

## Schulische Defizite und bürgerschaftliches Engagement

### 1. Ungleiche Chancen auf schulischen Erfolg: Nach wie vor ein Problem

Der große Einfluss, den der sozioökonomische Status des Elternhauses sowohl auf die Wahl der Schulform als auch auf die Schülerleistungen in Deutschland hat, ist nicht neu,<sup>1</sup> erzielte jedoch seit den ersten PISA-Veröffentlichungen im Jahr 2000 eine breitere öffentliche Resonanz. Während die Bildungsexpansion der 1960er Jahre zu verbesserten Bildungschancen der Mädchen führte sowie zu einer höheren Anzahl von Kindern aus unteren sozialen Milieus an der Realschule, zeigt sich die Bedeutung der sozialen Herkunft nach wie vor besonders drastisch an den Übergangschancen zum Gymnasium: So besuchte 1950 ein Prozent der Kinder von Vätern aus der Arbeiterklasse ein Gymnasium,<sup>2</sup> 2012 lag dieser Anteil bei 23 Prozent.<sup>3</sup> Zu den gleichen Zeitpunkten erhöhte sich der Prozentsatz von Kindern aus Familien, deren Väter leitende Angestellte und Beamte waren, aber von 38 auf 58 Prozent. Der Einfluss des Elternhauses auf die Bildungsbeteiligung besteht selbst bei *gleicher* Begabung und *gleichen* Leistungen der Kinder und führt zu unterschiedlich hohen Chancen, das Gymnasium zu besuchen. Diese sind für Jugendliche aus der Oberschicht ungefähr dreimal so hoch wie für Jugendliche aus Arbeiterfamilien.<sup>4</sup>

Neben ungleichen Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erlangen, beeinflusst die soziale Herkunft auch die Schulleistungen. Bereits am Ende der Grundschule lassen sich entsprechende Kompetenzunterschiede nachweisen. Bos<sup>5</sup> fand etwa in der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), dass der Unterschied der Mittelwerte im Lesen zwischen Kindern aus höheren Milieus und denen von un- und angelernten Arbeitern fast eine Standardabweichung beträgt, mit vergleichbaren Differenzen in Mathematik und den Naturwissenschaften. Auch diese Unterschiede scheinen sehr stabil.<sup>6</sup> Detaillierte Untersuchungen über diese Zusammenhänge zeigen, dass die soziale Herkunft mit dem Grad der Unterstützung und Förderung durch das Elternhaus korreliert. Kinder aus unteren sozioökonomischen Milieus sind schlechter auf die schulischen Anforderungen vorbereitet als Kinder aus oberen sozialen Herkunftsmilieus; Lehrkräfte und Eltern haben zudem geringere Erwartungen an ihre Leistungen.

1 Geißler 2006; Schimpl-Neimanns 2000.

2 Geißler 2006, S. 37.

3 Müller, Ehmke 2013, S. 269.

4 Baumert, Schümer 2002; Ditton et al. 2005.

5 Bos 2008.

6 Müller, Ehmke 2013, S. 258.

Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern trägt aber insbesondere auch das Schulsystem in Deutschland zur entscheidenden Rolle der sozialen Herkunft bei. In Japan, Korea, Finnland, Kanada, Australien und Estland werden die Mathematikkompetenzen zum Beispiel nur schwach durch die soziale Herkunft beeinflusst.<sup>7</sup> Unterschiedliche Schultraditionen führen aber auch innerhalb Deutschlands zu ausgeprägten länderspezifischen Differenzen. So zeichnen sich etwa Sachsen und Thüringen durch unterdurchschnittliche soziale Disparitäten bei einer überdurchschnittlichen Lesekompetenz aus.<sup>8</sup> Grundsätzlich wird durch die strukturelle Differenzierung des deutschen Schulsystems in Haupt-, Realschulen und Gymnasien und die frühe Aufteilung der Kinder auf diese Schultypen der Schulerfolgsdruck auf die Kinder verschärft und die schulischen und damit die möglichen beruflichen Entwicklungswege der Kinder sehr früh eingeengt.<sup>9</sup> Zwar entsteht durch den anhaltenden Bedeutungsverlust der Hauptschulen und eine bessere Verschränkung der einzelnen Schultypen eine Öffnung der Bildungsgänge, es scheinen aber über eine Reform der derzeitigen Schulformen hinausgehende strukturelle Änderungen notwendig, um die vorherrschenden Bedingungen für die strukturelle Reproduktion sozialer Ungleichheit zu ändern.

Die strukturelle Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Milieus widerspricht fundamentalen Gerechtigkeitsprinzipien. Umso erstaunlicher ist, dass es für die Verbesserung ihrer Lage nur wenige Hilfen innerhalb des bestehenden Schulsystems gibt. Gerade die Unterstützung benachteiligter sozialer Gruppen gilt aber als ein wesentliches Merkmal gerechter Gesellschaftsstrukturen, wie etwa Rawls in seinem Werk *Eine Theorie der Gerechtigkeit* auch im Hinblick auf die Funktion von Schulen herausarbeitet.<sup>10</sup> Es gibt bis heute in deutschen Schulen keine unentgeltliche Nachhilfe, vor allem in den alten Bundesländern wenige Ganztagsklassen, die soziale Ungleichheiten ausgleichen könnten,<sup>11</sup> und generell eine große Scheu, sich in das einzumischen, was als Familienbelange verstanden wird.<sup>12</sup> Da an Elternbildungsprogrammen zudem vor allem Eltern der Mittelschicht partizipieren, jedoch kaum Eltern sozial schwächerer Schichten, deren Kinder von dieser Unterstützung besonders profitieren würden, besteht hier erheblicher kompensatorischer Bedarf.<sup>13</sup> Das gilt insbesondere für Kinder aus Migrationsfamilien. Mit Blick auf Deutschland zeigt sich etwa, dass die Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund seit der ersten PISA-Erhebung hinter den Leistungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Zuwanderungshintergrund zurückbleiben.<sup>14</sup>

7 Baumert, Schümer 2002.

8 Baumert, Neubrand 2003.

9 Neumann et al. 2007, S. 400; Trautwein et al. 2007.

10 Rawls 1979, S. 94.

11 Fischer et al. 2009.

12 Ziegler 2012, S. 678.

13 Hartung 2012, S. 960-970.

14 Gebhardt et al. 2012.

Bürgerschaftliches Engagement im Schulbereich kann praktische, alltagsnahe Abhilfe für die beschriebenen Probleme schaffen. Die bestehenden Ungleichheitsstrukturen könnten nur auf politischer Ebene beseitigt werden, dazu müsste allerdings der Druck der Öffentlichkeit (von oppositionellen Parteien, politischen Initiativen, sozialen Bewegungen, Medien etc.) größer sein, als er derzeit ist. In diesem Beitrag wird anhand eines lokalen Fallbeispiels (Großraum München) den Fragen nachgegangen, (1) welche Aktivitäten verfolgt werden, um die beschriebenen sozialen Nachteile von Schülerinnen und Schülern aus unteren sozialen Herkunftsmilieus zu verringern, (2) aus welchen Motiven sich entsprechende bürgerschaftliche Initiativen speisen und (3) welche fördernden und hemmenden Faktoren bürgerschaftlich Engagierte in ihrer Arbeit wahrnehmen.

## 2. Bürgerschaftliches Engagement im Schulbereich

Zu den wichtigsten Bedingungen bürgerschaftlichen Engagements gehört die Bereitschaft von Menschen, sich über ihre privaten Belange hinaus zu engagieren. Die Motive und Ziele können sehr heterogen sein. Wir legen der Untersuchung deshalb ein offenes Verständnis bürgerschaftlichen Engagements zugrunde, wie es auch in der Arbeit der von 2000-2002 laufenden Enquete Kommission »Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements«<sup>15</sup> verwendet wurde. Engagement wird hier in einem weiten Sinne verstanden, das politisches Engagement, soziales Engagement, Engagement in Vereinen, Verbänden und Kirchen, Engagement in öffentlichen Funktionen, Nachbarschaftshilfen und Genossenschaften, Engagement in Selbsthilfegruppen sowie in Unternehmen umfasst.<sup>16</sup> So fallen auch in der vorliegenden Arbeit so unterschiedliche Engagementtypen wie Patenschaften, Hausaufgabenbetreuung in etablierten Sozialverbänden oder zeitlich begrenzte Zusammenschlüsse wie die Bildung einer Initiative zur Schaffung einer Ganztagsklasse unter die Kategorien bürgerschaftlichen Engagements. Diese verschiedenen Aktivitäten weisen erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Motivation oder den zeitlichen Umfang des Engagements auf.

