

Preuss-Lausitz, Ulf

## **Gesamtschule als zukunftsfähige Jugendschule? Folgen der veränderten Jugend für die Sekundarstufe**

*Die Deutsche Schule 93 (2001) 2, S. 155-166*



Quellenangabe/ Reference:

Preuss-Lausitz, Ulf: Gesamtschule als zukunftsfähige Jugendschule? Folgen der veränderten Jugend für die Sekundarstufe - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 2, S. 155-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275484 - DOI: 10.25656/01:27548

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275484>

<https://doi.org/10.25656/01:27548>

### **Nutzungsbedingungen**

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. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: 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**

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. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: 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.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Gesamtschule als zukunftsfähige Jugendschule?

Folgen der veränderten Jugend für die Sekundarstufe<sup>1</sup>

---

Lehrerinnen und Lehrer in Gesamtschulen, auch ihre Schüler/innen und deren Eltern sind oft verunsichert: Welche Rolle kann in der Zukunft eine integrierte Schulform der Sekundarstufe spielen, während um sie herum Expresszüge, Schwerpunkts- und Spezialschulen, immer neue Privatschulen vor allem für diejenigen, die im Eilenschritt zur nächsten Karrierestufe gedrängt werden oder auch selbst drängen, gegründet werden? Wird sie eine Gettoschule für die Verlierer, für diejenigen, die nicht mithalten können mit den Modernisierungszwängen in einer Ellenbogengesellschaft? Wird sie faktisch eine Haupt-/Realschule und von Jugendlichen gemieden, die das Abitur anstreben? Wie kann sie, die vor einer Generation das Banner der Chancengleichheit, des sozialen Lernens, aber auch der Individualisierung hochgehalten hat, diese Ziele retten und übersetzen in zukunftsfähige und auch den Jugendlichen und ihren Eltern einleuchtenden Orientierungen für die eigene Lebensführung? Und ist die Gesamtschule dem dramatischen Wandel des Aufwachsens und der Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Interessen der Kinder überhaupt gewachsen?

Im Folgenden soll die Frage erörtert werden, was aus dem Wandel von Kindheit und Jugend resultiert für eine zukunftsfähige Schule. Dabei werden die empirischen Jugend- und Familienstudien darauf hin untersucht, was sie zu den Rahmenbedingungen schulischen Lernens insbesondere unter den Aspekten der Heterogenität der Erfahrungshintergründe, der Interessen und der Lebensziele aussagen. Für Gesamtschulen gilt noch mehr als für andere Sekundarschulen, dass sie ohne deren Kenntnisse an ihren Schülerinnen und Schülern „vorbei unterrichten“ würden.

### 1. Braucht die pluralistische Jugend heute eine Schule für morgen?

Vorab kann gesagt werden: Das Ziel, *Bildung für alle und zugleich im Horizont des gemeinsamen Lernens* zu ermöglichen, ist nur in einer Schule für alle realisierbar. Zwar ist auch die Gesamtschule keine Garantie dafür, dass dies gelingt, aber doch eine *Bedingung*.

Damit ist eine These formuliert, die bildungspolitisch wie erziehungswissenschaftlich als erledigt erscheint, nämlich sich über schulische Strukturfragen

---

<sup>1</sup> In anderer Fassung am 9. 12. 2000 in der Friedrich-Ebert-Gesamtschule in Frankfurt/M. auf dem von GEW, Gemeinnütziger Gesellschaft Gesamtschule, dem Elternbund Hessen und der Arbeitsgemeinschaft der Schulelternbeiräte in Gesamtschulen Hessens veranstalteten Kongress „Jugend heute – Zukunft mit der Gesamtschule“ vorgetragen.

– die Frage eines gegliederten oder integrierten Sekundarschulsystems – Gedanken zu machen. Seit Helmut Fend die umfangreichen Gesamtschuluntersuchungen seit den späten sechziger Jahren abschloss mit der Feststellung, dass die *(Leistungs-)Streuung innerhalb der verglichenen Schulformen, auch innerhalb der Gesamtschulen, oft größer ist als zwischen den Schulformen* (Fend 1982), hat sich das Interesse von Politik, Schulforschung und Öffentlichkeit in den achtziger Jahren der *Einzelschule* zugewandt. Deren „*Gestaltungsfreiheit*“ (Daschner 1995) und die Entwicklung von Schulprogrammen, ja von Schulprofilen, galt als das Non plus ultra auf dem Weg zur (inneren) Schulreform (Rolff 1998). Gesamtschulen wurden allenfalls *lokal* Thema, wenn Eltern die Durchsetzung einer Neugründung erzwangen oder, in NRW, wenn ein rühriger Anti-Gesamtschul-Aktivist wieder einmal einen Publikationsort für seine regelmäßigen Mitteilungen fand, dass in Gesamtschulen nur Wasser gekocht werde, ja dass dies brackig sei. In den Hochschulen verschwand die Gesamtschule vom Menü der Lehrangebote. Neben wenigen späten Überblicken (Buhren/Rösner 1996, Arbeitsgruppe 1994) erschien nur noch ein historisierendes Gesamtschulbuch (Gudjons/Köpke 1996). Allenfalls die GGG versucht mit einem kleinen Verbandsblatt („Gesamtschule konkret“) der Gesamtschuldebatte Kontinuität zu sichern.

