mit der Veränderung der Gesellschaft vom Industriekapitalismus in Richtung Informationskapitalismus. Die „alten“ Mittelschichten, die primär mit dem Feld der Produktion verbunden sind, haben dabei eher *positionale* Erziehungsformen entwickelt, die „neuen“ Mittelschichten, die primär mit dem Feld der „symbolischen Kontrolle“ verbunden sind, eher *personale* Erziehungsformen.

## **(84) 2. Codes als pädagogische Regulative**

Es fehlt hier der Platz um Bernsteins Codetheorie umfassend darzustellen.<sup>5</sup> In seiner allgemeinsten Form definiert Bernstein den Code so: *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.* (BERNSTEIN 1990, S.14)

Es geht also um die „stillschweigend“ angeeigneten Regeln, denen die jeweiligen kommunikativen Situationen oder Diskurse unterworfen sind. Wenn ich in der Lage bin diese Regeln zu „lesen“, liefern sie mir

a) die „richtige“ Verbindung zwischen wahrgenommenen Zeichen/Symbolen und der relevanten, d.h. für diesen Diskurs „legitimen“ Bedeutung und

b) entsprechende Informationen, wie eine legitime Botschaft oder „Leistung“ im spezifischen Diskurs zu formulieren bzw. zu realisieren ist.

Der Hinweis auf die sie hervorrufenden Kontexte ist deshalb wichtig, weil Bernstein davon ausgeht, dass der „Mechanismus“, der uns in die Lage versetzt Bedeutungen zu entnehmen, im Erkennen der Grenzen zwischen den Kategorien oder Diskursen liegt. Erkenntnis oder besser die richtige „Orientierung“, welche Bedeutungen gemeint sein dürften, erreichen wir dadurch, dass wir darauf achten, was einen Diskurs vom anderen unterscheidet.

Für diese beiden Aufgaben, die Regeln des Erkennens und die Regeln der Realisation, hat sich Bernstein ein ziemlich einfach anmutendes Instrument geschaffen, nämlich die Unterscheidung von *Klassifikation* und *Rahmung*. Diese beiden Konzepte stellen das analytische Instrument dar, mit dem die Wirkungsweise von Macht in der kulturellen Reproduktion nachgewiesen werden kann. Klassifikation hat er vom französischen Soziologen Emile Durkheim übernommen, Rahmung von der amerikanischen Schule des symbolischen Interaktionismus. *Klassifikation* ist ein soziales Ordnungsprinzip, in dem *Macht (power)* wirksam wird, bzw. in dem die Wirkung von Macht codiert ist. Dabei geht Macht nicht so vor, dass sie **(85)** bestimmte Merkmale

---

<sup>5</sup> Vgl. dazu besonders BERNSTEIN 2000, S. 3-24; BERNSTEIN 1990, S. 13-62, SERTL 2006b

irgendwie hervorhebt, ihnen also Macht verleiht, sondern Macht wird wirksam, indem sie genau auf die Grenzen zwischen den Kategorien achtet. Macht beschützt sozusagen die Grenzen zwischen den Kategorien, sie wird wirksam in den Beziehungen *zwischen* den Kategorien. Macht wird sichtbar in der mehr oder weniger starken Grenzziehung zwischen den Kategorien. Eine starke Klassifikation setzt klare Grenzen zwischen den Kategorien, eine schwache Klassifikation lässt eine gewisse Durchlässigkeit zu. Ein Beispiel wäre die Fächerstruktur in der Schule, die einer starken Klassifikation entspricht: Physik läuft nach ganz anderen Regeln als Bewegung und Sport oder Musik, d.h. „Physik“ und beispielsweise „Musik“ werden als klar voneinander getrennte Diskurse definiert. In diesen Diskursen spiegelt sich die „kulturelle Arbeitsteilung“ der Gesellschaft mit ihren Spezialisierungen und mit den entsprechenden Rollen bzw. „Identitäten“ wider. (Der Begriff „kulturelle Arbeitsteilung“ ist hier in Anlehnung an Durkheims „soziale Arbeitsteilung“ gewählt. Bernstein spricht ebenfalls nur von „sozialer Arbeitsteilung“.) Stark klassifiziert sind Diskurse also dann, wenn es darum geht entsprechend spezialisierte Rollenbilder oder Identitäten zu (re)produzieren. Demgegenüber ist z.B. fächerübergreifender oder Projektunterricht schwach klassifiziert. Hier geht es nicht um die Abgrenzung von spezialisierten Diskursen, sondern im Gegenteil um die Verbindung dieser Diskurse.

