ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of

ZBW Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Koopmans, Ruud; Dunkel, Anna; Schaeffer, Merlin; Veit, Susanne

Working Paper

Ethnische Diversität, soziales Vertrauen und Zivilengagement: Projektbericht

WZB Discussion Paper, No. SP IV 2011-703

Provided in Cooperation with:
WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Koopmans, Ruud; Dunkel, Anna; Schaeffer, Merlin; Veit, Susanne (2011) : Ethnische Diversität, soziales Vertrauen und Zivilengagement: Projektbericht, WZB Discussion Paper, No. SP IV 2011-703, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/57764

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

WZB

Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung

Ruud Koopmans, Anna Dunkel, Merlin Schaeffer,
Susanne Veit

Ethnische Diversität, soziales Vertrauen und Zivilengagement

Projektbericht.
Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Discussion Paper

SP IV 2011–703

Dezember 2011

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Forschungsschwerpunkt
Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie

Forschungsabteilung
Migration, Integration, Transnationalisierung

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
www.wzb.eu

Das Urheberrecht liegt beim Autor.

Discussion Papers des WZB dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Arbeiten im Vorfeld einer späteren Publikation. Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem WZB Discussion Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen. Discussion Papers, die vom WZB herausgegeben werden, geben die Ansichten des/der jeweiligen Autors/Autoren wieder und nicht die der gesamten Institution WZB.

Ruud Koopmans, Anna Dunkel, Merlin Schaeffer, Susanne Veit
Ethnische Diversität, soziales Vertrauen und Zivilengagement
Projektbericht. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Discussion Paper SP IV 2011–703
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (2011)

Zusammenfassung

Ethnische Diversität, soziales Vertrauen und Zivilengagement
Projektbericht.

von Ruud Koopmans, Anna Dunkel, Merlin Schaeffer, Susanne Veit

Zum Zusammenhang zwischen ethnischer Heterogenität, Sozialkapital (Vertrauen, freiwilliges Engagement, Mitgliedschaft in Organisationen und Vereinen etc.) und der Bereitstellung öffentlicher Güter lassen sich aus bislang vorliegenden Studien keine eindeutigen Befunde ableiten. Dies gilt insbesondere für den europäischen Kontext. Das Projekt "Ethnische Vielfalt, soziales Vertrauen und Zivilengagement", gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, hatte zum Ziel, dieses Thema durch den Vergleich von drei Ländern, von unterschiedlichen Regionen und Städten in nationalem Kontext sowie durch Untersuchungen auf lokaler Ebene in Schulen besser zu beleuchten. Zur Datengewinnung wurden drei unterschiedliche methodische Ansätze miteinander verbunden: Im Rahmen der Umfragestudie "Ethnic Diversity and Collective Action Survey" (EDCAS) wurden insgesamt 10 200 Einwohner in 74 ausgewählten Regionen Deutschlands, Frankreichs und der Niederlande befragt. Die Daten ermöglichen den Vergleich von Städten, die sich nach dem Ausmaß ethnischer Diversität sowie in ihren integrationspolitischen Ansätzen voneinander unterscheiden. Um Einblick in die Prozesse zu gewinnen, die hinter den Effekten ethnischer Diversität stehen, wurden Fallstudien zur Elternpartizipation in Berliner und Lyoner Schulen organisiert. Darüber hinaus wurden Online- und Feldexperimente mit Anwohnern durchgeführt, um die kausalen Mechanismen dieser Effekte zu ergründen. Die hier dargelegten Ergebnisse beziehen sich auf ausschließlich auf die deutschen Daten.

Bezogen auf die kognitive Dimension von Sozialkapital haben die Projektergebnisse den erwarteten negativen Zusammenhang zwischen objektiver, d.h. statistisch ausgewiesener ethnischer Vielfalt einerseits sowie Kooperationsvermögen und Vertrauen andererseits bestätigt. Ferner stellte sich heraus, dass auch die subjektive Wahrnehmung ethnischer Diversität einen eigenen Einfluss jenseits objektiver Diversitätsmaße ausübt. Mittels besonderer Betonung von Diversität in Experimenten konnte gezeigt werden, dass als hoch wahrgenommene ethnische Vielfalt die kausale Ursache für den Rückgang von Vertrauen ist. Im Hinblick auf die strukturelle Dimension von politischer Beteiligung und Mitgliedschaften in Organisationen sind die Ergebnisse jedoch weniger eindeutig: Zwar konnten wir mit einem Briefwurf-Experiment belegen, dass ethnische Diversität negative Auswirkungen auf tatsächliches pro-soziales Verhalten haben kann. In Bezug auf Engagement in Organisationen oder Beteiligung an Demonstrationen ließen sich jedoch keine signifikanten Effekte objektiver oder wahrgenommener Diversität nachweisen. Entgegen Putnams Deutung, dass Vielfalt zu einem Rückzug ins Private führe, gelangen wir zu der Schlussfolgerung, dass Diversität zwar Vertrauen und pro-soziales Verhalten beeinträchtigt, Menschen aber auch dazu aktivieren kann, der mangelnden Bereitstellung öffentlicher Güter in diversen Gemeinschaften organisiert entgegenzuwirken.

Die Ergebnisse der Analysen zu den Effekten von Integrationspolitik sind ernüchternd: Es ist keinerlei signifikanter Zusammenhang zwischen lokaler Integrationspolitik und sozialem Vertrauen und Kooperation zu finden. Unsere Empfehlung an die Politik lautet daher, sich in ihren Erwartungen an die Effektivität politischer Interventionen zu bescheiden und sich der möglicherweise konträren Effekte einer politischen Betonung ethnischer

Unterschiede bewusst zu sein. Selbst bei besten Absichten kann letzteres ethnische Grenzen ungewollt verschärfen und die Wahrnehmung von Diversität verstärken, begleitet von negativen Folgen für Vertrauen und Kooperation.

Schlüsselwörter: Sozialkapital, Ethnische Diversität, Vertrauen, Zivilengagement, lokale Integrationspolitik, Umfrage, Experimente, Fallstudien

Abstract

Existing evidence on the relationship between ethnic heterogeneity, social capital (trust, voluntarism, associational membership etc.), and levels of public goods provision is inconclusive, especially for the European context. The project "Ethnic Diversity, Social Trust, and Civic Engagement", financed by the German Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth, was intended to advance our knowledge of this relationship by conducting a comparative analysis across three countries, across regions and cities, as well as in the local organisational context of school communities, and using three complementary methodological approaches. First, the "Ethnic Diversity and Collective Action Survey" (EDCAS) across local populations in 74 selected regions in Germany, France, and the Netherlands with a total sample size of 10 200 allowed comparisons of cities with different levels of ethnic diversity and different policy approaches to deal with immigration. Second, case studies on parental participation in schools in Berlin and Lyon provided qualitative insight into the processes behind ethnic diversity effects. Finally, survey, online and field experiments with local residents were conducted to investigate the causal mechanisms behind these effects. Results presented in the paper refer only to the German data.

On the cognitive dimension of social capital, our results confirm that there is a negative relationship between objective, i.e. statistically measured ethnic diversity, on the one hand, and communities' collective efficacy and trust, on the other. Results further show that subjective perceptions of ethnic diversity matter beyond objective levels of diversity, and that experimentally priming such perceptions causally reduces trust. However, on the structural dimension of organizational membership and political participation, the results are less clear-cut. On the one hand, in a letter-drop experiment in Berlin, we could show that ethnic diversity can have negative consequences for actual pro-social behaviour. On the other hand, we find no significant effects of objective or perceived diversity on organizational engagement or on participation in demonstrations. So – contrary to Putnam's interpretation that diversity leads to a general withdrawal from public life – we find that while diversity does reduce trust and pro-social behaviour, it can also activate people to organize to counter deficiencies in public good provision in diverse communities.

Regarding the effects of public policy approaches, our findings are sobering, as we do not find any significant effects of local integration politics on social trust and cooperation. We conclude that public officials are best advised to be modest in their expectations about the effectiveness of policy interventions, and to be aware of the possible adverse affect of policies that emphasize ethnic differences. Even if well-intended, the latter may inadvertently raise the salience of ethnic boundaries and lead to increased perceptions of diversity with concomitant negative effects on trust and cooperation.

Keywords: social capital, ethnic diversity, trust, civic engagement, local integration policy, survey, experiments, case studies

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG 1

1 INDIVIDUELLE BEDINGUNGSFAKTOREN DES ENGAGEMENTS 5

1.1 DIE TELEFONUMFRAGE: „ETHNIC DIVERSITY AND COLLECTIVE ACTION SURVEY“ 8

1.1.1 STICHPROBE 9

1.1.2 BESCHREIBUNG DER IN DIE ANALYSE EINGEHENDEN VARIABLEN UND INDIKATOREN 10

1.1.3 BESCHREIBUNG DER ANALYSESCHRITTE 12

1.2 INDIVIDUELLE BEDINGUNGSFAKTOREN DES KOGNITIVEN SOZIALKAPITALS 14

1.2.1 INDIVIDUELLE BEDINGUNGSFAKTOREN DES GENERALISIERTEN VERTRAUENS 14

1.2.2 INDIVIDUELLE BEDINGUNGSFAKTOREN DES VERTRAUENS IN NACHBARN 18

1.2.3 INDIVIDUELLE BEDINGUNGSFAKTOREN DER KOLLEKTIVEN HANDLUNGSFÄHIGKEIT 22

1.3 INDIVIDUELLE BEDINGUNGSFAKTOREN DES STRUKTURELLEN SOZIALKAPITALS 27

1.3.1 INDIVIDUELLE BEDINGUNGSFAKTOREN DER VEREINSMITGLIEDSCHAFT 27

1.3.2 INDIVIDUELLE BEDINGUNGSFAKTOREN DES FREIWILLIGEN ENGAGEMENTS 33

1.3.3 INDIVIDUELLE BEDINGUNGSFAKTOREN DES INFORMELLEN POLITISCHEN ENGAGEMENTS 38

1.4 ZUSAMMENFASSUNG 43

2 ETHNISCHE DIVERSITÄT UND SOZIALKAPITAL 46

2.1 DATENGRUNDLAGE UND ANALYSESCHRITTE 50

2.1.1 BESCHREIBUNG DER IN DIE ANALYSE EINGEHENDEN VARIABLEN UND INDIKATOREN 50

2.1.2 BESCHREIBUNG DER ANALYSESCHRITTE 51

2.2 ETHNISCHE DIVERSITÄT UND KOGNITIVES SOZIALKAPITAL 53

2.2.1 ETHNISCHE DIVERSITÄT UND GENERALISIERTES VERTRAUEN 53

2.2.2 ETHNISCHE DIVERSITÄT UND VERTRAUEN IN NACHBARN 57

2.2.3 DIVERSITÄTSEXPERIMENT ZUM VERTRAUEN IN NACHBARN 60

2.2.4 DAS GEFANGENENDILEMMA: EIN UMFRAGE-EXPERIMENT ZUR KOOPERATION 67

2.2.5 ETHNISCHE DIVERSITÄT UND KOLLEKTIVE HANDLUNGSFÄHIGKEIT 74

2.3 ETHNISCHE DIVERSITÄT UND STRUKTURELLES SOZIALKAPITAL 77

2.3.1 ETHNISCHE DIVERSITÄT UND VEREINSMITGLIEDSCHAFTEN 77

2.3.2 ETHNISCHE DIVERSITÄT UND FREIWILLIGES ENGAGEMENT 81

2.3.3 ETHNISCHE DIVERSITÄT UND INFORMELLES POLITISCHES ENGAGEMENT 84

2.3.4 BRIEFWURFEXPERIMENT ZUM HILFEVERHALTEN IN NACHBARSCHAFTEN 88

3 FALLBEISPIEL: ELTERNBETEILIGUNG AN BERLINER GRUNDSCHULEN 98

3.1 ENGAGEMENTVERHALTEN VON ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND AN SCHULEN – ÜBERBLICK ZUM FORSCHUNGSSTAND 100
3.2 ELTERN UND ELTERLICHES ENGAGEMENT – BEGRIFFLICHE KLÄRUNG 105
3.3 GELEGENHEITSSTRUKTUREN ZUR ELTERNBETEILIGUNG IM BERLINER SCHULSYSTEM 107
3.4 QUANTITATIVE SCHULSTUDIE 110
3.4.1 RÜCKLAUF 111
3.4.2 DIE SCHULLEITERBEFRAGUNG 114
3.4.3 DIE ELTERNBEFRAGUNG 117
3.5 QUALITATIVE FALLSTUDIEN 142
3.5.1 FALLSTUDIENDESIGN: FALLAUSWAHL UND EINGESETZTE ERHEBUNGSMETHODEN 143
3.5.2 ETHNISCHE DIVERSITÄT ODER SOZIALE BENACHTEILIGUNG? ANALYSE VON EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS ENGAGEMENT VON ELTERNSCHAFTEN AN FÜNF BERLINER FALLSCHULEN 154
3.5.3 „EINE GUTE MISCHUNG“ – EINSICHTEN ZUR ZUSAMMENSETZUNG LEISTUNGSFÄHIGER ELTERNSCHAFTEN AUS DEN FALLSCHULEN 175
3.6 ZUSAMMENFASSUNG 190

4 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN 196

4.1 SOZIALES VERTRAUEN UND ZIVILENGAGEMENT VON PERSONEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND: UMFANG, FORMEN UND ERKLÄRUNGEN 200
4.1.1 DIE BEDEUTUNG DES SOZIOÖKONOMISCHEN STATUS 201
4.1.2 KULTURELLE ERKLÄRUNGSFAKTOREN 203
4.2 VERTRAUEN, KOOPERATION UND BETEILIGUNG IN KULTURELL HETEROGENEN GEMEINSCHAFTEN: EROSION DES SOZIALKAPITALS? 206
4.2.1 DIE KOGNITIVE DIMENSION DES SOZIALKAPITALS 206
4.2.2 DIE STRUKTURELLE DIMENSION DES SOZIALKAPITALS 212
4.3 WAS VERMAG DIE POLITIK? 215
4.4 POLITISCHE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN 217

LITERATURVERZEICHNIS 220

APPENDIX A1

Einleitung

In allen westlichen Ländern wächst die ethnische, kulturelle wie religiöse Vielfalt der Bevölkerung aufgrund von Zuwanderung. Dies stellt ein großes Potenzial, aber auch eine große Herausforderung für diese Gesellschaften dar. Unter dem Stichwort „Integration“ wird Personen mit Migrationshintergrund in vergleichbarem Maße wie die übrige Bevölkerung an den ökonomischen, politischen und kulturellen gesellschaftlichen Prozessen teilhaben. Ein Großteil der vorliegenden Untersuchungen zum Thema bezieht sich dementsprechend auf die Arbeitsmarktbeteiligung oder den Schulerfolg von Personen mit Migrationshintergrund. Dies sind zweifelsfrei zentrale Dimensionen der Integration, für eine umfassende gesellschaftliche Eingliederung von Zuwanderern sind jedoch auch andere gesellschaftliche Bereiche entscheidend wie etwa die zivilgesellschaftliche Beteiligung. Eine reichhaltige Zivilgesellschaft in Form von Vereinen, freiwilligem Engagement, Spendensammlungen und auch Demonstrationen stellt ein wichtiges Fundament von Demokratien dar. Durch die Partizipation an der Zivilgesellschaft lernen Menschen die Funktionsweisen demokratischer Systeme und die Möglichkeiten der Mitbestimmung besser kennen, so dass sie ihre politischen Interessen oder gesellschaftlichen Ziele eher vertreten können.

Das Verständnis der Rolle von Zuwanderern in zivilgesellschaftlichen Prozessen unterlag in der Bundesrepublik einem Wandel. Während der Gastarbeiteranwerbung und bis in die 1990er Jahre wurden zugewanderte Menschen weniger als Subjekte freiwilligen Engagements betrachtet, sondern vornehmlich als eine bedürftige Zielgruppe solcher Leistungen im Rahmen der Hilfe zur Integration durch Wohlfahrtsverbände. Die sozialwissenschaftliche Forschung kritisierte dies als paternalistischen Ansatz, der sich nachteilig auf das Potenzial dieser Bevölkerungsgruppe zu eigenem Engagement und zur Selbsthilfe auswirke. Erst seit Mitte der 1990er Jahre widmet sich die Engagementforschung in Deutschland den Möglichkeiten von Bürgern[1] mit Migrationshintergrund, selbst bürgerschaftlich aktiv zu werden.

Der derzeitigen Forschung zufolge ist davon auszugehen, dass die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an der Zivilgesellschaft von zentraler Bedeutung für ein Gelingen des Zusammenlebens unter den Bedingungen zunehmender kultureller, religiöser und ethnischer Vielfalt ist. Ein gemeinsames freiwilliges Engagement für gemeinschaftliche Ziele und das Erlernen der Regeln demokratischer Beteiligung sind hierbei genauso entscheidend wie

[1] Im Folgenden wird zum Zwecke der besseren Lesbarkeit des Berichts grundsätzlich die männliche Form genutzt. Diese ist aber geschlechtsneutral zu verstehen.

die Artikulation spezifischer Interessen von Personen mit Migrationshintergrund. Wie steht es aber um die tatsächliche Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an der Zivilgesellschaft und welche Bedingungsfaktoren vermögen das Ausmaß dieser Beteiligung zu erklären?

Bei der Beschäftigung mit der Frage der zivilgesellschaftlichen Partizipation von Personen mit Migrationshintergrund sollte nicht vergessen werden, dass sich eine zunehmende kulturelle, religiöse und ethnische Vielfalt auch auf die Mehrheitsbevölkerung auswirken kann. Diese Einsicht wird von einer weithin beachteten Untersuchung des amerikanischen Politikwissenschaftlers Robert Putnam untermauert. In einer großen Vergleichsstudie von etwa 40 US-amerikanischen Städten und Regionen zeigte Putnam, dass gegenseitiges Vertrauen, Mitgliedschaft in verschiedensten Vereinen, freiwilliges Engagement sowie andere Formen von solidarischem Verhalten in ethnisch heterogenen Städten und Regionen weniger stark entwickelt waren. Bewohner ethnisch heterogener Regionen zogen sich laut Putnam in ihr Privatleben zurück. Dabei ist zu erwarten, dass Einwanderung Konflikte mit sich bringt und Aushandlungsprozesse erforderlich werden. Putnams Befunde stehen nicht allein; für europäische Länder wurden diese Zusammenhänge jedoch bisher nicht ausreichend untersucht. Die Ursachen für den beobachteten Rückgang zivilgesellschaftlicher Beteiligung können vielfältig sein. Zum Beispiel wird vermutet, dass sich in Deutschland die Bewohner ethnisch diverser Regionen durch Gefühle von Fremdheit und die Unterstellung unterschiedlicher Zielvorstellungen gegenseitig weniger vertrauen und daher tendenziell stärker in ihr Privatleben zurückziehen als die Bevölkerung homogenerer Regionen.

Der Großteil der existierenden Studien, die sich mit der Wirkung einer kulturell, religiös und ethnisch vielfältigen Umwelt auf das Engagement und die Einstellungen von Menschen gegenüber ihren Mitmenschen beschäftigen, bezieht sich auf regionale Kontexte wie etwa Städte oder Gemeinden. Die zunehmende Vielfalt der Gesellschaft spiegelt sich jedoch auch in der Zusammensetzung von Organisationen wie Wohlfahrtsverbänden, Vereinen und politischen Parteien wider, die bedeutsame Handlungskontexte für zivilgesellschaftliches Engagement darstellen. Was bedeutet eine zunehmende Heterogenität unter den Mitgliedern solcher Organisationen für deren zivilgesellschaftliche Leistungsfähigkeit?

Zuletzt bleibt bei allen bisherigen Studien ein wichtiger Aspekt unberücksichtigt: Welchen Einfluss haben verschiedene Instrumente der Politik auf das Zusammenleben und -arbeiten in heterogenen Kontexten? Sofern es zutreffen sollte, dass sich auch in Deutschland Menschen in heterogenen Kontexten ins Privatleben zurückziehen, stellen sich die folgenden Fragen:

Gibt es in Städten lokale Integrationspolitiken, die erfolgreich dieser Tendenz zum Rückzug ins Privatleben in heterogenen Kontexten entgegenwirken?

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden im Forschungsprojekt „Ethnische Vielfalt, soziales Vertrauen und Zivilengagement" umfangreiche empirische Daten gesammelt. Erhoben wurden diese Daten durch eine telefonische Umfrage unter 7.505 Personen in 55 Regionen Deutschlands[2] sowie zwei postalische Umfragen unter 910 Eltern von Viertklässlern aus 40 Schulen und unter 30 Schulleitern im ehemaligen Westberlin. Weiterhin wurden acht Experimente durchgeführt und fünf Schulen[3] im ehemaligen Westberlin durch qualitative Fallstudien näher beleuchtet. Auf dieser empirischen Grundlage soll den folgenden Fragestellungen nachgegangen werden:

1) Wie steht es um die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an der Zivilgesellschaft im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund?
2) Welche individuellen Bedingungsfaktoren vermögen diese Beteiligung zu erklären?
3) Welchen Einfluss hat die kulturelle, religiöse und ethnische Vielfalt in Deutschland auf die Ausprägung des Engagements und die Einstellungen von Personen zu ihren Mitmenschen?
4) Welchen Einfluss haben existierende Politikinstrumente auf das Zusammenleben und –arbeiten in heterogenen Kontexten?

Der Bericht ist in drei Hauptteile gegliedert. Nach der Vorstellung der Theorie des Sozialkapitals als theoretischer Rahmen des Projektes werden in *Kapitel 1* Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in Bezug auf sechs Indikatoren des Sozialkapitals untersucht. Weiterhin werden die bestehenden Unterschiede danach analysiert, inwiefern sie durch individuelle Bedingungsfaktoren wie die sozioökonomische Lage, den kulturellen Hintergrund oder die soziale Einbettung erklärt werden können. Diese Untersuchungen basieren auf den Daten der telefonischen Umfrage in Deutschland.

Aufbauend auf die Analyse des ersten Kapitels beschäftigt sich *Kapitel 2* mit der Frage, wie sich ethnische Vielfalt auf das Sozialkapital der Gesamtbevölkerung auswirkt. Die Analysen berücksichtigen dabei auch andere Kontextfaktoren wie etwa die regionale Arbeitslosigkeit.

[2] Darüber hinaus wurden zwei Umfragen mit geringerem Umfang in den Niederlanden und Frankreich durchgeführt. Diese wurden aus Zeitgründen bisher noch nicht ausgewertet.
[3] Es wurden auch drei Fußballvereine untersucht. Die Auswertung der Ergebnisse dieses Untersuchungsteils sind zum derzeitigen Zeitpunkt jedoch noch nicht abgeschlossen.

Die Auswertungen auf Grundlage der Telefonumfrage werden durch drei experimentelle Befunde untermauert. Zuletzt werden Indikatoren lokaler Integrationspolitik dahingehend untersucht, ob sie einen nachweisbaren Einfluss auf das bestehende Sozialkapital in der Bevölkerung haben.

In *Kapitel 3* wird der Einfluss ethnischer Diversität auf zivilgesellschaftliches Engagement in Organisationen am Beispiel der Elternbeteiligung in Grundschulen im ehemaligen Westberlin untersucht. Mittels der Umfragedaten wird insbesondere das Beteiligungsverhalten von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in Relation zu soziodemographischen Merkmalen und zur ethnischen Zusammensetzung der Elternschaften gebracht. Die qualitativen Fallstudien veranschaulichen Wirkungsprozesse ethnischer Diversität auf das allgemeine Niveau des Engagements von Elternschaften und individuelles wie gruppenspezifisches Beteiligungsverhalten.

Zuletzt werden die Ergebnisse in *Kapitel 4* zusammengefasst und politische Handlungsempfehlungen formuliert.

1 Individuelle Bedingungsfaktoren des Engagements

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse unserer Forschung zu den Auswirkungen individueller Bedingungsfaktoren auf das Sozialkapital in Form von Vertrauen und Zivilengagement dar. Unsere Analysen zielten in erster Linie darauf, etwaige Unterschiede im Sozialkapital zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu identifizieren und zu ermitteln, wie sich diese Unterschiede erklären lassen. Mittels multivariater Regressionsanalysen wurde untersucht, inwiefern sozialstrukturelle Merkmale im Zusammenhang mit Unterschieden im Sozialkapital zwischen Personen mit verschiedenen Migrationshintergründen oder ohne Migrationshintergrund stehen. Die Analysen bezogen sich auf Personen ohne Migrationshintergrund im Vergleich zu fünf Gruppen von Personen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, wobei von jeder Gruppe mindestens 350 Personen befragt wurden.

Generell orientiert sich die Untersuchung an der Theorie des Sozialkapitals (z.B.: Putnam 1994; Kriesi 2007). Diese geht davon aus, dass Vereinsmitgliedschaften und Vertrauen als soziale Ressourcen fungieren, die Kooperation, Kollektivgüterproduktion oder auch eine Förderung des Allgemeinwohls ermöglichen. Bereits der Klassiker politischer Ideengeschichte Tocqueville (1986) stellte fest, dass Menschen durch eine Vereinsmitgliedschaft zu demokratischen Bürgern sozialisiert werden können. Dies bedeutet, dass sie lernen, sich in demokratischer Art und Weise zu organisieren und ihre Interessen demokratisch zu vertreten. Eine starke Zivilgesellschaft ist daher ein wichtiges Fundament von Demokratien. Der bisherigen Forschung zufolge stehen Vereinsmitgliedschaft und Vertrauen in einem wechselseitigen Verhältnis. Vereinsmitgliedschaften erhöhen das Mobilisierungspotenzial einer Gemeinschaft und tragen dazu bei, dass weniger Menschen als Trittbrettfahrer von den Leistungen anderer für das Allgemeinwohl profitieren. Dies wiederum hebt das allgemeine Vertrauensniveau und stärkt den Glauben an die Handlungsfähigkeit der Gemeinschaft. Andererseits stellen Vertrauen und der Glaube an die kollektive Handlungsfähigkeit der Gemeinschaft Voraussetzungen dafür dar, Kontakte zu knüpfen und sich mit seinen Nachbarn assoziieren zu wollen. Insgesamt wird daher davon ausgegangen, dass sich die Effekte von Vereinsmitgliedschaften und Vertrauen gegenseitig verstärken und somit Synergien freisetzen.

Entsprechend diesem theoretischen Rahmen bezieht sich die vorliegende Auswertung der Umfrageergebnisse auf die folgenden sechs Indikatoren: generalisiertes Vertrauen, Vertrauen in Nachbarn, die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit, Vereinsmitgliedschaft, freiwilliges Engagement im Rahmen einer Vereinsmitgliedschaft sowie informelles politisches Engagement in Form der Teilnahme an Demonstrationen, Spendensammlungen oder

Unterschriftenaktionen. Diese sechs Indikatoren lassen sich zwei Dimensionen zuordnen. Bei den ersten drei Indikatoren (generalisiertes Vertrauen, Vertrauen in Nachbarn und Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit) handelt es sich um Einschätzungen der Lebensumwelt sowie Einstellungen gegenüber Mitmenschen; dies ist die *kognitive Dimension des Sozialkapitals*. Bei den zuletzt genannten drei Indikatoren (Vereinsmitgliedschaft, freiwilliges Engagement und informelles gesellschaftliches Engagement) handelt es sich um tatsächliche Aktivitäten; dies ist die verhaltensbasierte *strukturelle Dimension des Sozialkapitals*.

Die sozialwissenschaftliche Forschung hat eine Reihe von Bedingungsfaktoren des Sozialkapitals ermittelt (Nannestad 2008; Franzen und Freitag 2007). Grob können diese Faktoren in vier Bereiche unterteilt werden. Zunächst betonen verschiedenste theoretische Ansätze die Bedeutung der *sozioökonomischen Lage* von Personen. Über alle untersuchten Länder hinweg zeigt sich, dass sozioökonomisch bessergestellte Personen mehr Vertrauen aufweisen. Theoretisch lässt sich dies damit erklären, dass sie eher Grund haben zu vertrauen, da ihnen die soziale Umwelt, in der sie leben, Erfolg und Wohlstand beschert. Die sozioökonomische Lage steht außerdem im Zusammenhang mit den Ressourcen, die notwendig sind, um sich zu engagieren (Wilson 2000). Darüber hinaus stellt Bildung eine wichtige Voraussetzung für Vertrauen dar. Insbesondere geht mit Bildung Wissen einher über Formen möglichen Engagements und möglicher Interessenvertretung. Zugewanderte kommen außerdem teilweise aus Ländern, in denen eine andere oder weniger ausgeprägte Zivilgesellschaft existiert. Es ist zu vermuten, dass es eines Lernprozesses bedarf, um sich an die hiesigen Bedingungen und Möglichkeiten gesellschaftlichen Engagements zu gewöhnen. Die zentrale Frage ist allerdings, wie stark sich dieser Migrationshintergrund tatsächlich auswirkt, wenn andere Faktoren wie etwa die sozioökonomische Lage berücksichtigt werden.

Zweitens werden *kulturelle Faktoren* betont. Hierunter fallen sowohl religiöse Bindungen als auch Wertvorstellungen. Religiosität wird aus zwei Perspektiven als bedeutsam für die Entstehung von Sozialkapital angesehen (Traunmueller 2009). Auf der einen Seite werden die Wertorientierungen und Weltanschauungen betont, die mit einer religiösen Orientierung einher gehen. So wird etwa argumentiert, dass Katholiken aufgrund ihrer eher kollektivistischen und familienbezogenen Wertvorstellungen zivilgesellschaftlich weniger aktiv sind als die eher individualistischen und auf außerfamiliale Netzwerke setzenden Protestanten (Fukuyama 1999; Rossteutscher 2009). Parallel hierzu argumentiert Gellner (1992), dass auch Muslime eher kollektiven und familienbezogenen Wertvorstellungen folgen, und Traunmüller (2009) bestätigt, dass Muslime ein entsprechend geringeres Sozialkapital aufweisen.

Eine zweite Perspektive auf den Zusammenhang von Religion und Sozialkapital betont die Gelegenheitsstrukturen, die religiöse Gemeinschaften über die existierenden säkularen Organisationen hinaus schaffen und die dazu führen, dass sich Gläubige leichter engagieren können als Nichtgläubige (Verba, Schlozman, und Brady 1995). Dieser Perspektive zufolge wäre zu erwarten, dass Muslime ein geringeres Sozialkapital aufweisen, da islamische Organisationen bislang kein Netz religiöser Organisationen und Möglichkeiten des Engagements schaffen konnten, das mit denen von Protestanten und Katholiken vergleichbar wäre. Darüber hinaus werden in der bisherigen Forschung Partizipationsvorteile der kleineren und eher egalitär organisierten Gemeinden der Protestanten im Vergleich zur hierarchischen Organisationsstruktur der Katholiken betont (Putnam 1994).

Um der Unterscheidung dieser beiden Argumentationslinien (der wert- und der organisationsorientierten Perspektive) Rechnung zu tragen, wurden in den folgenden Analysen über die religiöse Konfession hinaus traditionelle Wertvorstellungen zum Geschlechterverhältnis, zur Erziehung und zur Homosexualität berücksichtigt. Das erlaubt es, die wertorientierte Dimension explizit zu untersuchen, die theoretisch auch unabhängig von einer konkreten religiösen Überzeugung von Bedeutung sein kann.

Drittens betonen verschiedenste Ansätze die Wichtigkeit der *sozialen Einbettung*. Eine emotional befriedigende soziale Einbettung sowie regelmäßige positive Erfahrungen bei der Interaktion mit Mitmenschen sind Voraussetzungen für allgemeines Vertrauen in andere Menschen. Weitreichende Kontakte, die soziale, religiöse oder ethnische Gruppen übergreifen, sind darüber hinaus von Bedeutung, um nicht nur Vertrauen in die direkte eigene Umwelt, sondern auch generalisiertes Vertrauen zu entwickeln (Kriesi 2007). Misstrauen resultiert nicht zuletzt aus Unsicherheit darüber, was man von Fremden erwarten sollte und was Fremde von einem erwarten. Soziale Netzwerke sind außerdem wichtig, um Personen zu mobilisieren, das heißt, um Informationen über Möglichkeiten des Engagements zu verbreiten, aber auch Einzelpersonen direkt aufzufordern, sich zu engagieren (Passy 2003).

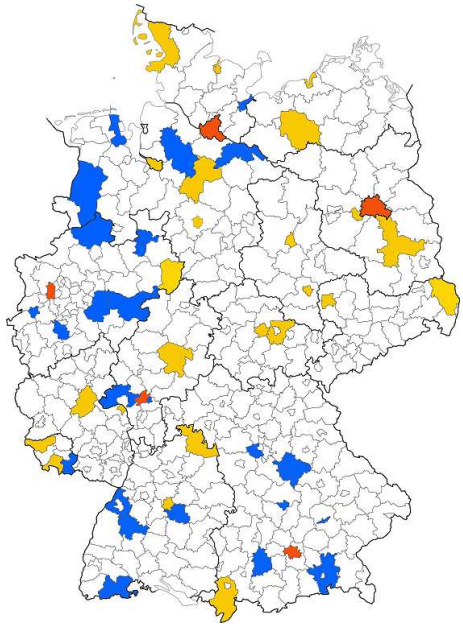
Zuletzt müssen *migrationsspezifische Faktoren* berücksichtigt werden. Mit der Dauer beispielsweise, die eine Person im Aufnahmeland gelebt hat, geht Wissen über Möglichkeiten zivilgesellschaftlichen Engagements einher (Halm und Sauer 2007, 2005). Sprachkenntnisse sind ein weiterer Faktor, der zu einer erfolgreichen Teilnahme an der Zivilgesellschaft beiträgt.

Im Folgenden beschreiben wir die Datengrundlage, auf der unsere Analysen beruhen.

1.1 Die Telefonumfrage: „Ethnic Diversity and Collective Action Survey“

Ein Großteil der Befunde in diesem Bericht basiert auf der Telefonumfrage „Ethnic Diversity and Collective Action Survey (EDCAS)“, die im Rahmen des Projektes durchgeführt wurde. Eine ausführliche Beschreibung dieser Umfrage wurde als WZB Discussion Paper (Schaeffer u.a.. 2011) publiziert und ist als PDF-Datei öffentlich online zugänglich[4]. Hier wird die Umfrage nur in ihren Grundzügen dargestellt, um einen Einblick in die Datengrundlage der später diskutierten Befunde zu geben.

Abbildung 1.1: Die Regionalstichprobe in Deutschland



Rot: die fünf Großstädte; Gelb: theoretische Stichprobe; Blau: Zufallsstichprobe

Ziel der Umfrage war es, den Einfluss von ethnischer Heterogenität auf Sozialkapital und Zivilengagement zu untersuchen. Befragt wurden Personen über 18 Jahre in verschiedenen Regionen, die sich durch unterschiedliche Grade ethnischer Diversität auszeichneten. Die Regionen wurden teilweise nach theoretischen Gesichtspunkten ausgesucht. Dabei wurden jeweils die Kreise mit der höchsten und der geringsten Anzahl von Ausländern pro Bundesland bestimmt. Allerdings musste die absolute Anzahl von Ausländern einen Schwellenwert überschreiten, um genügend Interviews mit Personen mit Migrationshintergrund zu gewährleisten. Die Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen waren als Bundesländer automatisch Teil der Untersuchung. Auf diese Weise wurden 24 Kreise ausgesucht. Darüber hinaus wur-

[4] http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2011/iv11-701.pdf.

den vier der größten Städte Deutschlands (Berlin, Hamburg, Frankfurt am Main, München) in die Untersuchung aufgenommen sowie Duisburg aufgrund seiner spezifischen Geschichte, die von vielen Gastarbeitern geprägt ist. Zusätzlich wurden weitere 26 Kreise zufällig ausgewählt. Insgesamt wurde die Umfrage in 55 Regionen Deutschlands durchgeführt. Dadurch ermöglicht sie einen quantitativen Vergleich von mehr oder weniger ethnisch heterogenen Regionen in Hinblick auf das Ausmaß an Vertrauen, Netzwerken, Vereinsmitgliedschaften und politischem Engagement. Abbildung 1.1 zeigt die Regionen, in denen die Umfrage durchgeführt wurde. In jeder Region wurden 100 Personen, in den fünf Großstädten sogar 500 Personen befragt.

1.1.1 Stichprobe

Insgesamt wurden 7.505 Menschen befragt,[5] Die Grundgesamtheit bildeten alle Menschen, die in einer der ausgesuchten Regionen wohnten, über 18 Jahre alt waren und über einen Telefonanschluss verfügten. Neben einer normalen Zufallsstichprobe, die 4.728 Interviews umfasst, gab es zwei Oversamples. Oversample bedeutet, dass Menschen, die ein bestimmtes Kriterium aufweisen, häufiger interviewt werden, als es der Zufall bestimmen würde. Es handelt sich dabei also um eine überproportionale Stichprobe.

Das erste Oversample bezieht sich auf Menschen mit Migrationshintergrund (siehe Definition unten). Dieses Oversample umfasst 1.848 Interviews. Es ergänzt die normale Zufallstichprobe, in der dem Zufall entsprechend auch Menschen mit Migrationshintergrund enthalten sind. Sein Umfang macht innerhalb jeder der 55 Regionen etwa 26 Prozent der Stichprobe aus.

Zweitens gibt es ein Oversample von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, da diese eine der bedeutendsten Einwanderungsgruppen in Deutschland darstellen. Insgesamt wurden hier 929 Interviews durchgeführt. Dies macht etwa 14 Prozent der Stichprobe innerhalb der drei Länder und innerhalb jeder der 55 Regionen aus. Da auch im generellen Zufallssample und im Oversample von Menschen mit Migrationshintergrund Personen mit türkischem Migrationshintergrund enthalten sind, liegt die Gesamtzahl der Befragten mit türkischem Migrationshintergrund mit 1.334 deutlich höher als die des spezifischen Oversamples. Insgesamt umfasst die Umfrage 3.403 Personen mit Migrationshintergrund. Tabelle 1.1 verdeutlich die Zusammensetzung der Stichprobe.

[5] Diese Zahl entspricht den komplett durchgeführten Interviews.

Tabelle 1.1: Zusammensetzung der Stichprobe der EDCAS-Telefonumfrage

	Gesamt-population (ca. 60 %)	Migranten-oversample (ca. 26 %)	Türkisches Oversample (ca. 14 %)	Insgesamt (100 %)
Deutschland	4.728	1.848	929	7.505
Pro Region ca.	60	26	14	100
Pro Großstadt ca.	300	130	70	500

1.1.2 Beschreibung der in die Analyse eingehenden Variablen und Indikatoren

Die später beschriebenen Analysen berücksichtigen viele Faktoren. Der Abschnitt 1.2 bezieht sich auf Unterschiede im Sozialkapital zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund sowie zwischen verschiedenen Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund. Die Ermittlung des *Migrationshintergrundes* folgte dabei der Definition des Statistischen Bundesamtes und des Mikrozensus. Dies bedeutet, eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Außerdem wurde ausschließlich ein Zuzug nach 1950 berücksichtigt, um Flüchtlinge nach dem Zweiten Weltkrieg nicht als Personen mit Migrationshintergrund zu qualifizieren. Sofern eine Person selbst nach Deutschland eingewandert ist, wurde ihr Geburtsland als Migrationshintergrund definiert. Wurde eine Person in Deutschland geboren und ist sie ein Kind von Immigranten, so wurde das Herkunftsland der Eltern als Migrationshintergrund festgelegt. Sofern die Eltern aus unterschiedlichen Ländern stammen, konnten sich die befragten Personen für jenes Land als Migrationshintergrund entscheiden, mit dem sie sich stärker identifiziert. Wenn ihnen dies nicht möglich war, wurde das Land der Mutter als Referenz genommen.

In der Stichprobe finden sich Menschen mit unterschiedlichstem Migrationshintergrund. Für die Analyse war es wichtig, Kategorien mit einer gewissen Fallzahl zu bilden, um faire Vergleiche mittels Signifikanztests zu ermöglichen. Die Mindestgröße einer Kategorie wurde auf 350 Befragte festgelegt. Daraufhin wurden die Personen mit Migrationshintergrund fünf Kategorien zugeteilt. Diese umfassen Personen mit einer türkischen, westeuropäischen (dies schließt südeuropäische Länder und damit auch ehemalige Gastarbeiter mit ein und sollte bei einigen der Befunde berücksichtigt werden) oder osteuropäischen Herkunft, Personen mit einer Herkunft aus einem Land der ehemaligen Sowjetunion sowie Personen mit anderem Migrationshintergrund, etwa in Nord- oder Südamerika, Afrika, Asien oder Australien.

In allen Analysen wurde die *sozioökonomische Lage* der Befragten berücksichtigt. Diese wurde auf Grundlage der Vorlage zur Erfragung der Standarddemographie des Statistischen Bun-

desamtes ermittelt. Im Einzelnen wurden dabei folgende Faktoren berücksichtigt: Bildung, Alter, Geschlecht, Berufstätigkeit und ob die Befragten Hauseigentümer sind oder zu Miete wohnen. Hierbei sind zwei Dinge zu berücksichtigen: Erstens misst die Variable zur Berufstätigkeit nicht das Pendant zur Arbeitslosigkeit. Ob eine Person arbeitsuchend, Schüler oder Rentner ist, wird nicht unterschieden. Es handelt sich lediglich um einen Indikator dafür, ob eine Person in Voll- oder Teilzeit beschäftigt ist. Zweitens basieren die Indikatorenvariablen des Bildungsgrades auf der international anerkannten ISCED-Skala. In den Analysen wird zwischen Personen mit niedriger, mittlerer und hoher Bildung unterschieden. Niedrige Bildung bedeutet, als höchsten Abschluss nicht mehr als einen Realschulabschluss oder den Abschluss einer polytechnischen Oberschule zu besitzen. Einer mittleren Bildung entspricht es, über einen Schulabschluss hinaus eine Lehre abgeschlossen oder das Abitur gemacht zu haben, eine hohe Bildung ist durch einen akademischen Abschluss definiert.