Selbst die *Umwandlung des angeblichen Einheitsschulsystems* (mit Spezialschulen auf beiden Seiten der Lernleistungen) nach Ende der DDR in teilweise durchaus neue Sekundarschulformen und die Einführung von Gesamtschulen für rd. die Hälfte aller Brandenburgischen Jugendlichen führte nicht zu einer ernsthaften Strukturdebatte. Erst internationale Leistungstests wie TIMSS (1997) und geheimnisvolle Teilmitteilungen aus der Lebenslaufstudie BIJU (1996) dienten wieder zur Wiedereröffnung einer alten Schlachtordnung. Auch wenn TIMSS eher Fragen zur Lernwirksamkeit des deutschen Gymnasiums und des dreigliedrigen Sekundarsystems nahe legte, etwa im Vergleich zu den skandinavischen oder japanischen Schulen, konnten skandalisierende Berichte über die Leistungen der Gesamtschüler den Anschein erwecken, dass die Gesamtschule eine Schulform sei, die bei Leistungstests, ja sogar bei Tests sozialer Kompetenzen, als ineffektiv erscheint. Die bildungsbürgerliche „Zeit“, deren Redakteurinnen vermutlich selten aus Gesamtschulen hervorgingen, fasste ihr Vorurteil in einem begeisterten, fett gedruckten „Gesamtschule mangelhaft!“ (Etzoldt 1999) zusammen und stützte sich dabei auf Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin. Proteste des Instituts wurden nicht abgedruckt. Als in der „Welt“ vom 8. 2. 2000 in Bezug auf BIJU ein ebenso ideologischer Beitrag mit dem schönen Titel: „Die Gesamtschule: Ein Ort, an dem die Intelligenz verkümmert“ erschien, war eine öffentliche Feststellung des Leiters Baumert nötig, „dass unseren Befunde derartige Interpretationen in keiner Weise rechtfertigen“ (Baumert u.a. 2000), ehe sich die Presse beruhigte. Neugierig wird nun auf die Lesefertigkeiten gelauert, wie sie PISA im Jahr 2000 ermittelte: Lässt sich wieder einmal eine Schulform oder ein Bundesland diffamieren? Ich prognostiziere: Die Lesefertigkeiten werden im Wesentlichen mit der sozialen und ethnischen Herkunft und mit dem Geschlecht korrelieren. Und ja, dies wird sich auch in den Schulformen niederschlagen.

Auch wenn es also nicht dem bildungspolitischen Zeitgeist entspricht, so bleibt die Umwandlung des viergliedrigen Schulsystems in eine Schule für alle, die die innere Differenzierung präferiert, auf der historischen Tagesordnung. Die

Jugend in ihrer heutigen Vielfalt der sozialen und ethnischen Herkunft, Interessen und Zukunftsziele braucht Orte, wo sich die Vielfalt in produktivem Lernen und zugleich in sozialem Leben und in Verlässlichkeit niederschlägt. Das ist, als Chance, die Schule für alle – in der Grund- wie in der Sekundarstufe.

Dieses Ziel scheint nicht selbstverständlich. Die Schule für alle ist, für den Primarbereich, erst 1920 in Deutschland eingeführt worden, und zwar gegen den erbitterten Widerstand sozialer Kreise, die gern die grundständigen Gymnasien ab Klasse 1 behalten hätten, und die dann auch oft auf entsprechende Privatschulen auswichen. Schon damals begründete sich dieser Widerstand nicht aus der Sorge um die Schulkarriere der eigenen Kinder – diese machten allemal ihren Weg zum Abitur –, sondern aus dem Wunsch nach sozialer Reinheit der Sozialkontakte ihrer Kinder. Man spielt nicht mit den Schmuttelkindern aus dem Proletariat, und man lernt möglichst auch nicht mit ihnen.

Was in der Weimarer Republik der Kampf um die integrierte Primarstufe war – die ja die Behinderten ausschloss, also durchaus keine Schule für wirklich alle wurde –, ist seit den 70er Jahren der Widerstand gegen integrierte Sekundarschulen, übrigens ganz entgegen dem internationalen Trend. Das deutsche Proletenkind hat seinen Schrecken verloren; es wurde ersetzt durch die Abneigung gegen die Kinder libanesischer Kellner, türkischer Gemüsehändler und – *horribile dictu* – kopftuchtragender Putzfrauen. Der politische Kampf gegen Gesamtschule ist in erster Linie ein Kampf der sozialen Abgrenzung. Da dies aber nicht offen gesagt werden kann, muss man versuchen, die Gesamtschule als lernineffektive Schule, ja als Schule eines bedenklichen sozialen und politischen Milieus hinzustellen.

Darauf sollten Gesamtschulen kühl und gründlich reagieren – indem sie ihre zukunftsfähigen Ziele deutlich formulieren, ihre Ausgangslagen analysieren und vor allem klären, auf welche Lebensumstände, Interessen und Erwartungen ihrer jugendlichen Schülerinnen und Schüler sie durch klare Konzepte reagieren und sie diese einer kritischen Öffentlichkeit darstellen können. Davon kann die Gesamtschule in ihrem öffentlichen Bild nur profitieren.

Aber ist dieses Reden über „die Gesamtschule“ und „die Jugend“ überhaupt möglich? Haben nicht die jüngsten Untersuchungen an Hamburger 5. und 7. Klassen (Lehmann/Peek 1997, 1999) die Fend'sche Feststellung (1982) bestätigt, dass die Streubreite der Leistungen innerhalb der Schulformen größer ist als die zwischen den Schulformen, also eine Schulformdebatte überflüssig erscheint? Und wissen wir nicht, dass das Reden über „die heutige Jugend“ angesichts von Pluralismus und Individualismus, von Heterogenität der geografischen, sozialen und kulturellen Herkunft, nur zur Erfindung immer neuer Generationsetiketten verführt?

