

Unterschichtscodiert: zehn Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft

Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bauer, U., & Bittlingmayer, U. H. (2006). Unterschichtscodiert: zehn Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2* (S. 3591-3598). Frankfurt am Main: Campus Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-142716>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Unterschichtscodiert – Zehn Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft¹

Ulrich Bauer und Uwe H. Bittlingmayer

Meine Damen und Herren, Vieles lädt zu einer Kampfreden ein. Sie können sich nicht vorstellen, wie oft wir in unserem Manuskript Änderungen vornehmen mussten, damit wir bei allem Unmut über die Entwicklung der bildungspolitischen Diskussion nach PISA und zuletzt natürlich nach der Veröffentlichung des OECD Benchmarking »Bildung auf einen Blick«, damit wir bei dem Versuch, diese Entwicklungen einleitend zu kommentieren, überhaupt noch Zeit behalten, unsere eigenen Vorschläge zur Bildungsreform vorzustellen. In der Tat: Es lockt, dem Unmut – was für ein feines Wort für unfeine Zustände – freien Lauf zu lassen. Aber die Aufgabe soll sich ja heute bewusst anderes stellen. Es geht für uns um Interventionen und Auswege. Daher nur chiffrhaft unsere Verortung im aktuellen Diskurs: Wir schicken voraus, dass wir uns – obwohl natürlich dem akademischen Raum zugehörig – in großer Distanz befinden zu den Standorten der offiziellen Rede, damit befinden wir uns – wie wir hoffen – auch in Distanz zu jenem bloßen bildungspolitischen Aktionismus der Post-PISA-Ära. Wir gehören keiner Beratungskommission an und nehmen an Prozessen der Meinungsbildung im Bereich Bildungspolitik, wenn überhaupt, nur sehr vermittelt teil. Diese Distanz erlaubt indes viel. Sie soll Garant sein für eine Reflexion, die Denkgebote und Denkverbote in der heutigen Bildungsdebatte überschreiten kann.

Distanz wenden wir in erster Linie auf ökonomische Imperative an, die die heutige Debatte über eine Bildungsreform kolonialisieren: Wir erleben eine Entwicklung, in der Bildung in bisher ungekannter Weise ökonomischen Bedürfnissen angepasst und Verwertungsinteressen untergeordnet wird (und nicht wenige – vielleicht auch unter uns – werden diesem Credo schon recht zustimmend gegenüber stehen, weil sie sich einen anderen Sinn von Bildung schon gar nicht mehr vorstellen können). Dass wir über Elitenrekrutierung und nicht über die Gleichverteilung von Bildungschancen sprechen, hat auch deswegen den Anschein, *rational* zu sein, weil sich ein neoliberales Denken gesamtgesellschaftlich sedimentiert hat. Neolibe-

¹ Eine ausführlichere Fassung des Textes ist inzwischen in »Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament«, Ausgabe 12 (2005) erschienen. Darin finden sich auch ausführlichere bibliographische Hinweise zur vorgestellten Thematik.

rales Denken ist längst mehr als die Spezialideologie ultrakonservativer Think-Tanks. Es ist heute zum Bestandteil einer kulturellen Hegemonie geworden, die eben nicht mehr nur von einer konservativen Rechten, sondern von der gesellschaftlichen »Mitte« – und wir wissen heute, was das bedeutet – getragen wird. *Wie sehr* unser heutiges Bildungsverständnis durch ökonomische Imperative geprägt wird, erfordert natürlich eine eigene Darstellung. (Hier muss der Verweis auf die immer enger werdende Verflechtung des ökonomischen Feldes mit dem Bildungsfeld genügen, der Verweis auf politische Rahmenbedingungen (hierzu gehört auch GATS), auf die Funktion der privaten Stiftungen (denken Sie bitte an Bertelsmann), die Lobbyisten (das heißt die Arbeitgeberorganisationen, der BDI: Henkel, Hundt und Rogowski) und denken Sie schließlich auch an terminologische Neuprägungen im Diskurs wie der *Begriff Bildungsmarkt*, der heute durchaus eine Wegweiserfunktion erfüllt.) Dem Prozess der Ökonomisierung von Bildung korrespondiert ein neuerlicher Klassenkampf. Dieses Mal aber – mit einem der Kernmotive Uwe Bittlingmayers gesprochen – ein »Klassenkampf von oben«, ein Klassenkampf der von den gesellschaftlichen Eliten ausgegangen ist. Er zielt auf die Herstellung und Stabilisierung gesellschaftlicher Ungleichverteilung. Das neoliberale Denken akzeptiert soziale Ungleichheiten nicht nur, es befördert diese sogar noch.