Bürgerschaftliches Engagement im schulischen Bereich muss nicht per se auf die Behebung oder Kompensation struktureller sozialer Ungleichheit zielen, auch wenn die meisten Initiativen im schulischen Bereich dieses Ziel verfolgen. Es kann auch die Verbesserung der Bildungschancen der eigenen Klientel zum Zweck haben. So hatte sich etwa die Hamburger Elterninitiative »Wir wollen lernen« zum Ziel gesetzt, die Schulreform, die 2008 von der schwarz-grünen Regierungsmehrheit initiiert und 2010 von der Bürgerschaft in Hamburg einstimmig beschlossen wurde, per Volksentscheid wieder rückgängig zu machen. Hauptstreitpunkt war dabei die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre, die als Gegenmaßnahme zur Verringerung der von PISA festgestellten hohen Bildungsun-

15 Enquete Kommission 2002.

16 Ebd., S. 64 ff.

gerechtigkeit gedacht war.<sup>17</sup> Die später einsetzende gymnasiale Förderung ihrer Kinder sowie die Erhöhung von Chancen sozial schwächerer Milieus stieß jedoch insbesondere bei Eltern aus höheren, akademisch gebildeten Milieus auf heftigen Widerstand.<sup>18</sup> Den Unterstützern der Schulreform gelang es in der öffentlichen Auseinandersetzung zum Volksentscheid nicht, für das Argument der Bildungsgerechtigkeit ausreichend Anhänger zu mobilisieren. Suchte man eine plausible Erklärung des Erfolgs der Initiative, so wäre sie möglicherweise darin zu sehen, dass diejenigen, die von der Reform profitiert hätten, generell weniger politisch aktiv sind, und zudem Eltern ohne deutschen Pass nicht abstimmen dürfen.<sup>19</sup>

Was Motive bürgerschaftlichen Engagements betrifft, so weisen Offe und Fuchs<sup>20</sup> beispielsweise auf ein allgemeines Pflichtbewusstsein hin sowie auf den Wunsch, etwas Gutes zu tun. Bei Jüngeren identifizieren sie als Auslöser direkte Begegnungen mit Personen und Situationen, die Hilfe und Unterstützung auf persönlicher Ebene herausfordern. In einer Untersuchung über Formen des Engagements in Deutschland zeigen Rosenblatt und Picot,<sup>21</sup> dass an erster Stelle der Wunsch nach Mitgestaltung und Gemeinschaftsaktivitäten im persönlichen Lebensumfeld steht, erst dann folgen Tätigkeiten im politischen und sozialen Bereich. Generell wird von allen konstatiert, dass gesellschaftliche Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse nicht nur zu einer Vielzahl neuer, situativer Formen des Engagements geführt haben, in denen das Prinzip der lebensgeschichtlichen »biographischen Passung«<sup>22</sup> an Bedeutung gewinnt, sondern dass sich damit auch eine Verschiebung in den Motiven des Engagements vollzieht.<sup>23</sup> Während in der älteren Generation pflichtbezogene Orientierungen und Motive des Helfens noch eine zentrale Rolle spielen, gewinnen bei Jüngeren gestaltungsorientierte Motive, aber auch der Wunsch nach Selbstverwirklichung und Spaß eine größere Bedeutung.<sup>24</sup>

In einer Sekundäranalyse vorliegender Studien über Motive und den Motivationswandel bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland unterscheiden Kühnlein und Böhle<sup>25</sup> folgende fünf übergreifende Motivbündel:

- altruistische (Pflichterfüllung und Gemeinwohlorientierung),
- gemeinschaftsbezogene (Kommunikation und soziale Integration),
- gestaltungsorientierte (aktive Partizipation und Mitbestimmung),
- problemorientierte (Bewältigung eigener Probleme und Veränderung gesellschaftlicher Missstände) und
- entwicklungsbezogene Gründe (*personal growth* und Selbstverwirklichung).

17 Töller et al. 2011, S. 507.

18 Ebd., S. 521.

19 Ebd., S. 521 ff.; Schäfer, Schoen 2013.

20 Offe, Fuchs 2001, S. 12.

21 Rosenblatt, Picot 1999, S. 12.

22 Heinze 1998, S. 164 ff.

23 Enquete-Kommission 2002, S. 109 ff.

24 Ebd., S. 288.

25 Kühnlein, Böhle 2002.

Das individuelle Engagement wird dabei nicht exklusiv von dem einen oder anderen Motivbündel bestimmt; meist spielen verschiedene dieser Motive eine Rolle beim Engagement. Im Anschluss an diese Untersuchungen erwarten wir deshalb, dass auch im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements im Schulbereich verschiedene Motivlagen anzutreffen sind. Corsten und Kauppert<sup>26</sup> machen in ihrem Beitrag »Wir-Sinn und fokussierte Motive« allerdings deutlich, dass diese Motive oder Motivbündel nicht einfach nebeneinander stehen, sondern in die biographische Lebenspraxis eingebettet sind. Wir gehen davon aus, dass sich Menschen in dem von uns untersuchten Feld vor allem dann engagieren, wenn sie, zum Beispiel aufgrund eigener Erfahrungen, Empathie mit benachteiligten Kindern entwickeln und Möglichkeiten sehen, ihnen in schulischen Belangen helfen zu können.

Wie die soziale Bewegungs- und Protestforschung in vielen Studien belegt hat, sind Motive allein aber nicht ausreichend, um sich bürgerschaftlich zu engagieren.<sup>27</sup> Es bedarf weiterhin einer hinreichenden öffentlichen Kommunikation der jeweiligen Probleme sowie entsprechender Netzwerke und Infrastrukturen, um die Engagementbereitschaft organisatorisch zu kanalisieren und Ressourcen zu mobilisieren. So zeigt Roth<sup>28</sup> in einer Untersuchung über Initiativen und Protestaktivitäten im Jahr 2011, dass Initiativen, die sich Problemen der Bildung und Ausgrenzung widmeten, zum Scheitern verurteilt waren. Hingegen konnten Themen, die sich auf Umweltproblematiken bezogen, von einer sensibilisierten Öffentlichkeit und einer vorhandenen Protest-Infrastruktur, etwa Bürgerinitiativen, profitieren.<sup>29</sup>

Für die Themen schulischer Ungleichheit scheint demnach ein Defizit nicht nur an öffentlicher Kommunikation, sondern auch an infrastrukturellen Netzwerken von Initiativen und Unterstützergruppen zu bestehen. Eine Möglichkeit, dennoch Kindern aus sozial niedrigeren Milieus zu helfen, besteht in der Stärkung des sozialen Kapitals von Stadtteilen und Gemeinden, beispielsweise durch die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen mit Beratungs- und Bildungseinrichtungen oder Familienzentren.<sup>30</sup> Es kann deshalb vermutet werden, dass hier, also bei der Stärkung stadtviertelbezogener Netzwerke, bürgerschaftliches Engagement sinnvoll ansetzen könnte. Aussichtsreich könnten vor allem solche Angebote sein, die nicht als Konkurrenz zum Elternhaus auftreten, und Initiativen, die es schaffen, die Eltern mit ins Boot zu holen.

### 3. Untersuchungsdesign: Untersuchungssample, Erhebungs- und Auswertungsverfahren

Um herauszufinden, ob die Ungerechtigkeiten des Bildungssystems in Deutschland bürgerschaftliches Engagement herausfordern und wo bürgerschaftliche Akteure

26 Corsten, Kauppert 2007.

27 Brand 2010; Hellmann, Koopmans 1998; Rucht 2003.

28 Roth 2012.

29 Ebd., S. 29.

30 Bertram, Bertram 2009.

Möglichkeiten sehen, intervenierend einzugreifen, führten wir eine empirische Studie im Großraum München durch. In einem ersten Schritt wurde auf der Internetplattform [www.aktion-mensch.de/freiwillig/suche.php](http://www.aktion-mensch.de/freiwillig/suche.php) recherchiert, welche Initiativen es im Schulbereich überhaupt gibt (Abschnitt 4.1). Die Vereine und Initiativen, die einen thematischen Bezug zu Schulen aufwiesen, wurden daraufhin angeschrieben, um Mitglieder dieser Initiativen intensiver über die Beweggründe ihres Engagements befragen zu können (Abschnitt 4.2) und um genauere Einsichten über förderliche und hinderliche Einflussfaktoren des bürgerschaftlichen Engagements im schulischen Bereich zu gewinnen (Abschnitt 4.3). Nur in wenigen Fällen wiesen die Angeschriebenen die Bitte nach einer Befragung zurück, die Ablehnungsquote war extrem niedrig. Zum Teil wurden die Interviews mit den Initiatoren der Projekte und Verbände durchgeführt, in anderen Fällen wurde die Anfrage an die Mitglieder weitergereicht, und zu Interessierten wurde der Kontakt hergestellt. An den Initiativen waren zwischen zwei (Elterninitiative Ganztagsklasse) bis ca. 350 Mitglieder (»Lesefüchse« e.V.) beteiligt. Die Stichprobe wies ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Frauen und Männern auf. Neben den Befragten, die noch studierten, verfügten nahezu alle Übrigen über einen Hochschulabschluss.

Insgesamt wurden 26 Leitfadeninterviews mit 28 Personen geführt. Diese wurden zu folgenden fünf Themenblöcken befragt: (1) Art des Engagements, (2) Motive, (3) wahrgenommene Belastungen und positive Erfahrungen des Engagements, (4) Erfolgsfaktoren/Barrieren sowie (5) selbstgewählte Aspekte der Interviewten. Die Interviews wurden mithilfe der Computersoftware MAXQDA ausgewertet. Die Antworten der Befragten wurden entlang der Interviewfragen zu Kategorien zusammengefasst. Fünf Interviews wurden doppelt codiert, um die Zuverlässigkeit der Kodierungen zu gewährleisten. In den Fällen, in denen große Differenzen in der Übereinstimmung der beiden Kodierenden vorlagen, wurde eine Verfeinerung der Kategorien vorgenommen.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Auf welche Themen beziehen sich die bürgerschaftlichen Initiativen?

Von den Befragten<sup>31</sup> waren 4 Personen Eltern, die sich für Betreuungsplätze einsetzten, weiterhin wurden 11 Senioren und Seniorinnen befragt, von den übrigen 13 waren 4 Personen Studierende.

Die Befragten arbeiteten mehrheitlich direkt mit den Kindern und Jugendlichen zusammen. Häufig berichteten sie von Kindern, die die Mittelschule<sup>32</sup> besuchten, und von ihrer Arbeit mit Kindern aus Migrationsfamilien. In den hier untersuchten

31 Alle Namen wurden anonymisiert.

32 Bayerische Hauptschulen, die folgende Merkmale anbieten: ein Ganztagsangebot, individuelle Förderung durch modulare Förderung, berufsorientierende Zweige und einen Mittlere-Reife-Zug, können sich seit dem Schuljahr 2011/2012 Mittelschulen nennen. Das waren im Jahr 2012 98,8 Prozent aller ehemaligen Hauptschulen (vgl. Bayerisches Staatsministerium 2013).