Aber ohne die Vielfalt ignorieren zu wollen, sind wir doch *gezwungen, zu verallgemeinern*, Trends zu finden, Bündelungen vorzunehmen, ja auch über Strukturunterschiede und deren Wirkungen zu forschen, wenn wir nicht die Fähigkeit verlieren wollen, Erkenntnisse hinter Einzelercheinungen zu finden. Dabei sind soziale und regionale Ungleichzeitigkeiten und Polarisierungen durchaus mit einzubeziehen (vgl. Griesse 2000). Der Trend zur Pluralisierung *und* das gleichzeitige Weiterbestehen sozialer Differenzierung ergeben erst einen realistischen Gesamtblick auf die Lebenswelt der Jugend – gerade auch der Mäd-

chen und Jungen in Gesamtschulen. In diesem Sinne macht es Sinn, sich zu fragen, *wie die Schule für alle und die so vielfältige und auch vielfältig belastete heutige Jugend zueinander finden in produktiven Lern- und Bildungsprozessen.*

Deshalb müssen wir wissen, was gegenwärtig als Erfahrungshintergrund für viele Kinder und Jugendliche – nicht nur von Gesamtschülern – Realität ist und wie sie diese Realität verarbeiten. Die *Familienberichte, Kinder- und Jugendstudien* geben darüber, auch im historischen Vergleich, in beeindruckender Weise Auskunft. Dabei hat die 13. Shellstudie „Jugend 2000“ erstmals ihren bisher auf deutsche Kinder begrenzten Horizont überwunden und ausländische Jugendliche einbezogen: Migrantenkinder nichtdeutscher Nationalität wurden bislang ausgeklammert, angeblich aus methodischen Gründen. Umso mehr wurde in der Öffentlichkeit gern über ihre politischen, sozialen und religiösen Einstellungen spekuliert. Wir wissen nun also wenigstens etwas über italienische und türkische Kinder und Jugendliche, und gerade die im 2. Band von „Jugend 2000“ abgedruckten Biografien und Selbstberichte öffnen in ihrer Vielfalt und Widersprüchlichkeit unseren Horizont. Jede dieser Lebensgeschichten macht deutlich, dass das Gerede über die nötige Anpassung an eine vorgebliche *deutsche Leitkultur* die Wirklichkeit dramatisch verfehlt: Diese Jugendlichen sind alle in dieser Gesellschaft angekommen, und sie leben dennoch *mit ihren Herkunftsn*, nicht ohne oder gar gegen sie.

Im Folgenden sollen die neueren Studien über die Jugend in Deutschland wie die 12. und 13. Shellstudie Jugend '97 und Jugend 2000“ (Deutsche Shell 1997, 2000), der 1. und 2. Jugendsurvey des DJI (Hoffmann-Lange 1995, Gille/Krüger 2000), der 5. und 6. Familienbericht (Bundesministerium 1998 und 2000), der 10. Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium 1998), der DJI-Ausländersurvey (Weidacher 2000) und weitere Fallstudien herangezogen werden. Aus ihnen lässt sich zusammenfassen:

(1.) Kinder sind heute sehr oft *Einzelkinder oder haben nur ein Geschwister* (Herlth u.a. 2000): Sie sind also *gezwungen, außerhalb der Familie soziale Netze aufzubauen*, mit oft ganz anders erzogenen Gleichaltrigen, im Kindergarten, im Freizeitbereich, vor allem aber in der Schule. Freundschaften und die Erfahrungen von Solidarität und Akzeptanz, aber auch von Verrat und Verlust, entstehen heute vorwiegend *in und durch die eigene Klasse*, die eigene Schule, seltener durch Freizeitvereine oder auf der Straße (Preuss-Lausitz 1999). Die Schule wird zum Lernort der sozialen Vielfalt.

(2.) Kinder entstammen oft sog. *Patchwork-Familien*, die aus Scheidungen, mit neuen Partnern der Mütter oder Väter, mit neuen Verwandten usw. entstehen und auch wieder vergehen. Jugendliche haben zwar meist noch zwei Erwachsene im Familienhaushalt, aber *keine Gewissheit mehr*, dass familiäre Stabilität bleibt. Dennoch leben bundesweit rd. 80% aller Kinder bei ihren biologischen Eltern. Aber der Anteil alleinerzogener Kinder nimmt zu und der Anteil nichtehelich aufwachsender ist in den neuen Bundesländern extrem hoch (5. Familienbericht 1998, Rupp 2000).

(3.) Kinder haben tendenziell *immer ältere und gebildetere Eltern* – und Lehrer mit solchen zu tun. Das Erstheiratsalter liegt inzwischen bei Männern bei 30, bei Frauen bei 27 Jahren (5. Familienbericht 1998). Und das Bildungsni-

veau ist, allen Kulturpessimisten zum Trotz, historisch noch nie so hoch gewesen, gerade auch bei Frauen.

(4.) Eltern erziehen, nicht zuletzt aufgrund ihres gestiegenen Bildungsniveaus, heute *liberaler, kindorientierter, verhandlungsorientierter und sind insgesamt partnerschaftlicher* innerhalb der Familie als noch vor einer Generation (Oswald/Boll 1992). Daher wird nun auch von der Schule erwartet, sie möge Verhandlung und *Aushandlungspädagogik* in die Schule integrieren, *zugleich* aber auch die gestiegenen Bildungsaspirationen erfüllen.

(5.) Kinder entstammen immer öfter *binationalen Familien* (mindestens 10%, bei unklarer statistischer Erfassung). Sie wachsen also *innerhalb der Familien* mit zwei Sprachen, zwei geografischen Bezügen und zwei kulturellen Traditionen auf (5. Familienbericht 1998 und vor allem 6. Familienbericht 2000). Welche Potentiale diese Konstellation enthält, auch für eine interkulturelle schulische Bildung, ist bislang nicht erforscht.