Was ist nun *Rahmung*? Rahmung ist die andere, analytisch abgrenzbare, Erscheinungsform von Macht, die Bernstein *Kontrolle* oder *Steuerung* nennt (engl.: Control). Dabei geht es nicht um die Grenzziehungen zwischen den Kategorien, sondern um die kommunikative Steuerung innerhalb des Diskurses. Diese besteht zuerst einmal daraus, dass dem Diskurs ein entsprechender sozialer Rahmen gegeben wird, dessen zentrales Element für Bernstein der Grad der Kontrolle ist bzw. der Grad, wie weit hierarchische Kontrolle als solche explizit gemacht wird. Z.B. haben Unterrichtssituationen, bei denen die Kontrolle offen und klar ersichtlich beim Lehrer liegt, eine starke Rahmung. Unterrichtssituationen, bei denen es Kontrollmomente auf Seiten des Schülers gibt wie z.B. in manchen Arrangements des offenen Unterrichts, haben eine schwache Rahmung. Allerdings würde Bernstein nicht sagen, dass damit die Kontrolle auf Seiten des Schülers liegt. Er sagt, die Kontrollregeln der Rahmung sind implizit, also schwach formuliert. Solche Diskursregeln mit schwacher Rahmung verlangen vom „Leser“, sprich Schüler, ein höheres Maß an diskursiver Kompetenz. Darüber hinaus werden durch die Rahmung auch die Sequenzierung, also die Reihenfolge der Lernschritte, das Pacing, also das (86) Ausmaß bzw. die Rate der erwarteten Aneignung oder „Leistung“, und die Kriterien, nach denen die „Leistung“ evaluiert wird, reguliert. Alle diese Elemente können stark gerahmt, also klar hierarchisch durch den Lehrer kontrolliert, oder schwach gerahmt, mit Kontrollanteilen auf Seiten der Schüler, sein.

Es lässt sich daraus ableiten - und hier mache ich einen Sprung von der soziologischen Theorie, die bis jetzt Gegenstand meines Referats war, zur

praktischen Lehrerarbeit -, dass nicht bei allen Elementen der Rahmung eine „Öffnung“ bzw. eine schwächere Rahmung sinnvoll sein dürfte. Gerade die Auswahl der Inhalte und die Festlegung der „Leistungs“kriterien sollte explizit gemacht werden, also stark gerahmt sein, damit die „diskursive Kompetenz“ der Schüler, besonders jener Schüler aus benachteiligtem familiären Milieu, nicht überfordert wird. Bei der Sequenzierung und beim Pacing dürften die Spielräume größer sein. (vgl. dazu MORAIS/NEVES 2001, MORAIS 2002)

Zusammenfassend möchte ich die Codetheorie noch einmal kurz darstellen: In der Klassifikation sind die Regeln aufgehoben, die mich die Spezifika des Diskurses erkennen lassen, in der Rahmung sind die Regeln aufgehoben, die mich in die Lage versetzen, eine legitime „Botschaft“ zu produzieren.

Mit diesem Grundgerüst lassen sich verschiedene Anwendungen für gesellschaftliche und pädagogische Entwicklungen modellieren. Eine solche Anwendung stellen die *sichtbaren* und *unsichtbaren Formen der Erziehung* als Ausdruck einer sich wandelnden Struktur der Mittelklasse dar. (BERNSTEIN 1977, S. 162-213) Eine andere der *Sammlungscode* und der *integrierte Code* in den Formen des Unterrichts. (BERNSTEIN 1977, S. 125-161) Die Logik dieser Anwendungen ist in beiden Fällen dieselbe. Sichtbare Erziehungsformen bzw. Sammlungscode zeichnen sich durch eine *starke Klassifikation* und eine *starke Rahmung* aus. Unsichtbare Erziehungsformen und Integrierte Codes zeichnen sich durch *schwache Klassifikation* und *schwache Rahmung* aus. Die Unterscheidung zwischen sichtbaren und unsichtbaren Erziehungsformen nimmt Bernstein vor, um den Zusammenhang zwischen Erziehungspraktiken und sozialer Schichtzugehörigkeit herauszuarbeiten. Sichtbare, also stark klassifizierte und gerahmte, Erziehungspraktiken sind die Spezialität der „alten“ Mittelschichten, die mit dem Feld der Produktion verbunden sind und die typisch sind für den Industriekapitalismus. Unsichtbare Erziehungspraktiken mit schwacher Rahmung und Klassifikation sind das Kennzeichen der „neuen“ Mittelschichten, die im Feld der kulturellen Reproduktion tätig sind, und die typisch sind für den modernen Dienstleistungs- oder Informationskapitalismus.