Initiativen wurde den Kindern vor allem Hilfe beim Lernen angeboten, etwa in Form von unentgeltlicher Nachhilfe, Patenschaften oder Vorlesen in den Schulen. Als Ziel ihres Engagements wurde von den Befragten meist genannt: Die Noten der Kinder zu verbessern, damit sie ihre Abschlüsse schaffen und den Übergang auf eine weiterführende Schule meistern. Die Befragten, die mit Kindern aus Migrationsfamilien arbeiteten, unterstützten die Kinder und Jugendlichen beim Erlernen der deutschen Sprache und ganz generell dabei, sich in Deutschland zurechtzufinden. Ein weiterer Schwerpunkt der von uns untersuchten Initiativen lag auf der Hilfe beim Übergang von der Schule in den Ausbildungsmarkt: Bürgerschaftlich Engagierte gingen direkt in die Schulen, um die Kinder beim Erstellen von Bewerbungen zu unterstützen, Informationen über Berufe bereitzustellen sowie um Praktika oder Lehrstellen zu finden.

Unter den Befragten waren auch Eltern, die sich aufgrund der strukturellen Unter-versorgung mit Betreuungsplätzen für Vorschul- und Schulkinder in Elterninitiativen oder Elternbeiräten engagierten. Ihnen ging es um die Einrichtung von Betreuungsplätzen für ihre Kinder sowie um die Mitsprache und die Ausgestaltung dieser Betreuungseinrichtungen. So wurde zum Beispiel die Einrichtung einer Ganztagsklasse gefordert und es wurden Fördergelder eingeworben, durch die eine Projektwoche mit einem Fokus auf mathematischen Experimenten für die Ganztagschüler/innen gestaltet werden konnte. In einer weiteren Initiative schlossen sich Personen mit dem Ziel zusammen, das bayrische dreigliedrige Schulsystem durch ein eingliedriges System zu ersetzen. Andere, nicht direkt auf die Schule bezogene Projekte widmeten sich einem besseren Verständnis der Schülerinnen und Schüler für Asylbewerber/innen; weiterhin wurde in einem Projekt – einem Beispiel aus den USA folgend – mit Behinderten zusammen ein Ausflug mit Kanus organisiert, und es wurden Patenschaften für jugendliche Flüchtlinge übernommen.

*Tabelle 1: Themenfelder des Engagements*

Initiativen: Themenfelder	Anzahl Befragte
<b>Initiativen für Unterstützung beim Lernen</b>	<b>14</b>
– Initiative Nachhilfe Würmtal	2
– Aktiv-Senioren Bayern e.V.: Nachhilfe	1
– »Lesefüchse e.V.«: Vorlesen an Grundschulen in Brennpunktschulen	2
– Deutscher Caritasverband: Schülerpatenschaften	2
– »Jugendliche Migranten als Lotsen« (Jumilo): Nachhilfe & Betreuung Jugendlicher mit Migrationshintergrund	2
– »Chancenwerk e.V.«: Nachhilfeunterricht	1
– Sozialdienst katholischer Frauen e.V.: Patenschaften für Kinder aus Migrationsfamilien	2
– Lionsclub »Projekt Löwenherz«: Patenschaft für jugendliche Flüchtlinge	1
– »Artists for Kids«: Nachhilfe	1
<b>Hilfe beim Übergang Schule-Ausbildung</b>	<b>7</b>
– Jobmentoring/Bürgerstiftung München: Hilfe beim Übergang in Ausbildung	3
– Aktiv-Senioren Bayern e.V.: Hilfe beim Übergang in Schulen und Ausbildung	2



Initiativen: Themenfelder	Anzahl Befragte
– REWE-Projekt »RICHTIG Einsteigen – WEITER kommen«: berufserfahrene Mentor/innen begleiten Teilzeitkräfte und gering Qualifizierte in der Weiterbildung	1
– Praxiswoche für Schüler/innen an Mittelschulen	1
<b>Elterninitiativen</b>	<b>4</b>
– Initiative: Ganztagsklasse gründen	2
– Förderverein Ganztagsklasse: Projekte für Kinder in der Ganztags- klasse organisieren, z.B. Matheprojekte, Ausflüge	1
– Elterninitiative Kindergarten	1
<b>Initiative: Abschaffung dreigliedriges Schulsystem</b>	<b>1</b>
– »Eine Schule für alle in Bayern e.V.«	1
<b>Andere schulbezogene Projekte</b>	<b>3</b>
– Technisches Hilfswerk (THW) Augsburg: Kanu-Projekt mit behin- derten Jugendlichen	1
– »brotZeit e.V.«: Frühstück für Schulkinder, Nachmittagsbetreuung	1
– »Tür an Tür – miteinander wohnen und leben e.V.«: an Schulen über Asyl und Flüchtlinge informieren	1
<b>gesamt</b>	<b>30*</b>

\* Zwei Personen engagierten sich in mehreren Initiativen.

Zeitlich umfasste das Engagement am häufigsten vier bis fünf Stunden in der Woche (29 Prozent), gefolgt von bis zu zwei Stunden (18 Prozent) und mehr als fünf Stunden (18 Prozent) pro Woche. Während Mitglieder der Elterninitiativen angaben, sich nur solange ehrenamtlich engagieren zu wollen, bis ihre Kinder keine Betreuung mehr brauchen beziehungsweise bis die Betreuungsangebote geschaffen würden, nannten die anderen Befragten keinen konkreten Zeitpunkt, zu dem sie ihr Engagement beenden wollten. Die meisten der Befragten übten noch eine weitere ehrenamtliche Tätigkeit aus, gefolgt von Personen, die in weiteren zwei oder mehr Initiativen tätig waren.

Gefragt nach Belastungen, die durch das bürgerschaftliche Engagement entstehen, berichteten drei Personen von einem manchmal auftretenden Gefühl der Überforderung und neun Personen von gelegentlichen Koordinationsproblemen, dabei mussten oft die Partnerinnen und Partner der Interviewten zurückstecken. Die Mehrheit jedoch sah keine Probleme in der Vereinbarung des Engagements mit anderen Verpflichtungen, etwa Anforderungen des Berufs oder der Familie.

## 4.2 Motive des Engagements

Die Interviewten wurden gefragt, warum sie sich engagieren. Aus ihren Antworten wurden acht Kategorien gebildet (siehe Tabelle 2). In der Übersicht werden zwar Häufigkeiten entsprechender Aussagen angegeben sowie die Anzahl der Interviews, die diese enthalten, ein statistischer Vergleich ist aufgrund der Stichprobenauswahl und des qualitativen Auswertungsverfahrens jedoch nicht sinnvoll. Bei den meisten Befragten findet sich zudem eine Kombination mehrerer Motivlagen für das eigene Engagement.



Tabelle 2: Motive des Engagements

Motive	Anzahl Codings	Anzahl Dokumente
<b>1. Wahrnehmung: Benötigte Unterstützung der Kinder und Jugendlichen</b>	<b>22</b>	<b>13</b>
– eigene Erfahrung: schlechte/r Schüler/in als Kind	9	7
– persönliche Wahrnehmung: Notwendigkeit, sozial benachteiligten Kindern helfen	7	5
– Motiv Verein: schulisch sozial benachteiligt. Kindern helfen	5	3
– schlechte PISA Ergebnisse	1	1
<b>2. Generell: Helfen &amp; Solidarität</b>	<b>13</b>	<b>8</b>
– Helfen, Solidarität, Gemeinschaft	13	7
<b>Selbstwahrnehmung: Disposition zum Engagement</b>	<b>9</b>	<b>7</b>
– schon immer engagiert	6	5
– Selbstbild: »Ich bin so«	3	2
<b>3. Reziprozität</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
– »der Gesellschaft« etwas zurückgeben	10	10
<b>4. Gemeinschaftsbezogene Selbstaktivierung</b>	<b>22</b>	<b>13</b>
– sich selbst Aufgabe suchen	9	6
– brauche etwas Sinnvolles	5	4
– wollte mich engagieren für die Gesellschaft/Allgemeinheit	4	2
– etwas bewirken	4	3
<b>5. Familiäres Eigeninteresse &amp; aktives Engagement</b>	<b>21</b>	<b>6</b>
– struktureller Mangel an Kindergartenplätzen	8	4
– gut für die eigenen Kinder	6	3
– mitgestalten	4	4
– eigenen Kindern Werte vermitteln	2	1
– struktureller Mangel bei Ganztagsklassen	1	1
<b>6. Sozialität</b>	<b>11</b>	<b>8</b>
– soziale Kontakte knüpfen, Leute kennen lernen	6	6
– Kontakt mit Jugend	5	4
<b>7. Weitergabe beruflicher Erfahrungen</b>	<b>4</b>	<b>3</b>
– Erfahrungen der eigenen beruflichen Tätigkeit weitergeben	4	3
<b>Andere</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
– Interesse der Schüler für Handwerk wecken	1	1
<b>gesamt</b>	<b>113</b>	<b>26</b>

Die Befunde zeigen, dass sich viele der Befragten engagieren, weil sie sich von der *Hilfsbedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen* herausgefordert fühlen (1). In fünf Interviews wird das eigene Engagement mit der Notwendigkeit begründet, Kindern aus sozial schwächeren Elternhäusern helfen zu müssen: »Wenn ich sehe, wie die jungen Leut, wenn einige junge Leute Karriere machen, glücklich werden und andere ihr Leben in einer entscheidenden Phase, wo die Weiche gestellt wird, wirklich versauen, das rührt mich schon. Und das ist auch ein Grund da etwas zu tun« (Herr P). Eine weitere Befragte führt aus: »[...] weil ich die Notwendigkeit sehe [...] ich seh halt das Problem bei den Kindern, dass eigentlich viele durch den Rost fallen, aber da können die Kinder nichts dafür« (Frau M).