(6.) *Migranten haben oft dramatische Familienbiografien*, mit Wanderungs-, ja Vertreibungs- und Verfolgungserfahrungen, ähnlich wie viele deutsche Kriegs- und Nachkriegskinder (vgl. die biografischen Portraits in Jugend 2000 und 6. Familienbericht 2000). Diese oft schmerzlichen Gewalt-, Verlust- und Trennungserfahrungen werden jedoch, wie wir auch aus der deutschen Nachkriegszeit wissen (Köhn 1995), oft vor den Kindern und in familiärem Schweigen versteckt. Gerade das erschwert Trauerverarbeitung und Lernbereitschaft. Auch Schulen und Lehrer tun oft so, als könnten sie traumatische Kindheits- und Familienhintergründe durch Ignorieren auflösen.

(7.) *Kinder sind, zumindest vordergründig, über die Medien, das Internet, die globale Musikszene, das Reisen weltoffener denn je*. Das bedeutet auch, dass die Schule nicht mehr so häufig das Wissen selbst monopolartig vermitteln muss, als vielmehr ihr Begreifen und systematisches Verarbeiten, also den Bildungsprozess und die Umsetzung in Produktivität in den Mittelpunkt rücken kann. Das entlastet nicht vor basaler Wissenssicherung in zentralen Lernfeldern, eröffnet jedoch zugleich neue Chancen.

(8.) *Mädchen und Jungen* gleichen sich immer mehr in ihrem sozialen Verhalten, ihren schulischen und Ausbildungs-Ansprüchen, ihren politischen Einstellungen, ihren Ansprüchen an Freundschaften und Partnerschaften, ihren Werten und ihren Zukunftserwartungen an (Münchmeier 2000 in Zusammenfassung von Jugend 2000, S. 253). Zugleich bleiben Interessen, Hobbys und Vereinsaktivitäten oftmals noch sehr unterschiedlich. Gerade in diesem Bereich sind ethnische, aber auch soziale Traditionen weiterhin wirksam. Aber weder trifft das Reden von den *zwei Welten* der Jungen und der Mädchen die Wirklichkeit des Jahres 2000, noch reicht es aus, über Kinder allgemein zu reden. *Geschlechterreflexive Schulpädagogik* schließt den Respekt vor aktuellen Interessen, aber auch vor Unsicherheiten, Normübertretungen, sexuellen Experimenten und romantischen Illusionen vieler Jungen und Mädchen mit ein.

(9.) *Kinder und Jugendliche haben mehr denn je unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Erwartungen und Zukunftsperspektiven*. Das moderne Schulsystem muss sich gerade angesichts der Unterschiede in den Lernvoraussetzungen verabschieden von der Erwartung, man könne Kinder einteilen in drei oder vier Lernniveaus oder Begabungsgruppen. Vielmehr sollten wir uns fra-

gen: Was für Lernvorhaben können Kinder so unterschiedlicher Voraussetzungen gemeinsam verwirklichen? Wie können alle davon profitieren?

(10.) Die *Zukunftsorientierung* des Nachwuchses ist durch zwei zentrale Lebensbereiche geprägt: *den Beruf und die private Partnerschaft bzw. den privaten Freundeskreis* (Jugend 2000). Zukunft stellt sich gleichsam mit zwei Brennpunkten dar, um die das eigene Leben elliptisch kreist. Trotz aller Zerbröselungen der familiären Verhältnisse im Umfeld der Kinder, trotz des Zwangs zur Bastelbiografie, trotz des Wissens um die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und des stetigen Wechsels von Berufen oder doch wenigstens von Arbeitsplätzen, sind die Träume der Jugendlichen *auf Zweisamkeit/Familie und berufliche Kontinuität* gerichtet, ohne dass sie die Realität ignorierten. „Jugend 2000“ zeigt, dass hier keine skeptische, sondern eine *realistische Generation* mit bewussten eigenen Zielen beides verbinden will (Münchmeier 2000). Ob diese Verbindung von Beruf und Familie später gelingt, vor allem bei manchen jungen Frauen, ist allerdings offen.

(11.) Die *Werte und Sinnorientierungen* der Jugend in Deutschland entsprechen meist dem, was einer demokratischen Zivilgesellschaft entspricht und diese zugleich stärkt. Diese Jugendlichen brauchen (mit einigen Einschränkungen bezüglich der autoritär-fremdenfeindlichen Einstellungen vor allem eines Teils der ostdeutschen Jugendlichen) jenseits aller kulturpessimistischen Debatten keine Leitkultur-Belehrungen. Zusammengefasst lassen sich folgende Wertorientierungen feststellen:

- Überwiegend orientieren sich Jugendliche an Werten, die sie als Gegensatz zur Politik empfinden: Menschlichkeit, Toleranz, Ehrlichkeit, Offenheit, Gewaltfreiheit, Pluralität (Jugend '97).
- Dominant sind Orientierungen an Autonomie (umso stärker, je häufiger das Abitur angestrebt wird, also: > Abitur), Menschlichkeit (>Abitur), Selbstmanagement (>Hauptschule), Attraktivität (>Realschule), Modernität/technischer Fortschritt (>Abitur), Berufsorientierung (>Abitur) (Jugend 2000).
- *Längere Bildung* unterstützt Orientierung an Selbstentfaltung *und* Prosozialität, kürzere korreliert mit Konformismus (Jugend-Survey 95).
- Je länger und erfolgreicher Jugendliche Schule besuchen, desto geringer ist ihre soziale Desorientierung (Jugend-Survey 95).
- Längere Bildung fördert die positive Einstellung zu egalitären Geschlechtsrollenorientierungen, die unter den Jugendlichen weiter zunehmen (Jugend-Survey 2000).
- *Arbeitslosigkeit* korreliert hoch mit Devianzbereitschaft (Jugend-Survey 95).
- *Religiosität* hat in den 90er Jahren bei deutschen Jugendlichen in West und Ost weiter abgenommen (Jugend 2000). Insgesamt lassen sich bei den Jugendlichen zwei Drittel noch wenigstens formal den christlichen Kirchen, 6% dem Islam und 25% den Glaubenslosen zuordnen. Bedeutsam ist die empirische Feststellung, dass *höhere Schulbildung bei türkischen Jugendlichen mit einem offenerem Verhältnis zum Islam zusammenhängt*, und dass, zumindest in Berlin, in den letzten 10 Jahren ein undogmatischer Islambegriff bei immer mehr Jugendlichen aufgenommen hat (John 1997).