Neben der sozioökonomischen Lage wurde der *kulturelle Hintergrund* der Befragten berücksichtigt. Hierbei handelt es sich um die Konfession bzw. Religionszugehörigkeit sowie um traditionelle Wertvorstellungen. Die Konfession bzw. Religion konnte von den Befragten angegeben werden, sofern sie sich als gläubig identifizieren. Wegen geringer Fallzahlen wurden Religionen wie Hinduismus oder Buddhismus, die in der Grundgesamtheit selten vorkommen, nicht gesondert erfasst. Es finden sich lediglich die Kategorien der Protestanten, Katholiken, Muslime und anderer Religionen oder Konfessionen.

Die Messung traditioneller Wertvorstellungen basiert auf fünf Aussagen, denen die Befragten auf einer Skala mehr oder weniger zustimmen konnten. Die Aussagen beziehen sich auf das Geschlechterverhältnis (etwa dass im Allgemeinen Männer bessere Politiker als Frauen seien), Sexualität (dass Homosexualität unmoralisch sei) sowie auf Erziehungsvorstellungen (dass Respekt und Ordnung die wichtigsten Tugenden seien, die Kinder zu lernen hätten) und orientieren sich an etablierten Variablen des World Values Surveys (WVS).[6] Die so gewonnenen fünf Variablen wurden anschließend zu einer Traditionalimusskala zusammengefasst.[7]

Eine weitere wichtige Dimension zur Analyse des Sozialkapitals ist die *soziale Einbettung* der Befragten. Einerseits wurde untersucht, ob Personen in emotional enge Netzwerke eingebettet sind. Dies wurde über Fragen nach dem Familienstatus und danach, ob die Befragten Kinder haben, gemessen. Darüber hinaus interessierte die Anzahl der Freunde und Bekannten aus der

[6] http://www.worldvaluessurvey.org.
[7] Die Skala hat einen Chronbachs Alpha von 0,76. Die Faktorladungen der einzelnen Items einer explorativen Faktoranalyse liegen alle über 0,6.

Nachbarschaft und dem Vereinsleben. Um diese zu erheben, wurde auf neu entwickelte Skalen des US-amerikanischen General Social Surveys (GSS) zurückgegriffen (DiPrete u.a.. 2011). Es wurde gefragt, wie viele Freunde oder Bekannte aus der Nachbarschaft und aus Vereinen einen Migrationshintergrund hätten und wie viele keinen Migrationshintergrund haben. Diese Zahlen wurden zu einer absoluten Anzahl der Freunde und Bekannten aus Nachbarschaft und Vereinen aufaddiert. Außerdem fand die Wohndauer in der Nachbarschaft Berücksichtigung, die als zusätzlicher Indikator für die soziale Einbettung in die lokalen Gegebenheiten dienen kann.

Zuletzt befassten sich spezielle Fragen, die sich ausschließlich auf Befragte mit Migrationshintergrund bezogen, mit *migrationsspezifischen Faktoren*. Hier wurden größtenteils standarddemographische Variablen erhoben, etwa die Jahre seit der Einwanderung, ob die Befragten in Deutschland geboren sind, ob sie in Deutschland zu Schule gegangen sind und ob sie die deutsche Staatsbürgerschaft haben. Außerdem wurden den Befragten drei Selbsteinschätzungsfragen zu ihren Sprachkenntnissen gestellt. Im Detail wurde gefragt, wie oft sie Sprachprobleme haben, wenn sie sich auf Deutsch unterhalten, wie oft sie zu Hause und wie oft sie mit ihren Freunden und Bekannten Deutsch sprechen. Diese drei Variablen wurden zu einer Skala zusammengefügt, die die Deutschkenntnisse abbildet.[8]

1.1.3 Beschreibung der Analyseschritte

Die oben besprochenen Variablen werden entsprechend den theoretischen Überlegungen in den folgenden Schritten untersucht:

Modell 1 beschränkt sich auf die *Unterschiede zwischen Personen ohne Migrationshintergrund und fünf verschiedenen Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund,* um zu ermitteln, ob diese statistisch signifikant sind. Der Ausdruck statistisch signifikant steht für eine Fehlerwahrscheinlichkeit[9] von höchstens fünf Prozent.

Modell 2 berücksichtigt *sozioökonomische Merkmale*: Bildung, Alter, Beschäftigung, Geschlecht und Immobilienbesitz.

---

[8] Die Skala hat ein Chronbachs Alpha von 0,77. Die Faktorladungen der Einzelitems einer explorativen Faktoranalyse liegen alle über 0,76.

[9] Die Fehlerwahrscheinlichkeit gibt die Wahrscheinlichkeit an, einen Fehlschluss zu begehen, wenn von der Stichprobe auf Allgemeingültigkeit geschlossen wird. Eine Fehlerwahrscheinlichkeit von fünf Prozent bedeutet: Die Wahrscheinlichkeit diese Stichprobe gezogen zu haben, in der ein Zusammenhang gefunden wird der im Allgemeinen gar nicht besteht, ist geringer als fünf Prozent. Je niedriger die Fehlerwahrscheinlichkeit (fünf Prozent oder 0,1 Prozent), desto sicherer ist anzunehmen, dass der in der Stichprobe gefundene Zusammenhang auch in im Allgemeinen Geltung beanspruchen kann.

Modell 3 erweitert die Analyse um *kulturelle Merkmale*: die Konfession bzw. Religion sowie traditionelle Werteinstellungen zum Geschlechterverhältnis und zur Erziehung. Werteinstellungen zum Geschlechterverhältnis meint hier, ob Frauen und Männer als prinzipiell gleichberechtigt angesehen werden.

Modell 4 fügt Indikatoren der *sozialen Einbettung* hinzu; die Indikatoren sind hier der Familienstatus, ob der oder die Befragte Kinder hat, die Anzahl von Freunden, die Anzahl von Bekannten in der Nachbarschaft und die Jahre, die eine Person bereits in der Nachbarschaft wohnt.

Modell 5 nimmt außerdem *migrationsspezifische Faktoren* auf und beschränkt sich entsprechend auf Befragte mit Migrationshintergrund. Die hier untersuchten Faktoren sind die Jahre, die seit der Einwanderung vergangen sind, die Sprachfertigkeit sowie der Anteil von Freunden und Bekannten aus der Nachbarschaft ohne Migrationshintergrund. Der Einfluss einer deutschen Staatsbürgerschaft, des Migrationshintergrunds des Ehepartners sowie des Schulbesuchs in Deutschland wurden ebenfalls untersucht, zeigten aber keine signifikanten Befunde. Aus diesem Grund werden diese Faktoren hier nicht weiter diskutiert.

Die Ergebnisse dieser Modelle wurden in Tabellen zusammengefasst. Pluszeichen stehen hierbei für einen positiven, Minuszeichen für einen negativen und Nullzeichen für die Abwesenheit eines statistisch signifikanten Zusammenhangs. Statistisch hochsignifikante Ergebnisse (mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von weniger als 0,1 Prozent) werden mit einem doppelten Plus- oder Minuszeichen gekennzeichnet. Einfache Plus- oder Minuszeichen bedeuten eine Fehlerwahrscheinlichkeit von weniger als 5 Prozent.

1.2 Individuelle Bedingungsfaktoren des Kognitiven Sozialkapitals

Unterschiede im kognitiven Sozialkapital zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund können größtenteils durch andere Merkmale erklärt werden. Dabei sind sozioökonomische Faktoren von zentraler Bedeutung, besonders wenn es um das Vertrauen und die Einschätzung der gemeinsamen Handlungsfähigkeit des direkten Umfeldes geht. Kulturelle Faktoren wirken sich eher auf allgemeine Vertrauenseinschätzungen aus. Als rein individueller Bedingungsfaktor zeigt sich über alle drei Indikatoren hinweg die Bedeutsamkeit sozialer Einbettung in Form von Bekanntschaften zu Nachbarn, einer großen Anzahl von Freunden oder auch der Jahre, die Befragte bereits in ihrer Nachbarschaft wohnen. Die soziale Einbettung kann aber kaum Unterschiede zwischen den Gruppen erklären.

1.2.1 Individuelle Bedingungsfaktoren des Generalisierten Vertrauens

Das generalisierte Vertrauen ist der erste hier untersuchte Indikator der kognitiven Dimension des Sozialkapitals, also der Einschätzungen der Lebensumwelt sowie der Einstellungen gegenüber Mitmenschen. Vertrauen gilt allgemein als grundlegende Voraussetzung für Engagement, Partizipation und Kooperation (Kriesi 2007). Großflächige Demokratien setzen zudem generalisiertes Vertrauen voraus, das heißt ein allgemeines Vertrauen in Mitmenschen, die man persönlich nicht kennt. Denn unabhängig von persönlichen Beziehungen und Erfahrungen müssen Menschen anderen Bürgern vertrauen, damit sie bereit sind, ihren eigenen Beitrag für eine reichhaltige Zivilgesellschaft, eine funktionierende Demokratie mit reichhaltiger politischer Partizipation sowie einen umverteilenden Wohlfahrtsstaat zu leisten. Dabei ist zu beachten, dass generalisiertes Vertrauen in ärmeren Ländern im Durchschnitt geringer ausgeprägt ist (Delhey und Newton 2005). Immigranten, die oftmals Sozialisationserfahrungen in ärmeren Ländern gemacht haben, verfügen daher im Allgemeinen über ein geringeres Niveau generalisierten Vertrauens. Es ist derzeit noch fraglich, ob Kinder, deren Eltern in ärmeren Ländern aufgewachsen sind, ebenfalls ein geringeres generalisiertes Vertrauen aufweisen, inwiefern also eine intergenerationale Erziehung zu Vertrauen stattfindet. Gleichzeitig ist es möglich, dass der Minoritätsstatus unabhängig von der Erziehung mit einem geringeren allgemeinen Vertrauen einhergeht.

Der Unterschied im allgemeinen Vertrauen zwischen Personen mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund spiegelt sich auch in den Befunden dieses Projektes wieder, wie aus der Abbildung 1.2 ersichtlich wird. Insbesondere Menschen mit türkischem Migrationshintergrund scheinen anderen Menschen im Allgemeinen weniger zu vertrauen als Personen ohne Migrationshintergrund. Modell 1 aus Tabelle 1.2 bestätigt jedoch darüber hinaus, dass auch die Unterschiede zwischen Personen ohne Migrationshintergrund und jenen mit einem anderen, nichttürkischen Migrationshintergrund statistisch signifikant sind.

Trotz unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen sollte nicht übersehen werden, dass Personen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt andere Lebensumstände haben, insbesondere in Bezug auf Bildung oder Arbeitsmarktpartizipation. Im Folgenden soll erläutert werden, inwiefern die Berücksichtigung solcher Faktoren die Unterschiede zwischen den Gruppen erklären kann.

Abbildung 1.2: Durchschnittliches generalisiertes Vertrauen nach Herkunft

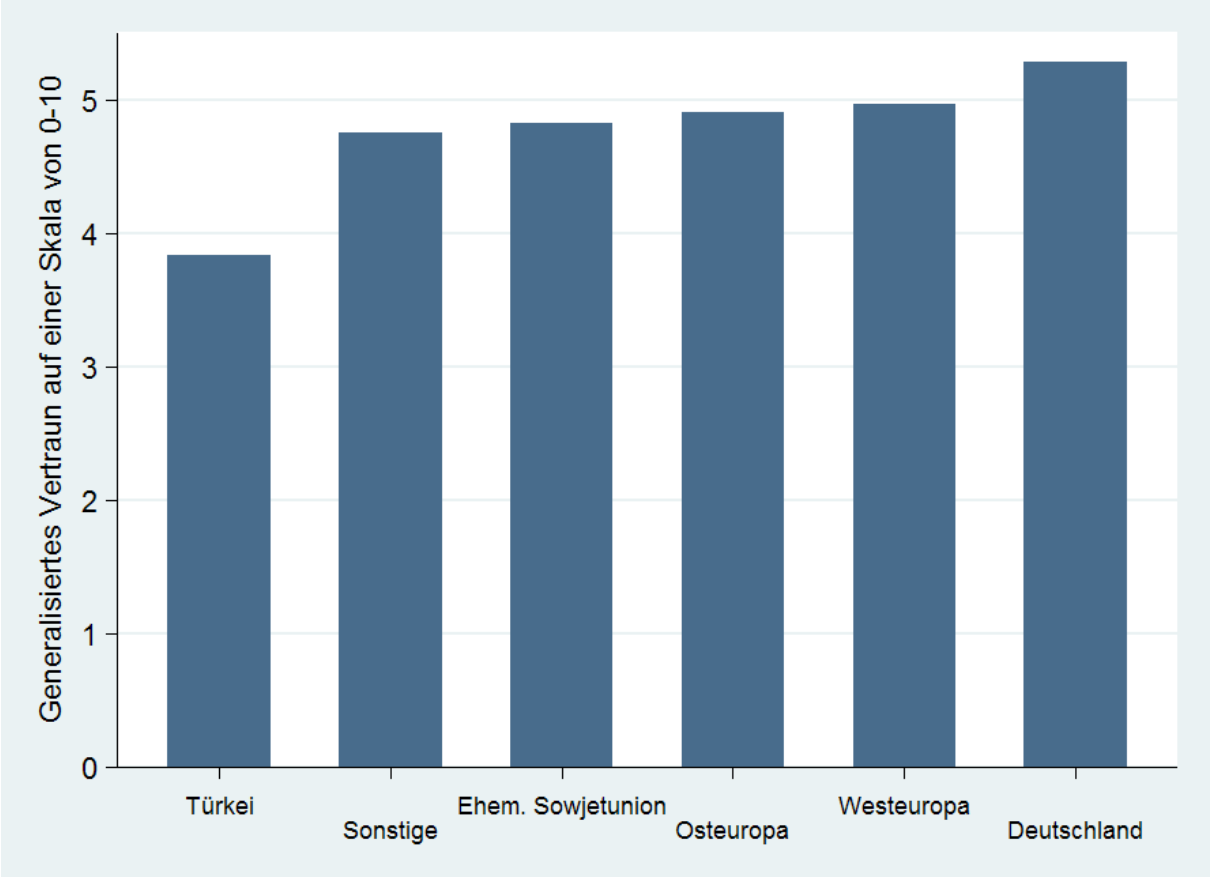


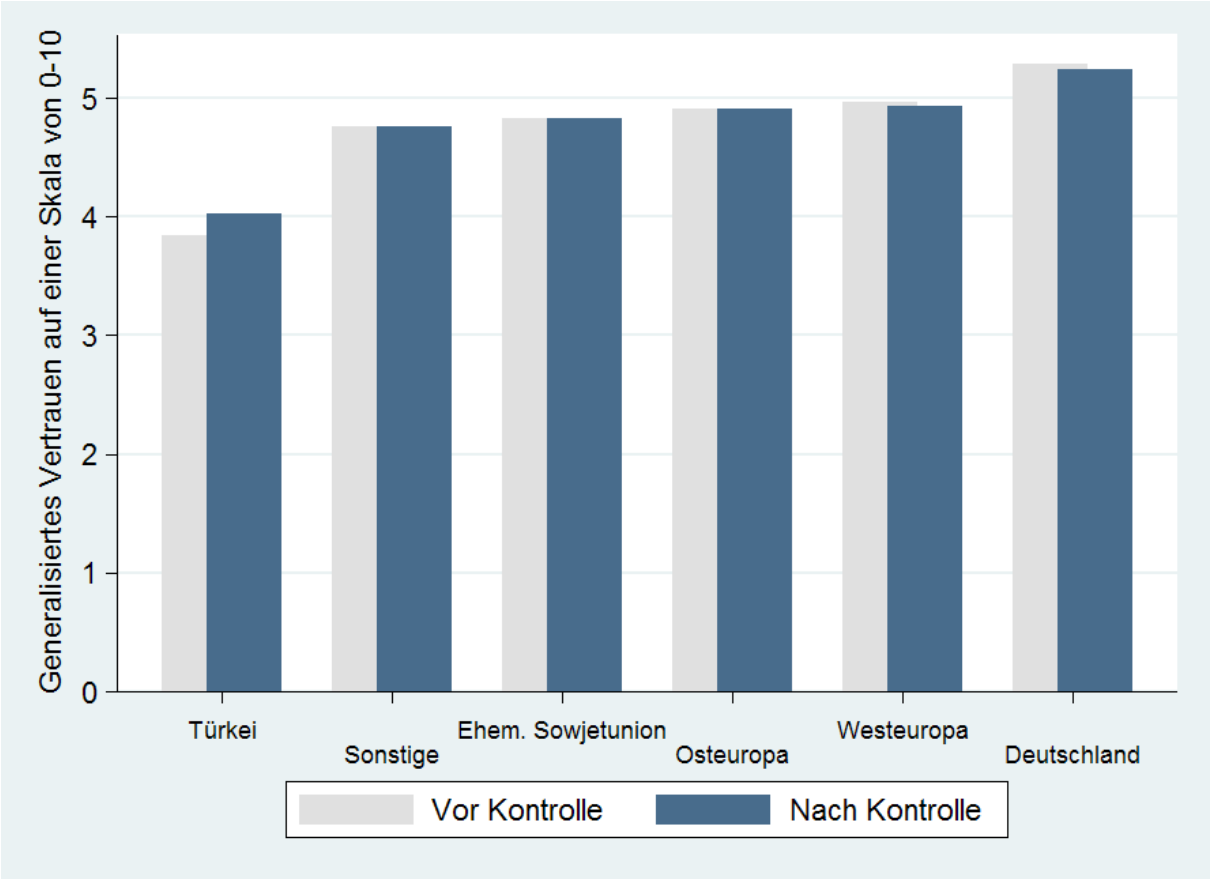
Tabelle 1.2: Multivariate Regressionsanalyse des generalisierten Vertrauens

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					Referenz: Türkei
Türkei	--	--	-	-	
Westeuropa	-	-	-	-	+
Osteuropa	--	--	0	0	+
Ehem. Sowjetunion	--	--	0	0	+
Sonstige	--	--	0	0	+
Sozioökonomische Lage					
Bildung; Referenz: niedrig					
Mittel		+	0	0	0
Hoch		++	++	++	+
Alter		0	+	++	+
Beschäftigt		+	0	0	0
Frau		0	0	0	0
Hauseigentümer		0	0	0	0
Kulturelle Faktoren					
Religion/Konfession; Referenz: Atheist					
Protestant			++	++	+
Katholik			++	+	0
Muslim			--	--	--
Andere			0	0	0
Traditionelle Werte			--	--	--
Soziale Einbettung					
Verheiratet				+	++
Kinder				-	-
Anzahl Freunde				++	+
Anzahl Nachbarn				++	0
Jahre in der Nachbarschaft				0	-
Migrationsspezifische Faktoren					
Jahre seit Einwanderung					0
Sprachfertigkeiten					0
Anteil Freunde ohne MH					0
Anteil Nachbarn ohne MH					0
N	6869	6869	6869	6869	1979
R^2	0,077	0,113	0,161	0,170	0,180

+/- $p < 0{,}05$, ++/-- $p < 0{,}001$

Modell 2 aus Tabelle 1.2 zeigt zunächst, dass sozioökonomische Faktoren die genannten Gruppenunterschiede kaum bedingen. Die Ergebnisse weisen sowohl eine hohe Bildung als auch Berufstätigkeit als wichtige Faktoren für generalisiertes Vertrauen aus. Dennoch zeigen sich die nach der Kontrolle auf sozioökonomische Faktoren verbleibenden Unterschiede immer noch als statistisch hochsignifikant. Abbildung 1.3 visualisiert die Gruppenunterschiede im generalisierten Vertrauen vor und nach der Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage.

Abbildung 1.3: Durchschnittliches generalisiertes Vertrauen nach Herkunft vor und nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes



Einen tatsächlich aufklärenden Charakter hat dagegen Modell 3 aus Tabelle 1.2, das kulturelle Faktoren als Bedingungsfaktoren des Vertrauens hinzufügt. Religion bzw. Konfession und traditionelle Wertvorstellungen wie etwa die Ablehnung von Homosexualität oder die Auffassung, Männer seien bessere Politiker als Frauen, können einen Großteil der gefundenen Gruppenunterschiede im generalisierten Vertrauen erklären. Lediglich die Werte für Menschen mit türkischem oder westeuropäischem Migrationshintergrund unterscheiden sich auch nach der Berücksichtigung kultureller Faktoren noch statistisch signifikant von Menschen ohne Migrationshintergrund. Hier und auch bei später berichteten Befunden sollte allerdings berücksichtigt werden, dass die Kategorie der Personen mit westeuropäischem Hintergrund auch Menschen mit südeuropäischem Hintergrund umfasst, wie etwa Spanien, Italien und Griechenland. Die Größe der Unterschiede ist hier jedoch generell um etwa 80 Prozent geringer als bei den beiden vorhergehenden Modellen. Katholiken und Protestanten zeigen ein größeres generalisiertes Vertrauen als Atheisten, Muslime ein deutlich niedrigeres. Die erwähnten traditionel-

len Werte stehen ebenfalls in einem deutlich negativen Verhältnis zum allgemeinen Vertrauen.

Die Aufnahme der sozialen Einbettung in Modell 4 aus Tabelle 1.2 trägt nicht weiter zur Aufklärung bei. Zwar wirkt sich die soziale Einbettung in Form einer größeren Anzahl von Freunden und Bekannten aus der Nachbarschaft durchaus positiv auf das generalisierte Vertrauen aus, aber die Unterschiede zwischen den Gruppen werden davon nicht wesentlich beeinflusst.

Modell 5 aus Tabelle 1.2 berücksichtigt schließlich migrationsspezifische Faktoren, um Unterschiede zwischen Personen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund zu erklären. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass diese Faktoren nicht von besonderer Bedeutung sind. Die Jahre seit der Einwanderung, die Deutschkenntnisse und der Anteil der sozialen Kontakte zu Personen ohne Migrationshintergrund erhöhen das Ausmaß des allgemeinen Vertrauens nicht. Es zeigt sich aber, dass auch Personen mit westeuropäischem Hintergrund ein signifikant höheres generalisiertes Vertrauen aufweisen, als Personen mit türkischem Migrationshintergrund.

Insgesamt ergibt sich ein Bild, demzufolge die in der bisherigen Forschung betonte sozioökonomische Lage sowie die soziale Einbettung zwar wichtige Grundlagen des generalisierten Vertrauens darstellen, diese jedoch die Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund nur in beschränktem Maße erklären können. Vielmehr scheinen kulturelle Unterschiede aufgrund der Konfession bzw. Religion sowie das Verhältnis zu traditionellen Wertvorstellungen die jeweiligen Vertrauensniveaus zu begründen. Diese Befunde deuten darauf hin, dass Gruppenunterschiede bezüglich generalisierten Vertrauens vor allem im frühen Lebensalter geprägt und durch eine Veränderung der Lebensumstände zu einem späteren Zeitpunkt nur geringfügig beeinflusst werden.

1.2.2 Individuelle Bedingungsfaktoren des Vertrauens in Nachbarn

Während generalisiertes Vertrauen zentrale Bedeutung für Demokratien und Kooperation im größeren Rahmen hat, ist partikulares Vertrauen wichtig für das Gelingen von Kooperation im engeren Kreis. Für die telefonische Umfrage wurde ein Fokus auf die Nachbarschaft gelegt. Auch in Nachbarschaften muss kooperiert werden, etwa um gemeinsame Ziele wie die Verkehrsberuhigung einer Straße zu erreichen oder einfach die nötige soziale Kontrolle zu etablieren, damit die Nachbarschaft nicht mit Müll verdreckt wird. Wenn eine Person ihren Nachbarn nicht vertraut, dass diese ihren Sperrmüll angemessen entsorgen, sondern erwartet, dass

sie ihn nachts im örtlichen Park ins Gebüsch werfen, wird diese Person sich zu ähnlichen Handlungen verleitet fühlen. Insbesondere in interethnisch zusammengesetzten Nachbarschaften ist das Vertrauen in die Nachbarn ein wichtiger Faktor, da Stereotype und kulturell bedingte Missverständnisse die Situation zusätzlich komplizieren. Im Gegensatz zum generalisierten Vertrauen liegt es nahe, dass für partikulares Vertrauen weniger die Sozialisationserfahrungen als vielmehr die konkreten Erfahrungen und damit Faktoren wie die soziale Einbettung in der Nachbarschaft ausschlaggebend sind.

Abbildung 1.4: Durchschnittliches Vertrauen in Nachbarn nach Herkunft

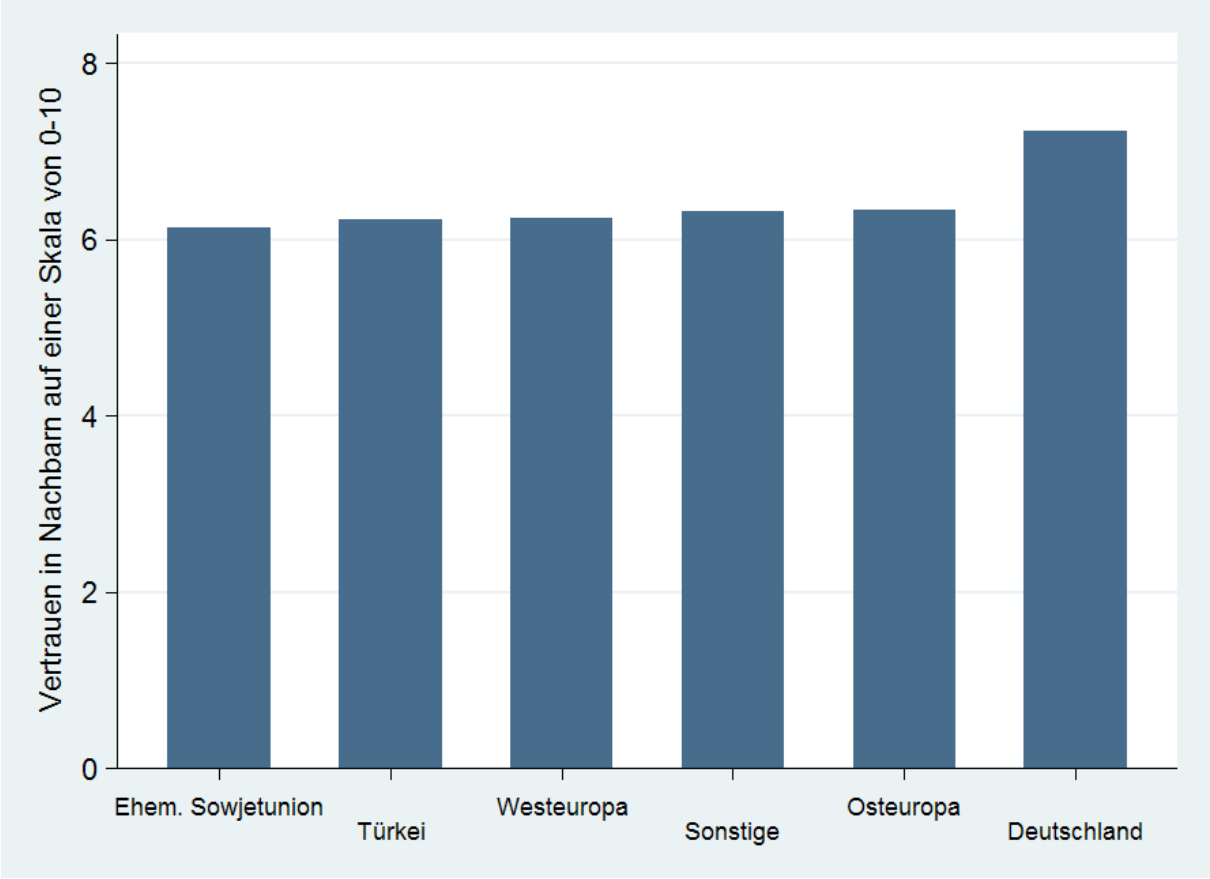


Abbildung 1.4 verdeutlicht zunächst, dass es beim Vertrauen in die Nachbarn geringfügigere Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund gibt als beim generalisierten Vertrauen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Menschen ohne Migrationshintergrund ihren Nachbarn stärker vertrauen als Personen mit Migrationshintergrund und diese Unterschiede dem Modell 1 aus Tabelle 1.3 zufolge auch statistisch hochsignifikant sind.

Modell 2 aus Tabelle 1.3 berücksichtigt die sozioökonomische Lage der Befragten. Gerade die für den sozioökonomischen Status zentralen Merkmale wie etwa Bildung zeigen kaum statistisch signifikante Erklärungskraft. Berufstätigkeit hat gar keinen Einfluss auf das Ver-

trauen in die Nachbarn, lediglich das Alter und das Geschlecht stehen in einem systematischen Zusammenhang dazu. Als zentral stellt sich Immobilienbesitz heraus. Hier muss jedoch bedacht werden, dass Menschen dort Wohneigentum erwerben, wo sie ihren potenziellen Nachbarn vertrauen. Wohneigentum ist daher nicht nur ein Indikator der soziökonomischen Lage, sondern bereits ein Zeugnis des Vertrauens in die Nachbarschaft. Insgesamt fallen die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund weitaus geringer aus, wenn die sozioökonomische Lage, insbesondere Immobilienbesitz, berücksichtigt wird. Allerdings bleiben auch nach der Berücksichtigung dieser Faktoren alle Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen signifikant. Abbildung 1.5 stellt die Erklärungskraft der sozioökonomischen Lage dar.

Tabelle 1.3: Multivariate Regressionsanalyse des Vertrauens in Nachbarn

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					Referenz: Türkei
Türkei	--	--	--	--	0
Westeuropa	--	--	--	--	0
Osteuropa	--	--	--	--	0
Ehem. Sowjetunion	--	--	--	--	0
Sonstige	--	-	0	-	0
Sozioökonomische Lage					
Bildung; Referenz: niedrig					
Mittel		0	0	0	0
Hoch		+	+	+	0
Alter		++	++	++	+
Beschäftigt		0	0	0	0
Frau		++	++	++	+
Hauseigentümer		++	++	++	++
Kulturelle Faktoren					
Religion/Konfession; Referenz: Atheist					
Protestant			++	++	0
Katholik			++	+	0
Muslim			0	0	0
Andere			0	0	0
Traditionelle Werte			0	0	0
Soziale Einbettung					
Verheiratet				++	+
Kinder				0	0
Anzahl Freunde				+	0
Anzahl Nachbarn				++	+
Jahre in der Nachbarschaft				++	+
Migrationsspezifische Faktoren					
Jahre seit Einwanderung					0
Sprachfertigkeiten					0
Anteil Freunde ohne MH					++
Anteil Nachbarn ohne MH					0
N	6757	6757	6757	6757	1941
R^2	0,037	0,092	0,097	0,122	0,085

+/- $p < 0,05$, ++/-- $p < 0,001$

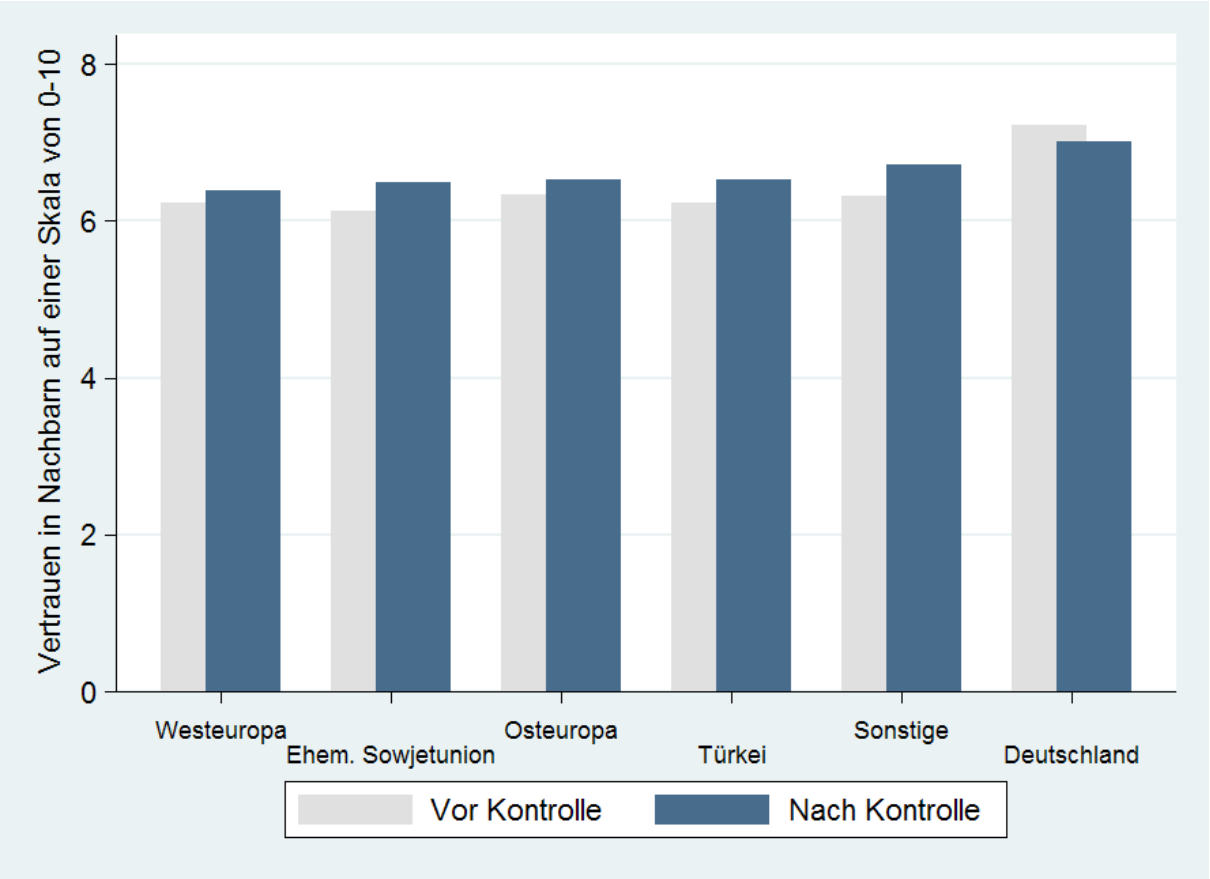
Modell 3 aus Tabelle 1.3, das zusätzlich zu den bisher erläuterten Faktoren kulturelle Hintergründe berücksichtigt, kann die Gruppenunterschiede ebenfalls nicht aufklären. Traditionelle Wertvorstellungen haben gar keinen Einfluss. Wird das durchaus höhere Vertrauen von Protestanten und Katholiken berücksichtigt, verringert sich zwar der Unterschied zwischen Personen ohne Migrationshintergrund und jenen mit türkischem, ehemals sowjetischem und sonstigem Migrationshintergrund, allerdings nur geringfügig. Dies ist im Vergleich zum generalisierten Vertrauen ein interessanter Befund. Während dort die Gruppenunterschiede stark von kulturellen Hintergründen geprägt zu sein scheinen, gilt dies für das partikuläre Vertrauen in Personen aus dem direkten Wohnumfeld deutlich weniger.

Modell 4 aus Tabelle 1.3 bezieht die Indikatoren der sozialen Einbettung mit ein. Zwar wirken sich die Faktoren, wie etwa die Anzahl von Bekannten in der Nachbarschaft oder der Jahre, die eine Person in der Nachbarschaft gewohnt hat, durchgängig erwartungsgetreu positiv aus und sind statistisch signifikant. Allerdings erklären sie nicht die Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Entgegen der ursprünglichen Erwartung scheint ein geringeres Vertrauen von Menschen mit Migrationshintergrund in ihre Nachbarn nicht auf einer besseren sozialen Einbettung der Personen ohne Migrationshintergrund zu beruhen.

Zuletzt wurden in Modell 5 aus Tabelle 1.3 migrationsspezifische Faktoren untersucht. Einerseits ergibt diese Analyse, dass zwischen den verschiedenen Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund keinerlei Unterschiede im Vertrauen in ihre Nachbarn bestehen. Allerdings vertrauen über alle Gruppen hinweg jene Personen stärker ihren Nachbarn, die mehr Freunde ohne Migrationshintergrund haben; dies wird in der Forschung unter dem Begriff der sozialen Integration verhandelt.

Insgesamt lassen sich die Gruppenunterschiede im Vertrauen zu den Nachbarn also zu einem großen Teil auf die sozioökonomische Lage zurückführen und hier insbesondere auf Immobilienbesitz. Dennoch bleiben auch nach Berücksichtigung dieser und weiterer Faktoren die Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund statistisch signifikant. Dies könnte darauf hindeuten, dass Menschen mit Migrationshintergrund tendenziell in benachteiligten Stadtteilen oder Regionen wohnen. Diese Frage wird deshalb in Kapitel 2 wieder aufgenommen, in dem Effekte des Kontextes untersucht werden.

Abbildung 1.5 Durchschnittliches Vertrauen in Nachbarn nach Herkunft vor und nach Kontrolle sozioökonomischer Drittvariablen



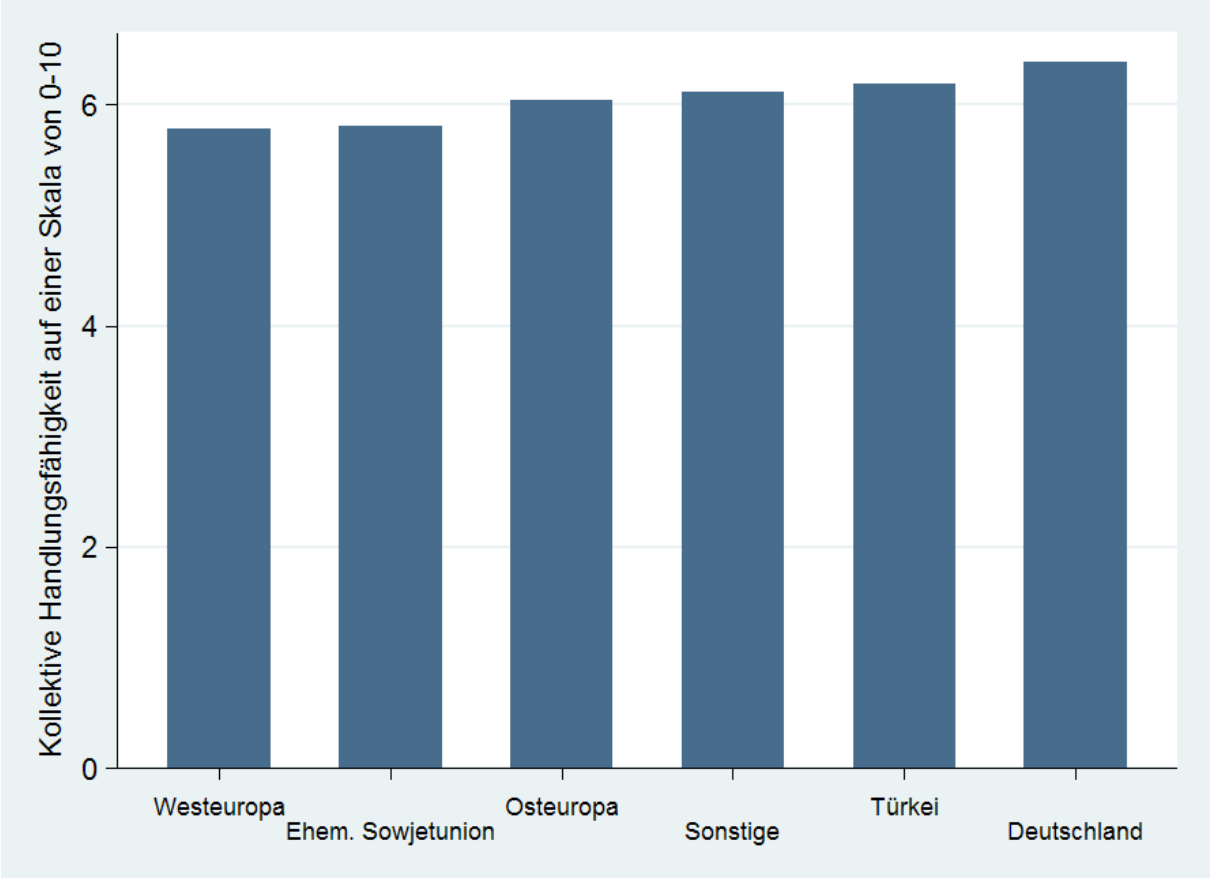
1.2.3 Individuelle Bedingungsfaktoren der Kollektiven Handlungsfähigkeit

Als letzter Indikator des kognitiven Sozialkapitals wurde die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit untersucht. Der Schritt vom generalisierten Vertrauen hin zum Vertrauen in Nachbarn reduziert bereits die Abstraktionsebene. Dies setzt sich bei der Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit fort, die über die Frage gemessen wurde, für wie wahrscheinlich die Befragten es halten, dass sie gemeinsam mit ihren Nachbarn Probleme lösen können. Dies geht über das bloße Vertrauen hinaus, da beispielsweise Personen vertraut werden kann, mit denen man sich nicht vorstellen könnte gemeinsam Probleme zu lösen. Hier spielen Probleme der sprachlichen Verständigung und der Mobilisierung eine zentralere Rolle, aber auch das Zutrauen, körperlich, und geistig zu den nötigen Schritten in der Lage zu sein.

Abbildung 1.6 zeigt weitaus geringere Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen, als dies für die bisher betrachteten Vertrauensdimensionen der Fall war. Dennoch schätzen Personen ohne Migrationshintergrund das Potenzial zum kollektiven Handeln in ihren Nachbarschaften am höchsten ein. Auffällig ist, dass unter den Personen mit Migrationshintergrund

jene mit türkischem Hintergrund, die in den vorherigen Analysen eher geringe Vertrauensniveaus aufwiesen, hier das Potenzial ihrer Nachbarschaft am höchsten einschätzen.