Die Bildungsreform, für die wir eintreten, soll von einer solchen einseitigen ökonomischen Betrachtung von Bildung befreit werden. Wir sprechen (sie müssen entschuldigen: die knappe Zeit verlangt hier eine thetische Argumentationsführung) von zwei Grundsatzentscheidungen, die einer Reform notwendig voran gestellt werden müssen: Im Vordergrund steht das Festhalten an einem emanzipativen Bildungsanspruch. Bildungspolitik kann mit Strategien der Standortpolitik nicht gleichgesetzt werden. Bildung kann nicht auf ökonomisch verwertbares Wissen zusammen schrumpfen. Würde sie das, täten wir mit Betriebs- oder Unternehmensschulen wohl das Beste. (Umfassende Bildung ist dann nur noch Mittel zum Zweck – so wie die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre, die Philosophie oder Soziologie als Nebenfach wählen, damit sie Allgemeinbildung auftanken und zugleich lernen können, sich etwas eloquenter zu artikulieren.) Die zweite Grundsatzentscheidung betrifft die konsequente Orientierung an der Reduzierung von Bildungsbenachteiligung. Bildungspolitik benötigt infolgedessen – als eine der zentralen Aufgaben, die nach dem Ende der Reformperiode der 60er und 70er Jahre liegen geblieben sind – das uneingeschränkte Bekenntnis zu sozialer Kompensation statt schulischer Selektion. (Wir sprechen diesbezüglich von einem Vorrang *egalitärer bzw. egalisierender Bildungsnormen*.) Jede Reformperspektive muss sich damit an dem Anspruch messen lassen, inwieweit sie in den Reproduktionsmechanismus ungleicher Bildungschancen zu intervenieren im Stande ist.

Wir präsentieren einen Katalog möglicher Interventionen. Vorrang haben Vorschläge, die in der Forschung zumindest diskutiert oder schon erprobt wurden,

nach Möglichkeit aber bereits als evidenzbasiert einzuordnen sind: (Wir unterscheiden mit den Vorschlägen auch Interventionsebenen. Ein Großteil unserer Vorschläge adressiert die Ebene der *Schulstruktur und Schulkultur*. Der andere, nicht weniger gewichtige Vorschlagsteil ist auf die außerschulische Ebene bezogen. Wir sprechen hier, auf dieser zweiten Interventionsebene, von begleitenden Maßnahmen der *sozialen Kompensation*.)