(87) SADOVNIK (1995) schlägt vor, die Unterscheidung zwischen sichtbaren und unsichtbaren pädagogischen Praktiken zu generalisieren und als Oberbegriff für alle diese Differenzierungen zu verwenden. Damit ist auch der Sammlungscode als sichtbare und der Integrierte Code als unsichtbare pädagogische Praktik zu sehen. Dieses Beispiel möchte ich noch kurz erläutern:

Im Sammlungscode ist die traditionelle Form des Curriculums und des Unterrichts beschrieben. Die Fächer sind als spezifische Diskurse klar voneinander getrennt, also stark klassifiziert. Jeder dieser Diskurse sieht das Sozialisationsziel grundsätzlich „introjektiv“, also der Mathematikunterricht sozialisiert zum Mathematiker, der Musikunterricht zum Musiker usw. Jedes Fach vermittelt andere Regeln und eine andere „Identität“, hier im doppelten Sinne gemeint: sowohl als Fachidentität als auch als Sozialisationsziel, also als fachspezifischer Beitrag zur Identitäts- oder Persönlichkeitsbildung des

(lernenden) Subjekts. Die Rahmung lässt auf Grund dieser Identitätskonstruktion wenig Spielraum zu. Der „Spielraum“ des lernenden Subjekts besteht in seiner „Sammlungstätigkeit“. Es setzt die verschiedenen Identitätselemente zu einer Persönlichkeit zusammen. Im Sammlungscode sehen wir die adäquate Form zur Reproduktion von spezialisierten Diskursen einerseits und andererseits ein universell gebildetes Persönlichkeitsideal, das an spezialisierten Diskursen geschult ist.

Im integrierten Code sehen wir Formen des Unterrichts, die typischer Weise erst Ende der 60er Jahre auftauchen, mit Vorformen in den reformpädagogischen Bewegungen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Sozusagen als die Reinform aller unsichtbaren Erziehungsformen könnte man die „antiautoritäre Erziehung“ ansehen. Hier ist explizit jeder erzieherisch-kontrollierende Zugriff durch Erwachsene und bis zu einem gewissen Grad die regulative Funktion von spezifischen Diskursen bzw. Fächern abgeschafft. Darauf geht Bernstein aber nicht explizit ein. Allerdings sieht er als ein Kennzeichen des Integrierten Codes, so wie er im Plowden-Report über die englischen Grundschulen (1967) zum ersten Mal von offizieller Seite publik gemacht wurde, dass die Rolle der Lehrer in den Hintergrund tritt. Im Vergleich dazu treten die Kinder als Tätige in den Vordergrund. Der Titel des Plowden-Reports lautet bezeichnender Weise „Children and their School“ und Bernstein berichtet, dass es viele fotografische Illustrationen gibt, die Kinder bei der Arbeit zeigen, aber keine einzige, auf der ein Lehrer zu sehen ist. Die typische curriculare Form des Integrierten Codes, so wie ihn Bernstein beschrieben hat, ist der fächerübergreifende Unterricht oder der Projektunterricht. Das (88) Sozialisationsziel ist nicht in der Reproduktion von „Fachidentitäten“ zu sehen, sondern in der möglichst kreativen Anwendung unterschiedlicher, aus verschiedenen Fachdisziplinen stammenden Prinzipien. Während beim Sammlungscode ein möglichst fehlerfrei reproduzierter output generiert wird, steht beim Integrierten Code der Prozess, das „Handling“ im Vordergrund.

### **3. Offene Lernformen als äußere Form für die „Schlüsselqualifikationen“?**

Ich will hier versuchen, den bis jetzt vage belassenen Begriff „Offene Lernformen“ mit der Bernsteinschen Begrifflichkeit oder, besser gesagt, in einer an Bernstein geschulten strukturalistischen Manier zu fassen. Das kann hier nur skizzenhaft geschehen. Offene Lernformen können z.B. als „teilweise selbstgesteuertes Lernen“ gefasst werden. Das wäre die an Foucault geschulte Herangehensweise und ich denke, sie leuchtet sofort ein. (Z.B. PATZNER in diesem Band) Ich schlage jetzt folgende Fassung vor: Offenes Lernen betont das individualisierte Lernen in heterogenen Gruppierungen. Demgegenüber betont traditioneller Unterricht das (von der Person abstrahierende) Stoff-Lernen in homogenen Gruppierungen. Die Unterschiede sind evident: Hier die Betonung des Individuums mit seinen personalen Ressourcen, die erst in der heterogenen Gruppierung richtig sichtbar werden. Es geht um eine qualitative Differenz. Dort

die Betonung des Faches oder des Stoffes als Kern-Ressource und das darauf bezogene Maß der Kenntnis und Beherrschung desselben. Es geht ebenfalls um eine Differenz, aber um eine quantitative: Es geht um den Grad der Stoff-Beherrschung (Performanz) und um den Rang oder die Position, also um den Abstand zwischen den „homogenisierten“ Individuen. Nennen wir diesen traditionellen Modus mit Bernstein den Performanz-Modus (PM), den anderen, neueren, den Kompetenz-Modus (KM). (BERNSTEIN 2000, 41ff.) Einige Merkmale dieser beiden Modi lassen sich über das Gesagte hinaus in folgender Tabelle darstellen.