Abbildung 1.6 Durchschnittliche Einschätzung des kollektiven Handlungsvermögens nach Herkunft



Modell 1 aus Tabelle 1.4 zeigt entsprechend, dass Menschen mit türkischem Migrationshintergrund sich in der Einschätzung ihrer Möglichkeit zur kollektiven Problembewältigung in der Nachbarschaft statistisch nicht von Menschen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Für Personen mit einem anderen Migrationshintergrund gilt dies mehrheitlich nicht.

Modell 2 aus Tabelle 1.4 berücksichtigt die sozioökonomische Lage der Befragten. Hierbei zeigt sich, dass nahezu sämtliche Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund auf sozioökonomische Faktoren zurückgeführt werden können. Die einzige Ausnahme bilden Personen mit westeuropäischem bzw. südeuropäischem Migrationshintergrund. Parallel zum Vertrauen in Nachbarn erweist sich Immobilienbesitz in Form von Besitz eines Eigenheimes als besonders zentral. Auch die Beschäftigung ist statistisch signifikant und einflussreich. Bildung ist interessanterweise nicht ausschlaggebend. Die Bedeutung der sozioökonomischen Lage für die Unterschiede zwischen den Gruppen wird in Abbildung 1.7 dar-

gestellt. Es wird deutlich, dass unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage Menschen mit türkischem Migrationshintergrund ihre kollektive Handlungsfähigkeit sogar etwas höher einschätzen als Personen ohne Migrationshintergrund. Allerdings ist der Unterschied nicht statistisch signifikant.

Tabelle 1.4: Multivariate Regressionsanalyse der kollektiven Handlungsfähigkeit

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					Referenz: Türkei
Türkei	0	0	0	0	
Westeuropa	--	-	-	-	-
Osteuropa	--	0	0	0	-
Ehem. Sowjetunion	-	0	0	0	-
Sonstige	0	0	0	0	0
Sozioökonomische Lage					
Bildung; Referenz: niedrig					
Mittel		0	0	0	0
Hoch		0	0	0	0
Alter		+	0	0	0
Beschäftigt		++	++	+	0
Frau		++	++	++	+
Hauseigentümer		++	++	++	++
Kulturelle Faktoren					
Religion/Konfession; Referenz: Atheist					
Protestant			++	++	0
Katholik			+	+	0
Muslim			0	0	0
Andere			0	0	0
Traditionelle Werte			0	0	0
Soziale Einbettung					
Verheiratet				++	+
Kinder				+	0
Anzahl Freunde				+	0
Anzahl Bekanntschaften				++	+
Jahre in der Nachbarschaft				0	0
Migrationsspezifische Faktoren					
Jahre seit Einwanderung					0
Sprachfertigkeiten					+
Anteil Freunde ohne MH					+
Anteil Nachbarn ohne MH					0
N	6682	6682	6682	6682	1899
R^2	0,006	0,055	0,059	0,075	0,066

+/- $p < 0,05$, ++/-- $p < 0,001$

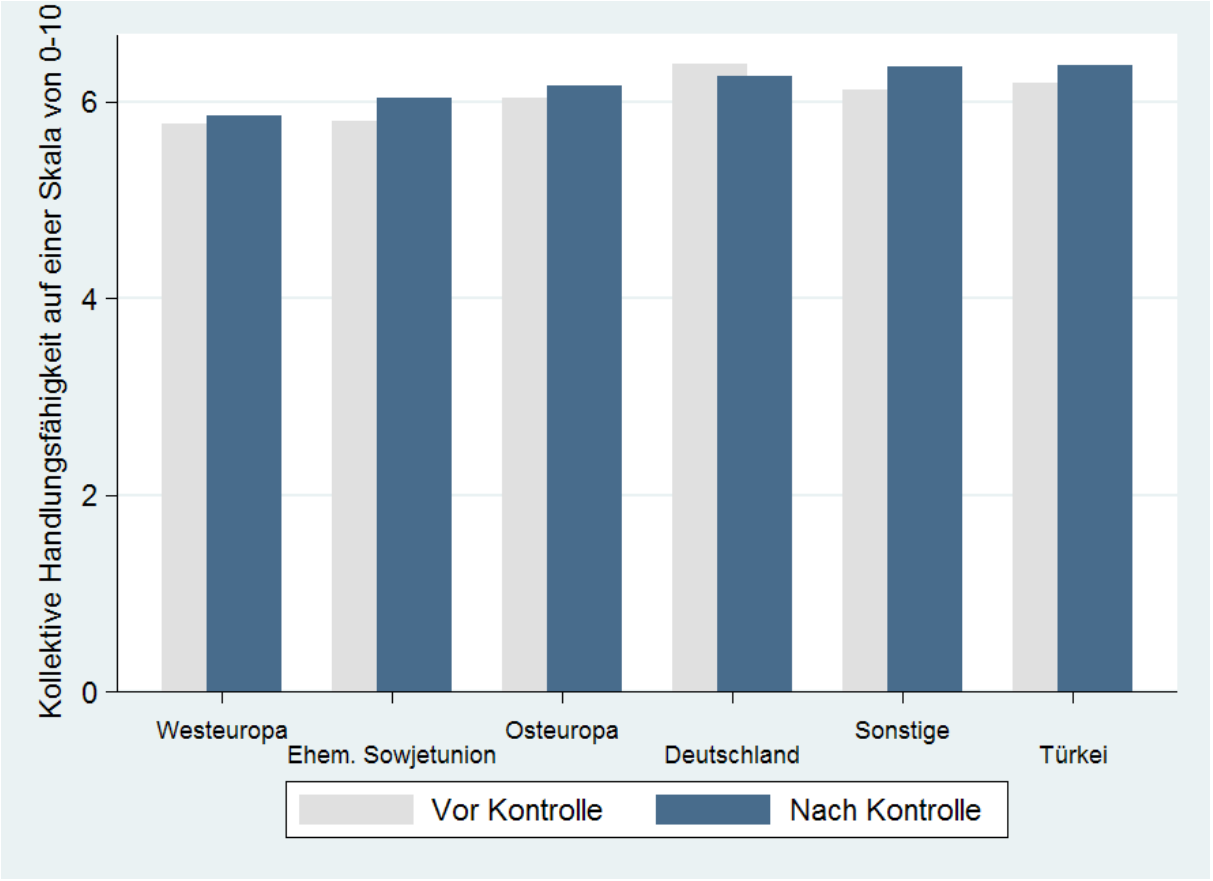
In Modell 3 aus Tabelle 1.4 zeigen sich kulturelle Hintergründe erneut als bedeutungsvoll. So schätzen Protestanten und Katholiken die Handlungsfähigkeit ihrer Nachbarschaft als stärker ein als Atheisten. Traditionelle Wertvorstellungen sind wie schon beim Vertrauen in Nachbarn nicht weiter bedeutsam.

Modell 4 aus Tabelle 1.4 betrachtet weitere Bedingungsfaktoren auf der individuellen Ebene. Es bestätigt sich, dass die soziale Einbettung einen sehr wichtigen Faktor darstellt. Beinahe

sämtliche Indikatoren von der Anzahl der Bekannten bis zum Familienstatus erweisen sich als hochsignifikant. Personen, die eng in soziale Netzwerke eingebunden sind, schätzen ihre kollektive Handlungsfähigkeit also bedeutend höher ein als sozial isolierte Personen.

Diese Ergebnisse bedeuten allerdings nicht, dass keine Unterschiede zwischen Personen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund verbleiben. Modell 5 aus Tabelle 1.4 konzentriert sich auf einen entsprechenden Vergleich. Hier sehen wir, dass unter Kontrolle aller bisher diskutierten sowie migrationsspezifischer Merkmale fast alle Gruppen mit einem nichttürkischen Migrationshintergrund die lokale Handlungsfähigkeit signifikant geringer einschätzen als Menschen mit türkischem Hintergrund. Der Anteil der Freunde, der keinen Migrationshintergrund aufweist, sowie die Sprachfertigkeiten erweisen sich auf der Individualebene als zentrale migrationsspezifische Faktoren. Dennoch können diese Faktoren die beschriebenen Gruppenunterschiede nicht erklären.

Abbildung 1.7 Durchschnittliche Einschätzung des kollektiven Handlungsfähigkeit nach Herkunft vor und nach Kontrolle von sozioökonomischen Drittvariablen



Insgesamt zeigt sich, dass die sozioökonomische Lage für die konkrete Einschätzung der Handlungsfähigkeit der Nachbarschaft ausschlaggebend ist und nicht der kulturelle Hintergrund. Darüber hinaus weichen die Befunde für diesen Indikator der kognitiven Dimension des Sozialkapitals von den bisherigen Ergebnissen insofern ab, als die Gruppenunterschiede zwischen Menschen ohne und mit Migrationshintergrund zum großen Teil erklärt werden können und Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in manchen Modellen ihr Handlungspotenzial sogar am höchsten einschätzen. Dies mag auch mit den Charakteristika ihres Wohnortes zusammenhängen, wie in Kapitel 2 diskutiert wird.

1.3 Individuelle Bedingungsfaktoren des Strukturellen Sozialkapitals

Unterschiede im strukturellen Sozialkapital können kaum durch andere Merkmale erklärt werden. Zwar erweisen sich die sozioökonomische Lage und die soziale Einbettung als relevante Bedingungsfaktoren individuellen Engagements. Jedoch vermögen lediglich kulturelle Faktoren die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu erhellen. Auch migrationsspezifische Faktoren, unter diesen vor allem die Sprachkenntnisse, zeigen sich als relevant. Darüber hinaus ergibt sich, dass Personen mit Migrationshintergrund in ethnischen Vereinen besser sozial eingebettet sind und sich hier auch stärker freiwillig engagieren. Kooperation scheint in ethnisch homogenen Kontexten einfacher zustande zu kommen. Dies weist auf eine Problematik hin, die im folgenden Kapitel eingehend beleuchtet wird.

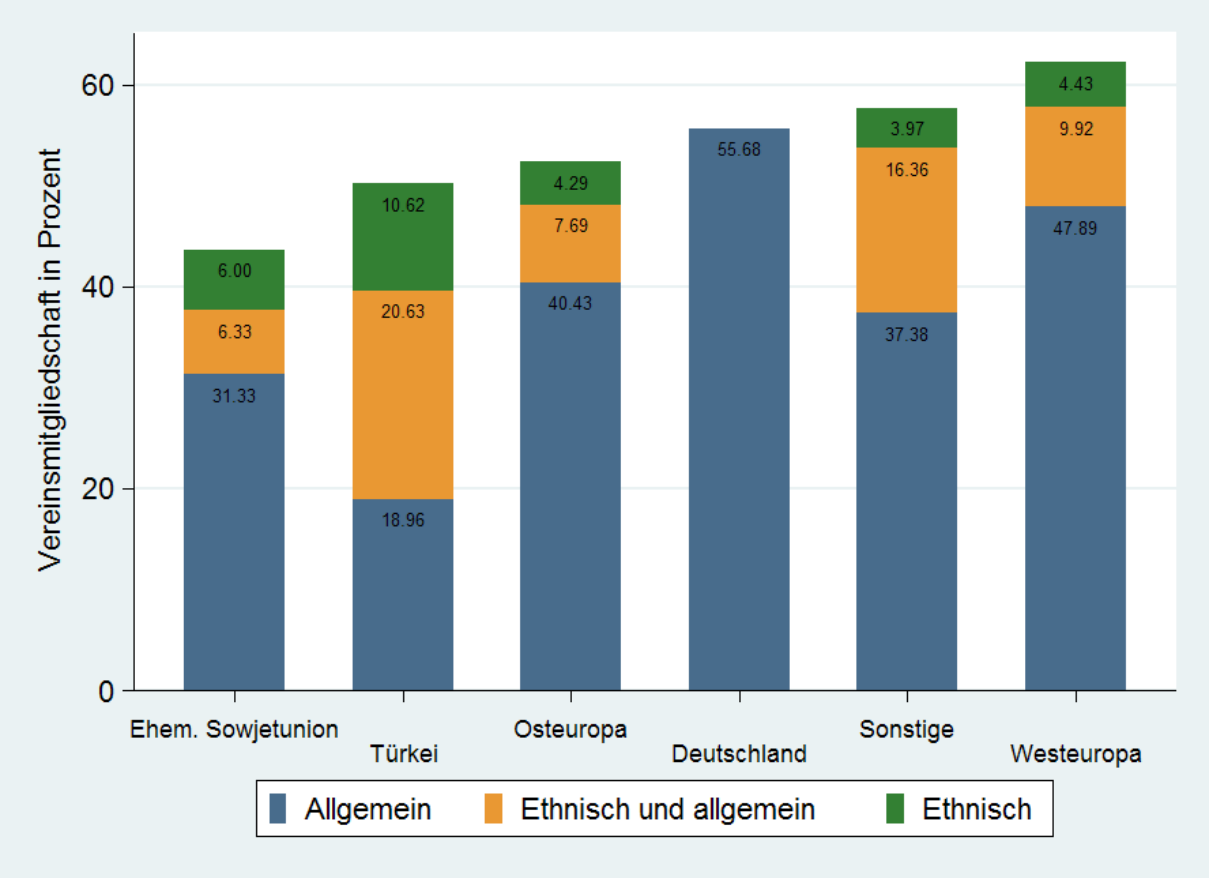
1.3.1 Individuelle Bedingungsfaktoren der Vereinsmitgliedschaft

Die verhaltensbasierte strukturelle Dimension des Sozialkapitals bezieht sich auf tatsächliche Aktivitäten im Rahmen der Zivilgesellschaft. Der erste Indikator dieser Dimension ist die Mitgliedschaft in Vereinen, die in der sozialwissenschaftlichen Literatur als ein wichtiger Aspekt des freiwilligen Engagements verstanden wird. Darüber hinaus geht die politische Theorie wie anfangs erläutert davon aus, dass Menschen in Vereinen zu demokratischen Bürgern sozialisiert werden. Vereine bilden damit ein zentrales Fundament der Zivilgesellschaft.

Abbildung 1.8 stellt –getrennt nach Herkunft – dar, wie viele Personen in Vereinen engagiert sind. Zusätzlich wird unterschieden, ob in dem Verein oder den Vereinen, in denen eine Person Mitglied ist, die Mitglieder mehrheitlich den gleichen Migrationshintergrund haben wie der Befragte. Im Folgenden wird entsprechend zwischen *ethnischen Vereinen* und *allgemeinen Vereinen* unterschieden. Mit dieser Unterscheidung geht keine Wertung einher. Ethnische Vereine sind ein wichtiger Teil der Zivilgesellschaft, etwa wenn es darum geht, spezifische Interessen von Personen mit Migrationshintergrund zu formulieren und zu vertreten (Huth 2007). Für Personen ohne Migrationshintergrund wurde eine entsprechende Unterscheidung nicht gesondert abgefragt. Die Unterschiede in der Häufigkeit der Vereinsmitgliedschaft ins-

gesamt und der Mitgliedschaft von Personen mit Migrationshintergrund in ethnischen, allgemeinen oder beiden Typen von Vereinen werden nacheinander behandelt.

Abbildung 1.8: Prozent der Personen, die Mitglieder in ethnischen, allgemeinen oder beiden Arten von Vereinen sind, nach Herkunft



Häufigkeit der Vereinsmitgliedschaft: Abbildung 1.8 verdeutlicht zunächst, dass es durchaus Unterschiede in der Häufigkeit der Vereinsmitgliedschaft über die verschiedenen Gruppen hinweg gibt. Personen mit einem Hintergrund in Ländern der ehemaligen Sowjetunion organisieren sich im Vergleich am seltensten in Vereinen. Personen mit westeuropäischem Migrationshintergrund zeigen die höchsten Mitgliedschaftsraten, die noch über denen der Personen ohne Migrationshintergrund liegen. Im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund zeigt sich, dass lediglich Menschen mit einem türkischen, osteuropäischen oder einem Hintergrund in einem Land der ehemaligen Sowjetunion statistisch signifikant seltener Mitglieder in Vereinen sind. Dies wird aus Modell 1 aus Tabelle 1.5 ersichtlich, die jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen Personen ohne Migrationshintergrund und jenen mit osteuropäischem oder sonstigem Migrationshintergrund beschreibt. Personen mit einem westeuropäi-

schem Migrationshintergrund zeichnen sich nur durch eine statistisch signifikant höhere Mitgliedschaftsrate aus.

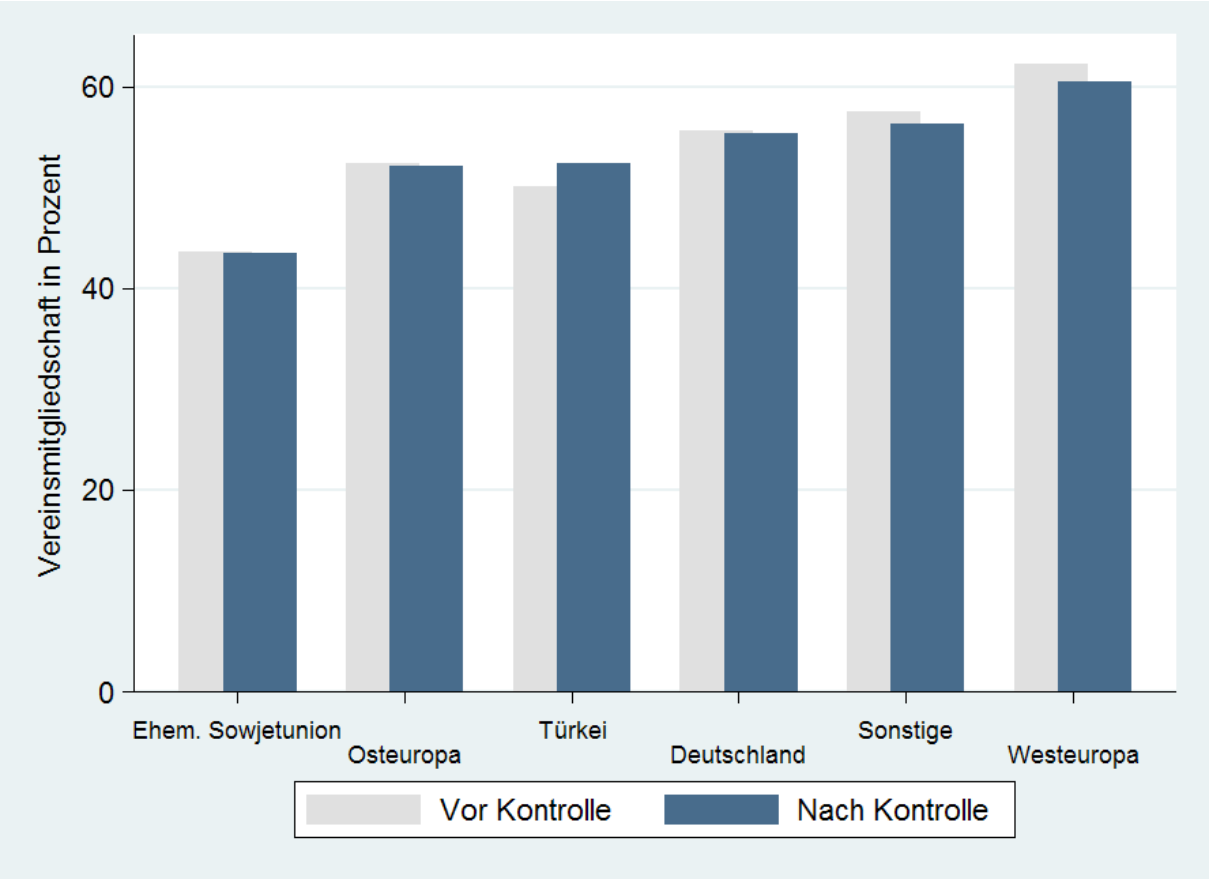
Tabelle 1.5: Multivariate Regressionsanalyse der Vereinsmitgliedschaft

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					Referenz: Türkei
Türkei	-	0	0	0	
Westeuropa	+	0	0	0	0
Osteuropa	0	0	0	0	0
Ehem. Sowjetunion	--	--	-	-	0
Sonstige	0	0	0	0	0
Sozioökonomische Lage					
Bildung; Referenz: niedrig					
Mittel		+	+	+	0
Hoch		++	++	++	++
Alter		--	--	--	--
Beschäftigt		+	+	+	+
Frau		-	--	--	-
Hauseigentümer		++	++	++	0
Kulturelle Faktoren					
Religion/Konfession; Referenz: Atheist					
Protestant			++	++	++
Katholik			++	++	+
Muslim			0	0	+
Andere			++	++	+
Traditionelle Werte			--	--	0
Soziale Einbettung					
Verheiratet				0	0
Kinder				0	0
Anzahl Freunde				+	0
Anzahl Nachbarn				++	+
Jahre in der Nachbarschaft				0	0
Migrationsspezifische Faktoren					
Jahre seit Einwanderung					++
Sprachfertigkeiten					0
Anteil Freunde ohne MH					+
Anteil Nachbarn ohne MH					0
N	6871	6871	6871	6871	1980
R^2	0,006	0,037	0,049	0,057	0,075

+/- $p < 0,05$, ++/-- $p < 0,001$

Die multivariaten Regressionsanalysen, die zur Aufklärung dieser Unterschiede durchgeführt wurden, zeigen, dass sich unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage (Modell 2 aus Tabelle 1.5) für beinahe alle Personen mit Migrationshintergrund keine Unterschiede mehr feststellen lassen. Die einzige Ausnahme stellen Personen mit einem Migrationshintergrund in Ländern der ehemaligen Sowjetunion dar. Diese zeigen auch nach Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage signifikant geringere Vereinsmitgliedschaftsraten. Wie sich der Vergleich der allgemeinen Mitgliedschaftsquoten unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage im Detail darstellt, demonstriert Abbildung 1.9.

Abbildung 1.9: Prozent der Personen, die Mitglieder in Vereinen sind, nach Herkunft vor und nach Kontrolle sozioökonomischer Drittvariablen



Die genauere Betrachtung einzelner sozioökonomischer Faktoren zeigt, dass die Häufigkeit von Vereinsmitgliedschaften bei Hochgebildeten höher liegt als bei Niedriggebildeten und bei Immobilienbesitzern höher als bei Personen, die zur Miete wohnen. Berufstätige sind ebenfalls häufiger engagiert. Da diese Faktoren der sozioökonomischen Lage oft gekoppelt auftreten, wird ersichtlich, dass Vereinsmitgliedschaft zum großen Teil durch die sozioökonomische Lage bedingt ist.

Modell 3 aus Tabelle 1.5 erweitert die Analyse um kulturelle Faktoren. Es zeigt sich vor allem, dass gläubige Personen häufiger in Vereinen Mitglieder sind als nichtgläubige, jedoch gilt dies nicht für Muslime. Des Weiteren sind Personen mit traditionellen Wertvorstellungen seltener Vereinsmitglieder. Diese Zusammenhänge sind hochsignifikant.

Modell 4 aus Tabelle 1.5 berücksichtigt zusätzlich die soziale Einbettung der Befragten. Es zeigt sich, dass der Einfluss dieser Bedingungsfaktoren den Erwartungen entspricht, das heißt, Befragte mit mehr Freunden und vor allem Bekannten sind häufiger Mitglied in Vereinen.

Allerdings tragen diese Befunde wenig zur Aufklärung der niedrigeren Mitgliedschaftsraten der Personen mit Migrationshintergrund in Ländern der ehemaligen Sowjetunion bei.

Zuletzt wurden in Modell 5 aus Tabelle 1.5 die verschiedenen Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund verglichen. Zwar variieren hier die Mitgliedschaftsraten, jedoch ist keiner der Unterschiede signifikant. Der Anteil von Freunden ohne Migrationshintergrund sowie die Jahre seit der Einwanderung erklären die Unterschiede zwischen Menschen mit Migrationshintergrund in einem Land der ehemaligen Sowjetunion und jenen mit einem anderen Migrationshintergrund. Insgesamt zeigt sich, dass – wie eingangs erwartet –, die Zahl der Vereinsmitgliedschaften von der Zeit abhängt, die eine Person bereits in Deutschland verbracht hat. Die interethnische soziale Einbettung im Sinne des Anteils der Freunde ohne Migrationshintergrund ist ebenfalls ein statistisch wichtiger Einflussfaktor.

***Mitgliedschaft von Personen mit Migrationshintergrund in ethnischen und allgemeinen Vereinen*:** Die bisher vorgestellten Analysen tragen den unterschiedlichen Typen von Vereinen nicht Rechnung. Abbildung 1.8 deutet über die Unterschiede in der relativen Häufigkeit der Vereinsmitgliedschaften hinaus an, dass Personen mit einem westeuropäischen Migrationshintergrund häufig Mitglieder in allgemeinen und selten in ethnischen Vereinen sind. Personen mit türkischem Hintergrund dagegen sind häufig ausschließlich in ethnischen, aber auch häufig in ethnischen und in allgemeinen Vereinen Mitglied. Um auch diesen Unterschieden nachzugehen, wurden multivariate Regressionsanalysen durchgeführt, die sich ausschließlich auf Personen mit Migrationshintergrund beziehen, die in einem Verein Mitglied sind. In diesem statistischen Verfahren wird geschätzt, wie hoch die Wahrscheinlichkeit einer Mitgliedschaft in einem allgemeinen Verein im Vergleich zu einer ausschließlichen Mitgliedschaft in einem ethnischen Verein ist.

Personen mit türkischem Migrationshintergrund sind laut Modell 1 aus Tabelle 1.6 signifikant seltener Mitglieder in allgemeinen Vereinen als alle anderen hier untersuchten Gruppen.

Wie Modell 2 aus Tabelle 1.6 zeigt, hängt dies nicht mit der sozioökonomischen Lage zusammen. Wird diese berücksichtigt, ändert sich an dem Befund grundsätzlich nichts. Dennoch engagieren sich Personen mit Migrationshintergrund mit zunehmender Bildung eher in allgemeinen Vereinen. Gleiches gilt für die Berufstätigkeit.

Tabelle 1.6: Multivariate Regressionsanalyse der Mitgliedschaft in allgemeinen anstatt ausschließlich in ethnischen Vereinen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Türkei					
Westeuropa	++	++	++	++	0
Osteuropa	++	++	+	+	0
Ehem. Sowjetunion	+	+	0	0	0
Sonstige	++	++	++	++	+
Sozioökonomische Lage					
Bildung; Referenz: niedrig					
Mittel		+	0	0	0
Hoch		+	0	0	0
Alter		0	0	0	0
Beschäftigt		+	+	0	0
Frau		0	0	0	0
Hauseigentümer		0	0	0	0
Kulturelle Faktoren					
Religion/Konfession; Referenz: Atheist					
Protestant			0	0	0
Katholik			0	0	0
Muslim			0	0	0
Andere			0	0	0
Traditionelle Werte			--	--	--
Soziale Einbettung					
Verheiratet				0	0
Kinder				+	+
Anzahl Freunde				+	+
Anzahl Bekanntschaften				0	0
Jahre in der Nachbarschaft				0	0
Migrationsspezifische Faktoren					
Jahre seit Einwanderung					0
Sprachfertigkeiten					++
Anteil Freunde ohne MH					+
Anteil Nachbarn ohne MH					0
N	965	965	965	965	965
R^2	0,055	0,078	0,117	0,127	0,166

+/- $p < 0,05$, ++/-- $p < 0,001$

In Modell 3 aus Tabelle 1.6 werden kulturelle Faktoren mitberücksichtigt. Zwar verringern sich dabei die Unterschiede in der Häufigkeit der Mitgliedschaft in allgemeinen Vereinen zwischen Personen mit türkischem Migrationshintergrund und den anderen hier untersuchten Gruppen. Allerdings bleiben sie weiterhin signifikant, mit Ausnahme der Unterschiede zu Personen mit einem Hintergrund in Ländern der ehemaligen Sowjetunion. Im Detail zeigt sich, dass Personen mit konservativen Werteinstellungen seltener in allgemeinen Vereinen Mitglieder sind. Die Konfession als solche spielt keine Rolle.

Modell 4 aus Tabelle 1.6 zeigt, dass sozial stärker eingebettete Menschen mit Migrationshintergrund eher in allgemeinen Vereinen Mitglieder sind, wie ein Vergleich von Personen mit vielen Freunden und jenen mit wenigen zeigt. Wiederum können dadurch aber keine Gruppenunterschiede erklärt werden.

Modell 5 aus Tabelle 1.6 berücksichtigt zuletzt migrationsspezifische Faktoren. Eine Reihe von wirkungsvollen Faktoren kann hier ermittelt werden. Sprachfertigkeiten und der Anteil von Freunden ohne Migrationshintergrund sind wichtige Bedingungsfaktoren für die Mitgliedschaft in allgemeinen Vereinen. Diese Faktoren vermögen zuletzt die meisten der gefundenen Gruppenunterschiede aufzuklären. Lediglich die sehr heterogene Gruppe von Personen mit sonstigem Migrationshintergrund ist nach Berücksichtigung dieser Faktoren noch signifikant häufiger in allgemeinen Vereinen engagiert. Dies bedeutet, dass die Sonderstellung von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund auf deren vergleichsweise geringere Sprachfertigkeiten und geringere Anteile an Freunden ohne Migrationshintergrund zurückzuführen ist.

Insgesamt bestätigen sich damit die Erwartungen aus früheren Studien, dass mit einer besseren sozioökonomischen Lage sowie mit zunehmender sozialer Einbettung die erhöhte Wahrscheinlichkeit einer Vereinsmitgliedschaft einhergeht. Gleichzeitig vermögen diese Faktoren kaum die Unterschiede zwischen Personen ohne Migrationshintergrund und verschiedenen Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund zu erklären. Lediglich für Personen mit türkischem Migrationshintergrund zeigt sich, dass die Mitgliedschaftsquote stark durch die im Durchschnitt schlechtere sozioökonomische Lage bedingt ist. Stattdessen scheinen die Unterschiede eher auf kulturelle Faktoren zurückzugehen. Dies gilt für die absoluten Mitgliedschaftsquoten sowie für Unterschiede zwischen Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund in den Mitgliedschaftsquoten ethnischer und allgemeiner Vereine. Auch Sprachfertigkeiten und soziale Kontakte zu Personen ohne Migrationshintergrund erweisen sich als bedeutungsvolle Voraussetzungen für die Mitgliedschaft in interethnischen Vereinen.

1.3.2 Individuelle Bedingungsfaktoren des Freiwilligen Engagements

Eine formelle Vereinsmitgliedschaft ist nicht gleichbedeutend mit freiwilligem Engagement. Dieses bedeutet, dass sich Personen uneigennützig für die Gemeinschaft engagieren, indem sie nicht nur als Vereinsmitglieder an zum Beispiel Musikunterricht oder Sporttraining teilnehmen, sondern selbst als Trainer bzw. Lehrer fungieren oder als Schiedsrichter arbeiten. Personen, die sich nicht freiwillig engagieren, sollten nicht als inaktiv angesehen werden. Menschen lernen auch durch die einfache Vereinsmitgliedschaft, sich demokratisch zu organisieren, und kommen dabei in Kontakt mit anderen Personen. Die mit der Vereinsmitgliedschaft assoziierten positiven Auswirkungen für die Gesellschaft sind daher nicht auf jene Mitglieder beschränkt, die sich uneigennützig engagieren. Dennoch stellt freiwilliges Engage-

ment eine wichtige Ressource für Gesellschaften dar. Aus diesem Grunde wurde in der Umfrage ebenfalls erhoben, ob sich die Befragten in den Vereinen, in denen sie Mitglieder sind, freiwillig und unentgeltlich engagieren. Im Folgenden werden Gruppenunterschiede und Bedingungsfaktoren des freiwilligen Engagements im Rahmen von Vereinsmitgliedschaften mittels multivariater Regressionsanalysen untersucht. Die Analyse bezieht sich dementsprechend nur auf Personen, die in mindestens einem Verein Mitglied sind.

Abbildung 1.10: Prozent der Personen, die sich im Rahmen ihrer Vereinsmitgliedschaft freiwillig engagieren, nach Herkunftsgruppen

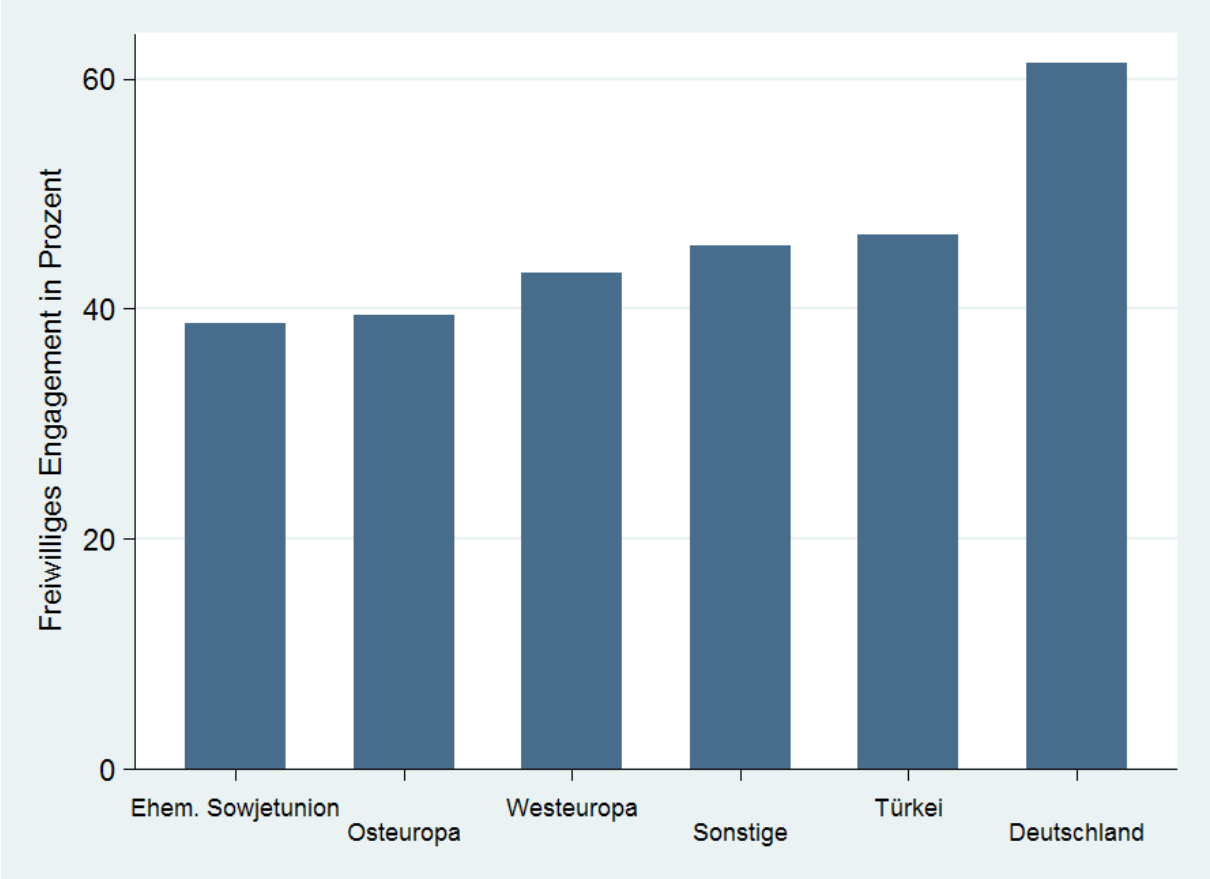


Abbildung 1.10 verdeutlicht zunächst erhebliche Unterschiede im Ausmaß des freiwilligen Engagements zwischen den hier untersuchten Gruppen. Während die Mehrheit der Personen ohne Migrationshintergrund sich bereits in der einen oder anderen Form uneigennützig in Vereinen engagiert hat, ist dies bei den Gruppen mit Migrationshintergrund deutlich seltener der Fall. Auffällig ist, dass von den Menschen mit Migrationshintergrund diejenigen mit türkischem Hintergrund das höchste Engagementaufkommen zeigen, während für Menschen mit Hintergrund in einem Land der ehemaligen Sowjetunion das Gegenteil gilt.

Modell 1 aus Tabelle 1.7 verdeutlich zunächst, dass die genannten Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund statistisch hochsignifikant sind.

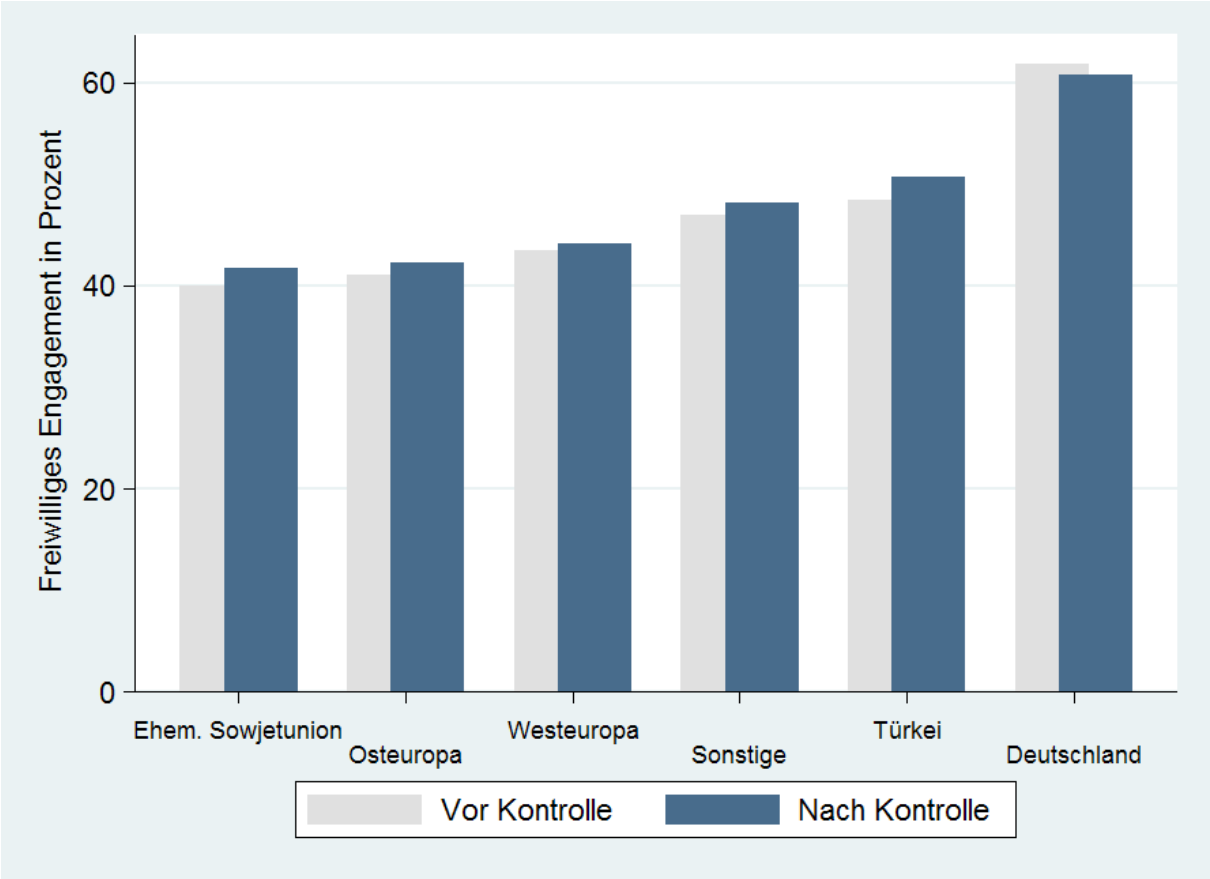
Tabelle 1.7: Multivariate Regressionsanalyse des freiwilligen Engagements

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					Referenz: Türkei
Türkei	--	--	0	0	
Westeuropa	--	--	--	--	-
Osteuropa	--	--	--	--	-
Ehem. Sowjetunion	--	--	--	--	0
Sonstige	--	--	-	-	0
Sozioökonomische Lage					
Bildung; Referenz: niedrig					
Mittel		0	0	0	0
Hoch		+	0	0	0
Alter		0	0	0	0
Beschäftigt		0	0	0	-
Frau		0	0	0	0
Hauseigentümer		++	++	++	0
Kulturelle Faktoren					
Religion/Konfession; Referenz: Atheist					
Protestant			++	++	0
Katholik			++	++	0
Muslim			0	0	0
Andere			++	++	+
Traditionelle Werte			-	-	0
Soziale Einbettung					
Verheiratet				0	0
Kinder				0	0
Anzahl Freunde				0	0
Anzahl Nachbarn				+	0
Jahre in der Nachbarschaft				0	0
Bekannte aus Vereinen				++	++
Migrationsspezifische Faktoren					
Jahre seit Einwanderung					0
Sprachfertigkeiten					0
Anteil Freunde mit MH					0
Anteil Nachbarn mit MH					+
Mitglied in ethnischen Vereinen					0
N	3514	3514	3514	3514	878
R^2	0,029	0,040	0,053	0,071	0,077

+/- $p < 0{,}05$, ++/-- $p < 0{,}001$

Modell 2 aus Tabelle 1.7 untersucht, inwiefern diese Abweichungen auf sozioökonomische Unterschiede zurückzuführen sind. Die meisten sozioökonomischen Faktoren zeigen keine Auswirkung. Lediglich Hauseigentümer sowie Hochgebildete scheinen sich öfter uneigennützig zu engagieren. In jedem Falle tragen die genannten Faktoren nicht weiter zur Aufklärung der Gruppenunterschiede bei. Dies wird in Abbildung 1.11 dargestellt.