Wie stellt sich jedoch der Zusammenhang von Familienerziehung, Umwelterfahrung und Schule dar bei der Werte-Sozialisation? Folgende vier Sozialisa-

tionsfelder haben *eigenständige* Wirkungen auf die zivilgesellschaftliche Bildung der Kinder (vgl. Faulstich-Wieland 2000, S. 275ff., Preuss-Lausitz 1995):

*Eltern:* Gewaltfreiheit; Partnerschaftliche Beziehung; „Verhandlungspädagogik“; „Diskursivität“ mit Kindern;  
*Freizeit:* Interaktion mit vielen „Anderen“ (kulturell, religiös, sprachlich, lebensweltlich);  
*Medien:* Geringer Gewaltkonsum;  
*Schule:* Breites Wissen über „Andere“ (Kulturen, Menschen, Sitten, usw.); Reale Partizipationsmöglichkeiten in der Schule; Diskursive, egalitäre Lehrer-Schüler-Beziehungen; Reale Vielfalt unter den Kindern, auch unter Leistungsaspekten; Lehrer/innen als Lernende; Verlässliches und spannendes Schulklima.

Diese modellhafte Skizze soll verdeutlichen, dass eine pluralistische, auf Respekt und Partizipation in der Schule und Kooperation mit Eltern, Medien und Freizeit setzende Schule günstige *Voraussetzungen* für eine demokratische Sozialisation bieten – aber natürlich keine Garantie.

## 2. Schlussfolgerungen für die Gesamtschule

Aus diesen hier nur beispielhaft entfalteten Ergebnissen der Jugend- und Familienstudien lassen sich für die Bildungspolitik, aber auch für die pädagogische Arbeit in den Gesamtschulen vor Ort folgende Schlussfolgerungen ziehen:

(1.) Heutige Kinder und Jugendliche haben, trotz aller ökonomischen und sozialen Differenzen, eine generative Basis der Lebensorientierung, die die gemeinsame Schulzeit für alle auch bei unterschiedlichen Fähigkeiten und Ziele erleichtert und produktiv werden lassen kann. Das gilt auch für solche Gesamtschulen, die in städtischen Ballungsgebieten mit starker Konkurrenz zu benachbarten Gymnasien liegen. Trotz aller ökonomischen, familialen und sozialen Belastungen vieler Gesamtschüler/innen scheint ihr Werte- und Zukunftsbild heute den Gymnasiasten ähnlicher als vor einer Generation. Das erleichtert es, dass alle Kinder in dieser Schule unterrichtet werden und niemand aufgrund seiner schwachen Leistungen oder seiner körperlichen Beeinträchtigungen abgeschoben wird. Die Selektionsschulen von der Sonderschule bis zum Gymnasium verfehlen die Aufgabe des modernen Schulwesens, soziale Kohäsion, also den sozialen Kitt der pluralistischen Gesellschaft, zu befördern, und zwar gerade angesichts der Vielfalt der Lernwege. Nur die gemeinsame Schule für alle kann der Ort sein, wo sich gemeinsame Erfahrungen einer Jugend bildet. Auch Gesamtschulen verfehlen ihre Funktion, wenn sie heimlich oder offen Mechanismen der Abweisung praktizierten.

(2.) Ein guter Schulabschluss ist nicht nur für die beruflichen Chancen der Jugendlichen wichtig, sondern auch für ihre demokratische Sozialisation, für Toleranz im öffentlichen Leben ebenso wie für ausbalancierende Partnerschaften und kinderfreundliche Erziehung. Deshalb dürfen wir weder verengt auf kognitive Leistungen blicken (und die Schnelllerner in Expresszüge setzen, aus denen sie ohnehin häufig aus der Kurve des rasanten Lernens fliegen), noch dürfen wir so tun, als ob es in der (Gesamt-)Schule weniger auf Leistung als

auf soziales Lernen ankäme. Demokratie und Bildung gehören enger zusammen als Demokratie und Wohlstand.

(3.) Was ein guter Schulabschluss für einen Jugendlichen bedeutet, kann aber nicht abstrakt beurteilt werden. Für einen Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung ist ein guter Schulabschluss – ja, auch für ihn ist er wichtig! – etwas inhaltlich anderes als für andere. Dennoch misst sich gute Schule an möglichst lernwirksamer Schulzeit, innerhalb und außerhalb der Fächer. Aus dieser Vielfalt der subjektiven Bedeutungen von Schulabschlüssen sollten Konsequenzen gezogen werden: Warum können wir nicht wie in Großbritannien fächerspezifische Leistungsniveaus formulieren und zertifizieren? Auf diese Weise würde endlich die Fiktion verabschiedet, der Mensch habe ein homogenes (Schul-)Leistungsniveau.