1. Die grundlegendste aller Reformforderungen betrifft heute wie vor 30 Jahren die Ebene der Schulstruktur. Das auf externer Differenzierung basierende deutsche Schulsystem ist Garant für die Verlängerung von sozialer Ungleichheit in Bildungsungleichheit (und ist ja offenbar auch mit dieser Absicht eingerichtet worden). Die Tatsache der Schuldifferenzierung ist anachronistisch und kontraproduktiv. Darauf verweisen zum einen selbst die Effizienzkriterien der OECD. Wir können zum anderen davon ausgehen, dass heterogene Lerngruppen leistungsschwache Schüler stärken, leistungsstarke werden demgegenüber nicht wesentlich eingeschränkt, wenn sie in heterogenen Gruppen lernen. Anachronistisch und kontraproduktiv ist daher, dass gerade die, die eine besondere Förderung benötigen, am unteren Ende der Schulhierarchie, zumeist in den Haupt- und Sonderschulen, konzentriert werden. Hier kumulieren dann Problemlagen (wie wir längst wissen nicht nur im Lernbereich, sondern – nicht weniger bedeutsam – auch im Bereich des sozialen Verhaltens). Die Etablierung der Gesamtschulstruktur ist als Kernforderung für die Bildungsreform sicher unhintergebar. Aber auch diese Forderung stellt keine Patentlösung dar. Das System der Gesamtschule ist (wir wissen das aus den USA) unterminierbar. Allein dadurch, dass jede Schule unterschiedliche Einzugsgebiete hat, ist jede Schülerklientel vorselektiert (und nicht selten spiegelt ja die demografische Spaltung einer Stadt oder eines Stadtteils soziale Scheidelinien wider). Hinzu kommt, dass Schulen in Zukunft selbstständiger operieren sollen. Auch hiervon gehen Gefahren für die Gleichbehandlung im Bildungswesen aus. Forderungen nach Ausweitung der Schulautonomie sind also – wir erwarten das gerade von der Schulentwicklungsforschung – zunächst skeptisch zu beurteilen (wir unterstützen sie zumindest nicht). Nicht nur, weil wir dagegen eintreten, dass die Verwaltung des Mangels an das untere Ende der Hierarchie wegdelegiert wird. Wichtiger ist, dass Fallstudienvergleiche zum School Based Management in den USA und England längst gezeigt haben, dass positive Auswirkungen auf Schülerleistungen durch die größere Schulautonomie in der Realität gar nicht feststellbar sind. Vielmehr droht – und das ist am Wichtigsten – mit der Erhöhung der Schulautonomie die Gefahr, dass öffentliche Mittelzuweisungen von dem »Erfolg«, dem Leistungsprofil dieser als kleine Unternehmen operierenden Schulen abhängig gemacht wird (in England erleben wir ja seit einigen Jahren

eine solche Entwicklung). An diesem Wettbewerbsmodus würde auch das integrierte Gesamtschulsystem zerbrechen. Zweifellos gäbe es dann gut funktionierende autonome Schulen, die erfolgreich arbeiten. Natürlich gibt es dann aber auch Restschulen, die mit wenig Mitteln nicht einmal mehr das Nötigste leisten können.

2. Wirksamer als Schulautonomie und schulische Selbstständigkeit erachten wir neben der Gesamtschulstruktur die Einrichtung von Kernlehrplänen. Wolfgang Böttcher hat diese Forderung ja bereits als Durchsetzung starker Bildungsstandards diskutiert. Das Konzept ist also deutlich geworden, wir müssen hier zur Programmatik nichts hinzufügen (Wechsel Input-/Outputorientierung, Sicherung von Grundbildung, vs. »pädagogischen Voluntarismus« und »Glockenkurvenmentalität« etc.). Interessant ist allenfalls noch, den Prozess der praktischen Umsetzung zu kommentieren: Paradoxe Weise kommt heute ja der Protest gegen starke Bildungsstandards gerade von den Schulen, die Schülergruppen mit Leistungsdefiziten beschulen (Schulen also mit benachteiligter Klientel). Ihr Einwand, der sicher gut gemeint ist, lautet, dass sie durch Bildungsstandards gerade Schüler mit Defiziten vernachlässigen müssen. Gerade die Schüler also, die mehr Zeit und mehr Unterstützung benötigen. Hier zeigt sich um so mehr, dass Lehrkräfte ihren Blick – ob der unverhältnismäßig hohen Belastung bei der Arbeit mit bildungsfernen Gruppen – notwendig einschränken müssen. Diese Lehrer denken an die Unmöglichkeit ihres Alltags, wenn sie ihre Schüler, zum Beispiel an einer Hauptschule in Essen Nord auf das Niveau eines Gymnasiums in Bonn Bad Godesberg bringen müssen. Sie sehen aber nicht, und das ist paradox, dass Bildungsstandards in der Konsequenz die einzige Möglichkeit für solche Schulen darstellen, ihre eigene Lage zu skandalisieren. Bildungsstandards sind damit in erster Linie ein Interventionsinstrument für die Schulen selbst. Nur auf dieser Grundlage können Schulen ihren besonderen Bedarf an besonderer Förderung auch durchsetzen (Zuwendungen von Seiten der Kultusbehörden und Schulträger, die ohne einen verbindlichen Bildungsauftrag nicht eingeklagt werden können).
3. Eine Gesamtschulstruktur und einheitliche Bildungsstandards (die ersten beiden Vorschläge) sollen die Grundlage dafür schaffen, dass Heranwachsenden im Verlaufe ihrer Schullaufbahnen gleiche Ausgangsbedingungen ermöglicht werden. (In dieser Hinsicht sprechen wir von *egalitären* oder *egalisierenden* Bildungsnormen. Dass es sich dabei – man hört das konservative Gegenargument schon – um Gleichmacherei durch die Schule handeln würde, ist natürlich falsch. Primäres Ziel unserer Überlegungen ist, Benachteiligungen derjenigen zu kompensieren, die sonst chancenlos in das Schulsystem ein- und noch chancenloser wieder hinaustreten.) Aber auch diese beiden Kernforderungen können nicht allein stehen. Sie müssen flankiert werden (und wir stellen daher weitergehende