Abbildung 1.11: Prozent der Personen, die sich im Rahmen ihrer Vereinsmitgliedschaft freiwillig engagieren vor und nach Kontrolle sozioökonomischer Drittvariablen



Modell 3 aus Tabelle 1.7 bezieht kulturelle Faktoren mit ein. Hier zeigt sich, dass unter Berücksichtigung derselben keine Unterschiede im freiwilligen Engagement zwischen Personen mit türkischem Migrationshintergrund und Personen ohne Migrationshintergrund verbleiben. Das gilt jedoch nicht für die Unterschiede zwischen Personen ohne Migrationshintergrund und Personen mit nichttürkischem Migrationshintergrund. Christen, vor allem Katholiken und Protestanten, engagieren sich außerdem stark freiwillig, Muslime hingegen nicht weniger oder mehr als Nichtgläubige. Befragte, die anderen Religionen anhängen (etwa Hinduismus oder Buddhismus), engagieren sich wiederum in höherem Ausmaß freiwillig als Nichtgläubige und Muslime. Traditionelle Wertvorstellungen scheinen in geringerem Umfang ebenfalls mit weniger Engagement einherzugehen.

Die soziale Einbettung, die in Modell 4 aus Tabelle 1.7 untersucht wird, spielt wie die sozioökonomische Lage eine marginale Rolle. Personen mit mehr Bekannten in der Nachbarschaft und vor allem Personen, die viele Bekannte in den Vereinen haben, in denen sie Mitglieder sind, engagieren sich häufiger freiwillig. Auch verheiratete Personen tendieren zu einem stärkeren freiwilligen Engagement.

Zuletzt wurden in Modell 5 aus Tabelle 1.7 die Unterschiede zwischen Personen mit unterschiedlichem Migrationshintergrund weitergehend untersucht. Es wurden migrationsspezifische Faktoren herangezogen, wobei Menschen mit türkischem Migrationshintergrund die Referenz bildeten. Auch hier verbleiben Unterschiede: Personen mit türkischem Migrationshintergrund engagieren sich signifikant häufiger in ihren Vereinen als Personen mit west- oder osteuropäischem Migrationshintergrund. Es finden sich erneut zentrale Bedingungsfaktoren des Engagements wie etwa der Anteil von Bekannten ohne Migrationshintergrund in der Nachbarschaft. Insgesamt zeigen weiterführende Analysen, dass Personen mit Migrationshintergrund, die in ethnischen Vereinen Mitglieder sind, mehr Bekannte in ihren Vereinen haben als jene, die nur in allgemeinen Vereinen Mitglieder sind. Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, die überdurchschnittlich häufig in ethnischen Vereinen engagiert sind, haben besonders viele Bekannte in ihren Vereinen. Hieraus erklärt sich, dass die Unterschiede zwischen Befragten mit türkischem Migrationshintergrund und jenen mit einem anderen Migrationshintergrund geringer ausfallen, wenn die Bekannten aus Vereinen berücksichtigt werden.

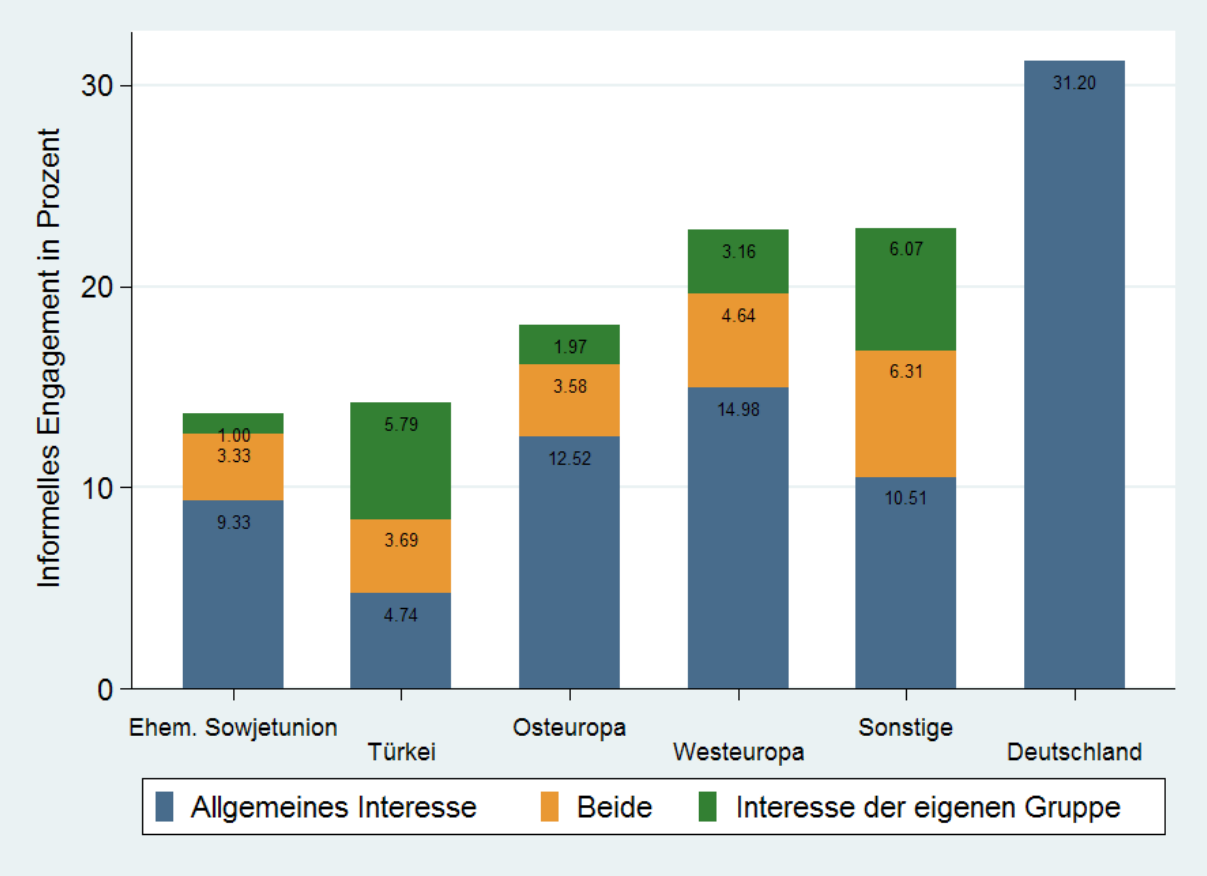
Zusammenfassend liegt wohl einer der Hauptgründe für das starke freiwillige Engagement von Personen mit türkischem Migrationshintergrund darin, dass sie häufiger in ethnischen Vereinen engagiert sind als Menschen mit anderem Migrationshintergrund. In diesen Vereinen schließen sie zudem mehr Bekanntschaften, was wiederum dazu führt, dass sie sich stärker freiwillig engagieren. Damit deutet sich an, dass innerhalb von Vereinen ein Problem von Engagement und Kooperation unter ethnisch diversen Bedingungen besteht. Migranten haben weniger Kontakte in allgemeinen Vereinen als in ethnischen Vereinen und engagieren sich entsprechend weniger in den ethnisch diversen Kontexten. Dies kann verschiedene Gründe haben wie etwa Kommunikationsprobleme, unterschiedliche Wünsche und Ziele, aber auch Vorurteile und Diskriminierung. Dem Thema von Engagement und Kooperation in ethnisch diversen Kontexten widmen sich die Kapitel 2 und 3 gesondert

Abgesehen von diesem Befund lassen sich die Gruppenunterschiede im freiwilligen Engagement mit unseren Modellen kaum erklären. Erneut zeigt sich, dass die existierenden Erklärungsansätze zwar durchaus individuelle Bedingungsfaktoren des Engagements identifizieren, diese jedoch nicht als Erklärung für die Unterschiede zwischen den Gruppen dienen können.

1.3.3 Individuelle Bedingungsfaktoren des informellen politischen Engagements

Neben einem reichhaltigen Vereinsleben bedürfen moderne Demokratien auch des informellen politischen Engagements. Unterschriftenaktionen, Demonstrationen oder auch Spendensammlungen sind zentrale Möglichkeiten, Interessen zu artikulieren. Sie helfen eine gute Repräsentanz der Interessen der Bevölkerung zu gewährleisten. Vor diesem Hintergrund wurde informelles politisches Engagement als letzter Indikator des Sozialkapitals untersucht. Die Untersuchungen bezogen sich auf mehrmaliges informelles Engagement, da sich bei einem einmaligen Engagement kaum Unterschiede feststellen lassen. Darüber hinaus ist mehrmaliges Engagement ein besserer Indikator für eine nachhaltige zivilgesellschaftliche Orientierung.

Abbildung 1.12: Prozent der Personen, die sich mehrmals informell politisch engagiert haben (Spendensammlungen, Demonstrationen oder Unterschriftenaktionen) nach Herkunftsgruppen



***Häufigkeit des informellen politischen Engagements*:** Abbildung 1.12 zeigt das informelle politische Engagement der hier untersuchten Herkunftsgruppen. Circa ein Drittel der Personen ohne Migrationshintergrund hat sich in den letzten zwölf Monaten mehrmals aktiv an Demonstrationen, Unterschriftenaktionen oder anderen Aktivitäten beteiligt. Diese Quote liegt

beinahe zehn Prozent über der aller Gruppen mit Migrationshintergrund. Die geringsten Quoten informellen politischen Engagements weisen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund oder einem Hintergrund in einem Land der ehemaligen Sowjetunion auf.

Modell 1 aus Tabelle 1.8 bestätigt, dass die Unterschiede zwischen Personen ohne und mit Migrationshintergrund allesamt statistisch hochsignifikant sind.

Tabelle 1.8: Regressionsanalysen des informellen politischen Engagements

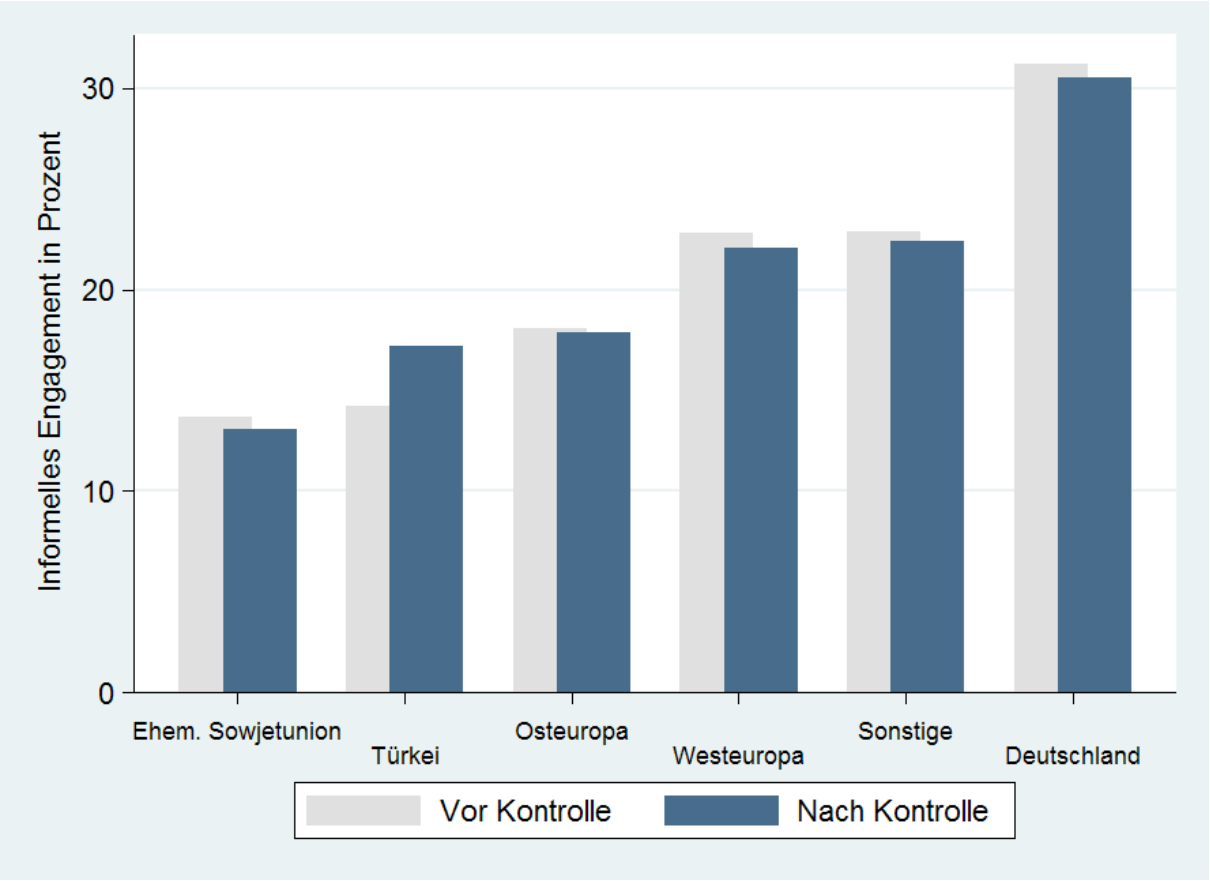
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					Referenz: Türkei
Türkei	--	--	-	-	
Westeuropa	--	--	-	--	0
Osteuropa	--	--	--	--	0
Ehem. Sowjetunion	--	--	--	--	0
Sonstige	--	--	0	0	0
Sozioökonomische Lage					
Bildung; Referenz: niedrig					
Mittel		+	0	0	0
Hoch		++	++	++	++
Alter		0	0	0	0
Beschäftigt		+	0	0	0
Frau		0	0	0	++
Hauseigentümer		0	0	0	0
Kulturelle Faktoren					
Religion/Konfession; Referenz: Atheist					
Protestant			++	++	0
Katholik			+	0	0
Muslim			0	0	+
Andere			++	++	+
Traditionelle Werte			--	--	--
Soziale Einbettung					
Verheiratet				0	0
Kinder				0	0
Anzahl Freunde				0	0
Anzahl Nachbarn				++	+
Jahre in der Nachbarschaft				-	0
Migrationsspezifische Faktoren					
Jahre seit Einwanderung					0
Sprachfertigkeiten					+
Anteil Freunde mit MH					0
Anteil Nachbarn mit MH					0
N	6871	6871	6871	6871	1980
R^2	0,027	0,053	0,074	0,082	0,082

+/- $p < 0{,}05$, ++/-- $p < 0{,}001$

Modell 2 aus Tabelle 1.8 untersucht den Einfluss sozioökonomischer Faktoren. Einige Indikatoren der sozioökonomischen Lage stellen sich dabei als bedeutungsvoll heraus. Dies gilt insbesondere für Bildung. Allerdings kann die sozioökonomische Lage die Unterschiede im Engagement zu Personen ohne Migrationshintergrund nur in geringem Umfang erklären. Für Personen mit türkischem Migrationshintergrund verringern sich die Unterschiede zu Befrag-

ten ohne Migrationshintergrund relativ stark, wenn die sozioökonomische Lage berücksichtigt wird, bleiben aber dennoch hochsignifikant. Abbildung 1.13 stellt die Erklärungskraft der sozioökonomischen Lage dar.

Abbildung 1.13: Prozent der Personen, die sich mehrmals informell politisch engagiert haben (Spendensammlungen, Demonstrationen oder Unterschriftenaktionen) vor und nach Kontrolle sozioökonomischer Drittvariablen



Modell 3 aus Tabelle 1.8 berücksichtigt kulturelle Faktoren. Es zeigen sich starke Unterschiede im Engagement im Zusammenhang mit Religionszugehörigkeit. Den Erwartungen an die individualisierten und weniger familial bezogenen Wertvorstellungen entsprechend engagieren sich vor allem Protestanten informell politisch. Ebenfalls von zentraler Bedeutung sind traditionelle Wertvorstellungen. Personen, die solchen Wertvorstellungen anhängen, nutzen seltener informelle Aktivitäten, um ihre Interessen zu vertreten und sich zu engagieren. Dies erklärt auch bis zu einem gewissen Grad die zuvor gefundenen Unterschiede im Engagement zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund, vor allem in Bezug auf Personen mit türkischem Migrationshintergrund. Dennoch bleiben auch bei einer Einbeziehung kultureller Faktoren die Unterschiede groß und größtenteils statistisch signifikant.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn wie in Modell 4 aus Tabelle 1.8 zudem die soziale Einbettung berücksichtigt wird. Zwar sind Personen mit einer größeren Anzahl von Bekannten in der Nachbarschaft aktiver, die dargestellten Gruppenunterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bleiben jedoch auch bestehen, wenn diese Faktoren berücksichtigt werden.

In Modell 5 aus Tabelle 1.8 wurde analysiert, wie sich das informelle politische Engagement von Personengruppen mit verschiedenem Migrationshintergrund unterscheidet. Hier zeigt sich, dass Integration in Form von guten Sprachkenntnissen einen zentralen Faktor darstellt. Je besser eine Person mit Migrationshintergrund Deutsch spricht, desto eher nutzt sie Möglichkeiten des informellen Engagements. Werden diese Faktoren ebenso wie die zuvor besprochenen berücksichtigt, finden sich keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen den untersuchten Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund.

Informelles politisches Engagement für ethnische und allgemeine Interessen: Neben dem Gesamtausmaß des Engagements bildet Abbildung 1.12 das Ausmaß des informellen Engagements von Personen mit Migrationshintergrund für verschiedene Themen ab. Befragte mit Migrationshintergrund wurden gesondert gefragt, ob sie sich in den letzten 12 Monaten für migrationsspezifische Interessen und für allgemeine Interessen engagiert hätten. Befragte mit türkischem Migrationshintergrund setzten sich verhältnismäßig oft ausschließlich für Interessen der eigenen Gruppe ein. Befragte mit Migrationshintergrund in einem westeuropäischen Land dagegen engagierten sich vor allem für allgemeine Interessen. Auch zu diesen Unterschieden wurden multivariate Regressionsanalysen durchgeführt, die sich lediglich auf jene Personen mit Migrationshintergrund bezogen, die sich informell engagierten. Innerhalb dieser Gruppe wurde untersucht, unter welchen Bedingungen sich Personen eher für allgemeine oder ausschließlich für gruppenspezifische Interessen engagiert haben.

Modell 1 aus Tabelle 1.9 bestätigt zunächst, dass sich Personen mit türkischem Migrationshintergrund mit der geringsten Wahrscheinlichkeit für allgemeine Interessen einsetzen.

Modell 2 aus Tabelle 1.9 zieht wieder Indikatoren der sozioökonomischen Lage als Erklärungsfaktoren heran. Von diesen erweist sich jedoch lediglich Berufstätigkeit als systematisch mit einer bestimmten Form von Engagement verbunden. Befragte mit höherer Bildung oder einem Eigenheim setzen sich ebenso wahrscheinlich für allgemeine Interessen ein wie jene, die eine niedrige Bildung aufweisen, keine Arbeit haben oder zur Miete wohnen. Entsprechend bleiben die erwähnten Gruppenunterschiede allesamt signifikant.

In Modell 3 aus Tabelle 1.9 ließen sich sämtliche Unterschiede auf kulturelle Faktoren zurückführen. Es zeigt sich, dass Befragte mit traditionellen Wertvorstellungen, Muslime und Katholiken häufiger ausschließlich für gruppenspezifische Interessen engagiert sind. Modell 4 aus Tabelle 1.9 berücksichtigt zusätzlich die soziale Einbettung, wobei sich zeigt, dass auch Bekanntschaften in der Nachbarschaft zu mehr Engagement für allgemeine Interessen führen.

Tabelle 1.9: Regressionsanalysen des informellen politischen Engagements für allgemeine anstatt ausschließlich für gruppenspezifische Interessen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Türkei					
Westeuropa	+	+	0	0	0
Osteuropa	++	+	0	0	0
Ehem. Sowjetunion	++	++	0	0	0
Sonstige	+	+	0	0	0
Sozioökonomische Lage					
Bildung; Referenz: niedrig					
Mittel		0	0	0	0
Hoch		0	0	0	0
Alter		0	0	0	0
Beschäftigt		+	0	0	0
Frau		0	0	0	0
Hauseigentümer		0	0	0	0
Kulturelle Faktoren					
Religion/Konfession; Referenz: Atheist					
Protestant			0	0	0
Katholik			-	-	-
Muslim			--	--	--
Andere			0	0	0
Traditionelle Werte			--	-	0
Soziale Einbettung					
Verheiratet				0	0
Kinder				0	0
Anzahl Freunde				0	0
Anzahl Nachbarn				+	+
Jahre in der Nachbarschaft				0	0
Migrationsspezifische Faktoren					
Jahre seit Einwanderung					0
Sprachfertigkeiten					++
Anteil Freunde mit MH					0
Anteil Nachbarn mit MH					0
N	329	329	329	329	329
R^2	0,119	0,166	0,270	0,279	0,346

+/- $p < 0{,}05$, ++/-- $p < 0{,}001$

In Modell 5 aus Tabelle 1.9 wurden außerdem migrationsspezifische Faktoren in die Analysen einbezogen. Hierbei erwiesen sich erneut Deutschkenntnisse als wichtige Variable. Je besser die Befragten Deutsch sprachen, desto eher setzten sie sich für allgemeine Interessen ein.

Insgesamt bestätigt sich damit erneut die Einsicht, dass die sozioökonomischen Bedingungsfaktoren des individuellen Engagements kaum die Unterschiede zwischen Personen mit und

ohne Migrationshintergrund zu erklären vermögen. Stattdessen scheinen diese auf kulturelle Faktoren zurückzugehen wie etwa traditionelle Wertvorstellungen, die mit einem niedrigeren Niveau von informellem politisches Engagement einhergehen.

1.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Untersuchung der individuellen Bedingungsfaktoren des Sozialkapitals sowie der Unterschiede im Sozialkapital zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich unter zwei Perspektiven zusammenfassen. Zunächst konnten wir Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen feststellen, die besonders im Falle des kognitiven Sozialkapitals (generalisiertes Vertrauen, Vertrauen in Nachbarn und kollektive Handlungsfähigkeit) größtenteils durch andere Merkmale als den bloßen Migrationshintergrund zu erklären waren. Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund ließen sich vor allem in Bezug auf die Vereinsmitgliedschaft und die kollektive Handlungsfähigkeit (Einschätzung, ob Probleme gemeinsam mit Nachbarn gelöst werden könnten) mit den analysierten Bedingungsfaktoren weitgehend erklären. Dennoch bleiben auch nach der Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage, Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit, traditioneller Werteinstellungen sowie der sozialen Einbettung Gruppenunterschiede bestehen. Beinahe alle Gruppen[10] von Personen mit Migrationshintergrund zeigen signifikant geringere Raten des mehrmaligen informellen politischen Engagements (Unterschriftenaktionen, Demonstrationen und Spendensammlungen) sowie ein signifikant geringeres Vertrauen zu den Nachbarn. Generell zeigen sich für die fünf Gruppen mit Migrationshintergrund verschiedene signifikante Unterschiede zu Personen ohne Migrationshintergrund. Diese sind in Tabelle 1.10 zusammengefasst. Hierbei handelt es sich um eine reine Auflistung der Ergebnisse der durchgeführten Analysen und nicht um eine Tabelle die die Ergebnisse einer multivariaten Regressionsanalyse wiedergibt. Unterschiede zwischen Personen mit westeuropäischem Hintergrund zu Personen ohne Migrationshintergrund lassen sich relativ selten erklären. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass diese Kategorie auch Personen mit südeuropäischem und daher Gastarbeiter Hintergrund umfasst.

Neben den Unterschieden zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen auch Differenzen zwischen den verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund. Auch diese konnten größtenteils mit den oben genanten Bedingungsfaktoren des Sozialkapitals so-

[10] Ausgenommen ist hier die Gruppe mit sonstigem Migrationshintergrund, die jedoch sehr heterogen ist.

wie migrationsspezifischen Faktoren wie den Jahren seit der Einwanderung oder den Sprachfertigkeiten erklärt werden. Allerdings weisen Personen mit türkischem Migrationshintergrund auch bei Berücksichtigung all dieser Faktoren ein signifikant geringeres generalisiertes Vertrauen auf. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie Mitglieder in allgemeinen statt ethnischen Vereinen sind ist ebenfalls geringer als bei allen anderen Gruppen mit Migrationshintergrund. Gleichzeitig schätzen Personen mit türkischem Migrationshintergrund jedoch die kollektive Handlungsfähigkeit ihrer Nachbarn signifikant höher ein als der Großteil der Gruppen mit anderem Migrationshintergrund und engagieren sich signifikant häufiger im Rahmen ihrer Vereinmitgliedschaft.

Tabelle 1.10: Verbleibende signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen mit Migrationshintergrund und Personen ohne Migrationshintergrund nach Berücksichtigung der sozioökonomischen Lage, kultureller Faktoren und der sozialen Einbettung

Herkunft; Referenz: Deutschland	Generalisiertes Vertrauen	Vertrauen in Nachbarn	Kollektive Handlungsfähigkeit	Vereinsmitgliedschaft	Freiwilliges Engagement	Informelles politisches Engagement
Türkei	-	--	0	0	0	-
Westeuropa	-	--	-	0	--	--
Osteuropa	0	--	0	0	--	--
Ehem. Sowjetunion	0	--	0	-	--	--
Sonstige	0	-	0	0	-	0

Neben der Untersuchung und Aufklärung von Gruppenunterschieden konnten unsere Analysen eine Reihe individueller Bedingungsfaktoren des Sozialkapitals aufzeigen. Auf einen Punkt gebracht stellte sich die (interethnische) soziale Einbettung als Kernfaktor des Sozialkapitals heraus. Der Einfluss der individuellen Bedingungsfaktoren über die verschiedenen Indikatoren hinweg ist in Tabelle 1.11 dokumentiert. Besonders konsistent wirkt sich die lokale soziale Einbettung in Form der Anzahl von Bekanntschaften mit Nachbarn aus. Aber auch die Anzahl der Freunde ist ein zentraler Bedingungsfaktor für die meisten Indikatoren sowohl des kognitiven als auch des verhaltensbasierten strukturellen (Vereinsmitgliedschaft, freiwilliges Engagement im Rahmen der Vereinsmitgliedschaft sowie informelles politisches Engagement) Sozialkapitals. Für die Dimension der Religion oder Konfession zeigt sich, dass Protestanten und Katholiken über ein überaus hohes Sozialkapital im Vergleich zu Nichtgläubigen verfügen. Dies gilt nicht für Muslime und für Personen anderer Religionen oder Konfessionen trifft es nur in Bezug auf die strukturelle Dimension des Sozialkapitals zu. Traditionelle Wertvorstellungen behindern insbesondere die Herausbildung des strukturellen Sozialkapitals; dies gilt auch für die Mitgliedschaft in allgemeinen im Vergleich zu ethnischen Vereinen. Unter den Faktoren der sozioökonomischen Lage haben vor allem Hauseigentum und

Bildung eine starke Wirkung. Schließlich ist auch die migrationsspezifische Dimension bedeutungsvoll. Dies betrifft vor allem die interethnische soziale Einbettung in Form des Anteils der Freunde ohne Migrationshintergrund. Sprachfertigkeiten sind vor allem für die kollektive Handlungsfähigkeit und das informelle politische Engagement bedeutsam. Außerdem sind sie ein wichtiger Erklärungsfaktor für die Mitgliedschaft in allgemeinen Vereinen und die Ausrichtung des informellen politischen Engagements auf allgemeine Interessen.

Tabelle 1.11: Individuelle Bedingungsfaktoren des Sozialkapitals

	Generalisiertes Vertrauen	Vertrauen in Nachbarn	Kollektive Handlungsfähigkeit	Vereinsmitgliedschaft	Freiwilliges Engagement	Informelles politisches Engagement
Sozioökonomische Lage						
Bildung; Referenz: niedrig						
Mittel	0	0	0	+	0	0
Hoch	++	+	0	++	0	++
Alter	++	++	0	--	0	0
Beschäftigt	0	0	++	+	0	0
Frau	0	++	++	--	0	0
Hauseigentümer	0	++	++	++	++	0
Kulturelle Faktoren						
Religion/Konfession; Referenz: Atheist						
Protestant	++	++	++	++	++	++
Katholik	+	+	+	++	++	0
Muslim	--	0	0	0	0	0
Andere	0	0	0	++	++	++
Traditionelle Werte	--	0	0	--	-	--
Soziale Einbettung						
Verheiratet	+	++	++	0	0	0
Kinder	-	0	+	0	0	0
Anzahl Freunde	++	+	+	+	+	0
Anzahl Nachbarn	++	++	++	++	0	++
Jahre in der Nachbarschaft	0	++	0	0	++	-
Migrationsspezifische Faktoren						
Jahre seit Einwanderung	0	0	0	++	0	0
Sprachfertigkeiten	0	0	+	0	0	+
Anteil Freunde mit MH	0	++	+	+	0	0
Anteil Nachbarn mit MH	0	0	0	0	+	0

+/- $p < 0{,}05$, ++/-- $p < 0{,}001$

Während in diesem Kapitel individuelle Bedingungsfaktoren des kognitiven Sozialkapitals und des verhaltensbasierten strukturellen Sozialkapitals untersucht wurden, widmet sich das nächste Kapitel dem Einfluss von Kontextfaktoren. Regionale Charakteristika, wie etwa die Arbeitslosenquote oder die ethnische Diversität, können als Eigenschaften der Lebensumwelt ebenfalls das Sozialkapital beeinflussen.

2 Ethnische Diversität und Sozialkapital

Der Fokus des vorherigen Kapitels lag auf zwei Fragen: (1) Gibt es Unterschiede im Sozialkapital zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund und wodurch lassen sich diese erklären? (2) Lassen sich Bedingungsfaktoren des Sozialkapitals identifizieren? Das vorliegende Kapitel hebt die Frage nach den Bedingungsfaktoren des Sozialkapitals auf eine andere Ebene. Während im letzten Kapitel Analysen vorgestellt wurden, die sich auf die individuellen Eigenschaften der Befragten wie etwa deren sozioökonomische Lage oder Religionszugehörigkeit konzentrierten, wird nun der Einfluss von Kontextmerkmalen untersucht. Kontextmerkmale sind, Faktoren bzw. Charakteristika, die Gruppen von Menschen betreffen. Beispiele sind die Zusammensetzung einer Gruppe (zum Beispiel nach Alter, Geschlecht oder sozioökonomischem Status), aber auch politische Institutionen, die die Interaktion von Gruppenmitgliedern regeln. In der vorliegenden Untersuchung wurden mehrere Typen von Gruppen analysiert. Die Telefonumfrage untersucht Regionen und Städte, das heißt, die Gruppe bezeichnet hier die Bevölkerung der ausgewählten Regionen bzw. Städte. Die Schulstudie betrachtet Schulklassen, Schulen und Bezirke als Kontext sowie die Gruppen von Menschen, die sich darin bewegen. In den Experimenten wurden die Teilnehmer zudem bestimmten experimentellen Gruppen zugewiesen.

Neben der Analyse des Einflusses von Charakteristika des sozialen Kontextes auf das Niveau des Sozialkapitals soll diskutiert werden, ob Kontexteffekte eventuell Gruppenunterschiede erklären können, die nach der Berücksichtigung der Bedingungsfaktoren des Sozialkapitals in den Analysen in Kapitel 1 zwischen den untersuchten Gruppen verblieben waren. Es mag beispielsweise der Fall sein, dass Menschen mit Migrationshintergrund unabhängig von ihren individuellen Merkmalen häufiger in Regionen mit erhöhter Arbeitslosigkeit wohnen und daher ein geringeres Sozialkapital aufweisen.

Hierbei muss zunächst zwischen sogenannten Kompositions- und Kontexteffekten unterschieden werden. Ein *Kompositionseffekt* bezeichnet Fälle, in denen Unterschiede zwischen Gruppen von Personen durch das reine Aufsummieren der Eigenschaften von Individuen erklärt werden können. *Kontexteffekte* dagegen bezeichnen Charakteristika von Gruppen, die über die individuellen Merkmale der Gruppenmitglieder hinaus das Verhalten von Individuen mitbestimmen. Für das Thema dieses Projektes bedeutet dies Folgendes: Im letzten Kapitel wurde berichtet, dass Personen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt ein geringeres Sozialkapital aufweisen als Personen ohne Migrationshintergrund. In Regionen, in denen mehr Menschen mit Migrationshintergrund wohnen, sollte daher das Niveau des Sozialkapi-

tals aufgrund der reinen Aufsummierung des Sozialkapitals der Individuen geringer ausfallen (Kompositionseffekt). Sofern aber Menschen unabhängig von ihren individuellen Merkmalen in Regionen oder Städten, wo viele Personen mit Migrationshintergrund wohnen, weniger Vertrauen und ein geringeres Engagement aufwiesen, wäre dies ein Kontexteffekt.

Von solch einem Kontexteffekt ethnisch divers zusammengesetzter Bevölkerungen gehen jüngere Studien aus. Insbesondere eine Studie des amerikanischen Politikwissenschaftlers Robert Putnam (2007) erreichte viel Aufmerksamkeit. Putnam konnte in einer vergleichenden Analyse von ca. 40 US-amerikanischen Städten und Regionen zeigen, dass gegenseitiges Vertrauen, Mitgliedschaft in verschiedensten Vereinen, freiwilliges Engagement sowie andere Formen solidarischen Verhaltens in ethnisch heterogenen Städten und Regionen weniger stark entwickelt waren. Einwanderung sollte Konflikte zwischen ethnischen Gruppen mit sich bringen, die ausgehandelt werden müssen. Die Bewohner ethnisch heterogener Regionen ziehen sich jedoch laut Putnam in ihr Privatleben zurück. Diese Befunde wurden durch weitere Studien bestätigt (z.B.: Alesina und La Ferrara 2002; Hou und Wu 2009; Fieldhouse und Cutts 2010; Anderson und Paskeviciute 2006).

In der theoretischen Debatte werden verschiedene Gründe diskutiert, warum die ethnisch diverse Zusammensetzung einer Bevölkerung als sozialer Kontext das Sozialkapital reduzieren könnte. Solche Gründe werden in den Sozialwissenschaften oft als *Mechanismen* bezeichnet, die man als die Wirkungsprozesse eines empirischen Zusammenhangs definieren könnte. Für den negativen Zusammenhang von ethnischer Diversität und Sozialkapital lassen sich der Forschungslage zufolge vier Mechanismen postulieren.

Erstens gibt es eine Tendenz, Angehörige der eigenen Gruppe aufzuwerten, um ein im Vergleich zu Anderen positives Selbstbild aufzubauen (siehe Allport 1954; Tajfel und Turner 1986; Tajfel 1974). Zu den entsprechenden sozialpsychologischen Prozessen gehört die Entwicklung von Stereotypen und Vorurteilen. Darüber hinaus tendieren Menschen dazu, im Zusammenleben mit Personen unterschiedlicher ethnischer Hintergründe eine Quelle für Konflikte zu sehen, etwa um Arbeitsplätze. Diese Konfliktwahrnehmung und die damit einhergehenden Bedrohungsgefühle verhindern ein gemeinsames Engagement und stehen gegenseitigem Vertrauen im Wege.

Zweitens können Menschen aufgrund verschiedener kultureller Hintergründe unterschiedliche Wünsche und Präferenzen haben. Dadurch kann es in ethnisch diversen Regionen weniger geteilte Ziele geben, für die sich die Bürger gemeinsam einsetzen könnten (Page 2008, Habyarimana u.a. 2007). Hier spielen auch unterschiedliche Moralauffassungen, das heißt Werte-

vorstellungen und Normen, eine Rolle. Solche Werte und Normen spiegeln Zielvorstellungen in Bezug auf die Form des Zusammenlebens wider, die stark divergieren können.

Drittens ist es ebenso möglich, dass aufgrund von kulturellen Unterschieden Missverständnisse oder sogar schwerwiegendere Kommunikations- und Koordinationsprobleme entstehen (Deutsch 1966). Sprachheterogenität ist unter diesem Gesichtspunkt der vornehmliche Faktor, der herangezogen wird, um zu erklären, warum Menschen in ethnisch heterogenen Regionen weniger kooperieren. Aber auch Unterschiede in der Verwendung von Symbolen oder Gesten können für Missverständnisse oder gar Konflikte sorgen.

Viertens wird in der theoretischen Literatur angeführt, dass Menschen dazu tendieren, sich mit anderen zu assoziieren, die ihnen ähnlich sind (Miguel und Gugerty 2005). In ethnisch heterogenen Regionen könnte dies die Bildung ethnisch gruppierter Netzwerke bewirken. Das würde einen Mangel an sozialer Integration bedeuten, der dazu führen könnte, dass zwischen Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund weniger Informationen etwa über Möglichkeiten des Engagements ausgetauscht werden. Auch soziale Kontrolle, etwa gerichtet auf Trittbrettfahrer, die sich nicht an sozialen Kooperationen beteiligen, basiert stark auf dichten Netzwerkverbindungen.

Die meisten der bisher durchgeführten Studien sind für die hiesige Situation wenig aussagefähig. Erstens wurden sie vornehmlich in den USA (wo die Distinktion von Schwarz und Weiß die ethnischen Verhältnisse dominiert) oder in Entwicklungsländern durchgeführt und sind daher nur bedingt auf eine ethnische Heterogenität übertragbar, die durch Einwanderung verursacht wurde. Ähnliche Studien für europäische Länder und speziell im deutschen Kontext liegen kaum vor. Die wenigen existierenden Untersuchungen greifen auf vorhandene Datenquellen zurück, die nicht erhoben wurden, um den Zusammenhang von ethnischer Heterogenität und Sozialkapital zu erforschen (z.B.: Gundelach und Traunmueller 2010). Meist verwenden sie daher weder optimale Indikatoren noch vergleichen sie verschiedene Regionen, sondern zumeist ganze Staaten (z.B.: Delhey und Newton 2005). Zweitens bleibt bei diesen Studien ein wichtiger Aspekt unberücksichtigt: Welchen Einfluss hat die lokale Integrationspolitik auf das Sozialkapital und Zivilengagement in heterogenen Städten und Regionen? Zwar gibt es erste Ansätze, auch lokale und nicht nur nationale Integrationspolitik zu erforschen. Allerdings existieren bislang keine Untersuchungen mit einem Fokus auf Sozialkapital und Zivilengagement.

Die Fragestellung dieses Kapitels lautet daher, die Zusammenhänge zwischen ethnischer Vielfalt auf der einen und Sozialkapital sowie zivilem Engagement auf der anderen Seite für den

deutschen Kontext zu überprüfen. Hierfür bezieht sich die Untersuchung explizit auf einen Vergleich von Regionen und Städten, da die existierenden theoretischen Ansätze die Bedeutung persönlicher Erfahrungen mit ethnischer Diversität betonen und diese Erfahrungen zwischen den Regionen stark divergieren können. Die kleinstmögliche regionale Einheit in Deutschland, für die das Statistische Bundesamt Kontextinformationen zur Verfügung stellt, sind Stadt- und Landkreise. Die vorliegenden Analysen basieren daher auf einer Auswahl von 55 Stadt- und Landkreisen in Deutschland. Über die reine Betrachtung von Indikatoren ethnischer Diversität hinaus sollen Mechanismen untersucht werden, die den Zusammenhang zwischen regionaler ethnischer Diversität und Sozialkapital erklären können.

Zunächst wurde analysiert, ob die Wahrnehmung von Diversität den negativen Zusammenhang zwischen tatsächlicher Diversität und Sozialkapital vermittelt und ob sie darüber hinaus eine eigenständige Wirkung hat. Individuelle Wahrnehmungen werden zwar durch das Umfeld geprägt, können aber grundlegend von den Verhältnissen abweichen, die über statistische Indizes gemessen werden. So spiegeln statistische Kennzahlen nicht exakt die sozialräumlichen Lebenswelten der Befragten wider. Darüber hinaus überschätzen Menschen die Generalisierbarkeit einzelner Erfahrungen.

Zweitens wurde die soziale Einbettung als Mechanismus untersucht, da Menschen dazu tendieren, sich mit anderen zu assoziieren, die ihnen ähnlich sind.

Drittens soll dort weitergeforscht werden, wo Putnams und andere Studien aufhören, nämlich bei der Frage, ob lokale Integrationspolitik den Zusammenhang zwischen Sozialkapital und ethnischer Diversität beeinflussen kann.

Dabei muss viertens jedoch beachtet werden, dass ethnische Diversität oft an andere Kontextcharakteristika gekoppelt ist. So zeichnen sich gerade sozial benachteiligte sowie urbane Regionen durch eine ethnisch heterogene Bevölkerung aus. Aus diesem Grund wurde immer wieder behauptet, der negative Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und Sozialkapital sei ein Scheinzusammenhang, dem eigentlich ein negativer Zusammenhang zwischen sozialer Deprivation und Sozialkapital zugrunde liege. Um diesen Argumenten Rechnung zu tragen, wurden in den Analysen immer die regionale Arbeitslosigkeit, die Bevölkerungsdichte und der Unterschied zwischen ost- und westdeutschen Bundesländern statistisch mit berücksichtigt.