(89) Abbildung 1: Performanz- und Kompetenz-Modus

	<b>Performanz-Modus</b>	<b>Kompetenz-Modus</b>
<i>Form des Diskurses</i>	K+ R+ spezialisiert	K- R- <sup>6</sup> (fächer)übergreifend
<i>Beispiel</i>	Sammlungscode	Integrierter Code
<i>Steuerung</i>	ökonomisch, instrumentell	therapeutisch
<i>orientiert auf</i>	Defizit Prinzipien, Regeln, „Stoff“ Produkt	Empowerment kreative Anwendung Prozess
<i>personale Ressource</i>	Kenntnis der Prinzipien, Regeln	personale Stärken

Wir sehen weitere Unterschiede zwischen diesen beiden Modi. Ich weise hier insbesondere auf die Steuerungsprinzipien hin. PM sind instrumentell, und in diesem Sinne ökonomisch, also mit klar zielführenden Mitteln, auf ein Produkt hin orientiert. Dieses Produkt könnte sein: die berufliche Position, die durch den Bildungsgang angestrebt wird, die fachspezifische Sozialisation, also die Reproduktion der fachspezifischen Prinzipien auf jeweils höchst möglichem Niveau; aber auch ein Produkt im Sinne einer handwerklich-technischen Produktion, eine Seminararbeit o.ä. Im KP liegt der Focus weniger auf dem Produkt, sondern auf den jeweils individuellen, besser: personalen *Fähigkeiten*. Die Steuerung nimmt die Form einer Therapie an, der Pädagoge betreibt *Empowerment*: Wie kann ich dem/der SchülerIn die eigenen Stärken bewusst machen? Wie kann ich sie verstärken? Ziel dieses therapeutischen Prozesses ist die kreative Nutzung des personalen Potentials. Demgegenüber werden die

<sup>6</sup> K und R stehen hier für Klassifikation und Rahmung, +/- für stark/schwach.

Fähigkeiten des einzelnen im PM am Abstand von der richtigen Lösung festgemacht, er ist ein *Defizit-Modus*.

### *3.1 Der historische Wandel und seine teilweise Rückwärtsbewegung*

Bernstein ordnet die Anwendung der Kompetenz-Modi eher der frühkindlichen Erziehung und der Elementarschule zu, die Performanz-Modi den höheren (90) Bildungsgängen. Genauer: Kompetenz-Modi entsprechen den „unsichtbaren Erziehungsformen“ mit schwacher Klassifikation und schwacher Rahmung, deren Zweck die Herausarbeitung einer „personalen“ Identität, also eine an Besonderheiten erkennbare, „einzigartig“ erscheinende Persönlichkeit ist. Und diese Erziehungsform sieht er in engem Zusammenhang mit den Erziehungspraktiken, die die Mitglieder der „Neuen Mittelschichten“ für ihre Selbstreproduktion entwickelt haben.

Nach Bernstein haben sich also (spätestens) in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Praktiken der frühen Erziehung in Richtung „unsichtbare Erziehung“ geändert. (BERNSTEIN 1977, S. 162 ff.) Dieser Wandel hat sich aber, sozusagen aufsteigend, auch in den höheren Schulen bemerkbar gemacht, z.B. im Projektunterricht, oder im fächerübergreifenden, an Fachbereichen orientierten Unterricht. Ich würde diesen Wandel, bezogen auf unsere Situation in Österreich, gerne mit dem Begriff „Integration“ festmachen. Die „Integration“ ist spätestens seit den 70er Jahren die dominierende Metapher für den pädagogischen Diskurs. Und es geht um genau jene Entwicklungen, die oben mit dem Wandel von den PM zu den KM beschrieben sind. Es geht um Heterogenisierung und Individualisierung.

Jetzt gibt es aber in der englischen Schulentwicklung, und nur diese ist die empirische Basis für Bernsteins Überlegungen, beginnend mit den Thatcherschen Reformen einen klar ersichtlichen „Backlash“ in der Schulentwicklung. Die Entwicklung zeigt in Richtung größere zentrale Kontrolle und ökonomische Steuerung, und für diese sind die PM der geeignete pädagogische Modus. In Österreich und anderen europäischen Ländern läuft zwar auch eine vergleichbare Entwicklung in Richtung Output-Steuerung, aber diese Entwicklungen werden großteils so konnotiert, dass sie die notwendige Voraussetzung für die Durchsetzung von Kompetenz-Modi sind. Sie werden offensichtlich nicht als Widerspruch zu den „integrativen“ Vorstellungen von Schule und Unterricht gesehen.