Vorschläge zumindest im Stakkato-Tempo vor, wir können erst im Anschluss eine Vertiefung vornehmen): Der dritte Vorschlag soll daher zunächst darauf zielen, das Sonderschulwesen in Deutschland drastisch einzuschränken. Sonderschulzweige dienen mittlerweile als parallele Bildungswege. Wenn wie in Hessen über 20 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund nicht mit sechs Jahren eingeschult werden und rund ein Viertel der Kinder von Migranten nicht einmal den Hauptschulabschluss erreicht, dann sprechen wir zumeist über Sonderschulkarrieren. Dieser »Karierezweig« muss abgeschafft werden, wenn nicht auch weiterhin ein Weg eröffnet werden soll, ganze Schülersegmente im deutschen Bildungswesen zu segregieren. Vorbild sollten die skandinavischen Länder sein, die nahezu vollständig auf den Sonderschulzweig verzichten und, das ist mittlerweile gut bekannt, damit tatsächlich kompensatorisch eingreifen können.

4. Natürlich muss dann auch umgekehrt – unser vierter Vorschlag – ein Fördersystem eingerichtet werden, das vor dem Schuleintritt intervenieren kann. Wir sprechen hiermit im Besonderen den Vorschul- und Elementarbereich an. Für bildungsferne Gruppen müssen so Möglichkeiten geschaffen werden, Anschluss an den pädagogischen Code des Bildungswesens herzustellen. Das betrifft benachteiligte Gruppen insgesamt, vor allem Schüler und Eltern mit Migrationshintergrund. Hier müssen kulturelle und Sprachbarrieren kompensiert werden. Aber – und das kann man kaum technisch beschreiben – hier müssen vor allem Unsicherheiten und Ängste überwunden werden. Wir wissen ja vor allem durch die amerikanische »New School of Education« und den »Interpretative Approach«, wie die Erfahrungen sozialer Benachteiligung in Familien wirken: Negative Begabungszuschreibungen, wie das Eberhard Nölke beschreibt, und bewusster Beteiligungsverzicht, Bourdieu/Passeron sprechen diesbezüglich in den 1960er Jahren ja von einem Mechanismus der »Selbstselektion«.
5. Der Versuch, kompensatorisch einzugreifen, bevor die schulische Selektion einsetzt, bedingt eine entsprechende Infrastruktur. Zu einer kompensatorischen Infrastruktur gehört auch – unser fünfter Vorschlag – die Befähigung der Lehrkräfte, Folgen und Mechanismen sozialer Benachteiligung zu reflektieren. Es bedarf neuer Inhalte in der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, damit die Arbeit mit Benachteiligtengruppen erlernt wird. Nach solchen Modulen werden sie in der Lehrerschulung bisher vergeblich suchen. Es muss aber bereits zur Grundausrüstung der Lehramtsausbildung gehören, schulische Selektionsmechanismen zu reflektieren, an denen die Studierenden später als Lehrer selbst beteiligt sind. (Dazu gehören natürlich auch Homogamiceffekte im Bewertungsverhalten, die eigene Glockenkurvenmentalität und vieles mehr. In den »Vorschlägen für das Bildungswesen der Zukunft«, die das Collège de France Mitte der 1980er Jahre unter Mitwirkung Bourdieus erstellt hat, findet sich viel, das

auf solche Kompetenzen der Schulen im Umgang mit Ausgrenzung und Benachteiligung verweist. Und auch Hartmut von Hentigs Sokratischer Eid für Lehrer und Erzieher kann eine Art Gerüst für dieses längst fällige Umdenken in Pädagogik und Didaktik darstellen.)