Diese Motive bedürfen korrelierender Dispositionen, wie Empathie auf der Seite der Handelnden. Empathie wird insbesondere verstärkt, wenn Personen ähnliche Erfahrungen während ihrer Kindheit gemacht haben.

»Ich selber bin bildungsfern aufgewachsen, ich hab mir mit meiner Tochter die ganzen Bilder geschichten zurückgeholt und ich finde, das ist immer noch ein Manko, dass ich das, weil das gehört zur Kindheit, die Kindergeschichten, die Kinderbücher, ja, und dann hab ich gedacht, das ist genau das Richtige für mich.« (Frau Y)

In ähnlicher Weise antwortet ein Studierender, der in seiner Freizeit Schüler/innen bei den Hausaufgaben hilft, auf die Frage nach seinen Motivationen: »Vielleicht hätte ich mir, weiß ich nicht, keine Ahnung, kann nur mutmaßen, vielleicht ich's mir gewünscht, ich war selbst kein sehr guter Schüler und hätte mir da oft mehr Unterstützung gewünscht« (Herr B). Während bei den hier aufgeführten Fällen die individuelle Situation schulisch benachteiligter Kinder und Jugendlicher das Hauptmotiv des Helfens darstellt, kommen in den folgenden Fällen weitere Motive hinzu.

Dazu gehört der *generelle gesellschaftliche Wert des Prinzips Helfen/Solidarität* (2). Dieser Wert wird von den Befragten als notwendiges Merkmal einer Gesellschaft gesehen, in der sie leben wollen und die sie durch ihr eigenes Handeln stärken möchten. Ein Befragter, der in dem Verein Aktivsenioren Jugendliche beim Übergang in die Ausbildung betreut, formuliert das so: »Das muss sein, weil wir leben voneinander und nicht jeder für sich« (Herr P). Ähnlich beschreibt ein Studierender, der unentgeltliche Nachhilfe für Kinder gibt:

»Ich trete für eine bessere Welt ein, in der wir miteinander für eine bessere Welt arbeiten und eben miteinander alles machen und, ich glaub, dass wir dann viel effektiver wären und viel glücklicher alle zusammen und ja so in einem ersten Schritt den Kindern zu vermitteln, dass da jemand da ist, dass es nicht scheißegal ist, was der andere macht, dass nicht nur ich zähle, sondern dass wir zählen [...]. Das ist dieses Gemeinschaftliche, dieses Soziale, wie zusammen schaffen wir das, dass da jeder Einzelne vorwärts kommt, das find ich sehr sehr wichtig und das ist ein sehr schönes Projekt in dem Bereich, wo man halt Menschen prägen kann, die noch viel erleben, noch viel machen werden.« (Herr B)

In einigen Fällen ist dieses Motiv so verinnerlicht, dass die Befragten keine konkreten Auslöser für ihr Handeln angeben können, sie begründen ihr Engagement dann mit der eigenen Identität, für die Helfen und gemeinschaftsbezogenes Handeln selbstverständlich sind. Wir sprechen in diesem Fall von einer *Disposition zum sozialen Engagement* als Unterkategorie von Helfen/Solidarität. Die Patin eines jugendlichen Flüchtlings führt beispielsweise aus: »Das war schon immer, ich war schon immer so [...], dass ich gerne helfe oder so ein bisschen sozial schon immer eingestellt war« (Frau I). Andere Ehrenamtliche begründen ihr Engagement ähnlich: »Ich habe eigentlich schon immer ehrenamtliche Sachen gemacht« (Frau U) oder »Ich hab mich eigentlich immer schon engagiert« (Herr K).

Weiterhin finden sich viele Aussagen, die sich auf den Wunsch des Zurück- oder Weitergebens von erfahrener Hilfe durch andere, aber auch durch die Gesellschaft beziehen. Diese Motive wurden unter der Kategorie *Reziprozität* zusammengefasst (3). Sie finden sich in zehn verschiedenen Interviews aller Personengruppen. Die folgende Aussage stammt von einem Befragten, der als sogenannter Jobmentor Jugendlichen hilft, eine Lehrstelle zu finden: »Weil ich meine, unsere Generation hat von der Gesellschaft damals im Arbeitsleben recht viel bekommen. Und warum sol-

len wir nicht jetzt als ältere Menschen den Nachrückenden etwas zurückgeben?« (Herr P). Ein anderer Befragter berichtet von seiner Schulzeit in der Nachkriegszeit Deutschlands und wie ihm von einem pensionierten Lehrer geholfen wurde, in seiner Freizeit die versäumten Lerninhalte nachzuarbeiten:

»Und das ist für mich eben irgendwo und nachträglich ein Schlüsselerlebnis, der hat dann gesagt, ok, du kannst jeden Nachmittag zu mir kommen, jeden Nachmittag, musste dann zwar zwei Kilometer laufen, aber damals war das kein Thema und hat mir dann das Rechnen, Schreiben, Lesen [beigebracht], das war alles, an allem fehlte es massiv, in einem halben Jahr [hat er mich] doch dahin gebracht, dass ich in der dritten Klasse Rechtschreibung mehr oder weniger konnte. So, und ich muss sagen, damals fand ich das grässlich, jeden Nachmittag dorthin, alle anderen spielten, ich musste dorthin marschieren und wieder zurück marschieren, aber nachträglich gesehen war das natürlich Gold wert. Und ich sag mal, das muss man auch irgendwie zurückgeben.« (Herr M)

Ein Studierender mit Migrationshintergrund erinnert sich an seine erste Zeit in Deutschland und möchte die erfahrene Unterstützung an andere, nicht in Deutschland geborene Jugendliche weitergeben:

»Ja, also, als ich persönlich nach Deutschland gekommen bin, da war, bin ich auch zu einer Gruppe gekommen [...], wo uns auch Unterricht angeboten wurde und das nur für eine kleine Aufwandsentschädigung [...]. Das hat mir unglaublich viel geholfen [...]. Ich hab da mitgemacht und dann also mit dem Gedanken, dass ich dann auch, was ich bekommen habe, zurückgeben kann.« (Herr V)

Das Gefühl, etwas zurückgeben zu wollen, muss sich nicht unbedingt aus persönlichen Erfahrungen der Hilfestellung in der eigenen Kindheit oder Jugend speisen. Es kann auch das Gefühl sein, im Leben mehr Glück als andere gehabt zu haben: »Weil ich empfinde, dass es mir unglaublich gut geht. Und weil ich einfach da was abgeben möchte. An Leute, denen es eben nicht so gut geht, die nicht so ein Glück hatten, mit dem Leben« (Frau T). Eine Gesprächspartnerin begründet ihr Engagement mit dem generellen Gefühl, der Gesellschaft etwas schuldig zu sein: »Ja, weil ich das Gefühl habe, ich hab jetzt Zeit und hab Energien frei, und dann sollte ich irgendwas machen, was irgendwie ja der Gesellschaft nutzt. Das klingt jetzt ja hehr, aber das ist ja so, ich meine, man lebt von der Gesellschaft und dann kann man ja auch ruhig etwas zurückgeben und ich kann es gut machen« (Frau S).

Ein weiterer Motivkomplex ist die *gemeinschaftsbezogene Selbstaktivierung* (4). Eine Befragte, die eine Patenschaft für ein Mädchen übernommen hat, erklärt: »Ja, ich habe selber drei Kinder, und als die dann groß waren, hatte ich erstmal Kapazitäten frei, wie gesagt, ich hatte immer verkürzt gearbeitet, und dachte, na ja, muss ich mir irgendwas Sinnvolles suchen, und da die Arbeit mit Kindern mir eigentlich Spaß macht, da hab ich mir also so was gesucht« (Frau W). Besonders häufig fanden wir dieses Motiv bei den Senioren/innen. Sie suchen sich eine Tätigkeit, um ihren Alltag zu strukturieren, wobei diese mit einem Nutzen für die Gemeinschaft kombiniert wird. So beschreibt eine Seniorin, die als »Lesefüchsin« in Grundschulen Kindern vorliest: »Man freut sich auf die Rente, aber so ein Tag ist lang, und ich find es immer auch wichtig, gebraucht zu sein und 'ne sinnvolle Tätigkeit zu machen« (Frau Y).

Eine andere Form der Motivation findet sich durchgängig bei den Mitgliedern von Elterninitiativen. Hier spielen *familienbezogene Motivationen* die ausschlaggebende Rolle für ihr Engagement. Sie nutzen demokratische Mitgestaltungsmöglichkeiten

aktiv, um schulische Strukturen so zu gestalten, dass sie den eigenen Kinder zugutekommen – damit aber auch anderen (5).