Interessant finde ich, wie Bernstein diesen Widerspruch zwischen ökonomischen zentralisierten Steuerungsmaßnahmen mit klarer Output- bzw. Produktorientierung auf der einen Seite und dem geradezu hegemonialen Festhalten an „integrativen“ Kompetenz-Modi als Leitmotiv im pädagogischen Diskurs auf der anderen Seite auflöst. Er exemplifiziert das am Beispiel der sich wandelnden Universitäten. (vgl. BERNSTEIN 2000, S. 50ff.) PM in diesen

Bildungsgängen sind zuerst einmal die spezialisierten Fachdisziplinen mit ihren je eigenen spezialisierten Diskursen und entsprechender starker Klassifikation (91) und Rahmung. Das Sozialisationsziel, die vermittelte „Identität“ ist introjektiv in dem Sinne, als dieses Ziel innerhalb des Diskurses definiert ist: Ziel ist ein gut ausgebildeter Mathematiker, eine Germanistin, eine Humangenetikerin, ... Diese spezialisierten Fachdiskurse nennt Bernstein „Singulare“. Mit diesem eher seltsam anmutenden Begriff spricht er die „narzisstische, hierarchische und elitäre“ Tendenz dieser Diskurse an. (a.a.O., S. 52, 62) Eine zweite zunehmend verbreitete Form des PM fasst Bernstein unter dem Namen „Regionen“. Damit kommen wir zu der ökonomisch interessanten Form der PM, nämlich zu ihrem Anwendungsmodus. In diesen Regionalisierungen tritt die Produkt- bzw. Anwendungsorientierung, also die instrumentelle Verbindung von Wissenschaft und außerwissenschaftlicher Anwendung klar zu Tage: Die klassischen Formen der Regionen sind die Technik, die Medizin und die Architektur. Diese alten Formen bekommen derzeit jede Menge jüngere Geschwister, z.B. Pflegewissenschaft, Kulturmanagement, usw. usf. Das ist die eigentliche Grundtendenz der neueren Universitätsorganisation, dass der Focus auf der Anwendungsorientierung liegt. Das steht meiner Meinung nach auch hinter aktuellen Entwicklungen wie der Durchsetzung des Bakkalaureats als Basis-Abschluss und der „Modularisierung“ der Inhalte. Schließlich sieht Bernstein als Abschluss dieser Entwicklung einen „*generischen Modus*“ auftauchen, und dieser generische Modus hat als entscheidendes Merkmal, dass er nicht mehr innerhalb der Fachdisziplinen konstruiert wird, sondern außerhalb, sozusagen als Abstraktion all der „singulären“ Modi, die in den Regionen zusammengefasst sind. Dieses „Außerhalb“ erscheint dann als eher abstrakte „life and work - experience“, es wird also auf das „Leben“ und auf die „Arbeitswelt“ vorbereitet, und diese sind in Zeiten der sich rasch wandelnden Verhältnisse eigentlich „sozial leer“. Der „generische Modus“ ist also die Durchsetzung der flexiblen Anpassung, wie sie in Zeiten der neoliberalen Globalisierung den Menschen abverlangt wird, die Übertragung des Konzepts vom „flexiblen Menschen“ (R. Sennett) auf den pädagogischen Diskurs. Es bleibt nicht viel mehr als die „trainability“ als Voraussetzung für das lebenslange Lernen. Lernen, um sich den immer schneller wechselnden Verhältnissen anpassen zu können. (Dazu auch SERTL 2004b)

Wo bleibt jetzt der Beitrag des Kompetenz-Modus? Der KM liefert sozusagen die äußere Form des „generischen Modus“. In seiner Grundform nennt ihn Bernstein „liberal/progressiv“.<sup>7</sup> Dieser pädagogische Modus sucht die (92)

<sup>7</sup> Dieser ersten Form des KM, die die Ressourcen im Inneren des Kindes sucht, stellt er noch zwei weitere Formen zur Seite: den „populistischen“ Modus, bei dem die Ressourcen als Spezifika, also im „Inneren“ der jeweiligen (ethnischen, religiösen, ...) Gruppe angesiedelt werden, und den „radikalen“ Modus, bei dem der Focus auf den Klassenbeziehungen bzw. Klassenkämpfen liegt, die Ressourcen werden aus dem Klassenkampf selbst bezogen. (Ein Beispiel für den letzten Modus wäre die Pädagogik Paulo Freires.) Alle drei Modi beziehen ihre Energie und ihre Form aus der Opposition zu bestimmten als dominierend erlebten „Kulturen“. Der liberal/progressive Modus aus der Opposition gegen im weitesten Sinn patriarchale (oder feudale) Verhältnisse - Stichwort Emanzipation -, der populistische Modus aus der Opposition zur Mehrheitskultur, der radikale Modus aus der grundsätzlichen Opposition gegen die herrschende Gesellschaft. (vgl. BERNSTEIN 2000, S. 50f.)

Ressourcen in den personalen Fähigkeiten des einzelnen. Es geht darum, kreative Potenzen zu generieren, die Ressourcen des einzelnen für das „Außen“ zu offenbaren und zugänglich zu machen. Diesen Prozess meint Bernstein mit Empowerment. Und „kreativ“ hat im Wesentlichen diese beiden Bedeutungen: neu oder besser innovativ, und den veränderten Verhältnissen angepasst.