6. Zu den Möglichkeiten kompensatorischen Eingreifens gehört schließlich ebenso zentral – der sechste Vorschlag – die Reform des Ein-Lehrer-Unterrichts, der sich gerade dann als ineffizient erwiesen hat, wenn Schüler intensivere Formen der Betreuung benötigen. Dazu nur ein Beispiel: Mit dem 4-stufigen niederländischen Fördersystem ist verbunden, dass Schulen mit hohem Migrantenanteil, die so genannten schwarzen Schulen, fast doppelt so viele Lehrkräfte erhalten wie gut situierte weiße Schulen. Bitte übertragen sie diesen Schlüssel einmal auf den Vergleich von Hauptschulen und Gymnasien in Deutschland. Ein wenig überpointiert können wir sagen: es verhält sich nahezu umgekehrt. (In den Niederlanden richtet sich die Betreuungsintensität nach dem Grad sozialer Benachteiligung (im Übrigen auch in vielen anderen europäischen Ländern). So wird es tatsächlich möglich, binnendifferenzierten Unterricht durchzuführen. Wir fordern also die Einführung des Zwei- bzw. sogar eines Drei-Lehrer-Unterrichtes, von dem wir wissen, dass er in hohem Maße benachteiligten Schülergruppen zu Gute kommt.)
7. Wirkungsvolle kompensatorische Anstrengungen setzen indes mehr voraus als eine bessere Schulausstattung. Unser siebter Vorschlag richtet sich daher auf eine Reform der Lehrplaninhalte. Hier geht es nicht nur darum, dass starke Standards universal eingehalten werden. Kern einer inhaltlichen Lehrplanreform ist, Unterrichtsinhalte – so weit möglich – an die Lebenswirklichkeit von sozial benachteiligten Gruppen anzupassen. Das geschieht bisher nicht. Damit bleiben aber auch die Möglichkeiten einer »Reflexiven Pädagogik« ungenutzt, in diesem Fall verstanden als eine Art Selbstaufklärung der Schüler über die Mechanismen von Ausgrenzung und Benachteiligung. (Die Kritik richtet sich hier immer noch auf Mittelschicht zentrierte Lehrpläne, die den Abstand zwischen dem schulischen Curriculum und dem Curriculum im Herkunftsmilieu nicht verringern können. Tatsächlich lassen Richtlinien und Lehrpläne vieler Fächer Raum genug, um Lebenswelten von bildungsfernen Gruppen zu thematisieren.)
8. Unser achter Vorschlag plädiert für die Einrichtung von Übergangskontrollen. So lange kein einheitliches Gesamtschulsystem existiert, stellen Übergänge von der Primär- in die Sekundarstufe die folgenreichsten Entscheidungen in den Schulkarrieren dar (und wir wissen hinlänglich, denken Sie allein an die Ergebnisse der Hamburger LAU-Studie, dass der Mechanismus, nach dem Unterschichtskinder auch bei gleichen Schulleistungen seltener Gymnasialempfehlungen bekommen, statistisch stabil geblieben ist). Die Einführung von Übergangskontrollen bedeutet (als Kernforderung hier wiederum nur cursorisch): Die

Grundschulzeit muss verlängert, der Zeitpunkt der Übergangsauslese muss nach hinten verschoben werden. Obligatorisch sollte eine sechs-jährige Grundschulzeit sein, sinnvoll ist eine acht-jährige. Jürgen Baumert nennt diesen verlängerten Zeitraum »Interventionszeitfenster«. In diesen Interventionszeitfenstern müssen auch die Bildungsaspirationen der Eltern angehoben werden. Wichtiger ist wiederum, dass sich mit diesem Interventionszeitfenster auch die Einstellungen und Haltungen der Lehrer verändern. Die Empfehlung etwa, Yilmaz doch lieber nicht auf das Gymnasium zu schicken, weil er da ja nicht mehr mit den türkischen Freunden zusammen sein kann, ist subjektiv vielleicht sogar gut gemeint (ich habe das häufig im Interview so wahrgenommen). Die tatsächliche Folge einer derartigen paternalistischen Haltung ist soziale Selektion. Wir müssen auch in diesem Fall von institutioneller Diskriminierung bildungsferner Gruppen sprechen.