(4.) Vielfalt ist lerntheoretisch anregender und wirksamer als fiktive Homogenität. Das belegen empirische jüngere Studien aus Nachbarländern. So stellt Gerald Bless aus der Schweiz auf der Grundlage umfangreicher Untersuchung mit der Einbeziehung lernschwacher Schüler in leistungsstärkere Gruppen fest, „dass die Ergebnisse empirischer Untersuchungen dem pädagogischen Alltagsverständnis, wonach leistungshomogene Lerngruppen leistungsheterogenen vorzuziehen sind, in hohem Maße widersprechen“ (Bless 1995, S. 171). Im kognitiven Bereich zeigen Studien, dass leistungsschwächere Kinder in gemischten Gruppen bessere Leistungen erzielen als in Sonderklassen, und leistungsstarke gleiche Leistungen – insgesamt also eine bessere Bilanz zu ziehen ist. Häusler (1999, S. 128) fügt auf der Grundlage von Versuchen in Zürich hinzu, „dass spezifische Begabungen jedoch besser berücksichtigt (werden), was gerade für Schülerinnen und Schülerinnen anderer Muttersprachen von Bedeutung sein dürfte“. Und Feyerer hat in Österreich in einer umfangreichen empirischen Sekundarstufenstudie ebenfalls festgestellt, dass leistungsstarke Schüler in heterogenen Gruppen nicht schwächer sind, leistungsschwächere dagegen besser abschneiden als in homogenisierten Gruppen. In Bezug auf testintelligente Schüler mit IQ über 117 schreibt er: „Es erfolgt (in den sehr heterogenen Klassen, P-L) also keine Nivellierung nach unten, die sehr intelligenten SchülerInnen werden in Integrationsklassen ebenso optimal gefördert wie in den Parallelklassen. Interessanterweise ist die Schulzufriedenheit in solchen Klassen, ihre Leistungsselbstkonzept, das Selbstwertgefühl und ihre soziale Kompetenz messbar höher als in weniger leistungsgemischten Klassen...Darüber hinaus ist das Klassenklima besser“ (Feyerer 1998, S. 178 f.). Der Münchener Psychologe Franz Weinert schließlich, wahrlich kein „Linker“, stellt vor einem verblüfften Bundesverband Deutscher Arbeitgeberverbände auf ihrem Anti-Gesamtschul-Kongress fest, dass gemeinsames Lernen die Begabungsschere gering hält und getrennte Schulen sie öffnen. Sein Schluss: „Wenn ich mir eine Schule wünschen dürfte, wäre das eine Gesamtschule, die nicht den ideologischen Ballast ihrer Geschichte in Deutschland mit sich herum schleppt, und ein Maximum an Differenzierungen mit einem Optimum an Zusammenarbeit aller Kinder vereint“ (Streitobjekt 2000). Kognitiv wie sozial ist also die Heterogenität der (fiktiven) Homogenität vorzuziehen. Gesamtschulen sollten diese empirischen Fakten offensiver in die öffentliche Debatte einbringen.

(5.) Gesamtschulen werden zahlreich von Migrantenkindern besucht. Erste Aufgabe der interkulturellen Erziehung in Bezug auf Migrantenkinder ist es, dass sie die wirkliche Chance erhalten, ebenso erfolgreich zu werden wie deutsche

Schülerinnen und Schüler, und für Einheimische wie Migranten, Weltbürgerschaft durch Erfahrung im gemeinsamen Lernen mit Gleichaltrigen unterschiedlicher Herkunft zu entwickeln. Interkulturelle Bildung darf kein sozialpädagogisches *Aperçu* einer im Übrigen gleichgültigen deutschen Schule sein. Das schließt bessere Sprachprogramme für Migranten ebenso ein wie mehr interkulturellen Respekt in jeder Schule – von der mehrsprachigen Beschilderung in Schulgebäuden, den Partnerschaften mit Betrieben und Vereinen der Migrantengruppen, über die Einstellung qualifizierter Lehrer migrantischer Herkunft bis zur dringend gebotenen Überarbeitung der Lehrpläne in Geschichte, Sozialkunde, Musik, Literatur, Geografie, ja selbst in Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Preuss-Lausitz 2000). Migrantenkinder und Kinder binationaler Herkunft brauchen in der Gesamtschule die ausdrückliche Unterstützung für ein Leben nicht zwischen den Kulturen, sondern mit zwei Kulturen. Um es nochmals zu betonen: Besserer Schulerfolg führt gerade bei Migrantenkindern besonders deutlich zu größerer politischer Teilnahmereitschaft, zu gleichberechtigten Beziehungskonzepten zwischen Männern und Frauen und zu einer Intensivierung demokratischer Grundauffassungen (Weidacher 2000, 186, 200, 223 *passim*). Die Gesamtschule ist die interkulturelle Schule der Zukunft, wenn sie sich dieser Aufgabe in ihrem Schulprogramm explizit – und offensiv – stellt. Am Umgang mit Migrantenkindern und mit Kindern mit Behinderungen misst sich, ob die Schule begriffen hat, dass Heterogenität nicht ein Belastung, sondern Grundlage für eine produktive Bildungsstätte darstellt, wie sie sich die Unesco (1996) oder die NRW-Kommission (Bildungsbericht 1995) vorstellten – als Häuser des Lernens, in denen gelernt wird, wie man lernt, sich selbst kennen zu lernen, gerade weil man mit so viel verschiedenen anderen lernt. Ich-Identität entsteht nicht vor dem Austausch mit dem Fremden, sondern durch diesen Austausch.