Diese Argumentation Bernsteins trifft sich hier mit einer Argumentationslinie, die ich an anderer Stelle entworfen habe (SERTL 2004a). Ich habe zwischen der reformpädagogischen und der technokratischen Orientierung im Zusammenhang mit den neuen Lernformen unterschieden. Die reformpädagogische Orientierung entspricht dem progressiv/liberalen KM und stellt die Personalisierung in den Vordergrund, die technokratische Orientierung stellt das instrumentelle Moment des PM in den Vordergrund. Zumindest bemerkenswert und einen weiteren Beleg für die hier vorgetragene These finde ich auch die Beobachtung, dass die Formulierung der „Schlüsselqualifikationen“ als eine Art Metaqualifikationen durch D. Mertens (1974, hier zit. n. Woschnack/Frischknecht 2002) in dieselbe Zeit fällt wie die Formulierung von Bernsteins unsichtbaren Erziehungsformen (und übrigens auch Foucaults Analysen des „Unsichtbar Machens“ von Machtverhältnissen im Prüfungsritual, FOUCAULT 1976, S. 238ff.).

Ich will jetzt nicht behaupten, dass ich mit dieser Argumentationslinie die ganze soziale Konstruktion hinter den offenen Lernformen aufgedeckt habe. Aber ich denke doch, dass einige wichtige Grundlinien formuliert sind: Offene Lernformen stehen in einer sozialen Dynamik, die einerseits eine zunehmende „Individualisierung“ und „Personalisierung“ vorantreibt und damit andererseits genau jenen „flexiblen Menschen“ generiert, der gleichzeitig als Bedrohung für ein humanistisches Welt- und Menschenbild gesehen wird. Zentrale Akteure in dieser Dynamik sind jene sozialen Gruppierungen, die Bernstein als „neue Mittelschichten“ bezeichnet.

#### **(93) 4. Notwendige Einschränkungen und mögliche Schlussfolgerungen**

Ich möchte hier zwei Überlegungen kurz andiskutieren:

1. Die Spezialisierungen hören nicht auf. Spezialisierte Diskurse sind keineswegs abgeschafft. Die Fächerstruktur des Unterrichts ist im Kern nicht angegriffen.
2. Wo bleiben eigentlich die Überlegungen zur „kompensatorischen Erziehung“ in den Offenen Lernformen? Sind Offene Lernformen per se „gut“ für die benachteiligten Kinder?

Ad 1. Es ist ganz offensichtlich so, dass weder auf der Ebene der Wissenschaft, noch in anderen gesellschaftlichen Bereichen die Zeit der Spezialisierungen vorbei ist. Es werden immer wieder und immer noch in „beschleunigter“

Tendenz neue Diskurse mit neuen Regeln und neuen Sprachen eröffnet, die sich aus anderen Diskursen herausdifferenzieren und durch starke Klassifikation und Rahmung konstituieren. Eben diese „Beschleunigung“ der Spezialisierungen und das ebenfalls beschleunigte „Sterben“ von Diskursen, das sich in der sinkenden „Halbwertszeit des Wissens“ ausdrückt, lässt ja den Wunsch nach über den Diskursen stehenden Metadiskursen und entsprechenden Metakompetenzen entstehen. Jetzt scheint mir aber die Beobachtung, dass die traditionelle Fächerstruktur in der Schule in keiner Weise in Frage gestellt ist - was diskutiert wird, sind allfällige (zeitweise?) Zusammenfassungen zu „Bereichen“, die aber im Endeffekt auf den traditionellen Fächern basieren! -, ein mögliches Indiz dafür, dass es einen solchen „Metadiskurs“ in neuer, abstrakter Form vielleicht gar nicht gibt. Ich vermute, dass das damit Angesprochene genau in jenen Prinzipien der „Wissenschaftlichkeit“ und „Logik“ besteht, die in den „klassischen Wissenschaften“ entwickelt wurde und die im Fächerkanon der Schulen abgebildet wird.<sup>8</sup> Damit wäre aber gerade für die Kernfächer wie Mathematik, Naturwissenschaft und Sprache ein Unterricht mit starker Klassifikation und Rahmung das Mittel der Wahl. Genau dieses **(94)** Ziel, Vermittlung von grundlegenden Prinzipien, ist ja die Aufgabe von Fachunterricht. (vgl. LIESSMANN 2006)

Ad 2. Es ist frappierend zu sehen, dass im Zusammenhang mit Offenen Lernformen die Frage, inwieweit diese Lernformen den Kindern mit ungünstigen Eingangsbedingungen tatsächlich zu besseren Lernergebnissen verhelfen, praktisch nicht thematisiert ist. Ich kenne zumindest keine Studien, die die Lernerfolge in offenen Lernarrangements entlang der Dimension soziale Herkunft der Kinder evaluieren.<sup>9</sup> Das könnte möglicher Weise daran liegen, dass sich die VertreterInnen der Offenen Lernformen in einer „fortschrittlichen“ Tradition sehen und ein zentrales Element dieser „Fortschrittlichkeit“ besteht im Wunsch nach mehr Gleichheit in der Gesellschaft und entsprechenden Maßnahmen zur Beseitigung von Ungleichheit.<sup>10</sup> Es wäre aber höchst an der Zeit, dieses Postulat bezogen auf die Offenen Lernformen einmal konkret zu überprüfen. Schließlich kann die Berufung auf eine Tradition nicht die Evaluation der Wirksamkeit von Maßnahmen ersetzen.