9. Unser neunter Vorschlag betrifft zum ersten Mal dezidiert den außerschulischen Bereich. Wir zielen damit vor allem auf die Möglichkeiten kompensatorischer Elternbildung. Die Ursachen für Schulversagen liegen, darauf verweisen Forschungsbefunde durchgehend, in einem mangelhaften familialen Unterstützungsverhalten. Folgerichtig ist dann, dass Versuche schulischer Kompensation schon in der vorschulischen Erziehung beginnen müssen. Die Tradition der amerikanischen Head-Start-Programme hat hier tatsächlich beträchtliche Erfolge erzielt. Hieran ist wieder anzuschließen. Es geht dabei um pädagogische Frühförderung in den Familien, um Hilfen, um Ansprechpartner und um Ratgeber für Eltern. Laienhelferprogramme wie das niederländische OPSTAPJE-Programm, das sich in Deutschland gerade in einer Erprobungsphase befindet, können als Modell dienen. Dazu gehört auch das Positivbeispiel der britischen »Early Excellence Centers«: Einrichtungen für sozial benachteiligte Familien, die dadurch Hilfe bei der vorschulischen Kindererziehung oder besondere Angebote der Erwachsenenbildung erhalten können.
10. Sozialkompensatorische Maßnahmen im außerschulischen Bereich stellen schon einen zentralen Punkt dar. Die außerschulische Förderung von Migrantengruppen muss dennoch gesondert berücksichtigt werden. Wir fassen sie in unserem zehnten Vorschlag zusammen. Wir gehen dabei von den besonderen Adaptionsproblemen aus, die Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen haben. Eine Reihe von Forschungsarbeiten macht inzwischen darauf aufmerksam, dass in Zuwandererfamilien ein besonderer Aufklärungsbedarf über deutsche Lehrmethoden und Lernmethoden besteht (Karakasoglu-Aydin 2001). Hier müssen kompensatorische Angebote ansetzen. Beispiele hierfür liegen schon in der Stadtteilarbeit. Wir denken dabei aber vor allem auch an die Schaffung elterlicher Beteiligungsformen im schulischen Setting, damit

Migranten-Eltern überhaupt in eine pädagogische Kooperationsbeziehung mit der Schule und den Lehrern eintreten können.

Meine Damen und Herren, eine kursorische Schlussbemerkung: Sie beinhaltet so etwas wie das schlechte Gewissen der Vorschläge zur Bildungsreform. Schlechtes Gewissen, weil wir hier so knapp benennen müssen, was der ausführlichen Beschreibung bedarf. Schlechtes Gewissen aber auch, weil wir sogar noch mit unseren radikalen Forderungen, die durchaus an den Grundfesten der deutschen Bildungsverfassung rütteln, vielleicht noch zu Wenig tatsächlich ins Wanken bringen können. Die Grundüberlegung ist dabei: Wie viel Schule erträgt Bildung eigentlich? Eine Bildungsreform, die für Mehr eintritt, als Bildung nach dem Konkurrenzprinzip zu organisieren, wandelt heute auf einem schmalen Grad. Vieles spricht dafür, und das wäre durchaus konsequent, von der Schule als Institution, als quasi alleinige Agentur der Vermittlung von Bildung, als entscheidende Selektions- und Allokationsinstanz Abstand zu nehmen. Wir fordern dies nicht, ergänzen aber: Wenn man an der Schule als Vermittlungsagentur, als Selektions- und Allokationsinstanz festhält, ist die Beförderung egalitärer bzw. egalisierender Elemente unabdingbare Voraussetzung. Mit dem Motiv *unterschichtscodiert* meinen wir, dass ein Gegenpart geschaffen wird, ein Gegenpart zu heutigen Formen der Wissensvermittlung, die nicht weniger als vor 30 Jahren spezifisch codiert sind und damit als Auslesemechanismus wirksam werden. Natürlich schließen wir damit an Bernstein und Bourdieu an. Natürlich, weil ihre Ursachenanalyse aktuell geblieben ist. Das Motiv *unterschichtscodiert* soll Ansprüche fest machen und Prioritäten verschieben. Wir hoffen, in diese Richtung einen Schritt gemacht zu haben.