2.1 Datengrundlage und Analyseschritte

2.1.1 Beschreibung der in die Analyse eingehenden Variablen und Indikatoren

Die Analysen beruhen auf der im vorherigen Kapitel vorgestellten Umfrage, wobei nun zusätzliche Kontextmerkmale berücksichtigt werden. Da eine der zentralen Fragen lautet, ob es einen Einfluss regionaler ethnischer Diversität auf das Sozialkapital gibt, liegt ein Fokus auf Kontextmerkmalen, die etwas über die *ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung* in den untersuchten Regionen aussagen. Zuverlässige Daten über die regionale Verteilung von Personen mit Migrationshintergrund finden sich ausschließlich im Mikrozensus, jedoch reicht die dort untersuchte Stichprobe nicht aus, um zwischen Personen mit unterschiedlicher Herkunft innerhalb bestimmter Regionen zu unterscheiden. Aus diesem Grund wurde auf die Daten des Ausländerzentralregisters zurückgegriffen, die einer Vollerhebung aller Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit entsprechen. Diese Datengrundlage hat zur Folge, dass in dieser Studie Ethnizität über die Nationalität von Personen ermittelt bzw. operationalisiert wird. Die verschiedenen Ausländermeldeämter wurden den hier untersuchten 55 Landkreisen und kreisfreien Städten zugeordnet. So konnte für jede der 55 Regionen ermittelt werden, wie viele Personen mit einer bestimmten Nationalität dort leben. Diese Informationen wurden genutzt, um einen sogenannten ethnischen Fraktionalisierungsindex (EF) zu berechnen.

$$EF = 1 - \sum_{i=1}^{k} s_i^2 \qquad (1)$$

Dieser Index variiert zwischen null und eins. Null gibt hierbei die Situation an, in der alle Personen einer Region der gleichen Gruppe angehören. Eins würde bedeuten, dass jede Person in einer Region ihre eigene Gruppe bildet. Die Werte entsprechen verschiedenen Graden von Diversität.

Neben der ethnischen Diversität finden die *regionale Arbeitslosigkeit* und die *Einwohnerdichte* der jeweiligen Region Berücksichtigung in den Analysen. Erstere wurde bei der Arbeitsagentur recherchiert und bezieht sich auf die regionale Arbeitslosigkeit in den deutschen Kreisen im September 2009, das heißt, kurz bevor die Umfrage erhoben wurde. Die Einwohnerdichte wird über die Bevölkerung pro Quadratkilometer gemessen und geht auf die Datenquellen des Statistischen Bundesamtes zurück.

2.1.2 Beschreibung der Analyseschritte

Zur bestmöglichen Untersuchung der oben dargestellten Fragestellung erfolgen fünf Analyseschritte, die auf den Analysen der Indikatoren des kognitiven (generalisiertes Vertrauen, Vertrauen in Nachbarn und kollektive Handlungsfähigkeit) und strukturellen (Vereinsmitgliedschaft, freiwilliges Engagement und informelles politisches Engagement) Sozialkapitals aus Kapitel 1 aufbauen.

Modell 1 zeigt noch einmal, welche *Gruppenunterschiede im Modell 3 des letzten Kapitels* verblieben waren. Die soziale Einbettung wird in diesem Kapitel als einer der Mechanismen berücksichtigt, die den Effekt ethnischer Diversität vermitteln. Die einzelnen Individualvariablen, die im ersten Kapitel diskutiert wurden, werden zwar hier nicht erneut aufgeführt, aber in allen Modellen statistisch berücksichtigt.

Modell 2 untersucht *Kontexteffekte* und damit, inwiefern auch für Deutschland ein negativer Effekt ethnischer Diversität bestätigt werden kann. Die dafür genutzten Modelle beruhen auf dem oben erläuterten ethnischen Fraktionalisierungsindex. Zusätzlich zu diesem Index werden die Bevölkerungsdichte, die regionale Arbeitslosigkeit sowie Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland berücksichtigt, um auszuschließen, dass es sich bei dem Effekt ethnischer Diversität in Wirklichkeit um einen Effekt der Einwohnerdichte oder der Deprivation handelt.

Die **Modelle 3 und 4** analysieren im Anschluss, welche *Mechanismen* den Kontexteffekt ethnischer Diversität vermitteln. Dabei liegt der Fokus von Modell 3 darauf, inwiefern Effekte der ethnischen Diversität über die Wahrnehmung verschiedener Aspekte von Diversität, zum Beispiel sprachlicher oder Norm- und Wertdiversität, wirken. In Modell 4 wird untersucht, ob ethnische Diversität auch durch eine damit zusammenhängende verminderte soziale Einbettung das Sozialkapital beeinflusst.

Modell 5 schließlich analysiert den *Einfluss lokaler Integrationspolitiken* unter Zuhilfenahme von drei Indikatoren. Dies sind die Einbürgerungsraten der sechzehn Bundesländer sowie die Wahlergebnisse der CDU und von Bündnis 90/Die Grünen bei der Bundestagswahl 2009 in den 55 untersuchten Regionen. Die CDU und Bündnis 90/Die Grünen stehen hierbei für zwei Positionen an den entgegengesetzten Enden einer Skala, die von einer eher konservativen bis hin zu einer eher multikulturalistischen Integrationspolitik reicht, wobei die CDU-Wahlergebnisse als Indikator für eine eher konservative Integrationspolitik beziehungsweise für die Präferenz der Bevölkerung für eine solche Politik dienen und die Wahlergebnisse der Grünen für den tendenziell multikulturalistischen Pol stehen. Die Einbürgerungsquoten stellen

einen interessanten Indikator dar, weil es zwar eine einheitliche Gesetzesregelung zur Einbürgerung gibt, die Bundesländern aber bei der Umsetzung einen erheblichen Ermessensspielraum haben. Daher unterscheiden sich die relativen Einbürgerungsraten der Bundesländer stark. Eine hohe Einbürgerungsrate deutet auf eine liberalere Auslegung der Einbürgerungsrichtlinien hin.

An Modell 5 anschließend wurden *vertiefende Analysen zu den Integrationspolitiken* in den 24 kreisfreien Städten der insgesamt 55 Regionen unternommen. Im Gegensatz zu Landkreisen sind kreisfreie Städte als Gemeinden politische Einheiten, die eine eigene lokale Integrationspolitik etablieren können. Lokale Integrationspolitik wurde hier in zwei aufeinander folgenden Modellen anhand von fünf Indikatoren gemessen: Zwei Indikatorvariablen geben an, ob die untersuchte Stadt ein Integrationskonzept und ob sie eine zentrale, ressortübergreifende Verwaltungsstelle für Integration hat. Während ein Integrationskonzept ein Indikator dafür ist, ob das Thema Integration bereits systematisch angegangen wird, ist eine ressortübergreifende Verwaltungsarbeit wichtig, da Integration verschiedenste Bereiche wie Bildung, Wohnungsbau und Gleichstellung betrifft. Darüber hinaus wurden die Parteiprogramme der Parteien, die die amtierenden Bürgermeister stellten, danach ausgewertet, wie häufig in ihnen zentrale Begriffe wie Integration, Zuwanderung oder Migration behandelt werden. Der resultierende Indikator, der zwischen null und eins variiert, gibt die Zentralität des Themas für die derzeitige Stadtregierung wieder. In einem zweiten Modell wurde statt des reinen Vorhandenseins eines Integrationskonzeptes oder einer zentralen Verwaltungsstelle untersucht, ob Städte, die zu einem früheren Zeitpunkt solche Einrichtungen eingeführt hatten, ein höheres Sozialkapital aufweisen.

Die Befunde der Analysen der Umfragedaten werden ergänzt durch die Ergebnisse von Experimenten, die insbesondere die Kausalität des Zusammenhangs zwischen ethnischer Diversität und Sozialkapital testen sollten. Umfragedaten haben den Nachteil, dass die Kausalität der untersuchten Zusammenhänge nicht zweifelsfrei feststellbar ist. So könnte beispielsweise der Zusammenhang zwischen ethnischer Vielfalt und Vertrauen auf die selektive Mobilität der Befragten zurückzuführen sein. Damit würde nicht die kulturelle Heterogenität von Nachbarschaften das Vertrauen der Anwohner senken, sondern Personen, denen Vertrauen sehr wichtig ist, würden es umgekehrt vorziehen, sich in Nachbarschaften anzusiedeln, in denen sich die Anwohner sehr ähnlich sind. Experimentelle Forschungsdesigns bieten hier einen Ausweg; es wurden ein sogenanntes Gefangenendilemma-Experiment, ein Experiment in dem die Wahrnehmung von Diversität manipuliert wurde und ein Briefwurfexperiment durchgeführt.

2.2 Ethnische Diversität und Kognitives Sozialkapital

Die Befunde deuten auf ein geringeres Ausmaß an kognitivem Sozialkapital in ethnischer diversen Regionen hin. Dieser negative Zusammenhang wird vermittelt über die Wahrnehmung der Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund sowie von sprachlicher und Norm- und Wertdiversität. Diese Befunde legen nahe, dass der negative Zusammenhang daraus resultiert, dass Menschen geneigt sind, die Diversität ihrer Umgebung falsch einzuschätzen. Andererseits spielen Kommunikationsprobleme sowie unterschiedliche Wünsche und Zielvorstellungen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund eine Rolle. Es kann kein Effekt multikultureller oder konservativer lokaler Integrationspolitik festgestellt werden.

2.2.1 Ethnische Diversität und generalisiertes Vertrauen

Generalisiertes Vertrauen als Indikator des Sozialkapitals nimmt in Studien über ethnische Diversität eine zentrale Rolle ein. Dies liegt vor allem daran, dass generalisiertes Vertrauen als eine wichtige Grundlage von Demokratien gilt. Dementsprechend ist eine Großzahl der bisher durchgeführten Studien ländervergleichend angelegt. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob es ethnisch diversen Ländern an Sozialkapital zur Fundierung ihrer Demokratien fehlt. Die Theorien über die Mechanismen, durch die ethnische Diversität Sozialkapital reduzieren könnte, legen den Fokus hingegen eher auf die sozialräumliche direkte Umgebung von Menschen als auf ganze Länder. Konkrete Erfahrungen, die mit ethnischer Diversität einhergehen, wie etwa Probleme, sich auf gemeinsame Ziele zu einigen, oder Missverständnisse bei der Abstimmung von Kooperation veranlassen Personen dazu, ihren Mitmenschen weniger zu vertrauen. Aus diesem Grunde richtet sich die vorliegende Analyse auf den Einfluss der ethnischen Diversität einer Region auf das generalisierte Vertrauen.

Modell 2 in Tabelle 2.1 liefert keinen Hinweis darauf, dass Personen in ethnisch diverseren Regionen weniger generalisiertes Vertrauen aufweisen. Dieser Befund verändert sich auch nicht, wenn ausschließlich Personen ohne Migrationshintergrund betrachtet werden. Stattdessen lässt sich beobachten, dass das generalisierte Vertrauen mit dem Urbanisierungsgrad, gemessen an der Einwohnerzahl pro Quadratkilometer, steigt. Dieser Effekt tritt allerdings bei genauerer Analyse nur bei Personen mit Migrationshintergrund auf, die in einem ländlichen Raum von weniger Personen mit dem gleichen Migrationshintergrund umgegeben sind und

dort dementsprechend eine eindeutigere Minoritätenposition einnehmen. Darüber hinaus zeigt sich, dass in Regionen mit einer höheren regionalen Arbeitslosigkeit das generalisierte Vertrauen geringer ausfällt.

Tabelle 2.1: Multivariate Regressionsanalyse des generalisierten Vertrauens

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					
Türkei	-	-	-	-	-
Westeuropa	-	-	-	-	-
Osteuropa	0	0	0	0	0
Ehem. Sowjetunion	0	0	0	0	0
Sonstige	0	0	0	0	0
Kontexteffekte					
Ethnische Diversität		0	0	0	0
Regionale Arbeitslosigkeit		-	0	0	0
Einwohnerdichte		++	+	+	0
Ostdeutschland		0	0	0	0
Mechanismen					
Wahrgenommene …					
Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund			-	--	
sprachliche Diversität			+	+	
Einkommensdiversität			0	0	
Norm- und Wertdiversität			0	0	
Verheiratet				+	
Kinder				-	
Anzahl Freunde				++	
Anzahl Bekanntschaften				++	
Jahre in der Nachbarschaft				0	
Lokale Integrationspolitik					
Einbürgerungsquote					-
Stimmen für die CDU					0
Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen					0
N	6869	6869	6869	6869	6869
R^2	0.161	0.163	0.167	0.176	0.165

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Es lässt sich zwar kein systematischer Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und dem generalisierten Vertrauen erkennen, die Wahrnehmungen der Menschen können jedoch durchaus von Indizes abweichen, die auf Indikatoren der amtlichen Statistik beruhen, wie in diesem Falle dem Index ethnischer Diversität. Solche Indizes spiegeln nicht genau die sozialräumlichen Lebenswelten der Befragten wider. Darüber hinaus überschätzen Menschen die Generalisierbarkeit von Einzelerfahrungen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich, dass Modell 3 aus Tabelle 2.1, einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Prozentsatz von Personen mit Migrationshintergrund und generalisiertem Vertrauen zeigt,

obwohl sich kein Effekt des Diversitätsindexes auf Grundlage der amtlichen Daten erkennen lässt. Dieser Befund kann darauf hindeuten, dass die ethnische Diversität der konkreten, kleinräumigen Alltagsumwelt, die durch ein Diversitätsmaß des Landkreises nur annähernd erfasst wird, durchaus von Bedeutung ist. Andererseits ist es möglich, dass Menschen die Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund systematisch falsch einschätzen. Daneben zeigt sich ein positiver Effekt der wahrgenommenen sprachlichen Diversität, der sowohl für Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund gilt. Dieser Befund steht den Erwartungen entgegen und ist daher nicht eindeutig interpretierbar. Außerdem zeigen sich die bereits diskutierten positiven Effekte der sozialen Einbettung auf das Vertrauen.

Modell 4 aus Tabelle 2.1 zeigt die positiven Effekte sozialer Einbettung. Die Effekte der wahrgenommenen Diversität verstärken sich sofern die soziale Einbettung berücksichtigt wird. Dies deutet an, dass Wahrnehmung, die über konkrete Kontakte und Interaktionen vermittelt ist, in einem positiven Zusammenhang mit dem generalisierten Vertrauen stehen. Werden die Effekte der sozialen Einbettung berücksichtigt und damit der Effekt der Wahrnehmung untersucht, der von konkreten Kontakten und Interaktionen unabhängig ist, so findet sich ein stärkerer negativer Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung und dem generalisierten Vertrauen.

In Modell 5 aus Tabelle 2.1 findet sich ein Unterschied in Abhängigkeit von der Höhe der Einbürgerungsquote, nicht jedoch in Abhängigkeit davon, ob die Bürger bei den letzten Bundestageswahlen eher die CDU oder Bündnis 90/Die Grünen gewählt haben. Es deutet sich an, dass eine höhere Einbürgerungsquote mit weniger generalisiertem Vertrauen einhergeht. Für diesen negativen Zusammenhang gibt es bislang keine plausible Erklärung, daher sollte dieser Befund vorsichtig bewertet werten. Zumindest kann festgehalten werden, dass kein positiver Zusammenhang zwischen generalisiertem Vertrauen und hohen Einbürgerungsquoten besteht.

Außerdem können Kontextfaktoren nicht die geringeren Niveaus des generalisierten Vertrauens von Menschen mit türkischem und westeuropäischem Migrationshintergrund erklären. Das ist ein erneuter Hinweis darauf, dass generalisiertes Vertrauen weniger durch konkrete Erfahrungen als durch Sozialisationserfahrungen geprägt wird.

Da die Einbürgerungsquote und die Wahlergebnisse der CDU und von Bündnis 90/Die Grünen eher grobe Indikatoren lokaler Integrationspolitik sind, wurde für die Stadtkreise eine gesonderte Analyse unternommen, deren Ergebnisse in Tabelle 2.2 zu sehen sind. In einem ersten Modell 1 aus Tabelle 2.2 wurde hier untersucht, ob die Existenz integrationspolitischer Maßnahmen sowie ein vergleichsweise starker Fokus der Partei des Bürgermeisters auf das

Thema Integration das Niveau generalisierten Vertrauens erhöhen. Es zeigten sich allerdings keine Unterschiede zwischen Städten, die integrationspolitische Maßnahmen ergriffen haben, und jenen, die das nicht getan haben. Auch scheint es keinen Einfluss auf das Niveau des allgemeinen Vertrauens zu haben, ob sich Bürgermeister dem Wahlprogramm ihrer Partei zufolge besonders für das Thema Integration engagieren. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass politische Maßnahmen ihre Wirkung oft erst mit der Zeit entfalten. In einem zweiten Modell, dessen Ergebnisse in Tabelle 2.2 abgetragen sind, wurde daher untersucht, ob der Zeitraum, über den die beiden politischen Maßnahmen bereits in Kraft sind, einen Effekt auf die Ausprägung des allgemeinen Vertrauens hat. Auch hier zeigt sich jedoch kein Unterschied.

Tabelle 2.2: Vertiefende multivariate Regressionsanalysen des generalisierten Vertrauens in Stadtkreisen

	(1)	(2)
Kontexteffekte		
Ethnische Diversität	0	0
Regionale Arbeitslosigkeit	0	0
Einwohnerdichte	++	+
Lokale Integrationspolitk		
Wahlprogramm der Partei des Bürgermeisters betont Integration	0	0
Stadt hat ein(e)		
Integrationskonzept	0	
zentrale Verwaltungsstelle	0	
Jahre seit Einführung		
des Integrationskonzeptes		0
der zentralen Verwaltungsstelle		0
N	4006	4006
R^2	0.181	0.180

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Insgesamt ergibt sich für das generalisierte Vertrauen in Deutschland ein tendenziell positives Bild. Regionen mit erhöhter Heterogenität aufgrund eines Zuzugs von Personen mit Migrationshintergrund zeichnen sich nicht durch ein niedrigeres generalisiertes Vertrauen der Bewohner aus. Zwar vertrauen Befragte, die viele Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer Umgebung wahrnehmen, tendenziell weniger. Jedoch handelt es sich hierbei um Wahrnehmungen, die nicht unbedingt mit der tatsächlichen Lage in der jeweiligen Region übereinstimmen.

2.2.2 Ethnische Diversität und Vertrauen in Nachbarn

Im vorherigen Abschnitt wurde bereits erwähnt, dass sich die theoretisch postulierten Gründe für einen negativen Einfluss ethnischer Diversität auf das Sozialkapital eher auf konkrete Erfahrungen in der sozialräumlichen Umgebung beziehen. Entsprechend des räumlichen Bezuges ethnischer Diversität lässt sich auch vermuten, dass sie sich eher auf das sozialräumliche Umfeld auswirkt als auf Vertrauen im Allgemeinen. Hinzu kommt, dass generalisiertes Vertrauen – wie sich in Kapitel 1 schon andeutete – weniger durch aktuelle Erfahrungen als vielmehr durch Sozialisationserfahrungen geprägt ist. Anders scheint es sich mit dem Vertrauen in das konkrete nachbarschaftliche Umfeld zu verhalten, das durchaus mit Indikatoren der konkreten sozialen Lage assoziiert ist. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse der Analysen für das Vertrauen in Nachbarn dargestellt.

Modell 2 aus Tabelle 2.3 bestätigt zunächst unsere Vermutung und weist einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und dem Vertrauen in Nachbarn aus. Gleichzeitig steht die regionale Arbeitslosigkeit in einem negativen Zusammenhang mit dem Vertrauen in Nachbarn. Beide Faktoren zusammen ergeben eine Belastung für ökonomisch schwache und zugleich ethnisch diverse Regionen wie etwa das Ruhrgebiet oder Städte wie Berlin.

Modell 3 aus Tabelle 2.3 berücksichtigt die individuelle Wahrnehmung der Diversität der Nachbarschaft. Dabei bestätigt sich, dass die Wahrnehmung von Norm- und Wertdiversität sowie eine wahrgenommene größere Anzahl von Migranten negativ mit dem Vertrauen in Nachbarn assoziiert sind. Sprachliche Diversität steht ebenfalls in einem negativen Zusammenhang, jedoch nur, wenn wie in Modell 4 aus Tabelle 2.3 die soziale Einbettung Berücksichtigung findet. Diese Ergebnisse deuten auf die Relevanz von Kommunikationsproblemen und Wertdifferenzen hin. Weiterhin ist es möglich, dass falsche Einschätzungen der tatsächlichen Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund von Bedeutung sind. In keinem systematischen Zusammenhang steht die Wahrnehmung von Einkommensdiversität. Der häufig vorgebrachte Einwand, bei den Zusammenhängen zwischen ethnischer Diversität und Sozialkapital handele es sich eigentlich um einen Zusammenhang von Einkommensungleichheit und Sozialkapital, bestätigt sich daher nicht. Darüber hinaus findet sich in Modell 3 aus Tabelle 2.3 ein reduzierter Zusammenhang zwischen der objektiv gemessenen ethnischen Diversität und dem Vertrauen in Nachbarn. Dies deutet darauf hin, dass sich hier der Zusammenhang teilweise über die Wahrnehmung von Diversität und die soziale Einbettung herstellt. Vertie-

fende Analysen[11] bestätigten diese Vermutung. Es zeigte sich, dass die objektive ethnische Diversität die Wahrnehmung sprachlicher und Wert- und Normdiversität sowie vom Vorhandensein einer größeren Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund verstärkt, was sich wiederum negativ auf das Vertrauen in Nachbarn auswirkt.

Modell 5 aus Tabelle 2.3 berücksichtigt darüber hinaus die Indikatoren für Integrationspolitik. Dabei ändert sich jedoch nichts an den zuvor diskutierten Befunden, und die Indikatoren stehen selbst auch in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Vertrauen in Nachbarn. Darüber hinaus zeigte sich auch hier, dass die Berücksichtigung von Kontexteinflüssen nicht zu einer weiteren Erklärung der bereits in Kapitel 1 gefundenen Gruppenunterschiede beiträgt.

Tabelle 2.3: Multivariate Regressionsanalyse des Vertrauens in Nachbarn

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Türkei	-	-	-	-	-
Westeuropa	--	--	--	--	--
Osteuropa	--	--	--	--	--
Ehem. Sowjetunion	--	--	--	--	--
Sonstige	0	0	0	0	0
Kontexteffekte					
Ethnische Diversität		--	-	-	-
Regionale Arbeitslosigkeit		-	-	-	0
Einwohnerdichte		0	0	0	0
Ostdeutschland		0	0	0	0
Mechanismen					
Wahrgenommene …					
Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund			-	--	
sprachliche Diversität			0	-	
Einkommensdiversität			0	0	
Norm- und Wertdiversität			--	-	
Verheiratet				++	
Kinder				0	
Anzahl Freunde				+	
Anzahl Bekanntschaften				++	
Jahre in der Nachbarschaft				++	
Lokale Integrationspolitik					
Einbürgerungsquote					0
Stimmen für die CDU					0
Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen					0
N	6757	6757	6757	6757	6757
R^2	0.097	0.102	0.110	0.138	0.103

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

[11] Die vertiefenden Analysen beruhen auf einem Sobel-Goodman-Mediationstest.

Eine vertiefende Analyse der Stadtkreise wie in Tabelle 2.4 abgebildet vermag ebenfalls keinen Einfluss integrationspolitischer Maßnahmen aufzuzeigen. Weder die Maßnahmen selbst noch die Dauer ihrer Implementierung stehen in einem systematischen Zusammenhang mit dem Vertrauen in Nachbarn.

Tabelle 2.4: Vertiefende multivariate Regressionsanalysen des Vertrauens in Nachbarn in Stadtkreisen

	(1)	(2)
Ethnische Diversität	-	-
Regionale Arbeitslosigkeit	0	0
Einwohnerdichte	0	0
Lokale Integrationspolitik		
Bürgermeister betont Integration	0	0
Stadt hat ein(e)		
Integrationskonzept	0	
zentrale Verwaltungsstelle	0	
Jahre seit Einführung		
des Integrationskonzeptes		0
der zentralen Verwaltungsstelle		0
N	3000	3000
R^2	0.096	0.096

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Vertrauen in Nachbarn wie erwartet in einem negativen Zusammenhang mit der ethnischen Diversität der Region steht. Dieser negative Zusammenhang besteht unabhängig von der regionalen ökonomischen Lage und der Bevölkerungsdichte. Er wird zum Teil vermittelt über die Wahrnehmung der Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund sowie über die Wahrnehmung von Norm- und Wertdiversität und der sprachlichen Diversität. Lokale Integrationspolitiken vermögen den von uns benutzen Indikatoren zufolge an diesen Zusammenhängen nichts zu ändern.

Um die Kausalität der Effekte ethnischer Diversität auf kognitives Sozialkapital statistisch abzusichern, wurden zwei experimentelle Untersuchungen durchgeführt, die in den folgenden Abschnitten vorgestellt werden. Das erste Experiment untersucht die Kausalität des Effektes der wahrgenommenen ethnischen und religiösen Diversität von Nachbarschaften auf das Vertrauen in Nachbarn. Das zweite Experiment ist ein Gefangenendilemma und untersucht den Zusammenhang zwischen der ethnischen Diversität von Wohnorten und der ethnischen Paarung von Spielern auf das Kooperationsverhalten.

2.2.3 Diversitätsexperiment zum Vertrauen in Nachbarn

Das Diversitätsexperiment liefert zusätzliche Evidenz dafür, dass die Wahrnehmung kultureller Unterschiede im Lebensraum Misstrauen erzeugen kann. Zudem wird deutlich, dass die Beeinflussbarkeit dieser Wahrnehmung mit der tatsächlichen Diversität des Lebensraumes variiert. Allein die Betonung kultureller Unterschiede ohne eine positive oder negative Wertung dieser Diversität zeigt gerade in den Regionen einen negativen Einfluss auf das Vertrauen in Nachbarn, in denen relativ wenige Nachbarn aus einer anderen Kultur stammen.

Um die Kausalität des Effektes kultureller Diversität auf das Vertrauen in Nachbarn zu testen, wurde mit einem Teil der Befragten der EDCAS-Umfrage ein Diversitätsexperiment durchgeführt. Das Vertrauen in Nachbarn wurde mittels der folgenden Frage gemessen: „*Wenn Sie an Ihrem Wohnort Ihr Portmonee mit Ihrer Adresse und Geld darin verlieren, wie wahrscheinlich wäre es, dass Sie es samt Inhalt zurückerhalten?*“ Diese Frage hat gegenüber eher allgemein formulierten Vertrauensfragen den Vorteil, dass eine konkrete Situation und insbesondere der Ort benannt wird, der von Interesse ist, nämlich die Nachbarschaft (siehe auch Helliwell und Wang, 2010).

Direkt vor dieser Frage wurden die Studienteilnehmer jedoch mit unterschiedlichen Einleitungssätzen konfrontiert. Durch die Erwähnung bestimmter Merkmale der Nachbarschaft rückten diese kurzfristig in das Bewusstsein der Befragten, so dass sie Einfluss auf die Beantwortung der anschließend gestellten Frage nehmen konnten. Als Kontrollbedingung wurde einem Viertel der Teilnehmer des Experimentes folgender Absatz vorgelesen: „*Wohnorte sind ganz unterschiedlich. In manchen Wohnorten sind sich die Bewohner sehr ähnlich, in anderen unterscheiden Sie sich stark voneinander“*. Diese Einleitung stellt die experimentelle Kontrollbedingung dar. Die Aufmerksamkeit der Befragten wird hier auf die Nachbarschaft und die Heterogenität der Nachbarn gelenkt, ohne eine bestimmte Art der Diversität zu erwähnen. Im Gegensatz dazu wurde ein Teil der Befragten auf die Diversität der Nachbarn hinsichtlich ihres Alters hingewiesen, indem der eben erwähnte Satz um die folgenden Worte ergänzt wurde: „…, *da sie unterschiedlichen Generationen angehören – zum Beispiel sind einige noch sehr jung, andere stehen mitten im Leben und wieder andere sind schon im Rentenalter*“ (altersbezogener Stimulus). Um überprüfen zu können, inwiefern die Wahrnehmung kultureller Unterschiede unter den Bewohnern der Nachbarschaft das Vertrauen in Nachbarn tatsäch-

lich beeinträchtigt, wurde jeweils ein weiterer Teil der Befragten mit folgenden Satzergänzungen konfrontiert: „ *…, da sie unterschiedliche religiöse Überzeugungen haben – zum Beispiel sind einige Christen, andere Muslime und wieder andere Atheisten*“ (religiöser Stimulus) oder „ …, *da sie aus unterschiedlichen Ländern stammen – zum Beispiel sind einige deutscher Herkunft, andere stammen aus der Türkei und andere wiederum aus Italien*“ (ethnischer Stimulus).

Wenn die Heterogenität von Nachbarschaften im Bezug auf Herkunft und kulturelle Werte der Anwohner das Vertrauen in Nachbarn tatsächlich ursächlich negativ beeinflusst, sollte das Vertrauen in Nachbarn in Zusammenhang mit einem ethnischen und religiösen Stimulus geringer ausfallen als unter der Kontrollbedingung (Hypothese I). Der altersbezogene Stimulus hingegen sollte keinen Einfluss auf das geäußerte Vertrauen in Nachbarn zeigen.

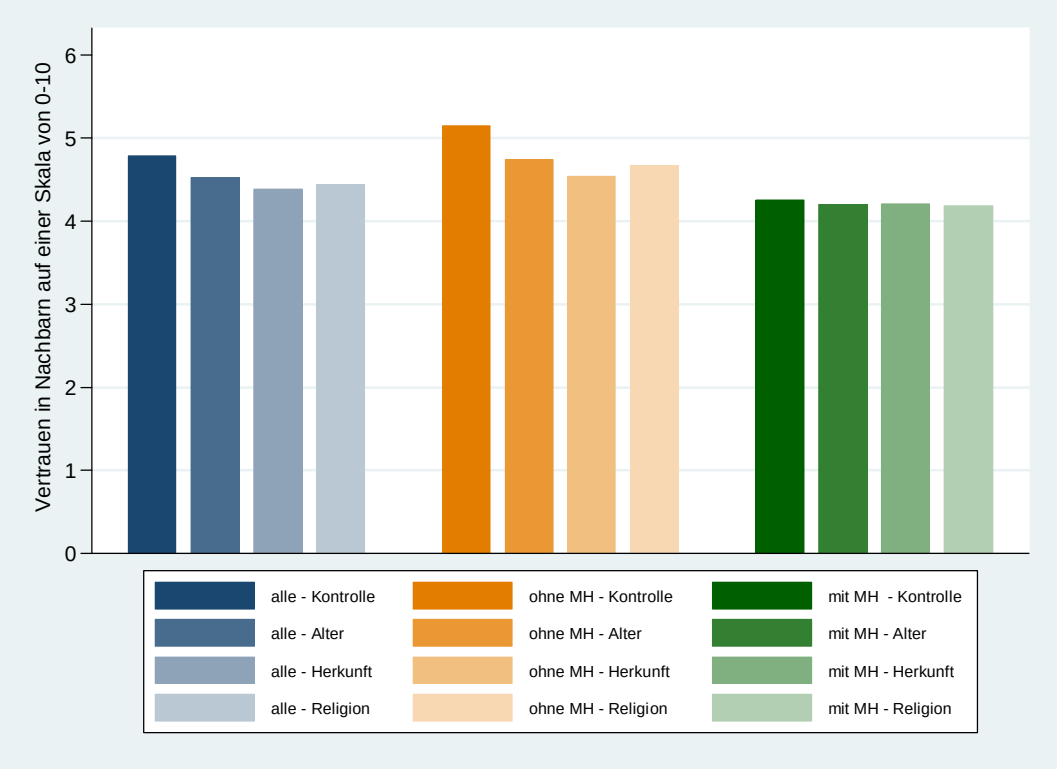
In Abbildung 2.1 wird das Vertrauen in Nachbarn unter den vier Experimentalbedingungen sowohl für die Gesamtstichprobe (blaue Säulen) als auch getrennt für Befragte mit und ohne Migrationshintergrund (orange und grüne Säulen) dargestellt. Die jeweils erste Säule gibt das durchschnittliche Vertrauen in Nachbarn der Befragten unter der Kontrollbedingung an. Die Antwortoptionen reichen von 0 („überhaupt nicht wahrscheinlich“) bis 10 („sehr wahrscheinlich“). Somit liegt das durchschnittliche Vertrauen in der Kontrollbedingung etwas unter dem theoretischen Mittepunkt der Antwortskala.

Das Vertrauen der Befragten, die mit dem altersbezogenen Stimulus konfrontiert wurden, ist für alle drei Stichproben nur wenig geringer als das Vertrauen der Befragten unter der Kontrollbedingung. Theoriekonform unterscheidet sich hingegen in der Gesamtstichprobe und bei den Personen ohne Migrationshintergrund das Vertrauen von Befragten, die auf die ethnische oder religiöse Heterogenität ihrer Nachbarn hingewiesen wurden, vom durchschnittlichen Vertrauen unter der Kontrollbedingung (jeweils die beiden hellsten Säulen in grau und orange). Unter Personen mit Migrationshintergrund ist das Vertrauen in Nachbarn generell geringer ausgeprägt. Zwischen den verschiedenen Experimentalbedingungen treten hier weniger Unterschiede auf. Am stärksten sinkt das Vertrauen von Befragten mit Migrationshintergrund nach der Konfrontation mit dem religiösen Stimulus.

Um zu überprüfen, inwiefern der experimentell manipulierte Fokus bezüglich der kulturellen Diversität der Nachbarschaft einen statistisch bedeutsamen Einfluss auf das Vertrauen in Nachbarn hat, wurden zusätzlich Regressionsanalysen durchgeführt. Theoretisch bedeutsame Merkmale der Befragten oder ihrer Wohnorte (wie die regionale Arbeitslosigkeit und die ethnische Diversität des Kreises) wurden kontrolliert, um sicherzustellen, dass die Ergebnisse der

Analyse nicht auf solche Merkmale zurückzuführen sind. Als Kontrollvariablen wurden auf der Individualebene sozioökonomische, kulturelle und soziale Merkmale der Befragten einbezogen. Für Befragte mit Migrationshintergrund wurden auch migrationsspezifische Merkmale berücksichtigt. Die Regressionskoeffizienten der experimentellen Manipulation wurden dadurch um den Einfluss dieser anderen Merkmale „bereinigt". Durch diese Kontrolle der Merkmale des Lebensraums der Befragten kann beispielsweise analysiert werden, ob die experimentelle Manipulation der Wahrnehmung der Nachbarschaft unabhängig vom tatsächlichen Anteil von Bewohnern unterschiedlicher Herkunftskulturen einen Einfluss auf das Vertrauen in Nachbarn hat.

Abbildung 2.1: Ausmaß des Vertrauens im Diversitätsexperiment



Die Abkürzungen „alle", „ohne MH" und „mit MH" stehen für die Gesamtstichprobe bzw. für die Teilstichproben von Personen ohne und mit Migrationshintergrund (MH). Zusätzlich ist in der Legende angegeben, welche Experimentalbedingung dargestellt ist.

Aus der Sozialkapitalforschung von Robert Putnam (2007) und sozialpsychologischen Theorien zur sozialen Identität lässt sich die Erwartung ableiten, dass sowohl die experimentelle Betonung kultureller Unterschiede (Hypothese I) als auch die ethnische Diversität auf der Kreisebene (Hypothese II) einen negativen Einfluss auf das Vertrauen in Nachbarn haben sollten.

Die Regression des Vertrauens in die Nachbarschaft auf die experimentellen Bedingungen unter Kontrolle individueller Merkmale der Befragten und der Kreise ist in Tabelle 2.5 für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für Personen mit und ohne Migrationshintergrund (MH) dargestellt.

Modell 1 in Tabelle 2.5 stellt die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe dar. Wie vorhergesagt wirkt sich die experimentelle Betonung der kulturellen Diversität der Nachbarschaft durch die religiösen und ethnischen Stimuli negativ auf das Vertrauen in die Nachbarn aus. Die Koeffizienten der ethnischen und religiösen Stimuli sind mit negativen Vorzeichen unter Maßgabe einer gerichteten Hypothese statistisch signifikant auf einem Niveau von fünf Prozent. Die erste Hypothese wird bestätigt. Neben den signifikanten Effekten der Experimentalbedingung zeigt sich, dass Befragte mit hoher Bildung (im Vergleich zu Befragten mit geringer Bildung), Protestanten (im Vergleich zu Atheisten oder Agnostikern), Hauseigentümer und Personen mit einem vergleichsweise großen Freundeskreis im Durchschnitt ihren Nachbarn mehr vertrauen als andere Befragte. Auf der Ebene der Regionen zeigt sich erwartungskonform, dass sowohl die regionale Arbeitslosigkeit als auch die ethnische Diversität im Kreis einen negativen Einfluss auf das Vertrauen der Anwohner haben. Auch die zweite Hypothese konnte damit bestätigt werden.

Betrachtet man die Ergebnisse getrennt für Menschen ohne Migrationshintergrund (Modell 2) und mit Migrationshintergrund (Modelle 3 & 4) wird deutlich, dass der Effekt des ethnischen Stimulus insbesondere durch die Reaktion von Einheimischen hervorgerufen wird. Der religiöse Stimulus führt in beiden Gruppen zu einer Verminderung des Vertrauens in Nachbarn, wobei dieser Effekt unter Befragten ohne Migrationshintergrund stärker ausfällt. Auch die ethnische Diversität des Kreises und die regionale Arbeitslosigkeit wirken sich in beiden Gruppen negativ auf das Vertrauen in Nachbarn aus. Unterschiede zeigen sich insbesondere in der Wirkung sozialer Netzwerke. Für Befragte mit Migrationshintergrund stehen sowohl die Anzahl an Freunden als auch der Anteil von Freunden ohne Migrationshintergrund in einem positiven Zusammenhang mit dem Vertrauen in Nachbarn. Der positive Einfluss hoher Bildung geht letztlich auf Befragte mit Migrationshintergrund zurück und verfehlt für Befragte ohne Migrationshintergrund das Signifikanzniveau. Weiterhin vertrauen Protestanten ohne Migrationshintergrund ihren Nachbarn stärker als Atheisten ohne Migrationserfahrung. Hauseigentümer verfügen ebenfalls über ein stärker ausgeprägtes Vertrauen ihren Nachbarn gegenüber.

Tabelle 2.5: Multivariate Regression des Vertrauens im Diversitätsexperiment

	Alle (1)	Ohne MH (2)	Mit MH (3)	Mit MH (4)
Experimentelle Bedingung; Referenz: Kontrollbedingung				
Ethnischer Stimulus	-	-	0	0
Religiöser Stimulus	-	-	0	-
Altersbezogener Stimulus	0	0	0	0
Kontexteffekte				
Ethnische Diversität	--	--	-	-
Regionale Arbeitslosigkeit	--	--	-	-
Individuelle Merkmale				
Migrationshintergrund	0			
Bildung, Referenz: niedrig				
mittel	0	0	0	0
hoch	+	0	+	0
Hauseigentümer	++	++	+	+
Anzahl Freunde	+	0	+	+
Konfession/Religion; Referenz: Atheist				
Protestant	+	0	0	0
Katholik	0	0	0	0
Muslim	0	-	0	0
Andere	0	0	0	0
Migrationsspezifische Faktoren				
Anteil Nachbarn ohne Migrationshintergrund				+
N	3714	2246	1389†	1389†
R^2	8 %	10 %	6 %	8 %

Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$, ++/--: $p < .001$.

†Die Stichprobe beschränkt sich auf Befragte mit Migrationshintergrund, die alle migrationsspezifischen Fragen beantwortet haben.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert, die in keinem bedeutsamen Zusammenhang zum Vertrauen in Nachbarn stehen: Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus, Jahre in der Nachbarschaft, Anzahl der Nachbarn, Familienstatus und traditionelle Werte sowie auf der Kreisebene die Einwohnerdichte und ob es sich um Kreise der ehemaligen DDR handelte. Als migrationsspezifische Kontrollvariablen wurden in Modell 4 (vgl. Spalte „Mit MH (4)“) zusätzlich Indikatorvariablen für die Einwanderungsgeneration, die Partnerschaft mit einem Deutschen ohne Migrationshintergrund, die deutsche Staatsangehörigkeit, den Schulbesuch in Deutschland, den Anteil der Freunde ohne Migrationshintergrund und die deutschen Sprachfertigkeiten berücksichtigt.

Insgesamt bestätigt sich das Bild, das sich bereits in der Analyse der Umfragedaten zeigte. Zusätzlich kann mittels der experimentellen Manipulation zweifelsfrei gezeigt werden, dass die experimentell hervorgehobene Wahrnehmung einer ethnischen und religiösen Heterogenität in der Nachbarschaft das Vertrauen in die Nachbarn kausal negativ beeinflusst. Dieser kausale Effekt bleibt auch nach einer Kontrolle der tatsächlichen Diversität des Kreises bestehen.