»Mein eigenes Engagement war da natürlich sehr an unseren familiären Bedürfnissen orientiert. Uns war's wichtig, dass wir für unseren Sohn eine Nachmittagsbetreuung haben. Punkt. Und das war jetzt in 'ner Gruppe am besten zu erreichen. Und hat natürlich für alle anderen auch gleich 'ne Lösung mitgebracht.« (Herr G)

Weiterhin verweisen einige Befragte der Elterngruppe auf die Möglichkeit, durch ihr Engagement die Betreuungsmöglichkeiten mitgestalten zu können. Eine Interviewpartnerin, die eine Elterninitiative für die Betreuung von Kindergartenkindern ins Leben gerufen hat, schildert etwa diese Motivation:

»Wir haben das ja ausgewählt, weil wir das als gute Sache für unsere Kinder erachten, und bewusst ausgewählt, eben keinen städtischen Kindergarten gewählt, weil wir uns da einbringen wollen, weil wir das ein bisschen mitlenken wollen.« (Frau A)

Ein weiteres Motiv, das von der Personengruppe der Eltern neben dem Wunsch der Mitgestaltung der Betreuungsplätze genannt wird, ist, den Kindern bürgerschaftliches Handeln vorzuleben:

»Warum ich das mach? Das sind zwei Hauptmotivationen. Das eine ist natürlich, man kann Dinge bewegen und auch in der Schule mitwirken, wenn man sich ein bisschen engagiert. Man muss das auch machen, damit da diese Ganztagsklassen laufen. Und die andere Motivation ist, ich möchte auch mal meinen Kinder so ein bisschen Werte vorleben, also die sehen [dadurch] einfach, dass man sich engagiert, wir haben das schon im Kindergarten gemacht, das ist auch 'ne Elterninitiative, da muss man mit anpacken, da hab ich auch schon mal Finanzvorstand gemacht, meine Frau ist jetzt da Vorstand [...] und hier in der Schule ist es genauso, die Kinder sehen halt einfach, dass man da gewisse Arbeiten übernimmt, und ich glaub, da vermittelt man auch einfach Werte, man kann sich auch engagieren mit Spaß.« (Herr A)

Schließlich konnte der Wunsch nach *Sozialität* (6), insbesondere nach Kontakten mit jungen Menschen, als Faktor identifiziert werden, der die Befragten motiviert, sich in bürgerschaftlichen Initiativen zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in schulischen Belangen zu beteiligen. Bei vielen Pensionierten findet sich zudem das Motiv, eigenes berufliches Wissen nicht brachliegen zu lassen, sondern der Gemeinschaft zur Verfügung zu stellen (7).

»Nein, also für mich war nur die Tatsache, warum soll ich etwas, das ich als Erfahrung habe, ja, warum soll ich das einfach brachliegen lassen. Und dann hab ich gedacht, ja, in welche Richtung könnte man denn was tun und dann hab ich gesagt, ich muss einfach was mit Menschen machen. Ja und da war so was, wo ich gesagt habe, Schüler, das könnte mich interessieren.« (Herr O)

Insgesamt zeigen die Interviews, wie erwartet, dass die Mehrheit der Befragten auf mehrere Motive ihres Handelns verweist. Eine große Personengruppe dieser Stichprobe sind beispielsweise die Senioren/innen. Hauptsächlich bei dieser Personengruppe finden sich die Motive des Aktivseins, der Strukturierung des Alltags und der Weitergabe von Berufserfahrungen. Das Motiv des »Tätigseinwollens« nach der Berufstätigkeit war jedoch nie isoliert anzutreffen, sondern immer mit dem Wunsch verknüpft, etwas »Sinnvolles« zu tun. Bürgerschaftliches Engagement, also sich für andere zu engagieren, wird von den Befragten demnach als sinnvolle Tätigkeit erachtet. In dem folgenden Zitat etwa wird deutlich, wie die Kombination dieser

Motive – zusammen mit dem Wunsch, mit jungen Menschen zusammenzuarbeiten – zu bürgerschaftlichem Engagement führt:

»Warum? (lacht) Ja, das hab ich mich auch schon oft gefragt. Ja, also ich muss sagen, ich muss immer was zu tun haben, und mir macht das eigentlich Freude: Sich mit den Kindern zu beschäftigen, das gibt einem auch ein gutes Gefühl, wenn man Erfolg mit denen hat. Also, das ist zum Teil auch Egoismus, weil man selber was davon hat und gleichzeitig kann ich auch den Kindern was anbieten, ich meine, die haben ja alle, die das machen, Berufserfahrung, 20, 30, 40 Jahre, und ich bin ja Ingenieur und ich habe sehr viel technisches Verständnis, mit den Berufen, gerade so den technischen Berufen, wo die Kinder so ein bisschen was mitbekommen, und hab auch Verbindungen zu vielen Firmen, also, da kann ich schon was anbieten, und einbringen, glaub ich, für die jungen Leute und das macht mir auch Spaß, und da hab ich auch was, wenn ich Erfolg habe mit denen, gehe ich zufrieden wieder nach Hause und sag, schau her, jetzt hast du wieder was getan.« (Herr Q)

Die Interviewten wurden weiterhin befragt, welche Art von Rückmeldung sie von anderen erhalten, wenn sie von ihrem bürgerschaftlichen Engagement berichten. Diese fällt demnach mehrheitlich positiv aus, nur ein Befragter berichtet das Gegenteil. In vier Fällen erhielten bürgerschaftliche Initiativen sogar Preise von der Stadt München für ihr Engagement. Die Gesprächspartner berichten allerdings über die Wertschätzung des eigenen Engagements wie auch über die Preise häufig mit einer ironischen Distanz. Beides wird als netter Nebeneffekt bewertet, jedoch als Motivation des eigenen Engagements zurückgewiesen. Ebenso verweigern sich die Befragten ausdrücklich der Aufforderung zu eigenem Engagement, wenn sie der Meinung sind, dass es sich dabei um Aufgaben des Staates handelt. So wiesen zum Beispiel die Mitglieder der Initiative *Aktivsenioren e.V.* eine Anfrage des Schulamtes ab, durch Berichte über ihr Berufsleben einen Praxisbezug in Realschulen herzustellen, da ihrer Meinung nach diese Aufgabe von Lehrkräften erfüllt werden sollte (Interview 15, Herr N). Ihr Engagement entspringt also zumeist nicht einem von außen kommenden Appell an den Bürgersinn, sondern der Empathie für Kinder und Jugendliche in schwierigen schulischen Situationen. Es ist in biographisch verankerten Wertvorstellungen und Selbstbildern eingebaut, die eng mit der Frage verknüpft sind, wie und in welcher Gesellschaft sie selbst leben möchten. Die Motivation für ihr Engagement wird zudem durch eigene, oft ähnliche Erfahrungen in der Kindheit verstärkt. Diese Einschätzung klammert die Mitglieder der Elterninitiativen aus, die sich aufgrund akuter Betreuungsprobleme genötigt sehen, selbst aktiv zu werden. Auch sie schaffen und stärken mit ihren Initiativen bürgerschaftliche Netzwerke und Hilfen, von denen auch andere profitieren.

#### 4.3 Förderliche und hinderliche Faktoren bürgerschaftlichen Engagements im schulischen Bereich

Die dritte Forschungsfrage dieser Untersuchung bezieht sich auf Faktoren, die das bürgerschaftliche Engagement fördern oder behindern. Die Teilnehmer/innen dieser Studie wurden deshalb befragt, welche positiven und negativen Erfahrungen sie im Rahmen ihres Engagements gemacht haben und welche Rahmenbedingungen ihrer Arbeit sie verändern würden, wenn sie freie Hand hätten. Als positive Einflussfaktoren wurden solche empfunden, die ihre Motivation für das Engagement stärkten. Welche Faktoren dies waren, zeigt Tabelle 3.

Tabelle 3: Positive Einflussfaktoren

Positive Erlebnisse	Anzahl Codings	Anzahl Dokumente
<b>Positive Rückmeldung der Kinder</b>	<b>40</b>	<b>22</b>
– Erfolg der Kinder und Jugendlichen	24	18
– Kind freut sich über Kontakt	13	11
– Schüler/innen sind höflicher als ihr Ruf	2	2
– Selbstvertrauen bei Schüler/innen schaffen	1	1
<b>Sozialität</b>	<b>13</b>	<b>11</b>
– Zusammenarbeit mit anderen/Gemeinschaft	7	7
– Arbeit mit Kindern	5	4
– Entwicklung kollektiven Problembewusstseins	1	1
<b>Selbstbezogene Motive</b>	<b>8</b>	<b>7</b>
– jung bleiben, hält uns flott	3	3
– Anerkennung und Wertschätzung	2	2
– Einblick Vereinswesen	1	1
– berufliche Kontakte knüpfen	1	1
– Weiterbildung, Seminare	1	1
<b>Sonstige</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
– mitgestalten	3	2
<b>gesamt</b>	<b>64</b>	<b>25</b>

Die Antworten zeigen, dass bereits allein der Kontakt mit anderen Personen, speziell mit Kindern, als positive Erfahrung genannt wird. Am häufigsten verweisen die Befragten auf die Erfolge der betreuten Kinder und Jugendlichen, wenn sie über positive Erlebnisse berichten sollen. Eine Interviewpartnerin, die eine Patenschaft für ein Mädchen aus Afghanistan übernommen hat, berichtet etwa:

»Und das Mädchen hat innerhalb von ein paar Wochen, plötzlich hat's klick gemacht und sie hat verstanden, was Lesen bedeutet, und jetzt macht sie's sogar recht gern. Gestern wollte sie mir unbedingt noch was fertig lesen, obwohl ich eigentlich gehen musste, und ich habe gesagt, ich muss jetzt gehen, nein, ich will das Buch noch fertig vorlesen und so und das ist dann, sind dann sehr schöne Erlebnisse. Und die Lehrerin ist also auch sehr angetan.« (Frau S)

Ein weiterer Befragter berichtet davon, wie er seinen Schützling unterstützt, seinen Traumberuf des Ingenieurs zu ergreifen, und wie dieser dabei zahlreiche Stufen erklimmen musste:

»Dann hab ich den Ali aus Afghanistan, neunte Klasse sitzengeblieben, sag ich, was möchtest du denn werden, Ali, ja Diplomingenieur, ich sage Wahnsinn, da haben wir noch einen weiten Weg, Ali, der Bursche hat es geschafft mit so viel Fleiß und auch mit 'ner Mutter, die hinten anschiebt, für alles Nette sorgt, dass alles schön ist in der Wohnung, kümmert sich, und der wurde dann Zweitbester in der Schule, in der neunten Klasse, bekommt er einen Preis vom Kultusminister, hätt fast weinen müssen, war so anrührend, da hat er gesagt, ja, aber komm ich jetzt in die M-Stufe, ich will ja 'nen mittleren Abschluss machen, hab ich gesagt, jetzt gehste zu deiner Rektorin, wenn du da einen Preis bekommen hast, ging der zur Rektorin, hat die gesagt, Ali, ab in die zehnte Klasse, Mensch, das war so ein schöner Moment, dann hat der die zehnte Klasse gemacht.« (Herr L)

Ein weiterer Faktor, der das Engagement der Befragten positiv beeinflusst, ist die Beratung durch hauptamtlich bei einem Verein angestellte Personen. Das können zum Beispiel Sozialarbeiter sein, die mit der entsprechenden Tätigkeit seit längerem

vertraut sind und dadurch die bürgerschaftlich Engagierten gerade am Anfang beraten und bei Problemen Hilfe anbieten. In den Interviews finden sich mehrere Beschreibungen, wie die Arbeit der ehrenamtlich Aktiven auf diese Weise erleichtert wurde.