(6.) Jede Gesamtschule muss sich nicht nur der Frage stellen, wie sie „gute Schule“ für sich übersetzt, sondern wie sie sich der öffentlichen Qualitätsdebatte stellt. Was gute Schule ist, haben wir inzwischen gelernt (vgl. Fend 1998). Die Qualität lässt sich nicht nur von den Erwartungen der Kinder ableiten, aber sie muss diese kennen. Vor allem aber ist gute Schule selbstreflexiv. Dazu würde für mich gehören, dass eine Gesamtschule – ihre Lehrer, ihre Schülerinnen und Schüler, ihre Elternvertreter, ja ihre Paten und Partner außerhalb der Schule – im Sinne eines pädagogischen Leistungsbegriffs ein Schulprogramm für zwei bis vier Jahre auflegt, das in einer jährlichen öffentlichen Tagung in seinen Erfolgen und Misserfolgen beraten und weiterentwickelt wird. Dieses Programm sollte nicht von ministerialer Vergleichswut oder medialem Ranking-Wahn, sondern von den Problemen und Wünschen in und um die Schule bestimmt sein, aber auch von den Bildungszielen der Lehrerschaft. Diese Ziele sollten auf den Tisch, und sie sollten von allen Beteiligten getragen werden können. Sie sollten Kriterien enthalten, an denen sich Erfolg oder Misserfolg messen lassen kann. Natürlich können nicht nur die Lehrkräfte beurteilen, ob ihr Tun – und das der Lernenden, denn diese vollziehen ja ihre eigenaktiven individuellen Bildungsprozesse – im Sinne der genannten Qualitätsmerkmale wirksam war. Zur Evaluation gehören auch die Schülerinnen und Schüler selbst, dazu gehören auch Eltern, dazu gehört vielleicht auch ein Partner-Team aus einer anderen Gesamtschule, dazu gehören auch Fremdbeurteiler – wenn sie sich auf die Grundlage der vereinbarten Qualitätsstandards einlassen. Zwei Beispiele: Wenn vereinbart wurde, dass die Quote der Migrantenkinder mit Realschulabschluss und Über-

gangsberechtigung in die gymnasiale Sekundarstufe II innerhalb eines Jahres um je 5% steigen soll, und dazu spezifische Initiativen und Programme gestartet wurden, dann haben wir eine quantifizierbare Beurteilungsgrundlage. Das gilt auch, wenn vereinbart wurde, dass das Schulklima dadurch verbessert werden soll, dass Schulhofkonflikte deutlich weniger aggressiv gelöst werden. „Deutlich weniger“ setzt voraus, dass eine, auch quantifizierbare, Ausgangslage ermittelt wird. Das können Klagen von Schülerinnen und Schülern sein, das können Beobachtungen sein. Wir können nach einem Jahr beurteilen, ob z.B. das eingesetzte Schülermoderations-Team das Ziel befördert hat, und zwar wiederum gemessen entweder an der Meinung der Jugendlichen oder an objektiven Beobachtungen. So könnten wir fortfahren, auch im schulischen Leistungsbereich.

(7.) Zur Qualitätssicherung gehört auch, dass in Abständen regelmäßig das Besondere der Schülerinnen und Schüler öffentlich wird. Sportliche besondere Leistungen, politische und soziale Initiativen (etwa Hilfen während des Kosovo-Krieges oder ein besonderes Nachbarschaftsprojekt durch eine Klasse usw.), Ergebnisse aus Mathe-Olympiaden, musisch-künstlerische Aktivitäten, Erfolge der Schülerfirma oder Begegnungserfahrungen sollten der Schulöffentlichkeit vorgestellt und belobt werden. Das kann, das sollte man ritualisieren. Kinder und Jugendliche brauchen Anerkennung, die mehr ist als das Lob des Lehrers. Und Lehrer sollten stolz sein, dass ihre Schülerinnen und Schüler etwas tun, was über sie selbst hinaus reicht – und sie gerade deshalb bildet. Ich würde übrigens ganz besondere Initiativen, Fähigkeiten und Aktivitäten von Lehrkräften ebenfalls auf solchen Schulversammlungen vorstellen lassen – warum sollten nicht auch einmal Lehrer ganz anders sichtbar werden, warum sollen diese Frauen und Männer nicht zeigen, dass sie Erfinder(-innen – auch im Folgenden!), Musiker, Sänger, Dichter, Erzähler, Handwerker, Schöffen, ehrenamtliche Aids-Helfer, Gefangenenbetreuer oder Mitarbeiter bei einer Hilfsaktion für Tschernobylkinder oder einer Öko-Initiative sind? Lehrerinnen und Lehrer sind heute mehr denn je ihren Schülern als Personen kaum sichtbar. Das ist auch gut so, auch Lehrkräfte wollen im Schutz der Privatsphäre leben. Aber an solchen Stellen ist das Zeigen ein lernwirksames Öffnen. Wir brauchen nicht nur die „lernenden Lehrer“ (Günter Grass 2000), sondern auch die besonderen, anregenden, vorbildhaften Lehrerinnen und Lehrer, gerade auch außerhalb ihrer Fachkompetenzen.

### 3. Bildung für die Zukunft

Zukunftsorientierte Schulen als „Brücken für die Zukunft“ (Heinrich-Böll-Stiftung 1999), in denen gelernt wird, „to know, to do, to be, to live together“ (Unesco 1996), solche Jugendschulen sind nur möglich, wenn die *Vielfalt und die Gemeinsamkeit in eine produktive Balance gebracht werden*. Sie sind nur möglich, wenn wir Schulen für wirklich alle erreichen, in denen nicht der Ausschluss, die wahnhafte Beschleunigung, die Verkürzung auf den Pensenstoff vorherrschen, sondern die Inclusion, die Freundschaft, die Konzentration, die Kooperation, auch die Muße und das Innehalten, um sich dann wieder der Anstrengung und der Mühe hinzugeben. Dann sind „Kinder und Schule auf dem Weg“ (Thomas/Weber 2000). Inclusive, produktive und lernwirksame „Schulen der Vielfalt in der Gemeinsamkeit“ (Preuss-Lausitz 1993) – das sind Gesamtschulen oder könnten es doch zuallerst werden. Und es bleibt das Ziel für Deutschland im 21. Jahrhundert, dass die Gesamtschule die Jugendschule für alle wird, für alle, die das Abitur erreichen wollen, aber auch für alle, die eine