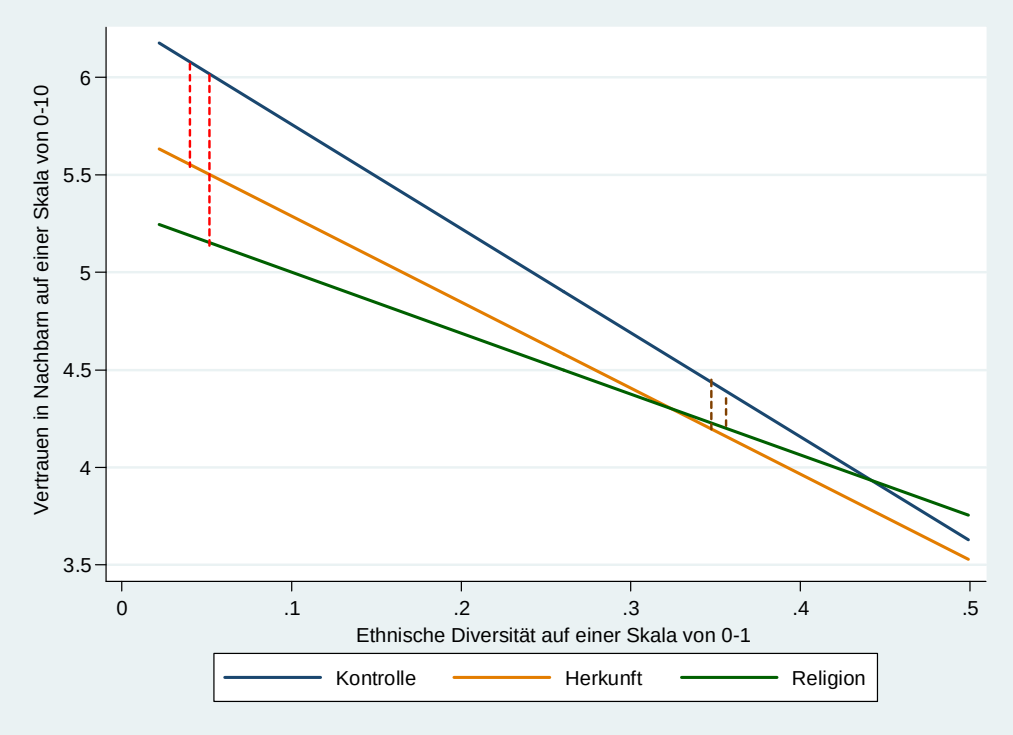
Tatsächlich sind Menschen in Deutschland in ihrem Alltag in ganz unterschiedlichem Ausmaß mit kultureller Heterogenität konfrontiert. Es ist höchst plausibel anzunehmen, dass die experimentellen Stimuli je nach der ethnischen Diversität des Kreises unterschiedlich stark

wirken. Die alltägliche Erfahrung multikultureller Gemeinschaft in ethnisch sehr heterogenen Kreisen könnte die Wirkung der experimentellen Manipulation abschwächen, da den Bewohnern die kulturellen Unterschiede in ihrer Nachbarschaft ohnehin bewusst sind und die Nachbarschaft für sie untrennbar mit einer Diversität von Herkunft und Kultur verbunden ist.

Um dieser Frage nachzugehen, wurde in der Abbildung 2.2 der negative Einfluss der tatsächlichen ethnischen Diversität auf das Vertrauen in Nachbarn in der Gesamtstichprobe getrennt für die beiden experimentellen Bedingungen mit kulturellen Stimuli sowie die Kontrollbedingung dargestellt. Auf der x-Achse ist die ethnische Diversität des Kreises abgetragen: Je größer die Zahl, umso mehr unterschiedliche kulturelle Gruppen leben in diesem Kreis. Der Wert Null würde entsprechend bedeuten, dass alle Anwohner aus der gleichen Kultur stammen. Betrachtet man Abbildung 2.2 wird deutlich, dass der Effekt der experimentellen Manipulation, d.h. der Betonung der religiösen und kulturellen Diversität der Nachbarschaft, insbesondere in eher ethnisch homogenen Kreisen eine negative Wirkung auf das Vertrauen in Nachbarn zeigt (siehe rote gestrichelte Linien). Das Vertrauen in Nachbarn sinkt in diesen Kreisen deutlich bei einer Betonung ethnischer oder religiöser Diversität in der Nachbarschaft. Die Größe des Abstands des durchschnittlichen Vertrauens in Nachbarn zwischen Befragten in den kulturellen Experimentalbedingungen und denen in der Kontrollbedingung verringert sich mit einer zunehmenden Diversität der Region (siehe rote und braune Linien). In ethnisch heterogenen Lebensumwelten besteht generell ein größeres Misstrauen gegenüber Nachbarn, so dass die Betonung kultureller Diversität dort einen viel geringeren Einfluss auf das Vertrauen in Nachbarn hat (siehe braune gestrichelte Linien).

Das Diversitätsexperiment lieferte empirische Belege dafür, dass die Wahrnehmung kultureller Diversität, realisiert durch die experimentelle Betonung religiöser und ethnischer Heterogenität in der Nachbarschaft, tatsächlich das Vertrauen in die Nachbarn kausal negativ beeinflusst. Weiterhin zeigte sich, dass dieser negative Effekt in ethnisch homogenen Regionen stärker ausfällt. In ethnisch diversen Kontexten ist das Vertrauen generell viel geringer und wird durch die zusätzliche Betonung der Diversität nicht weiter negativ beeinflusst. Dieser Befund lässt sich so deuten, dass die politische und mediale Betonung kultureller Unterschiede durchaus Gefahren birgt. Insbesondere dort, wo persönliche Erfahrungen im alltäglichen Umgang mit Menschen anderer Kulturen selten sind, kann ein häufiger Verweis auf kulturelle Unterschiede negative Folgen für den sozialen Zusammenhalt und das Vertrauen haben.

Abbildung 2.2: Effekt der kulturellen Stimuli auf das Vertrauen in Nachbarn nach ethnischer Diversität der Region



2.2.4 Das Gefangenendilemma: Ein Umfrage-Experiment zur Kooperation

Mit diesem Experiment wurde überprüft, ob die Kooperation mit Fremden aus der gleichen Region von der Zugehörigkeit zur gleichen ethnischen Gruppe und von der ethnischen Diversität der Region beeinflusst wird. Weiterhin wurde untersucht, inwiefern soziale Kontrolle einen Einfluss auf das Verhalten der Befragten hat. Die Analysen zeigen, dass sich die Gruppenzugehörigkeit nur negativ auf das Kooperationsverhalten im Gefangenendilemma auswirkt, wenn Befragte mit Migrationshintergrund offen mit einer Person ohne Migrationshintergrund spielen,. Für Personen ohne Migrationshintergrund trat ganz im Gegenteil der paradoxe Effekt auf, dass sie häufiger kooperieren, wenn sie mit einer Person mit Migrationshintergrund zusammenspielen. Wie erwartet beeinflusst die ethnische Diversität der Region nur das Kooperationsverhalten von Befragten ohne Migrationshintergrund negativ. In ethnisch diversen Regionen kooperieren Befragte ohne Migrationshintergrund seltener als in ethnisch eher homogenen Regionen.

Zusätzlich zum Diversitätsexperiment wurde ein Teil der Befragten am Ende des Telefoninterviews mit einem sogenannten Gefangenendilemma konfrontiert. Dieses Experiment dient der Klärung der Frage, ob die ethnische Diversität von Wohnorten neben dem Einfluss auf kognitives Sozialkapital auch einen Einfluss auf das tatsächliche Kooperationsverhalten von Anwohnern hat. Das untersuchte Kooperationsverhalten nimmt dabei eine Brückenfunktion zwischen kognitivem und strukturellem Sozialkapital ein. Die abhängige Variable ist Kooperationsverhalten, das jedoch als Teil einer Umfrage erfragt wird und nur für zehn Teilnehmer tatsächlich Konsequenzen hat, da unter den Teilnehmern nur zehn Gewinner ausgelost wurden. Somit bleibt das Kooperationsverhalten gewissermaßen hypothetisch und ist eher als kognitives Sozialkapitel, denn als verhaltenbezogenes, struktureller Sozialkapital zu werten. Ein Briefwurfexperiment zur Untersuchung des Effektes ethnischer Diversität auf strukturelles Sozialkapital wird im nächsten Kapital vorgestellt.

Das Gefangenendilemma ist ein experimentelles Design zur Erforschung von Kooperationsverhalten in sozialen Dilemmas. Ein soziales Dilemma beschreibt dabei eine Situation, in der sich Gemeinwohl und Eigeninteresse entgegenstehen. Ein Beispiel sind die Gebühren für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk und Fernsehen. Für jeden ist es besser, wenn ein breites Angebot an qualitativ hochwertigen Sendungen existiert. Dazu müssen hinreichend viele Perso-

nen die Rundfunkgebühren zahlen. Einzelne schauen oder hören die Sendungen der öffentlich-rechtlichen Anstalten, ohne selbst Gebühren zu zahlen. Dies ist im Sinne des Eigeninteresses optimal – keine Kosten entstehen, aber ein großer Nutzen. Wenn dies aber mehr Personen tun würden, könnte die Arbeit der Rundfunkanstalten nicht mehr finanziert werden. Aus diesem Grund ist es im Sinne des Gemeinwohls optimal, wenn alle die Gebühren zahlen. Theoretisch sind dann weniger Gebühren pro Person nötig, um die Finanzierung abzusichern. Die strukturelle Situation im Gefangendilemma stellt ein solches soziales Dilemma dar, in dem Eigeninteresse und Gemeinwohl einander gegenüberstehen. Die interessante Frage ist nun, wie sich Personen in diesem Experiment verhalten, wenn die ethnische Zugehörigkeit des Mitspielers und die Anonymität der eigenen ethnischen Identität experimentell variiert werden.

Wie wurde dieses Experiment umgesetzt? Die Befragten wurden am Ende des Interviews zur Teilnahme an einer Verlosung eingeladen, bei der zehn Teilnehmer bis zu 400 € gewinnen konnten.. Die Spielregeln wurden mit den folgenden Worten erläutert: „*Das Spiel funktioniert paarweise, d. h. jeweils zwei Teilnehmer spielen miteinander. Jeder Spieler erhält ein Los im Wert von 100 € und entscheidet, ob er A) das Los behält oder B) das Los seinem Spielpartner schenkt. Wenn ein Los verschenkt wird, verdreifach sich der Wert des Loses auf 300 €.*“[12] Nach Abschluss der Umfrage wurden zehn Teilnehmer ausgelost und ihnen wurde entsprechend ihres Verhaltens im Spiel eine Summe zwischen 100 € und 400 € ausbezahlt.

Im Sinne des individuellen Interesses, möglichst viel zu verdienen, sollten sich Spieler egoistisch verhalten, denn jeder hat unabhängig vom Verhalten des Mitspielers die Chance auf einen höheren Gewinn, wenn er sein Los behält. Falls der Mitspieler sein Los ebenfalls behält, hätte die Person so 100 € statt gar nichts gewonnen. Falls der Mitspieler sein Los verschenkt, hat die Person die Chance 400 € statt 300 € zu gewinnen. Auf der Ebene der Gruppe, d. h. in Bezug auf das gemeinsame Wohl beider Spieler, ist es hingegen sinnvoll, sich kooperativ zu verhalten. Wenn beide Spieler ihr Los verschenken, statt es zu behalten, verdreifacht sich die gemeinsame Gewinnchance von zwei Mal 100 € auf zwei Mal 300 €.

Um untersuchen zu können, inwieweit soziale Kontrolle oder die Zugehörigkeit zur gleichen ethnischen Gruppe einen Einfluss auf das Kooperationsverhalten nahm, wurden die Informationen über den Spielpartner (keine Information, Mitglied der gleichen ethnischen Gruppe, Mitglied einer anderen ethnischen Gruppe) und die Anonymität der eigenen Identität (ethni-

[12] Bevor die Entscheidung getroffen werden sollte, wurden die konkreten Gewinnchancen noch einmal einzeln erläutert.

sche Gruppenzugehörigkeit des Spielers bleibt anonym oder nicht) experimentell variiert (siehe Tabelle 2.6). Es resultieren sechs unterschiedliche experimentelle Bedingungen.

Tabelle 2.6: Experimentelles Design: 3 (Information über Mitspieler) mal 2 (Anonymität)

Ethnische Identität des Mitspielers unbekannt (Kontrollgruppe)		Mitspieler aus gleicher ethnischen Gruppe (EigenGruppe)		Mitspieler aus anderer ethnischen Gruppe (FremdGruppe)	
Eigene Identität anonym	Eigene Identität offen	Eigene Identität anonym	Eigene Identität offen	Eigene Identität anonym	Eigene Identität offen
Kontrolle-A (1)	Kontrolle-O (2)	EG-A (3)	EG-O (4)	FG-A (5)	FG-O (6)

Bezüglich der Information über den Spielpartner wurden die Befragten mit einer der folgenden Beschreibungen konfrontiert: *„Sie erhalten keine Informationen über Ihren Spielpartner.“* (Spalten 1 und 2 in Tabelle 2.6), *„Ihr Spielpartner ist wie Sie deutscher Herkunft und lebt in Ihrer Region.“* bzw. *„Ihr Spielpartner hat den gleichen Migrationshintergrund wie Sie und lebt in Ihrer Region.“*[13] (Spalten 3 und 4 in Tabelle 2.6) oder *„Ihr Spielpartner hat einen Migrationshintergrund und lebt in ihrer Region.“* bzw. *„Ihr Spielpartner ist deutscher Herkunft und lebt in ihrer Region.“*[14] (Spalten 5 und 6 in Tabelle 2.6). Parallel dazu wurde die Anonymität der Spieler selbst experimentell variiert. So wurde jeweils ein Teil der Befragten zusätzlich folgendermaßen informiert: *„Ihr Spielpartner erhält jedoch* (bzw. *ebenfalls*) *keine Informationen über Ihre Person.“* (Spalten 1, 3 und 5 in Tabelle 2.6) oder *„Ihr Spielpartner wird darüber informiert, dass Sie deutscher Herkunft sind* (bzw. *einen Migrationshintergrund haben*) *und in der gleichen Region leben.“* (Spalten 2, 4 und 6 in Tabelle 2.6).

Es wurde eine Reihe von Hypothesen zu diesem Experiment aufgestellt. Die erste Hypothese leitet sich aus der Theorie des Sozialkapitals von Putnam ab und postuliert einen negativen Zusammenhang zwischen dem Kooperationsverhalten der Probanden und der ethnischen Diversität ihres Kreises. Die zweite Hypothese leitet sich aus den sozialpsychologischen Theorien zur sozialen Identität ab und betrifft die ethnische Paarung der Spieler: Spielerpaare, die den gleichen ethnischen Hintergrund haben, sollten häufiger miteinander kooperieren als Paa-

[13] Die konkrete Benennung des ethnischen Hintergrundes war aus technischen Gründen nur für die türkische Teilstichprobe möglich: *„Ihr Spielpartner hat wie Sie einen türkischen Migrationshintergrund und lebt in Ihrer Region.“* Beide Formulierungen wurden zu den Bedingungen EG-A und EG-O zusammengefasst.

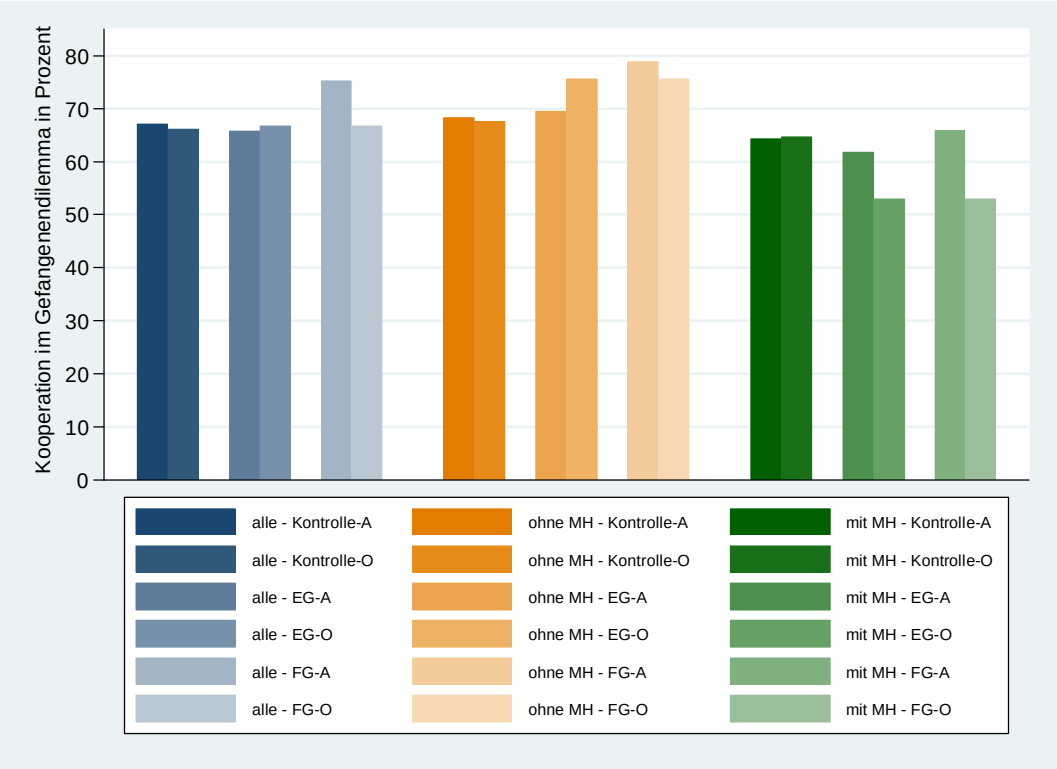
[14] Ein Teil der einheimischen Befragten wurde mit der Formulierung *„einen Migrationshintergrund“*, ein anderer Teil der Befragten mit der Formulierung *„einen türkischen Migrationshintergrund“* konfrontiert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden beide Formulierungen in den Bedingungen FG-O und FG-A zusammengefasst.

re unterschiedlicher Herkunft. Die dritte und vierte Hypothese betreffen mögliche Mechanismen, die den negativen Zusammenhang zwischen ethnischer Paarung und Kooperationsverhalten vermitteln. Entweder sollten Personen *immer* häufiger kooperieren, wenn sie wissentlich mit einer Person des gleichen ethnischen Hintergrunds spielen (Eigengruppenfavorisierung), oder sie sollten nur dann häufiger kooperieren, wenn der Spielpartner über diese Gemeinsamkeit informiert wurde (soziale Kontrolle). Soziale Kontrolle meint hier, dass die engeren Netzwerke und die stärkeren sozialen Normen innerhalb ethnischer Gruppen kooperatives Verhalten wahrscheinlicher machen, da normabweichendes Verhalten stärker von Sanktionen bedroht ist.

In Abbildung 2.3 ist die Häufigkeit kooperativen Verhaltens getrennt für die Gesamtstichprobe (blaue Säulen) als auch für Personen mit und ohne Migrationshintergrund (orange bzw. grüne Säulen) über die verschiedenen Experimentalbedingungen hinweg dargestellt. Das Verhalten der Personen unter den beiden Kontrollbedingungen (die ersten beiden Säulen pro Gruppe) ähnelt einander stark. Aus diesem Grund wird im Folgenden nicht weiter unterschieden zwischen einem offenen und anonymen Spiel unter der Kontrollbedingung (Kontrolle-A und Kontrolle-O), beide bilden vielmehr gemeinsam die Vergleichsdimension für das Verhalten der Befragten unter den anderen Experimentalbedingungen.

Personen mit Migrationshintergrund kooperieren im Gefangenendilemma insgesamt seltener als Teilnehmer ohne Migrationshintergrund. Zudem sind die Trends in den beiden Befragtengruppen über die experimentell variierten Informationsbedingungen hinweg gegenläufig. Während Befragte ohne Migrationshintergrund unter der Kontrollbedingung am seltensten kooperieren, d.h., wenn keine Informationen über den Mitspieler gegeben wurden, verhalten sich Befragte mit Migrationshintergrund unter genau dieser Bedingung vergleichsweise kooperativ. Insgesamt agieren Teilnehmer mit Migrationshintergrund am auffälligsten, wenn sie mit Personen ohne Migrationshintergrund ein Team bilden. Dann nämlich ist Kooperation entweder besonders selten, und zwar dann, wenn der andere über den Migrationshintergrund der Person informiert wurde („mit MH – FG-O“), oder besonders häufig, nämlich wenn der Mitspieler nichts über den Migrationshintergrund der anderen Person erfährt („mit MH – FG-A“). Dieser Befund legt die Interpretation nahe, dass Befragte mit Migrationshintergrund Deutschen ohne Migrationshintergrund zwar stark vertrauen, gleichzeitig aber die Gegenseitigkeit dieses Vertrauens anzweifeln, sobald ihr eigener Migrationshintergrund offenbart wird. Eventuell verhalten sich Personen mit Migrationshintergrund unter dieser Experimentalbedingung also häufiger im Sinne ihrer Eigeninteressen, da sie ein diskriminierendes Verhalten ihres Mitspielers erwarten (Diskriminierungserwartung).

Abbildung 2.3: Kooperationshäufigkeit unter den Experimentalbedingungen nach Gruppen



Die Abkürzungen wie „Kontrolle-A“ oder „EG-O“ sind in der Abbildung 2.3 den Experimentalbedingungen zugeordnet. „Alle“ bedeutet, dass die Gesamtstichprobe betrachtet wird, „mit MH“ bzw. „ohne MH“ bezeichnet die jeweilige Teilstichprobe von Befragten mit und ohne Migrationshintergrund.

Dies ist ein interessanter Befund, da sich für Personen ohne Migrationshintergrund ein ganz anderer und unerwarteter Trend zeigt: Sie kooperieren am häufigsten, wenn sie darüber informiert werden, dass ihr Spielpartner einen Migrationshintergrund hat (ohne MH – FG-A bzw. FG-O). Demzufolge zeigen Einheimische gegenüber Migranten tendenziell ein positives statt eines negativen Diskriminierungsverhaltens. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass Menschen in Deutschland für das Thema ethnische Diskriminierung sensibilisiert sind und sich daher unter dieser Experimentalbedingung sozial erwünscht verhalten. Mit anderen Deutschen ohne Migrationshintergrund kooperieren sie nur dann noch häufiger, wenn beide Spieler über diese Gemeinsamkeit informiert sind. Dieser Befund entspricht der These, dass die stärkere soziale Kontrolle innerhalb ethnischer Gruppen das positive Verhalten gegenüber Mitgliedern der gleichen ethnischen Gruppe steuert. Wäre Eigengruppenfavorisierung im Sinne der psychologischen Theorien zur sozialen Identität ausschlaggebend, dann sollten Einheimische immer, d. h. sowohl in der anonymen als auch in der offenen Bedingung, häufiger mit anderen Einheimischen kooperieren.

Um zu überprüfen, inwieweit die Zugehörigkeit zur gleichen ethnischen Gruppe und die Anonymität der eigenen Gruppenzugehörigkeit einen statistisch signifikanten Einfluss auf das Verhalten im Gefangenendilemma haben, wurden Regressionsanalysen durchgeführt (siehe Tabelle 2.7). Als Referenzkategorie dienten dabei jeweils die beiden Experimentalbedingungen, in denen die Identität des Mitspielers unbekannt war (Kontrolle-A und Kontrolle-O).

Tabelle 2.7 zeigt dass unter Kontrolle individueller Merkmale und der Charakteristika der Kreise nur zwei Verhaltensmuster im Experiment statistisch signifikant sind. Erstens konnte die höhere Kooperationsbereitschaft von Personen ohne Migrationshintergrund, die anonym mit Personen mit Migrationshintergrund spielen, bestätigt werden. Zweitens ist auch die geringere Kooperationsbereitschaft von Personen mit Migrationshintergrund, die mit einer Person ohne Migrationshintergrund spielen, die ihrerseits über den Migrationshintergrund des Spielers informiert ist, statistisch signifikant. Dieser Befund kann kaum zur Unterstützung der zweiten Hypothese der höheren Kooperationsbereitschaft ethnisch homogener Paare herangezogen werden, da der negative Effekt in der anonymen Spielbedingung verschwindet.

Abbildung 2.7: Multivariate Regressionsanalyse der Kooperation im Gefangenendilemma

	Alle (1)	Ohne MH (2)	Mit MH (3)	Mit MH (4)
Experimentelle Bedingung (Referenz: keine Information über Mitspieler)				
EG-A	0	0	0	0
EG-O	0	0	0	0
FG-A	0	+	0	0
FG-O	0	0	-	-
Merkmale der Kreise				
Ethnische Diversität	0	-	0	0
Einwohnerdichte	+	++	0	0
Ostdeutschland (ehemalige DDR)	0	-	0	0
Individuelle Merkmale				
Migrationshintergrund	-			
Konservative Werteorientierung	-	0	-	-
Migrationsspezifische individuelle Merkmale				
Anteil Nachbarn ohne Migrationshintergrund				+
N	1343	801	515†	515†
R^2	7 %	6 %	6 %	10 %

Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$, ++/--: $p < .001$.

† Die Stichprobe ist beschränkt auf Befragte, die alle migrationsspezifischen Fragen beantwortet haben.

Es wurden zusätzlich folgende Merkmale kontrolliert, die in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Vertrauen in Nachbarn stehen: Alter, Geschlecht, Erwerbsstatus, Jahre in der Nachbarschaft, Bekannte in der Nachbarschaft, Anzahl der Freunde, Familienstatus und Konfession/Religion sowie auf der Kreisebene die regionale Arbeitslosigkeit. Als migrationsspezifische Kontrollvariablen wurden in Modell 4 zusätzlich Indikatorvariablen für die Einwanderungsgeneration, die Partnerschaft mit einem Deutschen ohne Migrationshintergrund, die deutsche Staatsangehörigkeit, den Schulbesuch in Deutschland, den Anteil einheimischer Freunde und deutsche Sprachfertigkeiten berücksichtigt.

Weiterhin zeigt sich, dass die Einwohnerdichte der Region in einem positiven Zusammenhang mit der Kooperationsbereitschaft steht. Für Personen ohne Migrationshintergrund wirken sich zwei Faktoren negativ auf die Kooperationsbereitschaft gegenüber Fremden aus: in einer Region der ehemaligen DDR zu leben sowie die ethnische Diversität der Region. Beide Koeffizienten sind auf einem 5-Prozent-Niveau signifikant. Die erste Hypothese über den Einfluss der ethnischen Diversität der Region auf das Kooperationsverhalten kann somit für Personen ohne Migrationshintergrund bestätigt werden. Für Personen mit Migrationshintergrund finden sich dagegen keine signifikanten Effekte des Wohnkontextes.

Auf der individuellen Ebene erreicht nur die geringere Kooperationsbereitschaft von Personen mit Migrationshintergrund und von Bürgern mit eher traditionellen Werten statistische Signifikanz. Unter den migrationsspezifischen Merkmalen ist einzig der Anteil von Nachbarn ohne Migrationshintergrund, d.h. die soziale Einbindung in die lokale Gemeinschaft, für Personen mit Migrationshintergrund positiv mit Kooperationsverhalten assoziiert. Unter Berücksichtigung dieser speziellen Merkmale steigt die Varianzaufklärung für Personen mit Migrationshintergrund von sechs auf zehn Prozent.

Insbesondere die Tatsache, dass Personen ohne Migrationshintergrund eher kooperieren, wenn sie mit einer Person mit Migrationshintergrund spielen, legt den Verdacht nahe, dass die soziale Erwünschtheit die Ergebnisse beeinflusst haben könnte. Insgesamt finden sich empirisch wenige Belege für einen systematischen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zur gleichen ethnischen Gruppe und dem Kooperationsverhalten im Gefangenendilemma über die Gruppen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund hinweg. Vielmehr scheinen systematische Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu bestehen wie die generell geringere Kooperationsbereitschaft von Personen mit Migrationshintergrund und die unterschiedliche Reaktion auf Spielpartner der jeweils anderen Gruppe (siehe Bedingungen „ohne MH – FG-A“ und „mit MH – FG-O“). Die zweite Hypothese der höheren Kooperation in ethnisch homogenen Paaren muss somit teilweise, die dritte und vierte Hypothese (Eigengruppenfavorisierung und soziale Kontrolle) müssen vollkommen verworfen werden. Die ethnische Diversität auf der Kreisebene zeigt hingegen den erwarteten negativen Effekt auf das Kooperationsverhalten – allerdings gilt das nur für Personen ohne Migrationshintergrund. Die erste Hypothese kann somit eingeschränkt bestätigt werden. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass die Kooperationsquote insgesamt sehr hoch ist, d.h., die meisten Befragten richten ihr Verhalten stärker am gemeinsamen Wohl als an individuellen Vorteilen aus. Einschränkend muss dabei jedoch angemerkt werden, dass die Befragten nur eine kleine

Chance auf einen Gewinn hatten, da nur zehn Personen ausgelost und tatsächlich ausbezahlt wurden.

2.2.5 Ethnische Diversität und kollektive Handlungsfähigkeit

Wie bereits im ersten Kapitel erläutert, stellt die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit einen Indikator dar, der noch stärker als das Vertrauen in die Nachbarn durch konkrete Erfahrungen in der sozialen Lebenswelt geprägt ist. Hier spielen Sprachprobleme, Mobilisierungsprobleme, aber auch das Zutrauen, körperlich, technisch und geistig in der Lage zu den nötigen Schritten zu sein, eine zentralere Rolle. Das legt die Frage nahe, ob für so einen Indikator ein stark negativer Zusammenhang mit der ethnischen Diversität der Wohnumgebung zu erwarten ist.

Tatsächlich weist Modell 2 aus Tabelle 2.8 einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und der Einschätzung des kollektiven Handlungsvermögens aus. Auch die regionale Arbeitslosigkeit steht in einem negativen Zusammenhang mit dem kollektiven Handlungsvermögen. Darüber hinaus zeigt sich, dass bei der Berücksichtigung dieser Kontextmerkmale Personen mit einem türkischen oder sonstigen Migrationshintergrund die Handlungsfähigkeit ihrer Nachbarn sogar als höher einschätzen als Personen ohne Migrationshintergrund. Diese beiden Gruppen wohnen überdurchschnittlich oft in benachteiligten urbanen Räumen mit einem hohen Grad an ethnischer Diversität.

Wie beim Vertrauen in die Nachbarn wird der direkte Effekt des objektiven Indexes ethnischer Diversität schwächer, sobald die wahrgenommenen Diversitäten und die soziale Einbettung in die Analyse aufgenommen werden.[15] Speziell trifft dies für die Wahrnehmung einer größeren Anzahl von Migranten und die Wahrnehmung von Norm- und Wert-, sowie sprachlicher Diversität zu. Dies bestätigt wiederum die Annahme, dass der negative Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und Sozialkapital zum Teil durch Wahrnehmungen vermittelt wird. Dabei spielen sowohl Einschätzungen der Zahl der Personen mit Migrationshintergrund wie auch wahrgenommene Kommunikationsprobleme und divergierende Wertvorstellungen eine Rolle.

Die soziale Einbettung, die in Modell 4 aus Tabelle 2.8 untersucht wird zeigt die erwarteten positiven Effekte, vermag aber den Diversitätseffekt nicht aufzuhellen.

---

[15] Ein Sobel-Goodman-Mediationstest bestätigt, dass der negative Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und der Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit über die Wahrnehmung der Diversität vermittelt wird.

Tabelle 2.8: Multivariate Regressionsanalyse der kollektiven Handlungsfähigkeit

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					
Türkei	0	+	+	0	+
Westeuropa	-	-	-	-	-
Osteuropa	0	0	0	0	0
Ehem. Sowjetunion	0	0	0	0	0
Sonstige	0	+	+	0	+
Kontexteffekte					
Ethnische Diversität		--	-	-	--
Regionale Arbeitslosigkeit		-	-	-	-
Einwohnerdichte		0	0	0	0
Ostdeutschland		0	0	0	0
Mechanismen					
Wahrgenommene …					
Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund			--	--	
sprachliche Diversität			-	-	
Einkommensdiversität			0	0	
Norm- und Wertdiversität			-	-	
Verheiratet				++	
Kinder				0	
Anzahl Freunde				+	
Anzahl Bekanntschaften				++	
Jahre in der Nachbarschaft				0	
Lokale Integrationspolitk					
Einbürgerungsquote					0
Stimmen für die CDU					0
Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen					0
N	6682	6682	6682	6682	6682
R^2	0.059	0.072	0.085	0.104	0.073

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Die drei Indikatoren der Integrationspolitik, die in Modell 5 aus Tabelle 2.9 analysiert werden, stehen in keinem Zusammenhang zu einem erhöhten kollektiven Handlungsvermögen. Auch reduzieren sie nicht die Stärke des negativen Zusammenhangs zwischen ethnischer Diversität und der Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit. Auch hier wurde den integrationspolitischen Maßnahmen für die Gruppe der Stadtkreise vertiefend nachgegangen (siehe Tabelle 2.9). Erneut zeigten sich dabei jedoch keine systematischen Zusammenhänge. Dies gilt sowohl für die Maßnahmen selbst als auch für die Dauer ihrer Implementierung.

Zusammenfassend finden wir wie beim Vertrauen in Nachbarn für die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit einen negativen Effekt der regionalen ethnischen Diversität. Dieser Effekt wird zum Teil vermittelt über die wahrgenommene Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund, sprachliche Diversität sowie Norm- und Wertdiversität. Diese Befunde deuten auf Kommunikationsprobleme, divergierende Wünsche und Ziele sowie möglicherweise verzerrte Wahrnehmungen der tatsächlichen ethnischen Diversität als Gründe für den negati-

ven Zusammenhang hin. Die soziale Einbettung sowie lokale Integrationspolitiken vermögen hieran nichts zu ändern.

Tabelle 2.9: Vertiefende multivariate Regressionsanalysen der kollektiven Handlungsfähigkeit in Stadtkreisen

	(1)	(2)
Ethnische Diversität	-	-
Regionale Arbeitslosigkeit	0	0
Einwohnerdichte	0	0
Lokale Integrationspolitik		
Wahlprogramm der Partei des Bürgermeisters betont Integration	0	0
Stadt hat ein(e)		
Integrationskonzept	0	
zentrale Verwaltungsstelle	0	
Jahre seit Einführung		
des Integrationskonzeptes		0
der zentralen Verwaltungsstelle		0
N	3889	3889
R^2	0.057	0.057

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

2.3 Ethnische Diversität und Strukturelles Sozialkapital

Es finden sich keine Belege für ein geringeres Niveau des strukturellen Sozialkapitals in ethnisch diverseren Regionen. Stattdessen scheinen die Rate der Mitgliedschaften sowie das freiwillige Engagement im Rahmen einer Vereinsmitgliedschaft dort sogar höher zu liegen. Ein möglicher Grund dafür wäre, dass Menschen gerade in diversen Regionen in Vereinen ein homogenes Umfeld suchen. So zeigte sich im ersten Kapitel bereits, dass sich Personen mit Migrationshintergrund öfter in ethnischen und damit homogeneren Vereinen freiwillig engagieren. Wie im Falle des kognitiven Sozialkapitals kann kein positiver Effekt lokaler Integrationspolitik festgestellt werden.

2.3.1 Ethnische Diversität und Vereinsmitgliedschaften

Als erstem Indikator des verhaltensbasierten strukturellen Sozialkapital widmet wir uns den Vereinsmitgliedschaften. Die existierende Literatur zum negativen Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und Sozialkapital bezieht sich teilweise direkt auf Mitgliedschaften in Vereinen (z.B.: Alesina und La Ferrara 2000). In diesen Untersuchungen wird betont, dass sich Menschen in diversen Regionen weniger dazu veranlasst fühlen, sich mit ihren Mitmenschen zu assoziieren, weil Menschen dazu tendieren, mit Personen Kontakte aufzubauen, die ihnen ähnlich sind. Gleichzeitig bieten Vereine gerade die Möglichkeit, sich in ethnisch diversen Regionen mit Gleichgesinnten zu assoziieren und sich damit ein homogenes Umfeld zu schaffen (DiPrete u.a.. 2011). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analysen der allgemeinen Mitgliedschaftsquoten sowie vertiefender Analysen zur Motivation von Personen mit Migrationshintergrund, eher in ethnischen oder in allgemeinen Vereinen Mitglieder zu sein, vorgestellt.

***Häufigkeit der Vereinsmitgliedschaft*:** Modell 2 aus Tabelle 2.10 zeigt einen unerwartet positiven Zusammenhang auf zwischen ethnischer Diversität und der Wahrscheinlichkeit, in einem Verein Mitglied zu sein.[16] Allerdings tritt dieser Effekt nur nach Kontrolle für die regio-

[16] Dieser Zusammenhang gilt in der Tendenz sowohl für Befragte mit als auch ohne Migrationshintergrund, auch wenn er der gesamten Stichprobe bedarf, um statistische Signifikanz zu erreichen. Er ist außerdem nur erkennbar, wenn die regionale Arbeitslosigkeit und die Einwohnerdichte berücksichtigt werden.

nale Arbeitslosigkeit, die Einwohnerdichte und Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland zutage. Ein simpler Vergleich ethnisch diverser und eher homogener Regionen zeigt keine Unterschiede. Im Gegensatz zu den oben diskutierten negativen Zusammenhängen von ethnischer Diversität und den kognitiven Indikatoren des Sozialkapitals können wir hier von einem wenig robusten empirischen Zusammenhang sprechen, zumal die anderen Kontextcharakteristika wie etwa die regionale Arbeitslosigkeit in keinem systematischen Zusammenhang mit den Mitgliedschaftsquoten stehen.

Tabelle 2.10: Multivariate Regressionsanalyse der Vereinsmitgliedschaft

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					
Türkei	0	0	0	0	0
Westeuropa	0	0	0	0	0
Osteuropa	0	0	0	0	0
Ehem. Sowjetunion	-	-	-	-	-
Sonstige	0	0	0	0	0
Kontexteffekte					
Ethnische Diversität		+	+	+	+
Regionale Arbeitslosigkeit		0	0	0	0
Einwohnerdichte		0	-	-	-
Ostdeutschland		0	0	0	0
Mechanismen					
Wahrgenommene …					
Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund			0	0	
sprachliche Diversität			0	0	
Einkommensdiversität			0	0	
Norm- und Wertdiversität			++	++	
Verheiratet				0	
Kinder				0	
Anzahl Freunde				+	
Anzahl Bekanntschaften				++	
Jahre in der Nachbarschaft				0	
Lokale Integrationspolitik					
Einbürgerungsquote					0
Stimmen für die CDU					0
Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen					0
N	6871	6871	6871	6871	6871
R^2	0.049	0.050	0.054	0.062	0.051

Signifikanzniveau: +/- p: < 0.05, ++/--: p < 0.001.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Modell 3 aus Tabelle 2.10 berücksichtigt die wahrgenommenen Diversitäten und bestätigt zunächst einen positiven Zusammenhang von Heterogenität und Mitgliedschaften. Im Detail besteht dieser darin, dass die Wahrnehmung einer Norm- und Wertdiversität in der Nachbarschaft mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergeht, in Vereinen Mitglied zu sein. Diese Befunde deuten an, dass Vereinsmitgliedschaften nicht nur Ausdruck von Kooperation und

Engagement für das Allgemeinwohl sind, sondern auch als Rückzugsorte fungieren können in Regionen die von Konflikten gekennzeichnet sind.

Modell 4 aus Tabelle 2.10 berücksichtigt darüber hinaus die soziale Einbettung und zeigt deren positive Effekte. In weiterführenden Analysen zeigt sich, dass zumindest für Befragte mit Migrationshintergrund eine höhere ethnische Diversität mit mehr Freundschaften und Bekanntschaften in der Nachbarschaft einhergeht und dies wiederum die Wahrscheinlichkeit erhöht, in Vereinen Mitglied zu sein. Dennoch verbleibt auch nach der Berücksichtigung dieses vermittelnden Effektes der positive Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und der Mitgliedschaft in Vereinen bestehen. Die Berücksichtigung all dieser Faktoren ändert jedoch nichts an den geringeren Mitgliedschaftsraten von Personen mit Migrationshintergrund in einem Land der ehemaligen Sowjetunion.

Tabelle 2.11: Vertiefende multivariate Regressionsanalysen der Vereinmitgliedschaft in Stadtkreisen

	(1)	(2)
Ethnische Diversität	+	+
Regionale Arbeitslosigkeit	0	0
Einwohnerdichte	0	0
Lokale Integrationspolitik		
Wahlprogramm der Partei des Bürgermeisters betont Integration	0	0
Stadt hat ein(e)		
Integrationskonzept	0	
zentrale Verwaltungsstelle	-	
Jahre seit Einführung		
des Integrationskonzeptes		0
der zentralen Verwaltungsstelle		0
N	4007	4007
R^2	0.056	0.053

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

In Modell 5 aus Tabelle 2.10 wurde untersucht, ob die Ausrichtung der Integrationspolitik die Mitgliedschaftsquoten zu beeinflussen vermag. Hierbei zeigen sich jedoch wiederum keinerlei Zusammenhänge. Die vertiefenden Analysen, die für die Unterstichprobe der kreisfreien Städte durchgeführt wurden, ergeben einen negativen Zusammenhang zwischen der Vereinmitgliedschaft und der Existenz einer zentralen Verwaltungsstelle, die Integrationsthemen über die verschiedenen Verwaltungsbereiche hinweg integriert. Dieser negative Zusammenhang ist jedoch vorsichtig zu interpretieren. Im Allgemeinen ist davon auszugehen, dass politische Maßnahmen dann ergriffen werden, wenn sich Probleme stellen. Insofern mögen integrati-

onspolitische Maßnahmen gerade dort zu finden sein, wo Indikatoren der Integration oder des interethnischen Miteinanders tendenziell schwächer ausfallen. In solchen Fällen ist es problematisch, auf einen negativen Einfluss der Maßnahme selbst zu schließen. Näher liegt die Vermutung, dass die Maßnahmen entweder unwirksam sind oder ihre Wirkung noch nicht voll entfalten konnten. Ohne eine Untersuchung, die den Zeitverlauf berücksichtigt, beziehungsweise Messungen vor und nach der Einführung integrationspolitischer Maßnahmen können Fehlschlüsse gezogen werden. Es mag etwa der Eindruck entstehen, die politischen Maßnahmen verursachten Probleme, obwohl sie erst geschaffen wurden, um diesen Problemen etwas entgegenzusetzen.

Mitgliedschaft von Personen mit Migrationshintergrund in ethnischen und allgemeinen Vereinen: Weitergehend wurde der Fokus ausschließlich auf Personen mit Migrationshintergrund gelegt, die in einem Verein Mitglied sind, um zu untersuchen, ob Kontextbedingungen auch die Mitgliedschaft in allgemeinen statt in ethnischen Vereinen bedingen. Die Mitgliedschaft von Personen mit Migrationshintergrund in allgemeinen statt ethnischen Vereinen zeigt allerdings keinen Zusammenhang mit einem der hier untersuchten Kontextmerkmale, wie Modell 2 aus Tabelle 2.12 zeigt. Modell 3 aus Tabelle 2.12 legt dar, dass sich die wahrgenommenen Diversitäten ebenfalls als bedeutungslos erweisen. Modell 4 aus Tabelle 2.12 vermag lediglich den bereits diskutierten individuell positiven Effekt der sozialen Einbettung zu zeigen. Aus Modell 5 aus Tabelle 2.12 wird zuletzt ersichtlich, dass auch die lokale Integrationspolitik keinen Einfluss auf den Vereinstyp ausübt, in dem sich Menschen mit Migrationshintergrund engagieren.