»Ja, in dem Fach Mathematik und [...] wenn es um mein Berufsleben [geht], da kann ich viel beitragen, aber ich brauch die Unterstützung der kompetenten Leute aus dem Bereich der Sozialpädagogik, wenn ich also nicht weiterkomme.« (Herr L)

Eine andere Interviewpartnerin berichtet:

»Aber ich find schon ganz toll, dass eine extra Stelle nur dafür da ist, Ehrenamtliche zu verteilen an die richtigen Stellen und mit ihnen Kontakt zu halten und mit ihnen ihre Probleme zu besprechen, und das finde ich schon mal sehr geschickt, weil das muss man ernst nehmen als nur sagen, ja, die machen das ja nur so, sondern entweder man macht es oder man macht es nicht, und dann will man es richtig machen und dann braucht man schon oft Unterstützung und die Erfahrung von so einer Frau Müller.« (Frau S)

So wie sich die Erfolgserlebnisse der Kinder positiv auf die Motivation der Befragten auswirken und die Beratung durch »Profis« als hilfreich für den Erfolg der eigenen Arbeit eingeschätzt wird, fühlen sich die Befragten entsprechend demotiviert, wenn sie es nicht schaffen, den Betreuten zu helfen. In Tabelle 4 sind die Faktoren aufgezählt, die die Befragten als Barrieren für ihr Engagement nannten.

*Tabelle 4: Hinderliche Faktoren*

Negative Erlebnisse	Anzahl Codings	Anzahl Dokumente
<b>Kooperation mit Kindern</b>	<b>14</b>	<b>11</b>
– Befragte können Kindern nicht helfen, obwohl sie sich anstrengen	8	5
– Kinder kommen nicht zu Termin	4	4
– keinen Draht zu den Schüler/innen finden	2	2
<b>Fehlende Kooperation mit Eltern</b>	<b>11</b>	<b>5</b>
– Eltern der Kinder nehmen Hilfe nicht an	9	5
– fehlender Kontakt mit Eltern	2	2
<b>Sonstige</b>	<b>6</b>	<b>5</b>
– Probleme in der Zusammenarbeit mit anderen Ehrenamtlichen	4	2
– Behinderung durch bürokratischen Aufwand	1	1
– auf struktureller Ebene nichts verändern können	1	1
<b>Keine</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<i>gesamt</i>	<i>36</i>	<i>21</i>

Insbesondere fehlender Erfolg der eigenen Arbeit belastet die bürgerschaftlich Aktiven, wie aus dem folgenden Interviewauszug deutlich wird: »Also wo man manchmal darunter leidet, wenn man keinen Erfolg hat, ich bin Ingenieur und ich arbeite an was, dann funktioniert das, und mit Misserfolg klarzukommen, wenn der sich einfach nicht einstellt, das nagt an einem« (Herr L). Ebenso frustrierend ist es, wenn die Eltern die Hilfe nicht abnehmen. Ein Jobmentor berichtet etwa:

»Da blockieren uns Jobmentoren häufig die Eltern, das ist so. Ja, ich hatte eine Ausbildungsstelle für ein Mädchen, das war bei der Firma Treter, Einzelhandelskauffrau. Treter



ist toll, also da hab ich einen guten Kontakt, die Chefin kenn ich da und die hat gesagt, das Mädchen, mit der hab ich mich unterhalten, die würd ich sofort nehmen. Ja, das Mädchen geht nach Hause, den nächsten Tag kommt sie und sagt, mein Vater hat mir das verboten. Du ziehst keinem Schuhe an.« (Herr O)

In weiteren Fällen legen die Eltern großen Wert darauf, dass die Kinder in einem kulturell und sprachlich mit dem Elternhaus vergleichbaren Umfeld bleiben.

»Also, ich kann Ihnen jetzt ein Beispiel sagen, [...] zwei Mädchen, türkische Mädchen, die eine wollte Friseurin werden, da hab ich mich bemüht, hier beim großen Friseurladen, Unternehmen, wo selber eine Firma haben, da in der Altstadt, wo nur Lehrlinge hinkommen, die speziell in dem Betrieb ausgebildet werden, eine super Sache, so für Friseurinnen, und die andere wollte, glaub ich, ja die wollte in die Altenpflege gehen, ist ja auch 'ne super Sache, weil da Nachwuchs gesucht wird, hätte 'ne Riesenchance da, war alles schon gemangelt, sollten sich vorstellen und so weiter, und was haben sie am Ende gemacht, hab ich dann erfahren, da waren sie beim Dachdecker, Dachdecker, hab ich gefragt, ja, warum macht ihr das, wolltet ihr eigentlich nicht ganz was anderes machen? Ja, aber ein Bekannter von meinem Vater hat ein Dachdeckerunternehmen und da sind wir da hingegangen, türkischer Unternehmer.« (Herr Q)

Ein weiterer Aspekt, der wiederholt als Antwort auf die Frage nach negativen Erlebnissen genannt wird, betrifft die Schwierigkeiten der Jugendlichen, besprochene Vereinbarungen einzuhalten. Obwohl die Befragten die Unzuverlässigkeit zwar als störend empfinden, reagieren sie meist verständnisvoll und versuchen mit Mitteln moderner Kommunikationstechniken, den Kontakt zu den Jugendlichen herzustellen:

»Die Schüler, mit denen besprechen Sie, ja, also morgen kommst du ja und da bringst du das, das, das, das mit. Jaja mach ich, gehen zur Tür raus und Sie sehen es bildlich, das fällt schon hinten runter. Und wenn man das weiß und wenn man damit umgehen kann, dann schicke ich abends immer noch 'ne WhatsApp, morgen mitbringen, das lesen sie.« (Herr O)

Zum Teil werden dann ganz klare Verfahren erarbeitet und vor Beginn der Kooperation mit den Jugendlichen besprochen, wie mit diesem Verhalten umgegangen wird, zum Beispiel durch erste und zweite Abmahnungen und, als letzter Schritt, dem Abbruch der Tätigkeit (Interview 14).

Weiterhin wünschen sich die Befragten, die mit Schüler/innen zusammenarbeiten, eine bessere Vernetzung mit den Eltern, den Lehrkräften und anderen Betreuungspersonen (siehe auch Tabelle 5). Ein Befragter, der Kindern Nachhilfeunterricht gibt, sagt etwa: »Ich hätte gern einen engeren Kontakt zum Lehrer, dass ich mehr weiß über die Schüler, irgendwie zusammenarbeiten mit dem Lehrer« (Herr B). Eine weitere Interviewpartnerin, die eine Patenschaft für einen Flüchtling übernommen hat, würde sich gern viel mehr für die Belange des Patenkindes einsetzen, ist aber dafür auf einen Austausch mit dessen Vormund, dem Heim und den Lehrkräften angewiesen:

»Ja, weil wenn ich da schon ein Stück Verantwortung für die Ausbildung und Bildung des Jugendlichen übernehme, dann soll ich da eben auch den Kontakt haben können. Klar, sollen die Eltern da auch zu dem Elternsprechtag hingehen, aber von den Jugendlichen, entweder haben sie ja gar keine Eltern oder [die] kümmern sich ohnehin nicht, [dann] wäre das doch ganz sinnvoll, wenn der Pate das machen würde.« (Frau T)

Wie zuvor gezeigt wurde, gelang es einigen Initiativen und Personen, Vereinbarungen mit den Eltern zu treffen, um Kontakt mit den Lehrkräften aufnehmen zu können. Da der Austausch von Informationen über die Kinder vom Einverständnis der

Eltern abhängig ist, müssen rechtlich abgesicherte Absprachen zwischen den Ehrenamtlichen, den Eltern oder Betreuungspersonen und den Lehrkräften ausgehandelt werden, die auf gegenseitigem Vertrauen beruhen.

In gleichem Maße, wie Beratung durch »Profis« geschätzt wird, wird das Fehlen von professionellen Ansprechpartnern/innen kritisiert und als Verbesserungswunsch geäußert:

»Bei manchen Organisationen bekommt man so ein bisschen einen Leitfaden, Patenleitfaden, der hat so 88 Seiten, den kann man sich selber durchlesen, das ist zwar auch schon mal was, dass es den gibt, aber, ich würde mir da wünschen, dass die Paten so ein bisschen eine Einführungsveranstaltung bekommen, wo man einfach so ein bisschen eingewiesen wird, wo man so ein bisschen die Bedürfnisse der Jugendlichen erklärt bekommt, vielleicht auch ein paar Ziele, die man sich da selber stecken kann. Also ich bin da total allein gelassen wurden. Und man hat mir den Jugendlichen vorgestellt und dann hat's geheißt, so jetzt mach mal. Also, da würde ich mir so ein bisschen mehr die Möglichkeit wünschen, auch, dass das ein bisschen organisierter abläuft.« (Frau T)

Insbesondere wenn sich bürgerschaftlich Aktive in einem Verein organisieren, kommt zur eigentlichen Tätigkeit dann noch viel Verwaltungsarbeit hinzu, die Zeit und Energie frisst:

»Ja, momentan ist es ja sehr reduziert und was ich da mache, sind hauptsächlich Buchungen, Verwaltungsarbeit und so weiter, und das ist jetzt in dem Bereich, bei dem Volumen, was wir jetzt so machen, ist das gerade für mich noch so machbar. Aber ich denke, sobald da vielleicht noch mal 100 Leute dazukommen, noch mehr Aktionen gemacht werden, da muss man das fast ein bisschen professioneller machen. Das ist dann fast so nicht mehr zu stemmen. Die ganze Verwaltung.« (Herr G)

In anderen Fällen wurden deshalb bewusst bestimmte Organisationsformen wie Vereine nicht gewählt, um diesen Extra-Aufwand zu umgehen.