Lehre anstreben oder die gar keinen Abschluss erhalten. Alle würden aber durch eine lange gemeinsame Schulzeit lernen, dass Unterschiedlichkeit unter den Gleichaltrigen und ihren Familien kein Anlass zur Abgrenzung, Ausgrenzung oder gar Abwertung und Verfolgung ist, sondern Teil einer pluralistischen Zivilgesellschaft – und Anlass zur eigenen Bereicherung. Das nennt man Bildung und Offenheit, und das ist das Beste, was eine Schule bewirken kann.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Neuausgabe 1994, Kap. 12: Die Gesamtschule, S. 517-542
- Baumert, Jürgen / Lehmann, Rainer :TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997
- Baumert, Jürgen / Köller, Olaf / Schnabel, Kai: Kein Schüler verkümmert intellektuell im deutschen Schulwesen. In: Die GEW informiert. Gesamtschulen im Blickpunkt: TIMSS – BIJU – PISA. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung weist Datenmissbrauch zurück. GEW Bund, März 2000
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU). 2. Bericht für die Schulen, Berlin 1996. Darüber hinaus vgl. [www. mpi](http://www.mpi)
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift. Neuwied 1995
- Bless, Gérald: Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern 1995
- Buhren, Claus / Rösner, Ernst: Gesamtschule – Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9, Weinheim und München 1996, S. 261-306
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 5. Familienbericht. Neuausgabe 1998, Bonn 1998 (erstmalig 1997); 6. Familienbericht Bonn 2000
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Zehnter Kinder- und Jugendbericht, Bonn 1998
- Daschner, Peter / Rolff, Hans-Günter / Stryck, Tom (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Weinheim und München 1995
- Etzoldt, Sabine: Gesamtschule „mangelhaft“. Eine Studie bescheinigt der Gesamtschule: Ihre Schüler sind schlechter und egoistischer als anderswo. In: Die Zeit v. 12. 12. 1997, S. 41
- Fend, Helmut Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982
- Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen. Weinheim und München 1998
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Individuum und Gesellschaft. München und Wien 2000
- Feyerer, Ewald: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck und Wien 1998
- Gille, Martina / Krüger, Wolfgang (Hg.): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16-bis 29-Jährigen im vereinigten Deutschland. DJI-Jugend-Survey 2. Opladen 2000
- Grass, Günter: Der lernende Lehrer und das Prinzip Zweifel. Rede auf dem Gesamtschulkongress der GGG 2000 in Berlin. In: GGG (Hg.): Prinzip Zweifel – ein pädagogischer Grundwert. Die Blaue Reihe der GGG, H. 52, Aurich 2000, S. 13-30
- Griese, Hannelore: Familiäre Polarisierungsprozesse. In: Herlth, Andreas u.a. (Hg.): Spannungsfeld Familienkindheit. Opladen 2000, S. 246-258
- Gudjons, Herbert / Köpke, Andreas (Hg.): 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Eine bildungspolitische und pädagogische Bilanz. Bad Heilbrunn 1996
- Häusler, Maria: Innovation in multikulturellen Schulen. Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hg.). Zürich 1999

- Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Bildung. Brücken für die Zukunft. Berlin 1999
- John, Barbara: Berliner Jugendliche türkischer Herkunft. Umfrageergebnisse 1997, Hg. von der Ausländerbeauftragten des Senats von Berlin, Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales. Berlin Dezember 1997
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie. Opladen 1997
- Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. 2 Bde., Opladen 2000
- Hoffmann-Lange, Ursula (Hg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. Jugendsurvey 1. Opladen 1995
- Köhn, Wolfgang: Jahrgang '41. Eine Neuköllner Nachkriegskindheit. Mit einer sozialisationsgeschichtlichen Notiz von Ulf Preuss-Lausitz. Berlin 1995
- Lehmann, Rainer / Peek, Rainer: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen an Hamburger Schulen. Hg. Von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule Hamburg 1997. 1998: Kurzbericht über die Befragung im 7. Schuljahr, ebda.
- Münchmeier, Richard: Jugend im Blick der Jugendforschung. Übersicht über Ansatz und Hauptergebnisse der 13. Shell Jugendstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3, 2000, 2, S. 251-266
- Oswald, H. / Boll, W.: Das Ende des Generationskonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 12, 1992, 1, S. 30-51
- Preuss-Lausitz, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993
- Preuss-Lausitz, Ulf: Werteerziehung? Ansprüche, Widersprüche und Voraussetzungen für den Lehrerberuf in der pluralistischen Schule der Zukunft. In: Melzer, W. / Sandfuchs, U. (Hg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen 1995, S. 141-164
- Preuss-Lausitz, Ulf: Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder. In: Die Deutsche Schule. 92, 2000, 1, S. 23-40
- Preuss-Lausitz, Ulf: Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 19, 1999, 2, S. 163-187
- Rolff, Hans-Günter: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In: Ders. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10, Weinheim und München 1998, S. 295-326
- Rupp, Marina: Nichteheliche Kinder in Ost- und Westdeutschland. In: Herlth, Alois u.a. (Hg.): Spannungsfeld Familienkindheit. Opladen 2000, S. 47-61
- Schlömerkemper, Jörg: (Hg.): Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. Die Deutsche Schule, 6. Beiheft, 2000
- Streitobjekt Gesamtschule. In: Der Tagesspiegel v. 23. 10. 2000, S. 29
- Thomas, Helga Z. / Weber, Norbert H. (Hg.): Kinder und Schule auf dem Weg. Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. Weinheim 2000
- Unesco (Ed.): Learning – The Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (Chairman Jaques Delors). Paris 1996
- Weidacher, Alois (Hg.): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. DJI-Ausländerssurvey. Opladen 2000. Darin: Monika Pupeter: Einstellungen zur Gleichberechtigung der Geschlechter, S. 177-190; Ulrike Heß-Meining: Interesse am politischen Engagement, S. 191-224; Alois Weidacher: Unterschiede in politischen Orientierungen nach allgemeinen sozialen Faktoren, S. 225-234

*Ulf Preuss-Lausitz*, geb. 1940, Prof. Dr., TU Berlin,  
 Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, D-19587 Berlin;  
 E-mail: preuss-lausitz@tu-berlin.de