Eine der wenigen mir bekannten Studien, die sich systematisch mit den Offenen Lernformen beschäftigt, ist die Studie von BERGQVIST/SÄLJÖ (2004). Darin

---

<sup>8</sup> Was offensichtlich derzeit passiert, zumindest im wissenschaftlichen Bereich, ist eine verstärkte Zusammenarbeit und ein verstärkter Austausch von Spezialisten. Aus solchen Zusammenarbeiten kann unter Umständen Neues und Wertvolles entstehen. Gerade diese Chance setzt aber voraus, dass das Spezialistentum entsprechend gepflegt wird. (Was den Unterricht betrifft, so kann er aber wohl kaum als Zusammenarbeit und Austausch spezialisierter Diskurse beschrieben werden!)

<sup>9</sup> Die einzige einschlägige Studie, die ich kenne, bezieht sich auf die Erwachsenenbildung und kritisiert die Konstruktion des „autonomen Lernalters“, der angeblich den mainstream dieser Zielgruppe ausmacht. De facto beruht er auf einer ähnlichen Abstraktion von sozialen Vorerfahrungen, wie ich sie hier kritisiere. (BREMER 2004)

<sup>10</sup> Eine andere denkbare Interpretation: Sie meinen, mehr Gleichheit könne durch Individualisierung, Eingehen auf die Fähigkeiten, Bedürfnisse etc. des/der einzelnen, erreicht werden.

berichten sie, wie SchülerInnen und LehrerInnen in mehr oder weniger offen geführten Grundschulklassen mit dem Thema „Learning to Plan“ umgehen. Dabei interpretieren LehrerInnen die Tatsache, dass Kinder mit der Forderung nach zeitlicher Selbstorganisation (z.B. im Wochenplan) unterschiedlich und unterschiedlich kompetent umgehen, als eine Frage der entsprechenden „Reife“. Fertigkeiten der Selbstorganisation u.a. werden hier teilweise als quasi „natürliche“ Grundkenntnisse, die unterschiedlich stark ausgeprägt vorkommen, thematisiert. Die „Natur“ dieser Kenntnisse und Fertigkeiten liegt aber ganz eindeutig in den vorangegangenen Bildungs- und Alltagserfahrungen. Und als „Natur“ werden diese Fertigkeiten von den LehrerInnen auch deshalb angesehen, weil sie selbst genau in diesem „Habitus“ erzogen worden sind.

(95) Und darin sehe ich schließlich das zweite Versäumnis oder besser den zweiten blinden Fleck der aktuellen Bildungsforschung. Es wird kaum untersucht, wie die soziale Herkunft der LehrerInnen (je nach Schultyp variierend!), also wie die „habituellen Prägungen“ mit der konkreten Art der Unterrichtsführung zu tun haben. Die einzige Ausnahme, die ich hier kenne, ist die Studie von SCHUMACHER (2002), die genau solche Überlegungen nahe legt und die darauf verweist, dass z.B. die Mehrheit der GrundschullehrerInnen dem liberal-akademischen Milieu zuzurechnen ist. Diese grundsätzliche, aber kaum reflektierte, milieubedingte Überlegenheit dieser LehrerInnen den Kindern aus unteren Schichten gegenüber verleitet diese zu einer gewissen „Schonraumpädagogik“, um diesen Kindern Misserfolgserlebnisse zu ersparen. Sie vermeiden einen explizit fordernden Unterrichtsstil. Ein Unterrichtsstil, der vieles in die Verantwortung der Kinder übergibt, kommt dieser Haltung entgegen. Demgegenüber lassen die Erkenntnisse der Lernforschung aber vermuten, dass gerade für Kinder aus unteren sozialen Schichten ein „adaptiv-fordernder“ Stil mit expliziten Ziel- und Aufgabenstellungen die adäquate Unterstützung darstellt; adaptiv in dem Sinn, dass die jeweils unterschiedlichen vorangegangenen Bildungserfahrungen differentiell berücksichtigt werden. (FÖLLING-ALBERS 2005)

Etwas ganz Ähnliches, nämlich pädagogische Praktiken, die die soziale Herkunft und die schichtspezifisch unterschiedlichen „Kulturen“ adäquat berücksichtigen, fordert der deutsche Erziehungswissenschaftler W. BÖTTCHER (2005) in Form der „reflexiven Pädagogik“. Er steht in einer Forschungstradition, die sich auf Bourdieu beruft und die in Deutschland eine lebendige Forschungstätigkeit entwickelt hat. (ENGLER/KRAIS 2004; BERGER/KAHLERT 2005) Was bis jetzt fehlt, sind theoretische Konzepte, die die Bourdieuschen Analysen des kulturellen und sozialen Kapitals mit Analysen der schulischen Vermittlungsformen verbinden. Ein wichtiges Element solcher Analysen müssten die Bernsteinschen Machtdiskurse darstellen, so wie sie hier beschrieben wurden.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Erste Ansätze zu einer handlungsorientierten, ja geradezu didaktischen Anwendung der Bernsteinschen Begrifflichkeit sehe ich bei MORAIS/NEVES (2001) bzw. bei MORAIS (2002).