Insgesamt zeigt sich damit für die Mitgliedschaften nicht der befürchtete negative Effekt ethnisch divers zusammengesetzter Bevölkerungen. Der stattdessen gefundene positive Zusammenhang ist labil, da er der Berücksichtigung anderer Kontextmerkmale bedarf, um überhaupt einen systematischen Befund darzustellen. Dennoch wird dieses Ergebnis dadurch untermauert, dass auch die Wahrnehmung einer Norm- und Wertdiversität mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zusammenhängt, in Vereinen Mitglied zu sein. Daraus ergibt sich die Frage, ob Vereine im Gegensatz zu den Thesen mancher US-amerikanischen Forscher auch als Rückzugsorte fungieren können, gerade wenn die regionale Bevölkerung divers ist. Tendenziell spricht gegen diese Hypothese, dass für Personen mit Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit einer Mitgliedschaft in ethnischen oder allgemeinen Vereinen unabhängig von den hier untersuchten Kontextmerkmalen zu sein scheint. Andererseits scheinen sich Personen mit

Migrationshintergrund in ethnischen Vereinen eher freiwillig zu engagieren. Abgesehen von diesen Ergebnissen hilft die Berücksichtigung von Kontextmerkmalen, Wahrnehmungen von Diversität und Indikatoren der lokalen Integrationspolitik nicht die verblieben Gruppenunterschiede zu erklären.

Tabelle 2.12: Multivariate Regressionsanalyse der Mitgliedschaft in ethnischen und allgemeinen Vereinen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Türkei					
Westeuropa	++	++	++	++	++
Osteuropa	+	+	+	++	+
Ehem. Sowjetunion	0	0	0	0	0
Sonstige	++	++	++	++	++
Kontexteffekte					
Ethnische Diversität		0	0	0	0
Regionale Arbeitslosigkeit		0	0	0	0
Einwohnerdichte		0	0	0	0
Ostdeutschland		0	0	0	0
Mechanismen					
Wahrgenommene …					
Anzahl von Personen mit MH			0	0	
sprachliche Diversität			0	0	
Einkommensdiversität			0	0	
Norm- und Wertdiversität			0	0	
Verheiratet				0	
Kinder				+	
Anzahl Freunde				0	
Anzahl Bekanntschaften				0	
Jahre in der Nachbarschaft				0	
Lokale Integrationspolitik					
Einbürgerungsquote					0
Stimmen für die CDU					0
Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen					0
N	965	965	965	965	965
R^2	0.117	0.119	0.125	0.136	0.119

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

2.3.2 Ethnische Diversität und Freiwilliges Engagement

Mit dem ehrenamtlichen Engagement im Rahmen von Vereinen verhält es sich ähnlich wie mit den Mitgliedschaften. Auf der einen Seite wird vermutet, dass sich Menschen innerhalb von ethnisch diversen Vereinen weniger engagieren. Dies wurde im Rahmen dieses Berichtes bereits bestätigt. Personen mit türkischem Hintergrund engagieren sich vergleichsweise stark in Vereinen, was darauf zurückzuführen ist, dass sie besonders häufig Mitglieder in ethnischen Vereinen sind. Von einem Diversitätseffekt auf das Engagement innerhalb von Verei-

nen kann man dennoch nicht einfach ausgehen, da fraglich ist, ob sich die ethnische Diversität der Regionen in der Zusammensetzung der Vereine widerspiegelt.

Wie zuvor bei der Mitgliedschaft zeigt sich auch hier in Modell 2 in Tabelle 2.13, dass sich die Befragten in ethnisch diverseren Regionen häufiger in ihren Vereinen engagieren, in urbanen Regionen jedoch seltener. Wiederum tritt dieser Zusammenhang jedoch nur auf, wenn zusätzlich die regionale Arbeitslosigkeit und der Grad der Einwohnerdichte berücksichtigt werden. Letztere steht allerdings in einem eindeutig negativen Zusammenhang mit dem Engagement im Rahmen einer Vereinsmitgliedschaft.

Tabelle 2.13: Multivariate Regressionsanalyse des freiwilligen Engagements

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Türkei					
Türkei	0	0	0	0	0
Westeuropa	--	--	--	--	--
Osteuropa	--	--	--	--	--
Ehem. Sowjetunion	--	--	--	--	--
Sonstige	-	-	-	-	-
Kontexteffekte					
Ethnische Diversität		+	+	+	++
Regionale Arbeitslosigkeit		0	0	0	0
Einwohnerdichte		--	--	--	--
Ostdeutschland		0	0	0	0
Mechanismen					
Wahrgenommene …					
Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund			0	0	
sprachliche Diversität			0	0	
Einkommensdiversität			0	0	
Norm- und Wertdiversität			0	0	
Verheiratet				0	
Kinder				0	
Anzahl Freunde				0	
Anzahl Bekanntschaften				++	
Jahre in der Nachbarschaft				0	
Lokale Integrationspolitik					
Einbürgerungsquote					-
Stimmen für die CDU					0
Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen					0
N	3685	3685	3685	3685	3685
R^2	0.055	0.059	0.059	0.066	0.060

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Der beobachtete positive Effekt ethnischer Diversität auf das Engagement in Vereinen wird nicht durch die Wahrnehmung von Heterogenität vermittelt. Kein Indikator der wahrgenommenen Diversität steht in einem systematischen Zusammengang mit dem freiwilligen Engagement in Vereinen. Entsprechend ändert sich in Modell 3 aus Tabelle 2.13 nichts an den zu-

vor berichteten Kontexteffekten. Auch bei der Berücksichtigung der sozialen Einbettung in Modell 4 bleiben die Kontexteffekte bestehen.

Bei der Analyse der Indikatoren lokaler Integrationspolitik in Modell 5 aus Tabelle 2.13 lässt sich für die Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen und die CDU kein systematischer Zusammenhang erkennen. Die Ergebnisse deuten jedoch auf einen negativen Zusammenhang zwischen der Einbürgerungsquote und dem freiwilligen Engagement hin. Der positive Diversitätseffekt kann durch die Berücksichtigung der Integrationspolitik nicht erklärt werden, er scheint sich eher noch zu verstärken. Die vertiefenden Analysen der lokalen Integrationspolitik von Stadtkreisen ergaben keine weiteren systematischen Zusammenhänge zwischen konkreten integrationspolitischen Maßnahmen oder dem Zeitraum seit ihrer Etablierung und dem freiwilligen Engagement der Bürger im Rahmen ihrer Vereinsmitgliedschaften. Diese Befunde deuten an, dass lokale Integrationspolitik nicht die oft postulierten positiven Effekte mit sich bringt.

Tabelle 2.14: Vertiefende multivariate Regressionsanalysen des freiwilligen Engagements in Stadtkreisen

	(1)	(2)
Ethnische Diversität	+	+
Regionale Arbeitslosigkeit	0	0
Einwohnerdichte	-	-
Lokale Integrationspolitik		
Wahlprogramm der Partei des Bürgermeisters betont Integration	0	0
Stadt hat ein(e)		
Integrationskonzept	0	
zentrale Verwaltungsstelle	0	
Jahre seit Einführung		
des Integrationskonzeptes		0
der zentralen Verwaltungsstelle		0
N	2080	2080
R^2	0.054	0.052

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Generell zeigt sich damit für das freiwillige Engagement im Rahmen einer Vereinsmitgliedschaft ein ähnliches Bild wie für die Mitgliedschaft in Vereinen. Der beobachtete positive Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und dem Engagement ist als labil anzusehen, weil er der Berücksichtigung anderer Kontextmerkmale bedarf. Im Falle des Engagements finden sich außerdem keine systematischen Zusammenhänge mit den wahrgenommenen Diversitäten. Zwar zeigt die Einbürgerungsquote einen negativen Effekt auf das Engagement,

jedoch konnte in den vertiefenden Analysen kein weiterer negativer Zusammenhang mit lokalen Integrationspolitiken festgestellt werden. Auch die Unterschiede zwischen Personen ohne Migrationshintergrund und den fünf Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund kann die Berücksichtigung all dieser Kontextmerkmale nicht erklären. Für das Engagement im Rahmen der Vereinmitgliedschaft scheinen Kontexteffekte wenig Erklärungskraft zu besitzen.

2.3.3 Ethnische Diversität und informelles politisches Engagement

Als Letztes wurde das informelle politische Engagement in Form von Unterschriftenaktionen, Spendensammlungen und Protestteilnahmen untersucht. Wie bei den zuvor besprochenen Indikatoren ist die theoretische Literatur hier nicht einer Meinung. Auf der einen Seite sind Proteste kollektive Handlungen, von denen auch jene profitieren können, die sich nicht engagieren. Damit entsteht ein Trittbrettfahrerproblem, das der Theorie zufolge in ethnisch diversen Kontexten potenziert werden sollte. Auf der anderen Seite kann gerade in ethnisch diversen Regionen das politische Engagement zunehmen, da es häufiger zu Konflikten kommt und Bevölkerungsgruppen daher ihren Protest ausdrücken wollen. So beobachtete auch Robert Putnam in seiner Studie, dass sich die Bewohner ethnisch diverser Städte einerseits ins Privatleben zurückzogen, sich aber andererseits häufiger an informellen politischen Aktionen beteiligten. Dies erklärt er mit der Unzufriedenheit der Bevölkerung in solchen Städten.

Modell 2 aus Tabelle 2.15 findet keinen Zusammenhang des informellen politischen Engagements mit der regionalen ethnischen Diversität. Allerdings engagieren sich Personen in Ostdeutschland weniger und in Regionen mit erhöhter Arbeitslosigkeit öfter politisch. Bei erhöhter Arbeitslosigkeit werden die Menschen vermutlich aufgrund ihrer Unzufriedenheit mit der ökonomischen Lage politisch aktiv. Die Bevölkerung in den neuen Bundesländern zeigt allerdings noch zwanzig Jahre nach der Wiedervereinigung geringere Niveaus informeller politischer Partizipation.

Modell 3 aus Tabelle 2.15 weist darauf hin, dass eine erhöhte Wahrnehmung von Einkommensungleichheiten und Werte und Normen Heterogenität Befragte dazu bewegt, vermehrt zu demonstrieren, Unterschriften zu sammeln oder zu spenden. Beide Befunde stehen in Einklang mit Putnams (2007) Studie, der zufolge die Unzufriedenheit über ein diverses Umfeld sich in einer höheren Anzahl an Protesten niederschlägt. Wird die Analyse mit einem Fokus auf Personen ohne Migrationshintergrund durchgeführt, zeigt sich allerdings ein negativer Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung sprachlicher Diversität und informellem politischem Engagement. Dieser Befund deutet auf ein Kommunikationsproblem hin. Die Berücksichtigung dieser Wahrnehmungen ändert aber nichts an den beiden gefundenen Kontexteff-

fekten durch die regionale Arbeitslosigkeit oder einen Wohnort in den neuen Bundesländern. Auch wenn die soziale Einbettung in Modell 4 aus Tabelle 2.15 berücksichtigt wird, bleiben die Kontexteffekte erhalten. In Modell 5 aus Tabelle 2.15 zeigen sich keine positiven Effekte der Integrationspolitik auf das politische Engagement. Keiner der drei untersuchten Indikatoren steht in einem systematischen Zusammenhang mit informellem politischem Engagement. Dies wird durch die vertiefenden Analysen der kreisfreien Städte bestätigt, wie in Tabelle 2.16 abgetragen.

Tabelle 2.15: Regressionsanalysen des informellen politischen Engagements

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Deutschland					
Türkei	-	-	-	-	-
Westeuropa	-	--	-	--	--
Osteuropa	--	--	--	--	--
Ehem. Sowjetunion	--	--	--	--	--
Sonstige	0	-	-	-	-
Kontexteffekte					
Ethnische Diversität		0	0	0	0
Regionale Arbeitslosigkeit		+	+	+	+
Einwohnerdichte		0	0	0	0
Ostdeutschland		-	-	-	-
Mechanismen					
Wahrgenommene …					
Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund			0	0	
sprachliche Diversität			0	0	
Einkommensdiversität			++	++	
Diversität der Werte und Normen			+	+	
Verheiratet				0	
Kinder				0	
Anzahl Freunde				0	
Anzahl Bekanntschaften				++	
Jahre in der Nachbarschaft				-	
Lokale Integrationspolitik					
Einbürgerungsquote					0
Stimmen für die CDU					0
Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen					0
N	6871	6871	6871	6871	6871
R^2	0.074	0.080	0.084	0.092	0.080

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Die Struktur des ersten Kapitels folgend, werden nun noch einige Analysen vorgestellt, die sich ausschließlich auf Befragte mit Migrationshintergrund konzentrieren und erfassen, unter welchen Bedingungen sich diese informell politisch eher für Interessen ihrer eigenen Gruppe oder für allgemeine Interessen engagieren. Allerdings ist die Fallzahl hier so gering, dass eine aufwendige Analyse von Kontexteffekten kaum möglich ist. So verwundert es nicht, dass die

Modelle in Tabelle 2.17 keine weiteren Zusammenhänge aufzeigen. Die Gruppenunterschiede zwischen Personen mit Migrationshintergrund konnten bereits durch individuelle Faktoren erklärt werden und am allgemeinen Niveau des politischen Engagements scheinen Kontextfaktoren, jedenfalls in dieser durch die Fallzahl eingeschränkten Analyse, nichts zu ändern. Auch die Indikatoren der wahrgenommenen Heterogenität und die lokale Integrationspolitik stehen in keinem systematischen Zusammenhang mit dem Engagement für allgemeine Interessen von Seiten der Personen mit Migrationshintergrund. Eine vertiefende Analyse auf Basis der kreisfreien Städte war nicht möglich, da dabei die Fallzahl allzu sehr reduziert worden wäre.

Tabelle 2.16: Vertiefende multivariate Regressionsanalysen des informellen politischen Engagements in Stadtkreisen

	(1)	(2)
Ethnische Diversität	0	0
Regionale Arbeitslosigkeit	0	0
Einwohnerdichte	0	0
Lokale Integrationspolitik		
Wahlprogramm der Partei des Bürgermeisters betont Integration	0	0
Stadt hat ein(e)		
Integrationskonzept	0	
zentrale Verwaltungsstelle	0	
Jahre seit Einführung		
des Integrationskonzeptes		0
der zentralen Verwaltungsstelle		0
N	4007	4007
R^2	0.079	0.078

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Für das informelle politische Engagement zeigt sich insgesamt ein Bild, das den Befunden der Studie von Robert Putnam entspricht. Bei diesem Phänomen handelt es sich um ein Beispiel kollektiven Handelns, dessen Zustandekommen unter heterogenen Bedingungen leiden sollte. Jedoch kann informelles politisches Engagement auch eine Form des Protestes bzw. ein Ausdruck der Unzufriedenheit, die sich gerade an gesellschaftlichen Bedingungen wie ethnischen Konflikten, wahrgenommenen Kommunikationsproblemen oder divergierenden Wertvorstellungen entzünden können. Die Gruppenunterschiede im informellen Engagement können diese Bedingungen allerdings kaum erklären und eine vertiefende Analyse darüber, unter welchen Bedingungen Personen mit Migrationshintergrund sich eher für allgemeine Interessen einsetzen, wird durch die sehr geringe Fallzahl beeinträchtigt.

Tabelle 2.17: Regressionsanalysen des informellen politischen Engagements für allgemeine statt nur gruppenspezifische Interessen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Herkunft; Referenz: Türkei					
Westeuropa	0	0	0	0	0
Osteuropa	0	0	0	0	0
Ehem. Sowjetunion	0	0	0	0	0
Sonstige	0	0	0	0	0
Kontexteffekte					
Ethnische Diversität		0	0	0	0
Regionale Arbeitslosigkeit		0	0	0	0
Einwohnerdichte		0	0	0	0
Ostdeutschland		0	0	0	0
Mechanismen					
Wahrgenommene …					
Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund			0	0	
sprachliche Diversität			0	0	
Einkommensdiversität			0	0	
Norm- und Wertdiversität			0	0	
Verheiratet				0	
Kinder				0	
Anzahl Freunde				0	
Anzahl Bekanntschaften				+	
Jahre in der Nachbarschaft				0	
Lokale Integrationspolitk					
Einbürgerungsquote					0
Stimmen für die CDU					0
Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen					0
N	329	329	329	329	329
R^2	0.270	0.274	0.284	0.295	0.281

Signifikanzniveau: +/-: $p < 0.05$, ++/--: $p < 0.001$.

Es wurde zusätzlich nach folgenden Merkmalen kontrolliert: Bildung, Alter, Berufstätigkeit, Geschlecht, Immobilienbesitz, Religion bzw. Konfession und traditionelle Werteinstellungen der Befragten. Die Befunde zu diesen Faktoren werden in Kapitel 1 diskutiert.

Letztlich wurde ein Briefwurfexperiment durchgeführt, um zu überprüfen, ob einerseits die ethnische Diversität von Wohnorten und andererseits die religiöse oder ethnische Zugehörigkeit negative Effekte auf das Hilfeverhalten gegenüber Fremden haben. Gemessen wurde dabei der Anteil von „verlorenen" Briefen, die in verschiedenen Berliner Ortsteilen von Passanten aufgehoben und in einen Briefkasten geworfen wurden. Diese Form des Verhaltens ist dem strukturellen Sozialkapital zuzuordnen, unterscheidet sich dabei aber stark von der Mitgliedschaft in Vereinen oder informellen politischen Engagement. Hilfeverhalten gegenüber Fremden zielt nicht auf die Realisierung oder Förderung persönlicher oder politischer Interessen ab, sondern kann als soziales Verhalten zum Wohle der Gemeinschaft verstanden werden. Im Gegensatz zu Vereinsmitgliedschaften oder politischem Engagement kann dieses Maß strukturellen Sozialkapitals kein Ausdruck bestehender Konflikt oder Unzufriedenheiten sein.

2.3.4 Briefwurfexperiment zum Hilfeverhalten in Nachbarschaften

In einem Feldexperiment wurde versucht, die Frage zu beantworten, inwieweit die ethnische Diversität von Berliner Ortsteilen die Hilfsbereitschaft der ansässigen Bevölkerung beeinflusst und ob diese Hilfsbereitschaft im Zusammenhang mit der religiösen oder ethnischen Orientierung einer fiktiven Organisation systematisch variiert (Diskriminierung). Die Ergebnisse des Experimentes zeigen, dass die Kooperation in ethnisch homogenen Ortsteilen Berlins signifikant höher ausfällt als in ethnisch diversen Nachbarschaften, wobei dieser Zusammenhang insbesondere auf das Verhalten der Bewohner des ehemaligen Ostteils der Stadt zurückzuführen ist. Im ehemaligen Ostberlin kann zudem diskriminierendes Verhalten gegenüber vermutlich islamischen Organisationen festgestellt werden.

Mittels eines Feldexperimentes wurde die Frage untersucht, ob in ethnisch diversen Kontexten die Hilfsbereitschaft der ansässigen Bevölkerung geringer ausfällt als in ethnisch homogenen Ortsteilen und ob sie mit der ethnischen und religiösen Identität des Hilfeempfängers variiert. Dazu wurde ein Briefwurfexperiment durchgeführt. Bei diesem Experiment werden Briefe im öffentlichen Raum so platziert, dass Passanten glauben, jemand habe den Brief verloren. Die Frage ist nun, ob Briefe in bestimmten Gegenden oder von bestimmten Absendern häufiger aufgehoben und in einen Briefkasten geworfen werden.

Es wurden insgesamt 1959 frankierte und adressierte Briefe in 85 Berliner Ortsteilen der zwölf Berliner Bezirke auf Gehwegen platziert – gerade so, als hätte jemand den Brief verloren. Die Briefe hatten jeweils einen Aufkleber, auf dem der Name einer lokalen Organisation als Absender stand. Experimentell wurde nun die Identität dieser Organisation variiert. Jeweils ein Viertel der Briefe stammte angeblich von einem Kulturverein, einem christlichen Kulturverein, einem islamischen Kulturverein und einem türkischen Kulturverein aus dem jeweiligen Bezirk.[17] Um die religiöse und ethnische Identität dieser Organisationen zu betonen, wurde zudem der Name des Empfängers entsprechend variiert. Dieser lautete im Falle der islamischen und türkischen Organisation „Kadir Gökdal“ und im Falle der Kulturstiftung sowie der christlichen Kulturstiftung „Johann Kolbe“. Die Berliner Anschrift blieb unter allen vier Bedingungen gleich.

[17] Es wurden dabei die 23 Berliner Bezirke vor der Verwaltungsreform im Jahr 2001 verwendet, um durch kleinere Einheiten einen stärkeren Regionalbezug herstellen zu können.

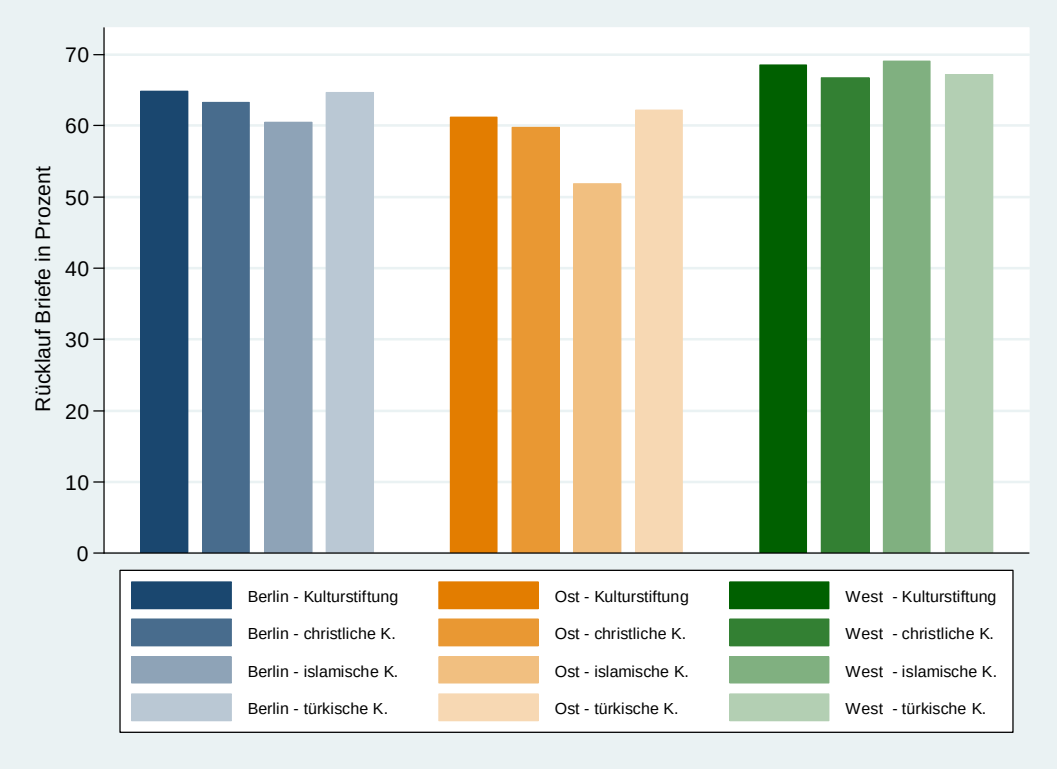
Wenn Briefe, die auf dem Gehweg liegen, von Passanten aufgehoben und in einen Briefkasten geworfen werden, stellt dies ein Hilfsverhalten oder kooperatives Verhalten gegenüber Fremden dar. Die erste Hypothese zu diesem Experiment, die Diskriminierungsthese, leitet sich aus der sozialpsychologischen Forschung zur sozialen Identität und zu Vorurteilen ab (Allport 1954; Tajfel und Turner 1986; Tajfel 1974) und betrifft die experimentelle Manipulation. Diesen theoretischen Ansätzen zufolge neigen Menschen dazu, Vertreter ihrer eigenen sozialen und somit auch religiösen oder ethnischen Gruppe zu bevorzugen und Vertreter anderer Gruppen zu diskriminieren. Entsprechend lautet die erste Hypothese: Briefe, die anscheinend von einer türkischen oder islamischen Organisation versendet wurden, werden seltener von Passanten in einen Briefkasten geworfen als Briefe von einer nicht weiter spezifizierten Kulturstiftung. Die zweite Hypothese leitet sich aus der Sozialkapitaltheorie von Putnam (2007) ab und besagt, dass kooperatives Verhalten in ethnisch diversen Kontexten seltener gezeigt wird, da sich Bewohner diverser Kontexten tendenziell weniger stark für die Gemeinschaft engagieren und sich nur lose mit ihr verbunden fühlen. Daraus ergibt sich die Erwartung, dass Briefe in ethnisch diversen Ortsteilen Berlins seltener von Passanten aufgehoben und in einen Briefkasten geworfen werden als in Ortsteilen mit einer geringen Zahl ausländischer Mitbürger.

Die Effekte der experimentellen Manipulation sind in Abbildung 2.4 für Gesamtberlin (blaue Säulen) sowie getrennt für Ost- und Westberlin (orange und grüne Säulen) dargestellt. In der Gesamtstichprobe und in Westberlin sind die Unterschiede zwischen den Experimentalbedingungen eher gering. Deutlich wird jedoch, dass in Westberlin die Briefe unabhängig vom Absender häufiger aufgehoben und in einen Briefkasten geworfen wurden als in Ostberlin. Gleichzeitig weicht die Rücklaufquote einzig für Briefe von islamischen Organisationen in Ostberlin stark von den anderen experimentellen Bedingungen ab.

In Tabelle 2.18 sind die Ergebnisse der multivariaten Regression des Rücklaufs der Briefe sowohl für die Gesamtstichprobe als auch getrennt für Ost- und Westberlin dargestellt. Neben den experimentell variierten Absendern der Briefe wurden Daten zu den Berliner Ortsteilen in die Analyse einbezogen. Diese Merkmale auf der Ortsteilebene sind der Anteil von Ausländern mit Wohnsitz im Ortsteil, die regionale Arbeitslosigkeit, die Einwohnerdichte, der Anteil von Bewohnern die 65 Jahre oder älter sind, die Lage des Ortsteils in Ost- oder Westberlin sowie die Tageszeit, zu der in den jeweiligen Ortsteilen die Briefe im Durchschnitt verteilt wurden (mittlere Abwurfzeit). Die mittlere Abwurfzeit ist eine wichtige Kontrollvariable, da Briefe die später im öffentlichen Raum platziert wurden, insbesondere nach Einbruch der

Dunkelheit, eine geringere Wahrscheinlichkeit haben aufgehoben und weitergeleitet zu werden.

Abbildung 2.4: Rücklauf der Briefe nach Absendern in Berlin, Ostberlin und Westberlin



In der Legende sind nacheinander die einzelnen Experimentalbedingungen (Kulturstiftung, christliche Kulturstiftung, islamische Kulturstiftung und türkische Kulturstiftung) für die gesamte Stichprobe („Berlin“) und die beiden Teilstichproben von Ortsteilen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR („Ost“) und des ehemaligen Westberlins („West“) gekennzeichnet.

Für die Gesamtstichprobe der Berliner Ortsteile lässt sich keine Diskriminierung im Verhalten der Passanten aufgrund der Bezeichnung des Absenders erkennen (Modell 1 in Tabelle 2.18). Dies bestätigt den Eindruck, der sich bereits aus Abbildung 2.4 ergibt. Die mittlere Abwurfzeit beeinflusst den Rücklauf der Briefe hingegen erwartungsgemäß negativ: Je später die Briefe im Tagesverlauf im öffentlichen Raum verteilt wurden, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Briefe von Fremden aufgehoben und in Briefkästen geworfen werden. Der Ausländeranteil auf der Ortsteilebene zeigt wie erwartet einen negativen Effekt. In Ortsteilen, in denen viele Ausländer leben, werden weniger Briefe aufgesammelt und weitergeleitet. Dieser Befund ist bei gerichteter Hypothesentestung auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant und bestätigt die zweite Hypothese. Zusätzlich haben die regionale Arbeitslosigkeit und die Lage des Ortsteils in Ostberlin einen negativen Einfluss auf den Rücklauf der Briefe. Die

Einwohnerdichte und der Anteil von Anwohnern im Rentenalter beeinflusst den Briefrücklauf unseren Analysen zufolge nicht.

Tabelle 2.18: Regression des Rücklaufs der Briefe

	Berlin (1)	Ostberlin (2)	Westberlin (3)
Experimentelle Bedingung; Referenz: Kulturstiftung			
Christliche Kulturstiftung	0	0	0
Islamische Kulturstiftung	0	-	0
Türkische Kulturstiftung	0	0	0
Merkmale auf der Ebene der Ortsteile			
Mittlere Abwurfzeit	-	0	--
Ausländeranteil	-	---	-
Arbeitslosigkeit	---	---	---
Einwohnerdichte	0	0	0
Prozent Einwohner 65+	0	0	0
Ostberlin	--		
N	1959	982	977
R2	4 %	4 %	5 %

Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$; ++/--: $p < .001$.

Da die Lage der Ortsteile in Ostberlin einen signifikanten Einfluss auf den Briefrücklauf hat und sich bereits in der Grafik Unterschiede in der Wirkung der Bezeichnung des Absenders zeigten, wurden die Regressionen zusätzlich getrennt für Ost- und Westberliner Ortsteile durchgeführt (Modelle 2 und 3 in Tabelle 2.18). In beiden Teilen Berlins ist die Hilfsbereitschaft in Ortsteilen mit einer hohen regionalen Arbeitslosigkeit geringer. Die erste Hypothese hingegen, d.h. die Annahme, dass Briefe mit türkischem oder islamischem Absender seltener von Passanten aufgehoben und in Briefkästen geworfen werden, kann nur in Ostberlin für islamische Organisationen bestätigt werden. Briefe von islamischen Organisationen wurden in Ostberliner Ortsteilen signifikant seltener in Briefkästen geworfen als Briefe von einer neutralen Kulturstiftung. Die zweite Hypothese kann für beide Ortsteil bestätigt werden. Je mehr Ausländer in einem Ortsteil leben, umso geringer ist der Rücklauf von Briefen. Dieser Zusammenhang ist in Westberliner Ortsteilen jedoch viel schwächer ausgeprägt als in Ostberliner Ortsteilen.

Insgesamt bestätigt sich die Hypothese, dass Bewohner ethnisch heterogener Ortsteile seltener im Sinne des Gemeinwohls handeln, „verlorene Briefe“ aufheben und in einen Briefkasten werfen als Bewohner ethnisch homogener Nachbarschaften. Dieser Zusammenhang ist insbesondere in Ostberlin ausgeprägt. Für Gesamtberlin finden sich keine Hinweise auf diskriminierendes Verhalten. Allerdings werden in Ostberlin Briefe von islamischen Organisationen seltener eingeworfen als Briefe von einem neutralen Kulturverein. Interessanterweise scheint diesem Verhalten aber keine generelle Diskriminierungstendenz zugrunde zu liegen, da Briefe

von türkischen Kulturvereinen tendenziell sogar etwas häufiger eingeworfen wurden (siehe Abbildung 2.4). Die Hinweise auf diskriminierendes Verhalten in unserem Experiment sind also in doppeltem Sinne begrenzt: erstens treten Diskriminierungseffekte nur in Ostberlin auf, und zweitens begrenzen sich diese auf islamische Absender. Die Ergebnisse des Briefwurfexperiments weisen damit deutliche Parallelen zum Diversitätsexperiment auf, das im Abschnitt 2.2.3 dargestellt wurde. Auch hier reagierten eher Bewohner aus Lebenswelten ohne eine Tradition starker Zuwanderung, wie sie in den Ostberliner Ortsteilen zu finden sind, stärker auf ethnische Hinweisreize. Während im Diversitätsexperiment das Vertrauen in Nachbarn insbesondere in ethnisch homogenen Kreisen anfällig ist für die experimentelle Betonung kultureller Diversität, tritt eine Diskriminierung gegenüber islamischen Organisationen im Kooperationsverhalten nur in Ostberliner Ortsteilen auf, wo relativ wenige Muslime ansässig sind. Gleichzeitig wirkt sich der Ausländeranteil in Ostberliner Ortsteilen stärker negativ auf das Kooperationsverhalten der Anwohner aus als in Westberliner Nachbarschaften. In beiden Fällen scheint Erfahrung mit kultureller Vielfalt eine wichtige Ressource zu sein, die vor Diskriminierung und negativen Effekten religiöser und ethnischer Diversität schützen kann. Gleichzeitig aber, so zeigt sich tendenziell in allen drei Experimenten, sind die Gemeinwohlorientierung und das Vertrauen unter Bewohner ethnisch diverser Orte tendenziell schwächer ausgeprägt.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden Analysen dazu präsentiert, ob sich entsprechend der internationalen Forschungslage auch in Deutschland ein negativer Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität und Sozialkapital findet, wie dieser Zusammenhang begründet werden kann und ob bestehende lokale Integrationspolitik erfolgreich interveniert. Die Befunde der einzelnen auf der Basis unserer Umfrage untersuchten Faktoren sind in Tabelle 2.19 zusammengefasst. Hierbei handelt es sich um eine reine Auflistung der Ergebnisse der durchgeführten Analysen, die die zugrundeliegenden multivariaten Regressionsanalysen nicht näher beschreibt. Im Folgenden werden die wichtigsten Muster diskutiert, die sich aus den Befunden ergeben.

Insgesamt zeigt sich, dass die kognitive Dimension des Sozialkapitals (generalisiertes Vertrauen, Vertrauen in Nachbarn und kollektive Handlungsfähigkeit) durchaus in einem negativen Zusammenhang mit der regionalen ethnischen Diversität steht, selbst wenn die regionale Arbeitslosigkeit sowie die Bevölkerungsdichte berücksichtigt werden. Generalisiertes Vertrauen ist hiervon ausgenommen. Es wird jedoch auch am wenigsten durch konkrete Erfahrungen in der sozialen Lebenswelt beeinflusst. Indikatoren wie das Vertrauen in Nachbarn oder die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit reagieren sensibler auf konkrete Erfahrungen und stehen in dem erwarteten negativen Zusammenhang mit der regionalen ethnischen Diversität. Dieser Zusammenhang wird weniger über die soziale Einbettung vermittelt als vielmehr über die Wahrnehmung von Diversität. Insbesondere die Einschätzung der Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund sowie der wahrgenommenen sprachlichen und Wert- und Normdiversität spielen dabei eine Rolle. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass der negative Zusammenhang auf Kommunikationsprobleme sowie unterschiedliche Wünsche und Zielvorstellungen zurückgeht. Darüber hinaus kann der starke Einfluss der wahrgenommenen Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund einerseits bedeuten, dass sich die ethnische Diversität der direkten alltäglichen Lebensumwelt von der Diversität der Gesamtregion unterscheidet, andererseits aber auch, dass sich Menschen in ihren Wahrnehmungen verschätzen. Diese Wahrnehmungen können von den tatsächlichen Verhältnissen abweichen, etwa weil Menschen dazu tendieren, einzelne Erfahrungen zu generalisieren.

Die Ergebnisse des Diversitätsexperiment und des Gefangenendilemmas unterstützen diese Befunde zum kognitiven Sozialkapital, in dem sie die Schlussfolgerung auf kausale Zusammenhänge ermöglichen (siehe Tabelle 2.20). Die ethnische Diversität des Kontextes zeigt über beide Experimente hinweg einen negativen Effekt auf das Vertrauen bzw. Kooperationsverhalten, mit der Einschränkung, dass dies im Gefangenendilemma nur für Befragte ohne

Migrationshintergrund zutrifft. Der Migrationshintergrund der Befragten spielt den Ergebnissen zufolge nur für kooperatives Verhalten im Gefangenendilemma eine Rolle. Im Gegensatz dazu unterscheiden sich Befragte mit und ohne Migrationshintergrund im Ausmaß an Vertrauen in die Nachbarn. Die experimentellen Stimuli hatten für die jeweilige Gesamtstichprobe nur im Diversitätsexperiment eine signifikante Auswirkung. Eine Betonung der ethnischen oder religiösen Diversität der Nachbarschaft senkte dagegen das Vertrauen in die Nachbarn signifikant. Dies bedeutet, dass die Wahrnehmung kultureller Diversität ein Grund für geringeres Vertrauen in Nachbarn ist. Im Gefangenendilemma Experiment erwiesen sich die experimentellen Stimuli allerdings nur für die Teilstichprobe der Befragten ohne Migrationshintergrund als signifikant.

Für das verhaltensbasierte strukturelle Sozialkapital (tatsächliche Kooperation etwa durch Verhalten Mitgliedschaft in Vereinen, freiwilliges Engagement und informelles politisches Engagement) finden sich in den Umfrageergebnissen keine Belege eines geringeren Niveaus in ethnisch diverseren Regionen. Stattdessen ergaben sich für die Rate der Mitgliedschaften sowie das freiwillige Engagement im Rahmen der Vereinsmitgliedschaft sogar gegenteilige Hinweise. Diese sind jedoch nicht sehr robust und abhängig davon, ob gleichzeitig andere Faktoren berücksichtigt werden. Ein möglicher Grund für die Befunde wäre, dass Menschen gerade in diversen Regionen in Vereinen ein homogenes Umfeld suchen. Hierfür spricht außerdem, dass Formen des informellen politischen Engagements mit der wahrgenommenen Diversität sowie der regionalen Arbeitslosigkeit zunehmen, was sich auch als Protest gegen die bestehenden Verhältnisse interpretieren lässt.

Für Unterschiede im Sozialkapital zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund erweisen sich Kontextmerkmale größtenteils als unwesentlich. Bei der Analyse der kollektiven Handlungsfähigkeit zeigte sich allerdings, dass unter Berücksichtigung der ethnischen Diversität sowie der regionalen Arbeitslosigkeit Personen mit türkischem oder sonstigem Migrationshintergrund ihre Handlungsfähigkeit sogar signifikant höher einschätzen. Für die Indikatoren des Sozialkapitals, die explizit nur für Personen mit Migrationshintergrund analysiert wurden (Mitgliedschaft in allgemeinen oder ethnischen Vereinen sowie informelles politischen Engagement für allgemeine oder gruppenspezifische Interessen), erweisen sich die Kontextmerkmale als bedeutungslos.

Tabelle 2.19: Zusammenfassende Darstellung der Befunde der Umfrage

	Kognitives Sozialkapital			Strukturelles Sozialkapital		
	generalisiertes Vertrauen	Vertrauen in Nachbarn	Kollektive Handlungsfähigkeit	Vereinsmitgliedschaft	Freiwilliges Engagement	Informelles politisches Engagement
Kontexteffekte						
Ethnische Diversität	0	--	-	+	+	0
Regionale Arbeitslosigkeit	-	-	-	0	0	+
Einwohnerdichte	++	0	0	-	--	0
Ostdeutschland	0	0	0	0	0	-
Mechanismen						
Wahrgenommene …						
Anzahl von Personen mit MH	-	--	--	0	0	0
sprachliche Diversität	+	0	-	0	0	0
Einkommensdiversität	0	0	0	0	0	++
Norm- und Wertdiversität	0	--	-	++	0	+
Verheiratet	+	++	++	0	0	0
Kinder	-	0	0	0	0	0
Anzahl Freunde	++	+	+	+	0	0
Anzahl Bekanntschaften	++	++	++	++	++	++
Jahre in der Nachbarschaft	0	++	0	0	0	-
Lokale Integrationspolitik						
Einbürgerungsquote	-	0	0	0	-	0
Stimmen für die CDU	0	0	0	0	0	0
Stimmen für Bündnis 90/Die Grünen	0	0	0	0	0	0
Stadtkreisspezifische Analysen						
Wahlprogramm des Bürgermeisters betont Integration	0	0	0	0	0	0
Stadt hat ein(e)						
Integrationskonzept	0	0	0	0	0	0
zentrale Verwaltungsstelle	0	0	0	-	0	0
Jahre seit der Einführung						
des Integrationskonzeptes	0	0	0	0	0	0
der zentralen Verwaltungsstelle	0	0	0	0	0	0

Tabelle 2.20: Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Experimente

Experiment Gemessener Indikator	Diversitätsexp. Vertrauen in Nachbarn	Gefangenendilemma: Kooperation mit Fremden der Region	Briefwurfexperiment: Hilfeverhalten gegenüber Fremden
Kontexteffekte			
Regionale Arbeitslosigkeit	--	0	--
Einwohnerdichte	0	+	0
Ethnische Diversität / Ausländeranteil	--	- (ohne MH)	-
Ostdeutschland	0	- (ohne MH)	--
Individuelle Merkmale			
Migrationshintergrund	0	-	
Experimentelle Stimuli			
Ethnischer Stimulus	-		
Religiöser Stimulus	-		
Altersbezogener Stimulus	0		
Mitspieler aus Eigengruppe		0	
Mitspieler aus Fremdgruppe		0	
Christlicher Kulturverein			0
Islamischer Kulturverein			0
Türkischer Kulturverein			0

In der Studie konnte kein positiver Effekt einer eher multikulturell ausgerichteten lokalen Integrationspolitik festgestellt werden. Verschiedene Indikatoren wie der Anteil der Stimmen für die CDU und Bündnis 90/Die Grünen, die lokale Einbürgerungsquote, aber auch detaillierte Maße wie etwa die Existenz eines Integrationskonzeptes sowie die Jahre seit der Einführung konkreter Maßnahmen zeigen keine systematischen Zusammenhänge mit kognitivem oder strukturellem Sozialkapital. Stattdessen gibt es drei sporadische Befunde die auf negative Effekte von Integrationspolitik hindeuten würden. Hier muss jedoch bedacht werden, dass politische Maßnahmen oft als Reaktion auf problematische Situationen ergriffen werden und sich daher eine aktive Integrationspolitik oft in Regionen mit Problemen findet beziehungsweise in jenen Regionen früher eingeführt wurde, in denen sich Probleme der Integration früher stellten. Hierdurch können negative Zusammenhänge erzeugt werden, die nicht zwangsläufig kausal interpretiert werden sollten. Ein fairer Test aktiver Integrationspolitik bedarf einer Datengrundlage im Zeitverlauf, die in diesem Projekt nicht gegeben war Die Befunde zu einem negativen Effekt der Einbürgerungsquoten stehen den Erwartungen entgegen und sollten am ehesten als ein fehlender Beleg für einen positiven Einfluss hoher Einbürgerungsquoten gewertet werden. Zusammenfassend zeigen die vorliegenden Befunde somit weder Belege dafür, dass eine eher konservative noch dass eine eher multikulturelle Integrationspolitik das Sozialkapital wesentlich beeinflussen kann.