Insgesamt fällt auf, dass die meisten der hier untersuchten Initiativen gut mit anderen bürgerschaftlichen Organisationen, aber auch mit staatlichen Stellen vernetzt sind. So gibt es mehrere Anlaufstellen, die Interessierten die Möglichkeiten geben, sich über bürgerschaftliches Engagement zu informieren und für sich passende Initiativen und Vereine herauszusuchen, sei es über Internetplattformen (*guteTat.de*), eine Stiftung (*Bürgerstiftung*) oder eine jährlich stattfindende Freiwilligenmesse. Aus den Interviews wird deutlich, dass Kooperationen der Initiativen unter anderem mit folgenden Organisationen unterhalten werden: Agentur für Arbeit (Stadt München), Referat für Wirtschaft und Arbeit, Stadtjugendamt, Arbeitskreis Schule-Wirtschaft, Arbeitsgruppe Malerbetriebe (Maler- und Lackierbetriebe) sowie dem Bildungswerk Bayerische Wirtschaft.

*Tabelle 5: Veränderungswünsche*

Welche Randbedingungen würden Sie gern verändern?	Anzahl Codings	Anzahl Dokumente
Handlungsebene Ehrenamtliche/Verein/Projekt	14	10
– Ehrenamtliche besser vernetzen	5	3
– mehr Hilfe bei Betreuung der Schüler/innen	5	4
– mehr Würdigung für das Ehrenamt	2	2
– Ehrenamtliche besser motivieren	1	1
– mehr Seminare, Vorbereitung auf Tätigkeit	1	1

Welche Randbedingungen würden Sie gern verändern?	Anzahl Codings	Anzahl Dokumente
<b>Pragmatische Faktoren</b>	<b>14</b>	<b>10</b>
– mehr finanzielle Unterstützung für Verein	6	6
– weniger Bürokratie	3	2
– nicht nur zeitlich begrenzte Hilfe	2	2
– mehr Räume	2	2
– Verein auch in anderen Städten	1	1
<b>Institutionelle Ebene</b>	<b>11</b>	<b>8</b>
– bessere Unterstützung durch professionelle staatliche Stellen	6	5
– Ganztagschulen einführen	3	2
– Arbeitsamt müsste effektiver sein bei Lehrstellenvermittlung	1	1
– Rechtssystem für Ausländer/innen ändern	1	1
<b>Handlungsebene Schule</b>	<b>10</b>	<b>7</b>
– Kontakt mit Lehrer/innen herstellen	7	4
– Nachhilfe, Sprachunterricht	2	2
– mehr Lehrer/innen für Schulklassen für Migranten/innen	1	1
<b>Nichts verändern, alles toll</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
<i>gesamt</i>	<i>56</i>	<i>22</i>

## 5. Bürgerschaftliche Initiativen als Kompensation struktureller Defizite des deutschen Schulsystems?

Die Ausgangsfrage dieser Untersuchung war, ob schulische Nachteile von Kindern aus sozial schwächeren Familien Menschen motivieren, sich für diese stark zu machen. Wir fanden in der ausgewählten Untersuchungsregion in der Tat eine Vielzahl an Aktivitäten und Initiativen, deren Fokus auf der schulischen Unterstützung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher liegt. Dieses Engagement findet dabei hauptsächlich im Rahmen etablierter Vereine statt und ist auf die Stärkung des sozialen und kulturellen Kapitals der Kinder und Jugendlichen gerichtet. Die bürgerschaftlich Engagierten helfen den Kindern bei den Hausaufgaben, lernen mit ihnen oder nutzen ihre Kontakte, um Ausbildungsplätze und Lehrstellen zu finden. Weiterhin fanden wir eine Gruppe von Eltern, deren Engagement ihrer Unzufriedenheit mit den defizitären Betreuungsmöglichkeiten für Schulkinder entsprang. Nur eine der untersuchten Initiativen ist auf strukturelle Veränderungen gerichtet, auf die Ersetzung des dreigliedrigen Schulsystems in Bayern durch ein Schulsystem, in dem die Kinder gemeinsam lernen.

Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass es offenbar zwar keine Infrastruktur für politischen Protest gegen Schulstrukturen gibt, die soziale Ungleichheiten zu schulischen Ungleichheiten verstärken, wohl aber eine soziale Infrastruktur zur Unterstützung sozial schwächerer Schülerinnen und Schüler. Besonders oft berichteten die Befragten, dass die fehlenden Sprach- und landesspezifischen Kenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund große Hürden für die Bewältigung der schulischen Anforderungen darstellen, vor allem weil die Eltern selbst mit diesen Problemen zu kämpfen haben und ihren Kindern wenig Hilfestellungen geben können. Hier zeigen sich die Schwachstellen des deutschen Schulsystems besonders deutlich: Wie aus vielen empirischen Studien deutlich wurde, fehlen gerade für Kin-

der aus Familien, deren soziale und kulturelle Ausstattung den Schulerwartungen nicht genügt, schulinterne Hilfen und Auffangmechanismen, die faire Ausgangschancen für alle Kinder ermöglichen. Diese Lücken wurden von den Engagierten gesehen und konnten durch ihre kulturellen, zeitlichen und sozialen Ressourcen zumindest partiell kompensiert werden. Insbesondere wenn die Zusammenarbeit mit den Eltern funktionierte, führten ihre Tätigkeiten oftmals zu erstaunlichen Erfolgen: Kinder schafften die zunächst gefährdete Versetzung in folgende Klassen, fanden Ausbildungsplätze oder machten sich auf den Weg, ihre beruflichen Ziele umzusetzen.

Die Frage nach den Motiven zeigte, dass die wahrgenommene soziale Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern einen zentralen Grund für das bürgerschaftliche Engagement darstellt. Dieses Motiv verknüpft sich bei den Befragten aber mit vielen anderen Motiven (Helfen/Solidarität, Reziprozität, gemeinschaftliche Selbstaktivierung, familiäres Engagement für die eigenen Kinder, Sozialität oder die Weitergabe eigener beruflicher Erfahrungen). Oft gaben die Befragten auch an, in der Jugend persönlich erfahrene Hilfeleistungen zurückgeben zu wollen. Im Gegensatz zu unserer Eingangsvermutung war für viele Befragte die Situation benachteiligter Kinder und Jugendlicher aber nicht der unmittelbare Auslöser dafür, bürgerschaftlich aktiv zu werden. Gerade bei den Seniorinnen und Senioren zeigte sich oftmals, dass sie auf der Suche nach einer sinnvollen Tätigkeit waren und sich erst dann, in einem zweiten Schritt, für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entschieden. Die Gespräche machten zudem deutlich, dass sie beruflich erworbene Fähigkeiten auch nach dem Ende der Berufstätigkeit gerne weitergeben möchten. Für die Mitglieder der Elterninitiativen stand dagegen primär die Bereitstellung und Gestaltung guter Betreuungseinrichtungen für ihre eigenen Kinder im Vordergrund. In allen Fällen verstärkten schulische und berufliche Erfolge der Kinder, die sich aus der Zusammenarbeit ergaben, die Motivation zum Engagement.

Die Mehrheit der von uns gefundenen Aktivitäten wurde in bestehenden zivilgesellschaftlichen Netzwerken ausgeführt. Waren diese noch nicht vorhanden, mussten sie von den Akteuren selbst geschaffen werden. Das Gespräch mit einem der Gründer des Vereins »Eine Schule für alle in Bayern e.V.«, der sich für die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems einsetzte, aber auch die Interviews mit den Mitgliedern der Elterninitiativen zeigen, wie diese Infrastrukturen neu hergestellt wurden. Durch den geschickten und hartnäckigen Aufbau eines Kommunikationsnetzwerks mit politischen und schulischen Verantwortlichen sowie mit der Presse versuchen die Initiativen, Einfluss zu erlangen. Eine Elterninitiative konnte so tatsächlich ihr Anliegen – die Eröffnung einer Ganztagsklasse – erfolgreich umsetzen. Ohne bestehende oder neu geschaffene infrastrukturelle Rahmenbedingungen ist bürgerschaftliches Engagement kaum möglich. Dazu gehört auch eine hinreichende Vernetzung der involvierten oder betroffenen Akteursgruppen. Die Befragung zeigte, dass das Engagement im schulischen Bereich durch bestehende Kontakte mit Eltern und Lehrern wesentlich begünstigt wurde – und im entgegengesetzten Fall, also bei Fehlen solcher Kontakte und Beziehungsnetze, behindert wurde. Von allen Akteuren wird darüber hinaus eine kontinuierliche und bessere Finanzierung der Projekte sowie eine professionelle Beratung und Unterstützung gewünscht. Einsparungen in vielen

Bereichen der Sozialpolitik, wie sie etwa Hartung<sup>33</sup> diagnostiziert, müssen deshalb kontraproduktiv für die Entfaltung bürgerschaftlichen Engagements wirken. Insbesondere die Eltern, die nicht über die notwendigen Ressourcen verfügen, ihre Kinder adäquat auf schulische Anforderungen vorzubereiten, bräuchten die Hilfe von qualifiziertem Personal, welches die notwendigen zeitlichen Betreuungsressourcen aufbringen kann.