## (96) Literatur:

- BERGER, P. A.; KAHLERT, H. (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. - Weinheim, München: Juventa.
- BERGQVIST, K.; SÄLJÖ, R. (2004): Learning to plan. A study of reflexivity and discipline in modern pedagogy. - In: VAN DER LINDEN, J.; RENSHAW, P. (eds.): Dialogue Learning: Shifting Perspectives to Learning, Instruction and Teaching. - Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BERNSTEIN, B. (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. - Düsseldorf: Schwann Verlag.
- BERNSTEIN, B. (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. - Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- BERNSTEIN, B. (1990): The Structuring of Pedagogic Discourse. Vol IV. Class, codes and control. - London, New York: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (2000): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition. - Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.
- BÖTTCHER, W. (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform. - In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12/2005; S. 7-13 (download: [www.bpd.de/files/OLQ061.pdf](http://www.bpd.de/files/OLQ061.pdf). 31.10.2006)
- BREMER, H. (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. - In: ENGLER/KRAIS 2004, S. 189-213.
- ENGLER, ST.; KRAIS, B. (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. - Weinheim, München: Juventa.
- FÖLLING-ALBERS, M. (2005): Chancenungleichheit in der Schule - (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen. - In: ZSE 2/2005, S. 198-213.
- DANZIG, A. (1995): Applications and Distortions of Basil Bernstein's Code Theory. - In: SADOVNIK, A. R. (ed.): Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein. - Norwood, New Jersey: Ablex, S. 145-170.
- DOUGLAS, M. (2001): Basil Bernstein. - In: POWER, S. et al (eds.): A Tribute to Basil Bernstein (1924-2000). - University of London: Institute of Education, S. 109-113.
- FRAUNDORFER, A. (2006): Ideen machen Schule. Neun innovative Schulen im Portrait. - Wien, Münster: LIT-Verlag.
- LIESSMANN, K. (2006): Theorie der Unbildung. - Wien: Deuticke
- MORAIS, A. (2002): Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. - In: British Journal of Sociology of Education 4/2002, S. 559-569.
- (97) MORAIS, A.; NEVES, I. (2001): Pedagogic Social Contexts: Studies for an Sociology of Learning. - In: MORAIS, A. et al (eds.): Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research. - New York: Peter Lang, S. 183-221.
- PATZNER, G. (in diesem Band): "Offener Unterricht" - ein neoliberales Führungsinstrument.
- SADOVNIK, A. (1995): Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach. - In: SADOVNIK, A. R. (ed.): Knowledge and Pedagogy. The Sociology of Basil Bernstein. - Norwood, New Jersey: Ablex, S. 3-35.

SCHUMACHER, E. (2002): Die soziale Ungleichheit der LehrerInnen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? - In: MÄGDEFRAU, J.; SCHUMACHER, E. (Hg.) (2002): Pädagogik und soziale Ungleichheit. - Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 253-270.

SERTL, M. (2004a): Neue Lernformen für den flexiblen Menschen. Soziologische Anmerkungen zur Heterogenisierung und Individualisierung des Unterrichts. - Unveröffentlichtes Manuskript

SERTL, M. (2004b): A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. - In: Schulheft 116/2004, S. 17-29.

SERTL, M. (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. - Unveröffentlichtes Manuskript.

SERTL, M. (2006b): Basil Bernsteins Soziologie - ein Beitrag zur Dekonstruktion der Pädagogik. - Unveröffentlichtes Manuskript.

WEIDINGER, W. (2001): Der Schulversuch Mittelschule. - In: OLECHOWSKI, R. u.a. (Hg.): Das Modell „Mittelschule“. Evaluationsstudie im Längsschnitt. - Innsbruck, Wien: Studienverlag.

WOSCHNACK, U.; FRISCHKNECHT, P. (2002): Schlüsselqualifikationen - Vom Arbeitsmarkt verlangt! Von der Hochschule gelehrt? <http://www.panorama.ch/files/2789.pdf> (download: 26.10.2006)

Dr. phil. MICHAEL SERTL, Soziologe, Hauptschullehrer, Professor an der Pädagogischen Hochschule des Bundes, Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit in der Schule, Theorie der Schule, Offene Lernformen; Migrationsforschung.