Abschließend möchten wir aber auch die in dieser Studie sichtbar gewordenen Erfolge bürgerschaftlichen Engagements hervorheben. In vielen Fällen erwies sich das Engagement der Befragten als entscheidend für den schulischen Erfolg der Kinder aus benachteiligten Elternhäusern. Bürgerschaftliches Engagement im schulischen Bereich gewinnt darüber hinaus vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung von Bildung<sup>34</sup> sowie einer generellen »Aktivierungssemantik«<sup>35</sup> (von »Hilfe zur Selbsthilfe«) an Bedeutung. Es kann als Gegentrend zu einer Aufwertung individualistischer Werte und Normen und einer Relativierung kollektiver Wertbezüge wie Gleichheit und Gerechtigkeit wirken.<sup>36</sup> Die derzeitige frühe Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen und die fehlende strukturelle Unterstützung von Kindern aus sozial schwächeren Elternhäusern führen zu erhöhten Risiken gesellschaftlicher Ausgrenzung, die mit verringerten Chancen am Arbeitsmarkt einhergehen. Hier brechen deutliche Widersprüche auf zwischen einer Gesellschaft, die Eigenverantwortlichkeit und beruflichem Erfolg einen zentralen Stellenwert beimisst, und einem Schulsystem, das vielen Kinder bereits sehr früh Steine in den Weg zu schulischem und beruflichem Erfolg legt und damit auch deren möglichen sozialen Aufstieg gefährdet oder blockiert. Die für demokratische Gesellschaften konstitutiven Gerechtigkeitsprinzipien machen es deshalb nötig, die Strukturen des deutschen Schulsystems zumindest durch Fördermaßnahmen für Kinder zu ergänzen, deren Vorwissen, Lernstrategien und Einstellungen (noch) nicht den geforderten schulischen Anforderungen entsprechen.

## Literatur

- Baumert, Jürgen; Neubrand, Michael. Hrsg. 2003. *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel 2002. »Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich«, in *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, hrsg. v. Deutschen PISA-Konsortium, S. 323-410. Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissen und Kunst 2013. *Die bayerische Mittelschule*. Kulmbach: Baumann Druck GmbH & Co. KG.
- Bertram, Hans; Bertram, Birgit 2009. *Familie, Sozialisation und die Zukunft der Kinder*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, Wilfried 2008. *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

33 Hartung 2012.

34 Klein, Heitmeyer 2011.

35 Lessenich 2012.

36 Höhne 2012, S. 808.

- Brand, Karl-Werner 2010. »Die Neuerfindung des Bürgers. Soziale Bewegungen und bürgerschaftliches Engagement in der Bundesrepublik«, in *Engagementpolitik. Die Entwicklung der Zivilgesellschaft als politische Aufgabe*, hrsg. v. Olk, Thomas; Klein, Ansgar; Hartnuß, Birger, S. 123-152. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Corsten, Michael; Kauppert, Michael 2007. »Wir-Sinn und fokussierte Motive. Zur biographischen Genese bürgerschaftlichen Engagements«, in *Zeitschrift für Soziologie* 36, 5, S. 346-363.
- Ditton, Hartmut; Krüskens, Jan; Schauenberg, Magdalena 2005. »Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule«, in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, 2, S. 285-304.
- Enquete-Kommission »Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements« des Deutschen Bundestags 2002. *Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, Natalie; Kuhn, Hans P.; Klieme, Eckhard 2009. »Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe«, in *Ganztägige Bildung und Betreuung*, hrsg. v. Stecher, Ludwig et al., S. 143-167. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gebhardt, Markus et al. 2013. »Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund«, in *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, hrsg. v. Prenzel, Manfred et al., S. 275-308. Münster: Waxmann.
- Geißler, Rainer 2006. »Bildungschancen und soziale Herkunft«, in *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 37, 4, S. 34-49.
- Hartung, Susanne 2012. »Familienbildung und Elternbildungsprogramme«, in *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, hrsg. v. Bauer, Ullrich, S. 969-982. Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmann, Kai-Uwe; Koopmans, Ruud. Hrsg. 1998. *Paradigmen der Bewegungsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heinze, Rolf G. 1998. *Die blockierte Gesellschaft. Sozioökonomischer Wandel und die Krise des »Modell Deutschland«*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Höhne, Thomas 2012. »Ökonomisierung von Bildung«, in *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, hrsg. v. Bauer, Ullrich, S. 797-812. Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, Anna; Heitmeyer, Wilhelm 2011. »Demokratieentleerung und Ökonomisierung des Sozialen: Ungleichwertigkeit als Folge verschobener Kontrollbilanzen«, in *Leviathan* 39, 3, S. 361-383.
- Klemm, Klaus 2010. *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kühnlein, Irene; Böhle, Fritz 2002. »Motive und Motivationswandel des bürgerschaftlichen Engagements«, in *Bürgerschaftliches Engagement und Erwerbsarbeit*, hrsg. v. Enquete-Kommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« des Deutscher Bundestags. S. 267-297. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lessenich, Stephan 2012. »Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft«, in *Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte*. 4. Auflage, hrsg. v. Dörre, Klaus et al., S. 126-180. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Müller, Katharina; Ehmke, Tino 2013. »Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung«, in *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*, hrsg. v. Prenzel, Manfred et al., S. 245-274. Münster: Waxmann.
- Neumann, Marko et al. 2007. »Schulformen als differenzielle Lernmilieus«, in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, 3, S. 399-420.
- Offe, Claus; Fuchs, Susanne 2001. »Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland«, in *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*, hrsg. v. Putnam, Robert D., S. 417-513. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.
- Rawls, John 1979. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosenblatt, Bernhard von; Picot, Sybille 1999. *Freiwilligenarbeit, ehrenamtliche Tätigkeit und bürgerschaftliches Engagement*. München.
- Roth, Roland 2012. »Vom Gelingen und Scheitern sozialer Bewegungen«, in *Neue soziale Bewegungen* 1, S. 21-31.
- Rucht, Dieter 2003. »Bürgerschaftliches Engagement in sozialen Bewegungen und politischen Kampagnen«, in *Bürgerschaftliches Engagement in Parteien und Bewegungen*, hrsg. v.

- Enquete-Kommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« des Deutschen Bundestags, S. 17-155. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, Armin; Schoen, Harald 2013. »Mehr Demokratie, aber nur für wenige? Der Zielkonflikt zwischen mehr Beteiligung und politischer Gleichheit«, in *Leviathan* 41, 1, S. 94-120.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard 2000. »Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung«, in *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, 4, S. 636-669.
- Töller, Annette E. et al. 2011. »Direkte Demokratie und Schulpolitik. Lehren aus einer politikfeldanalytischen Betrachtung des Scheiterns der Hamburger Schulreform«, in *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 3, S. 503-523.
- Trautwein, Ulrich; Baumert, Jürgen; Maaz, Kai 2007. »Hauptschulen = Problemschulen?«, in *Aus Politik und Zeitgeschehen* 28, S. 3-9.
- Ziegler, Holger 2012. »Kinder- und Jugendhilfe als Erziehungs- und Bildungsinstanz«, in *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, hrsg. v. Bauer, Ullrich, S. 665-682. Wiesbaden: Springer VS.



**Zusammenfassung:** Sind die schlechteren Ausgangschancen auf Schulerfolg von Kindern aus Elternhäusern niedrigerer sozialer Milieus ein Motiv für bürgerschaftliches Engagement? Welche Faktoren beeinflussen dies positiv oder negativ? Die vorliegende qualitative Untersuchung basiert auf Leitfadeninterviews mit bürgerschaftlich Engagierten. Die Ergebnisse zeigen, dass das Engagement hauptsächlich im Rahmen etablierter Vereine stattfindet und auf die Stärkung des sozialen und kulturellen Kapitals der Kinder und Jugendlichen gerichtet ist. Nur wenige Initiativen zielten auf eine strukturelle Veränderung des deutschen Bildungssystems. Als förderliche Faktoren des bürgerschaftlichen Engagements wurden nicht nur die schulischen Erfolge der unterstützten Kinder, sondern auch die Kooperationen mit Eltern und Lehrkräften, die Unterstützung durch hauptamtlich bei den Vereinen und Initiativen angestellte Personen sowie eine langfristige Einbettung der Projekte in bestehende staatliche und bürgerschaftliche Strukturen wahrgenommen.

**Stichworte:** bürgerschaftliches Engagement, Zivilgesellschaft, soziale Selektivität, deutsches Schulsystem, soziale Ungleichheit

### School achievements and civil society activities

**Summary:** In this study we ask whether the strong correlations between families' socio-economic background and pupils' achievements are predictive of their engagement in civil society. We conducted guided interviews with participants of various civil society initiatives in schools. The data evaluation revealed that civil society activities focusing on helping socially-disadvantaged pupils take place primarily in previously established networks, for instance in homework assistance or in tutoring programmes. Few initiatives aim at improving German school structures. The following factors appear to enhance an individuals' willingness to engage in civil society activities: improvement of children's school performance, well-functioning co-operation with parents and teachers, support from social workers and the implementation of civil-society initiatives in existing social structures.

**Keywords:** civil society, social inequality, social selectivity, German school system, socio-economic background

### Autoren

Dr. Jana Heinz  
Technische Universität München, TUM School of Education  
Friedrich Schiedel-Stiftungslehrstuhl für Wissenschaftssoziologie  
Fach Soziologie  
jana.heinz@tum.de

Prof. Dr. Karl-Werner Brand  
Technische Universität München, Wissenschaftszentrum Weihenstephan  
Münchner Projektgruppe für Sozialforschung e.V. (MPS)  
karl-werner.brand@tum.de