Die Ergebnisse des Briefwurfexperimentes ergänzen die Umfragebefunde zum verhaltensbasierten strukturellen Sozialkapital in zentraler Hinsicht. Wie bereits erwähnt, kann informelles politisches Engagement nicht nur eine Form von Engagement, sondern auch Ausdruck von Unzufriedenheit und Konflikt. Gleiches kann auch für die Mitgliedschaft in Vereinen gelten. Das Hilfeverhalten im Briefwurfexperiment ist hingegen frei von solchen Einflüssen. Die Teilnehmer dieses Experiments sind sich ihrer Rolle nicht bewusst. Es git keine direkte Interaktion zwischen dem Hilfeempfänger und dem Hilfesteller. Zudem haben Personen, die einen Brief aufheben und einwerfen, keinen persönlichen Vorteil von ihrem Verhalten. Vielmehr offenbart sich in dem gezeigten Hilfeverhalten eine allgemeine Orientierung gegenüber der Gemeinschaft – die eher Desinteresse oder ein Gefühl des Zusammenhaltens widerspiegeln kann. Entsprechend zeigen die Analysen einen deutlichen negativen Effekt der Arbeitslosenquote und der Ausländerquote von Berliner Ortsteilen auf die Wahrscheinlichkeit, dass ein verloren gegangener Brief von Passanten aufgehoben und in einem Briefkasten geworfen wird (siehe Tabelle 2.20). Zusätzlich ist der Rücklauf von Briefen aus Ostberliner Ortsteilen geringer als der Rücklauf von Briefen aus Westberlin. Während sich für die Berliner Gesamtstich-

probe keine Diskriminierung gegenüber Briefen von islamischen oder türkischen Organisationen zeigt, werden Briefe in Ostberlin singifikant seltener weitergeleitet wenn sie von einer islamischen Kulturstiftung stammen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der hier angestellten Analysen, dass ethnische Diversität auf jeden Fall mit dem kognitiven Sozialkapital, das heißt jener Dimension des Sozialkapitals, die die Einschätzung der Umwelt betrifft, in einem negativen Zusammenhang steht. Wahrnehmungen von Diversität haben hier eine bedeutungsvolle Vermittlungsfunktion. Dies wird durch die Befunde der experimentellen Studien untermauert, die auch die kausalen Effekte wahrgenommener Diversität auf kognitives Sozialkapital belegen. Aus diesen Ergebnissen lässt sich folgern, dass Wahrnehmungen von Diversität auch unabhängig von den tatsächlichen regionalen Bedingungen in einem Zusammenhang mit der kognitiven Dimension des Sozialkapitals stehen. Hier liegt vielleicht ein Handlungspotenzial der Politik, da Wahrnehmungen über die Andersartigkeit der anderen leichter zu beeinflussen sind als die tatsächliche Heterogenität von Werten, Zielen, Vorstellungen und Verhalten.

Für das verhaltensbasierte strukturelle Sozialkapital dagegen kann kein solch eindeutiger Zusammenhang geschlussfolgert werden. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass Mitgliedschaft in Vereinen sowie informelles politischen Engagement nicht nur Ausdruck von Kooperation und Hilfsbereitschaft, sondern auch von Konflikten zwischen Gruppen innerhalb von Gemeinschaften und sind. So sind Demonstrationsteilnahmen auch in der Studie von Robert Putnam (2007) eine soziale Aktivität, die unter ethnisch Diversen Bedingungen zu- anstatt abnimmt. Die Befunde können daher auch als Ausdruck von Unzufriedenheit und Protest gedeutet werden. Auch Vereine, so deuten jüngste US Amerikanische Studien (DiPrete u.a.. 2011) an, fungieren als Rückzugsorte in denen sich Menschen mit anderen assoziieren, die ihnen besonders ähnlich sind. Swaroop und Morenoff (2006) zufolge nimmt wirkt sich ethnische Diversität negativ auf die Mitgliedschaft in Vereinen aus, die sich für das Allgemeinwohl einsetzen, nicht jedoch auf Mitgliedschaft in Vereinen, in denen Menschen expressiv ihre Identitäten ausleben. Diese Überlegungen werden durch die Befunde des Briefwurfexperiments untermauert. Für diesen Indikator des verhaltensbasierten strukturellen Sozialkapitals, der im Gegensatz zu den Indikatoren der Umfrage eine eindeutige Hilfsbereitschaft misst, zeigt sich der erwartete negative Effekt ethnischer Diversität.

3 Fallbeispiel: Elternbeteiligung an Berliner Grundschulen

Organisationen wie Wohlfahrtsverbände, Vereine und politische Parteien sind bedeutsame Handlungskontexte für zivilgesellschaftliches Engagement. Obgleich zunehmend auch die Bedeutung von informellem Engagement wie in der Nachbarschaftshilfe diskutiert wird (Alscher u. a. 2009), findet der überwiegende Anteil freiwilliger Tätigkeiten weiterhin innerhalb von zivilgesellschaftlichen Organisationen statt. Organisationen bieten den einzelnen Bürgern einen institutionalisierten Rahmen, in dem sie Interessen und Ziele, die sie mit anderen teilen, gebündelt verfolgen können (Coleman 1974). Solch ein kollektiver Einsatz erhöht einerseits die Durchsetzungskraft bürgerschaftlicher Interessen, andererseits sind viele gemeinschaftliche Güter wie etwa die Organisation regelmäßiger Trainingsangebote in Sportvereinen oder Selbsthilfenetzwerke in Nachbarschaftsheimen nur durch gemeinsame bürgerschaftliche Anstrengungen erreichbar. Darüber hinaus ist die Teilnahme an zivilgesellschaftlichen Organisationen ein wichtiger Faktor der Aktivierung zu freiwilligem Engagement: Wer Mitglied ist, wird auch eher freiwillig tätig (Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend 2010).

Auch die bundesdeutsche Debatte zur Bedeutung von Zuwanderung für zivilgesellschaftliches Engagement konzentriert sich vor allem auf das Engagement innerhalb von Organisationen. Das Verständnis der Rolle von Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte unterlag dabei jedoch einem Wandel. Bis in die 1990er Jahre betrachtete man sie kaum als potenzielle Akteure politischen Engagements, sondern vor allem als Zielgruppe von Hilfsleistungen der Wohlfahrtsverbände. Dies wurde von der sozialwissenschaftlichen Forschung als ein paternalistischer Ansatz kritisiert (Puskeppeleit und Thränhardt 1990), der eigenes Engagement und die Selbsthilfe dieser Bevölkerungsgruppe behindere. Erst Mitte der 1990er Jahre rückte das potenzielle bürgerschaftliche Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund in den Fokus der deutschen Engagementforschung. Die öffentliche wie sozialwissenschaftliche Diskussion konzentriert sich allerdings auf die – vornehmlich eigenethnische – Selbstorganisation von Migranten, wobei sich die Bewertung dieses Engagements in ethnischen Organisationen zwischen zwei Polen bewegt (Fijalkowski 2001): Auf der einen Seite besteht die Sorge, dass es zu einer ethnischen Segregation kommen könnte, auf der anderen Seite werden den Organisationen der Aufnahmegesellschaft Defizite attestiert, die spezifischen Bedarfe von Migranten zu berücksichtigen und diese für freiwillige Tätigkeiten zu gewinnen. Obgleich die Enquete-Kommission "Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" des Deutschen Bundestages bereits 2002 vor allem zu einer Förderung von Engagement aufrief, das in seiner Form geeignet sei „(…) ethnische, religiöse und soziale Grenzziehungen zu überwinden und neue

Gemeinsamkeiten in der Gesellschaft zu stiften (…)“ (Deutscher Bundestag 2002: 105), hat die akademische Debatte die Bedeutung und die Bedingungen für ein Gelingen eines ethnisch integrierten gemeinsamen freiwilligen Engagements von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bisher praktisch nicht thematisiert.

Mit den Daten zum Elternengagement in ethnisch diversen Schulen und Sportvereinen, die im Rahmen des Gesamtprojekts erhoben wurden, lässt sich insbesondere an die skizzierte Lücke in der Diskussion zum Engagementverhalten von Migranten in ethnisch gemischten zivilgesellschaftlichen Organisationen anschließen. Das Ziel dieser Studie war nicht nur die allgemeine Erfassung des Engagementverhaltens von Eltern nichtdeutscher Herkunft in den beiden Organisationstypen. Es sollten auch die Varianz ihres Engagementverhaltens in Relation zur Zusammensetzung von Elternschaften sowie die dafür verantwortlichen Dynamiken und Prozesse innerhalb der Elternschaft wie auf der Organisationsebene beleuchtet werden. Dafür wurden zwei methodische Ansätze gewählt.

Erstens sollte mit einer Umfrage unter Schulleitern und Eltern an Berliner Grundschulen die statistische Verteilung des Engagementverhaltens von Eltern insbesondere in Abhängigkeit von ihren individuellen soziodemographischen Hintergründen wie auch von der strukturellen Zusammensetzung schulischer Elternpopulationen untersucht werden. Aufgrund des ländervergleichenden Ansatzes des Gesamtprojektes waren entsprechende Befragungen auch an den Grundschulen der französischen Stadt Lyon vorgesehen. Obgleich die diesbezügliche Genehmigung durch die zuständige lokale Schulverwaltung bereits erteilt und die Fragebögen versendet worden waren, wurde die Genehmigung sehr kurzfristig wieder zurückgezogen. Nach Einsichtnahme in die Fragebögen hielten die Zuständigen eine statistische Befragung zum analysierten Themenbereich, vor allem was Fragen zu Ethnizität und Religion anbelangt, schließlich doch nicht für kompatibel mit dem republikanischen Schulsystem.

Im Rahmen des zweiten methodischen Ansatzes, der qualitativen Fallstudien, konnte eine Untersuchung sowohl in Berliner und Lyoner Grundschulen als auch in Berlin zusätzlich in Sportvereinen verwirklicht werden. Hierbei sollten hemmende wie förderliche Faktoren und Prozesse für das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund insbesondere unter Betrachtung der Zusammensetzung der Elternschaften herausgearbeitet werden. Aufgrund der hohen Komplexität, die ein Ländervergleich wie auch der Vergleich zwischen unterschiedlichen Organisationstypen mit sich bringt, beschränkt sich die folgende Vorstellung von Ergebnissen in diesem Bericht auf die Elternbeteiligung an Berliner Schulen.

3.1 Engagementverhalten von Eltern mit Migrationshintergrund an Schulen – Überblick zum Forschungsstand

Familiäre Bindungen fördern einerseits die Neigung zu zivilgesellschaftlichem Engagement, andererseits eröffnen sich für Individuen dadurch oft neue gesellschaftliche Kontexte für eine entsprechende Beteiligung (Furstenberg 2005; Bryant u. a. 2003). Das Zusammenleben mit Kindern in einem Haushalt ist in dieser Hinsicht bedeutsam. So sind in Deutschland Menschen, die mit Kindern zusammenleben, unabhängig von der Ausgestaltung der konkreten familiären Lebensform im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung deutlich engagierter (Alscher u. a. 2009). Schulen sind ein Feld zivilgesellschaftlichen Engagements, das direkt mit Kindern in Beziehung steht und üblicherweise über diese zugänglich ist. Das Mitwirken von Eltern am Schulleben dürfte einen entscheidenden Anteil an der genannten vergleichsweise hohen Engagementbeteiligung von Menschen haben, die mit Kindern zusammenleben. Diejenigen, die mit jüngeren Schulkindern in einem Haushalt leben, bilden die engagierteste Bevölkerungsgruppe. Dies schließt an internationale Forschungsergebnisse zum freiwilligen Engagement von Eltern in unterschiedlichen Zyklen der familiären Lebensphase an. Nach der Familiengründung scheint die Betreuung von Kleinkindern zunächst die zur Verfügung stehenden Ressourcen für ein freiwilliges Engagement deutlich einzuschränken (Schlozman u. a. 1994; Knoke und Thomson 1977). Bei Eltern von älteren Schulkindern hingegen lässt das schulbezogene Engagement allgemein wieder deutlich nach (Crosnoe 2001), was sich auch für Eltern mit Migrationshintergrund zeigt (Kao 2004). In Deutschland spiegelt sich dies darin wider, dass Menschen, zu deren Haushalt Kindern ab 15 Jahren zählen, generell ein merklich niedrigeres Engagementniveau aufweisen als diejenigen, die mit jüngeren Kindern zusammenleben (Alscher u. a. 2009). Der Rückzug aus insbesondere schulbezogenen freiwilligen Aktivitäten scheint nicht durch eine Hinwendung zu anderen Formen zivilgesellschaftlichen Engagements ausgeglichen zu werden.

Mit spezifischem Blick auf Menschen mit Migrationshintergrund wurde der Zusammenhang von Elternschaft und freiwilligem Engagementverhalten bisher kaum untersucht. Erste diesbezügliche Ergebnisse liegen in den USA und Kanada vor. Im Vergleich zur einheimischen Bevölkerung weisen sie auf geringere Effekte von Elternschaft auf das zivilgesellschaftliche Engagement bei Immigranten (Couton und Gaudet 2008; Scott u. a. 2006, S. 13) und abgeschwächt auch bei Menschen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (Sundeen u. a. 2009) hin. Da dies im Besonderen auf eine geringere Beteiligung von Frauen mit Migrationshintergrund zurückgeht, schreiben Couton und Gaudet das niedrigere Engagementniveau

von Menschen mit Migrationshintergrund zum größeren Teil der niedrigeren Beteiligung in traditionell von Frauen bedienten, familienbezogenen Engagementkontexten wie Kindergärten und Schulen zu. Eine Vielzahl empirischer Studien zur Elternbeteiligung an Schulen im nordamerikanischen Raum stützt diese These (Boethel 2003). Die für Eltern ethnischer Minderheiten sowie für Eltern mit Migrationshintergrund geltenden spezifischen Beteiligungsbarrieren sind vielfältig. Angeführt werden unter anderem Sprachschwierigkeiten sowie erforderliche Adaptionsleistungen je nach Zeitpunkt der Zuwanderung (Turney und Kao 2009), da durch Sozialisationserfahrungen in den Herkunftsländern häufig ein differierendes Verständnis der schulbezogenen Elternrolle erworben wurde (Lopez 2001). Auch die Erfahrung eines Machtgefälles in der Durchsetzung elterlicher Interessen, wobei eigenes Handeln als weniger erfolgreich erfahren wird als das Handeln vornehmlich weißer, einheimischer Mittelschichtseltern, kann das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund an Schulen hemmen (Meyers u. a. 2000).

In Deutschland beschäftigt sich die Forschung zum Verhältnis von Eltern mit Migrationshintergrund und Schulen von ersten Studien zur schulischen Integration der Kinder von Gastarbeitern bis heute schwerpunktmäßig damit, wie die elterliche Unterstützung der Bildungsverläufe von Kindern von Menschen mit Migrationshintergrund gefördert werden kann (Fürstenau und Mechtild Gomolla 2009; Miedaner 2004; Schröder 2001; Gehlen und Steffen 1983). Forschung zur Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen über die unmittelbaren Belange der eigenen Kinder hinaus befindet sich erst in ihren Anfängen. Nach einer Studie (Halm und Sauer 2004) zum freiwilligen Engagementverhalten der in Deutschland zahlenmäßig bedeutsamen Gruppe von Menschen türkischer Herkunft gehört der Engagementbereich „Schule/Kindergarten“ zwar zu den wichtigsten gesellschaftlichen Engagementfeldern von Menschen mit Migrationshintergrund. Die wenigen diesbezüglichen empirischen Befunde zur Elternbeteiligung in deutschen Schulen deuten jedoch durchweg auf ein im Vergleich zu Eltern deutscher Herkunft niedriges Beteiligungsniveau von Eltern mit Migrationshintergrund hin. Gemäß einer Studie zu den Hintergründen der gewählten Elternvertreter an 92 öffentlichen Grundschulen und verschiedenen Formen weiterführender Schulen im Raum um Nürnberg und Frankfurt am Main waren Elternvertreter mit Migrationshintergrund im Verhältnis zum Anteil dieser Elternschaft an den Schulen durchgängig unterrepräsentiert, und zwar auch an Schulen, an denen sich die Elternpopulationen zu großen Teilen aus Eltern nichtdeutscher Herkunft zusammensetzten (Friedrich und Kröner 2009). Eine Vollerhebung zur Elternarbeit an Grundschulen im bayrischen Schulwesen zeigt folgende Beteili-

gungsmuster von Eltern mit Migrationshintergrund auf (Sacher 2007b)[18]: Elternabende wurden zwar von Eltern aller Herkunftsgruppen etwa gleich häufig frequentiert, darüber hinaus suchten Eltern mit Migrationshintergrund jedoch deutlich seltener den individuellen Kontakt zu Mitarbeitern wie auch zu den gewählten Elternvertretern der Schulen. Insgesamt war ihre Teilnahme am Schulleben weniger ausgeprägt, sie besuchten seltener schulische Veranstaltungen und boten weniger eigene organisatorische Hilfeleistungen an. Im Verhältnis zu ihrem Anteil an der Elternschaft stellten sie auch seltener gewählte Elternvertreter, dies galt jedoch nur für Schulen mit weniger als einem Drittel an Schülern mit Migrationshintergrund. Die befragten Schulleiter von 132 öffentlichen Schulen aller Schulformen in Frankfurt am Main schätzten den Einsatz für eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule von Seiten der beiden größten Herkunftsgruppen mit Migrationshintergrund, den Eltern türkischer und arabischer Herkunft, im Vergleich zu den Eltern deutscher Herkunft insgesamt deutlich geringer ein (Plath u. a. 2002). Ob sich die hier thematisierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus auch auf Formen freiwilligen elterlichen Engagements an der Schule bezieht, bleibt allerdings in der Formulierung offen.

Wie in der diesbezüglichen Forschung im nordamerikanischen Raum, werden auch in der deutschen Literatur unterschiedliche Hemmnisse für eine Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund in den Schulen ihrer Kinder diskutiert. Oftmals scheinen diese Eltern ihre persönlichen Kompetenzen und Ressourcen als zu gering für eine Beteiligung in den Schulen ihrer Kinder einzuschätzen. Als konkrete Hindernisse werden in unterschiedlichen Studien wiederkehrend mangelnde Kommunikationsfähigkeiten in der deutschen Sprache (Hawighorst 2009; Kröner u. a. 2009; Michalek und Laros 2008), ein generell geringes Selbstvertrauen (Frank 2009) sowie insbesondere Hemmungen im Umgang mit staatlichen Behörden, als welche auch Schulen wahrgenommen werden (Frank 2009, S. 23; Michalek und Laros 2008), aufgeführt.

Ein weiterer entscheidender Punkt sind bestehende Unklarheiten über die Rolle von Eltern in deutschen Schulen. Dies kann einerseits an differierenden Vorstellungen über Bildungswege und damit verknüpfte unterschiedliche Rollenverständnisse von Eltern liegen (Leyendecker 2010; Hawighorst 2009; Kröner u. a. 2009). Kröner u.a. konstatieren zusätzlich, dass unter Eltern mit Migrationshintergrund die Einschätzung der Erfolgsaussichten beim Einbringen elterlicher Belange in die staatliche Institution Schule generell geringer ausfalle, was wiederum auf die oben vorgestellten Ergebnisse zur relativ großen Distanz zwischen dieser Eltern-

[18] Die migrantenspezifische Auswertung ist allerdings nur in Form eines Konferenzmanuskripts veröffentlicht.

gruppe und den Schulen ihrer Kinder verweist. Weitere Befunde berichten von Angeboten der Elternarbeit durch Schulen, die von Eltern mit Migrationshintergrund als unangemessen für die eigenen Hintergründe und Lebenssituationen erlebt werden.

Doch auch die schulische Elternarbeit kann für die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund Probleme bergen. Nach der Bewertung von Elternvertretern unterschiedlicher Migrationshintergründe (Kröner u. a. 2009) sind insbesondere folgende Punkte in der Zusammenarbeit der Schulen mit Eltern nichtdeutscher Herkunft kritisch: Es werde teils ungenügend auf die unterschiedlichen Sprachkenntnisse der Eltern eingegangen, diese erlebten Spannungen in der Kommunikation mit schulischen Mitarbeitern bis hin zu der Einschätzung, dass die Mitarbeiter ihnen oftmals mit vorgefassten negativen Einstellungen bezüglich einer Mitwirkung in der Schule begegneten, und Schulen würden zu geringe Anstrengungen unternehmen, Eltern mit Migrationshintergrund für mehr Beteiligung zu gewinnen. Zumindest für das Schulwesen in Bayern weist Sacher (2007) eine besondere Gestaltung der Beziehung zu Eltern mit Migrationshintergrund durch die Schulen nach, die die oben beschriebenen Erfahrungen widerspiegelt. Lehrkräfte suchen demnach im Verhältnis zu Eltern deutscher Herkunft zu Eltern mit Migrationshintergrund weniger informellen Kontakt, führen bei diesen seltener Hausbesuche durch und nehmen auch das Angebot dieser Eltern, Klassenfahrten zu begleiten, seltener wahr.

Der Fokus dieser Studie richtet sich auf die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund an den Schulen ihrer Kinder in Abhängigkeit von den zur Verfügung stehenden potenziellen Koakteuren und im Verhältnis zur ethnischen Zusammensetzung der Elternschaften. Aktuelle empirische Befunde zum Einfluss von Eltern anderer ethnischer Hintergründe und insbesondere Eltern deutscher Herkunft auf das Beteiligungsverhalten von Eltern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen sind eher dürftig. Im bayrischen Raum bauen die gewählten Elternvertreter zu Eltern mit Migrationshintergrund signifikant weniger Kontakt auf und Eltern mit Migrationshintergrund berichten, dass sie sich von den anderen Eltern an den Schulen ihrer Kinder insgesamt deutlich häufiger „allein gelassen“ fühlen (Sacher 2007). Beide Befunde gelten allerdings nicht für Schulen mit hohen Anteilen an Schülern mit Migrationshintergrund. Für den Raum Nürnberg und Frankfurt am Main finden auch Kröner u. a. (2009) entsprechende Kontaktbarrieren von Eltern ohne gegenüber denjenigen mit Migrationshintergrund. Häufig empfinden Eltern mit Migrationshintergrund, dass über ihren Lebenshintergrund bei Eltern deutscher Herkunft Unkenntnis herrsche. Diese Unkenntnis mag ein Grund für die beobachteten Kontaktbarrieren sein. Eine qualitative Interviewstudie mit Eltern unterschiedlicher Herkünfte zeigt außerdem kulturelle Fremdheitserfahrungen im Kontakt mit an-

deren Eltern (Hawighorst 2009). Eltern mit Migrationshintergrund erleben Schulen unter Umständen als Zone „monokultureller Dominanz“ durch Eltern deutscher Herkunft; selbst bei fließenden deutschen Sprachkenntnissen überlassen sie diesen eher das Feld der elterlichen Mitwirkung.

Weitere Hinweise zur Relevanz von interethnischen Beziehungen unter Eltern für ihr Engagement an Schulen liefern Befunde zur Funktion von Elternnetzwerken an Schulen im angelsächsischen Raum. Eine qualitative Fallstudie an einer von Eltern mexikanischer Herkunft dominierten Schule in den USA zeigt separierte spanisch- bzw. englischsprachige Gruppen von elterlichen Aktiven aus dieser Herkunftsgruppe (Peña 2000). Beide Gruppen haben unter anderem große Differenzen in Bezug auf die finanzielle Mittelverwendung der Schule sowie auf ihr Verständnis der Elternrolle, was ein gemeinsames Engagement behindert. Vincent (1996) kommt in einer ethnographischen Fallstudie in Großbritannien zu dem Ergebnis, dass offene Diskriminierungen gegenüber Eltern anderer Herkünfte von Seiten weißer Eltern wie Schülern in einem Rückzug großer Teile der Elternschaft aus dem Schulleben resultierten und die Elternschaft deswegen selbst in der Situation eines gravierenden, den Schulbetrieb gefährdenden Lehrermangels nicht zu kollektivem Handeln zusammenfand. Im Gegensatz zu den beiden genannten Arbeiten weisen die meisten Studien zum Thema jedoch eher auf eine sozioökonomische als auf eine ethnische Segregation elterlicher Netzwerke hin. Zudem haben sozioökonomisch benachteiligte Eltern insgesamt deutlich weniger Kontakte innerhalb der Elternschaften an den Schulen ihrer Kinder (Ream und Palardy 2008; Horvat u. a. 2003; Muller und Kerbow 1993). Aufgrund des im Schnitt signifikant niedrigeren sozioökonomischen Status von Eltern mit Migrationshintergrund sind jedoch beide Kontaktbarrieren häufig unmittelbar miteinander verbunden. Kritisch wird daher hinterfragt, inwiefern die Aktivitäten der sozioökonomisch privilegierten, engagierten Fraktion von Eltern an Schulen neben der Förderung des Wohls der gesamten Schulgemeinschaft nicht auch eine Manifestierung ungleicher Bildungschancen bedeuten (Cucchiara und Horvat 2009; Wells und Serna 1996).

3.2 Eltern und elterliches Engagement – begriffliche Klärung

Schulen bieten Eltern spezifische Kontexte für freiwilliges Engagement. Sie sind staatliche Institutionen, an denen freiwillige Tätigkeiten von Eltern nur im Rahmen der institutionell ermöglichten Spielräume erfolgen können. Somit definieren zunächst die jeweiligen Schulsysteme die entscheidenden Regularien für elterliches Engagement im Schulleben (vgl. Kap. 3.3). In der Schulforschung ist jedoch auch innerhalb nationaler Schulsysteme das Verständnis von Elternbeteiligung einschließlich freiwilligen elterlichen Engagements oft sehr unterschiedlich. Ein international zitiertes Referenzmodell von Epstein (1995) beschreibt sechs Beteiligungsbereiche von der Teilnahme in Elternkursen bis zur Partizipation in Schulmanagementstrukturen; nach diesem Verständnis sind alle Beteiligungsformen allerdings ‚top-down' von der Schule vorstrukturiert. Gerade in der angelsächsischen Forschung wird inzwischen zunehmend zwischen von der Schule kontrollierten, von Eltern selbstorganisierten sowie kooperativen Beteiligungsformen zwischen Schule und Elternhäusern unterschieden (Abrams und Gibbs 2002; Burke u. a. 2001; Delgado-Gaitan 1991). Auch in der deutschen Fachdebatte spiegeln die für die Beteiligung von Eltern am Schulleben verwendeten Begrifflichkeiten unterschiedliche Perspektiven auf die den Eltern zugedachte Rolle wider (Gomolla 2009, S. 36 ff.). Im Fokus steht allerdings vornehmlich die spezifische Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung zwischen Schulen und Elternhäusern und nur am Rande eine aktive Mitwirkung von Eltern im Schulleben durch freiwilliges Engagement. Im Anschluss an die sehr unterschiedlichen Konzepte der Elternbeteiligung in der Schulforschung wie auch an die Öffnung des Engagementbegriffs zum Beispiel unter Einbeziehung informeller Engagementformen in der allgemeinen akademischen Debatte zur zivilgesellschaftlichen Beteiligung (Alscher u. a. 2009) wird auch in dieser Studie freiwilliges elterliches Engagement an Schulen recht breit operationalisiert. In der Umfrage unter Eltern wurden beispielsweise sowohl der reine Besuch schulischer Veranstaltungen als auch konkrete elterliche Unterstützungsleistungen im Schulleben erfragt, der qualitative Untersuchungsansatz erhob explizit das jeweilige Engagementverständnis der Eltern und war offen für die entsprechenden Referenzsysteme im Feld. Teilweise sind die Übergänge zwischen passiver Beteiligung und aktivem Engagement auch von außen betrachtet fließend: Der Besuch eines Elternabends etwa bedeutet für die teilnehmenden Eltern einerseits eine Situation, in der sie kompakte Informationen zum schulischen Geschehen in Bezug auf ihre eigenen Kind erhalten und die ihnen hilft, den Bildungsverlauf ihrer Kinder zu unterstützen. Andererseits trägt die individuelle elterliche Unterstützung der eigenen Kinder zu einer besseren Funktion des Schulalltags der ganzen Klasse bei.

Individuell motivierte Teilnahme ist in diesem Fall also auch ein Beitrag für die Klasse auf der kollektiven Ebene.

Familiäre Lebenssituationen werden zunehmend vielfältiger und flexibler. Dies betrifft auch die Betreuung von Kindern wie die Sorge für ihre schulischen Belange. Insbesondere in sozial benachteiligten und ethnisch diversen Nachbarschaften, also auch in Einzugsgebieten von Schulen mit einem höherem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund, werden Kinder im Alltag häufig von unterschiedlichen anderen Betreuungspersonen neben den Eltern wie Großeltern, älteren Geschwistern oder Lebenspartnern der Eltern aufgezogen (Burton und Jarrett 2000). Dies findet inzwischen auch in der internationalen Forschung zu Elternbeteiligung an Schulen (Gutman und Midgley 2000; Miedel und Reynolds 1999) Berücksichtigung – der Fokus richtet sich in der Tendenz zunehmend auf die Mitwirkung der „primary caregiver", der hauptsächlich für die Betreuung der Kinder zuständigen Personen innerhalb des Familienkreises. Entsprechend formuliert auch Sacher (2008a) in seiner Analyse zur Entwicklung der deutschen schulischen Elternarbeit unter Rekurs auf entsprechende Regelungen der deutschen Sozialgesetzgebung eine umfassendere Definition von Eltern: „Unter ‚*Eltern*' werden im Folgenden nicht nur die biologischen Mütter und Väter, sondern – in Anlehnung an § 7 SGB VIII – allgemeiner alle Sorgeberechtigten oder sonstigen volljährigen Personen verstanden, die aufgrund einer Vereinbarung mit dem bzw. den Personensorgeberechtigten nicht nur vorübergehend und nicht nur für einzelne Verrichtungen längerfristig Aufgaben der Personensorge wahrnehmen" (Sacher 2008a, S. 27). Diese Perspektive nahmen wir auch in unserer Studie zur Elternbeteiligung an Grundschulen im ehemaligen Westberlin sowohl bei der Einladung zur Teilnahme an der Elternumfrage als auch im Rahmen der qualitativen Fallstudien ein.

3.3 Gelegenheitsstrukturen zur Elternbeteiligung im Berliner Schulsystem

Die Öffnung von Schulen gegenüber Eltern ist im Zuge des europäischen Integrationsprozesses seit Mitte der 1990er Jahre auch eine Hauptentwicklungslinie innerhalb der Schulsysteme der deutschen Bundesländer (Eyridice 1997). Unabhängig von Binnendifferenzierungen zwischen den einzelnen Ländern nimmt das Schulwesen in Deutschland, was die Beteiligung von Eltern an schulischen Entscheidungsstrukturen betrifft, im Vergleich westlicher EU-Länder[19] eine mittlere Position ein: Weder sind Eltern wie etwa in Griechenland kaum im schulischen Alltag präsent, noch werden ihnen sehr weitreichende Beteiligungsrechte in der schulischen Steuerung zugebilligt wie zum Beispiel durch die paritätische Besetzung aller schulischen Lenkungsgremien mit Mitarbeitern und Eltern in Irland oder gar durch die mehrheitlich elterliche Besetzung solcher Gremien in Schottland und Dänemark. Die Handlungsspielräume, die Eltern vor allem in Bezug auf schulische Entscheidungsprozesse eingeräumt werden, stellen eine grundlegende Strukturvoraussetzung für ihr potenzielles Engagement im Kontext Schule dar. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die entsprechenden Voraussetzungen für elterliches Engagement im Berliner Schulwesen diskutiert. Wie bei der empirischen Untersuchung werden auch hier nur Grundschulen berücksichtigt.

Im Berliner Schulsystem[20] sind zur Beteiligung von Eltern vor allem formelle Strukturen der Mitbestimmung vorgesehen, einige Regelungen betreffen ergänzend die Beteiligung am Schulleben in informeller Form sowie durch die Organisation von Veranstaltungen. Im Einzelnen gibt es die folgenden Möglichkeiten für ein Engagement der Eltern in der Schule:

Wahl der Elternvertreter: Die Eltern einer Klasse wählen ihre Vertreter bei der ersten Elternversammlung auf Klassenebene zu Beginn eines Schuljahres. Die kandidierenden Elternvertreter stellen sich vor bzw. geeignete Kandidaten können durch den Austausch unter den Eltern gefunden und mobilisiert werden (§ 89 (3)).

Elternversammlungen auf Klassenebene: Die erste Klassenelternversammlung eines Schuljahres wird von der die Klasse betreuenden Lehrkraft einberufen. Danach sollen die Elternvertreter einer Klasse im Laufe eines Schuljahres mindestens zwei weitere Versammlungen in Abstimmung mit der Lehrkraft selbstständig einberufen. Auf Initiative von mindestens einem

[19] Die Einordnung der Rolle der Eltern im deutschen Schulwesen im europäischen Kontext basiert auf zwei Arbeiten zum diesbezüglichen Vergleich der europäischen Bildungssysteme: Sacher 2008a, S. 21 ff. und Eyridice 1997.

[20] Die folgenden Ausführungen zur Beteiligung von Eltern in Berliner Schulen basieren auf einer Dokumentenanalyse der aktualisierten Fassung des Schulgesetzes für das Land Berlin vom 28.06.2010 (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010).

Fünftel der Elternschaft einer Klasse müssen zusätzlich gesonderte Versammlungen stattfinden (§ 89 (4)). Im Berliner Schulgesetz werden den Klassenelternversammlungen ausdrücklich zwei Hauptfunktionen zugedacht. Sie dienen „(…) der Information und dem Meinungsaustausch über schulische Angelegenheiten (…)“ (§ 89 (2)).

Selbstorganisation der Elternvertretung auf der Schulebene: Die von den Elternschaften der Klassen gewählten Elternvertreter bilden ein gemeinsames Gremium zur Interessenvertretung der Elternschaft gegenüber der Schulleitung, die Gesamtelternvertretung. Im Rahmen ihrer ersten Sitzung wird ein Elternsprecher der Schule gewählt, der mindestens zwei weitere Sitzungen im Laufe des Schuljahres einberuft. Wie auf Klassenebene können die anderen Elternvertreter auf Antrag weitere Versammlungen einfordern. Die Schulleitung sowie Vertreter der Lehrkräfte sind verpflichtet, auf Verlangen der Elternvertreter an diesen Sitzungen teilzunehmen (§ 90 (3)). Ein Elternvertreter wird von der Gesamtelternvertretung durch Wahl in die Schulkonferenz, das Lenkungsgremium zu organisatorischen Fragen des Schulalltags, abgeordnet (§90 (2)).

Beteiligung bei Sonderveranstaltungen*:* Eine über die Interessenvertretung hinausgehende Mitwirkung von Eltern ist beim sozialen und kulturellen Schulleben vorgesehen: Das Berliner Schulgesetz (§ 88 (3)) sichert die Beteiligung der Elternvertreter und über diese mittelbar der gesamten Elternschaft an schulischen Veranstaltungen sowie die Möglichkeit der Organisation von eigenen Zusatzveranstaltungen durch die Elternvertreter außerhalb der Unterrichtszeiten explizit zu.

Informelle Begegnungen unter Eltern*:* Das Schulgebäude wie auch die Außengelände der Schule sind für Berliner Eltern im Prinzip jederzeit frei zugänglich. Eltern, die ihre Kinder abholen oder bringen, können eine Zeit lang in der Schule verweilen, Einblick in das Schulklima nehmen, sich ohne vorherige Anmeldung an das Sekretariat wenden oder auch die Lehrkräfte ihrer Kinder kurz vor bzw. nach einer Unterrichtsstunde informell im Klassenraum aufsuchen. Das Schulgesetz (§ 47 (2)) sieht außerdem die Möglichkeit zur Hospitation im Unterricht auf Wunsch von Eltern ausdrücklich vor. Diese Gelegenheiten zur Teilnahme am Schulalltag bieten Eltern insbesondere auch die Möglichkeit, sich untereinander zufällig und informell zu begegnen und in Austausch zu treten.

Insgesamt bieten die im Berliner Schulsystem vorgesehenen Formen der Beteiligung für Eltern eine Vielzahl von Gelegenheitsstrukturen zur Begegnung und zum Austausch, was sich positiv auf die Koordinierung von Vernetzung und die Selbstorganisation unter den Elternvertretern wie der gesamten Elternschaft auswirken dürfte. Neben dem individuellen Kontakt

zwischen der Schule und den einzelnen Elternhäusern, etwa durch vorgesehene Einzelgespräche zum Entwicklungsstand der Kinder (§ 89 (2)), ermöglicht das Schulsystem ausdrücklich auch die Gestaltung eines kollektiven Kontakts zwischen Schule und gesamter Elternschaft. Dies zeigt sich auch in der aktuellen politischen Agenda des Berliner Senats, die zum Ziel hat, die Mitwirkung an Schulen insbesondere von bildungsfernen Eltern sowie von Eltern mit Migrationshintergrund auszuweiten. Eine Maßnahme, die dazu beitragen soll, ist die Ausbildung von Eltern zu Mediatoren oder „Elternlotsen", die die Elternschaft insgesamt aktivieren sollen.[21]

[21] Eine gute Übersicht zur Entwicklung der diesbezüglichen politischen Programmatik sowie besonders zu den entsprechenden Maßnahmen gaben zwei vom Berliner Senat ausgerichtete Praxiskonferenzen in den Jahren 2006 und 2009: „Elternkongress Berlin 2006" am 2.9.2006, http://hoenl.de/kongress 2.9.2006 [letzter Zugriff: 23.5.2011] sowie „Berliner Aktionskonferenz für Elternlotsenprojekte" am 11.12.2009, http://www.a4k.de/uploads/media/Dokumentation_der_Aktionskonferenz_f%C3%BCr_Elternlotsenprojekte.pdf [letzter Zugriff: 23.5.2011].

3.4 Quantitative Schulstudie

Grundschulen rekrutieren ihre Schüler überwiegend über das Prinzip der Wohnortnähe. Da aus diesem Grund die Selbstselektion in die Institution vergleichsweise gering ausfällt, eignen sich Grundschulen hervorragend, um interethnische Zusammenarbeit zu untersuchen. Neben einer qualitativen Analyse von fünf ausgewählten Fallschulen, die im nächsten Unterkapitel vorgestellt wird, wurde deshalb eine quantitative Umfrage unter Schulleitern und Eltern von Grundschülern der vierten Jahrgangsstufe an Berliner Grundschulen durchgeführt.

Es wurde ein Fragebogen für Eltern von Grundschülern erstellt, der neben Fragen zum soziodemographischen Hintergrund der Familie auch Fragen zur Schule, zur Klasse des Kindes und zum elterlichen Engagement enthielt (siehe Appendix). Der Fragebogen wurde an 121 staatlichen Grundschulen im ehemaligen Westberlin[22] versendet, verbunden mit der Bitte, die Fragebögen unter den Eltern aus zwei vierten Klassen zu verteilen. Die vierte Klassenstufe wurde gewählt, da im Berliner Raum häufig erst ab der vierten Stufe in altershomogenen Klassen unterrichtet wird und somit erst dann von einem ähnlichen Unterstützungsbedarf aller Schulkinder einer Klasse durch ihre Eltern auszugehen ist. Die Stichprobe wurde auf Schulen in Westberlin beschränkt, da in Ostberlin der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund vergleichsweise gering ist und außerdem vermieden werden sollte, einem vermutlich einflussreichen Merkmal, nämlich der sozialistische Vergangenheit der Bezirke im ehemaligen Ostberlin, aufgrund der relativ kleinen Gesamtstichprobe nicht genügend Rechnung zu tragen. Die Fragebögen waren auf Deutsch, Türkisch und Arabisch verfügbar. Jede Schule erhielt zudem frankierte Rückumschläge, um die ausgefüllten Fragebögen klassenweise zurücksenden zu können. Für jeden ausgefüllten Fragebogen wurde der Schule ein kleiner Geldbetrag in Aussicht gestellt, um über die Rücklaufquote eine Messung elterlichen Engagements generieren zu können.

Im Folgenden wird zunächst der Rücklauf der Eltern- und Schulleiterfragebögen beschrieben. Anschließend werden die deskriptiven Ergebnisse der Schulleiterbefragung vorgestellt und schließlich wird erläutert, ob sich Eltern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihres Engagements, ihrer Wahrnehmung der Schule und der Elternschaft sowie ihrer Verbundenheit mit der Elternschaft unterscheiden.

[22] Dabei wurden in den Bezirken Mitte und Friedrichshain-Kreuzberg jeweils nur diejenigen Schulen mit in die Untersuchung einbezogen, die auf dem Gebiet des ehemaligen Westberlins liegen.

3.4.1 Rücklauf

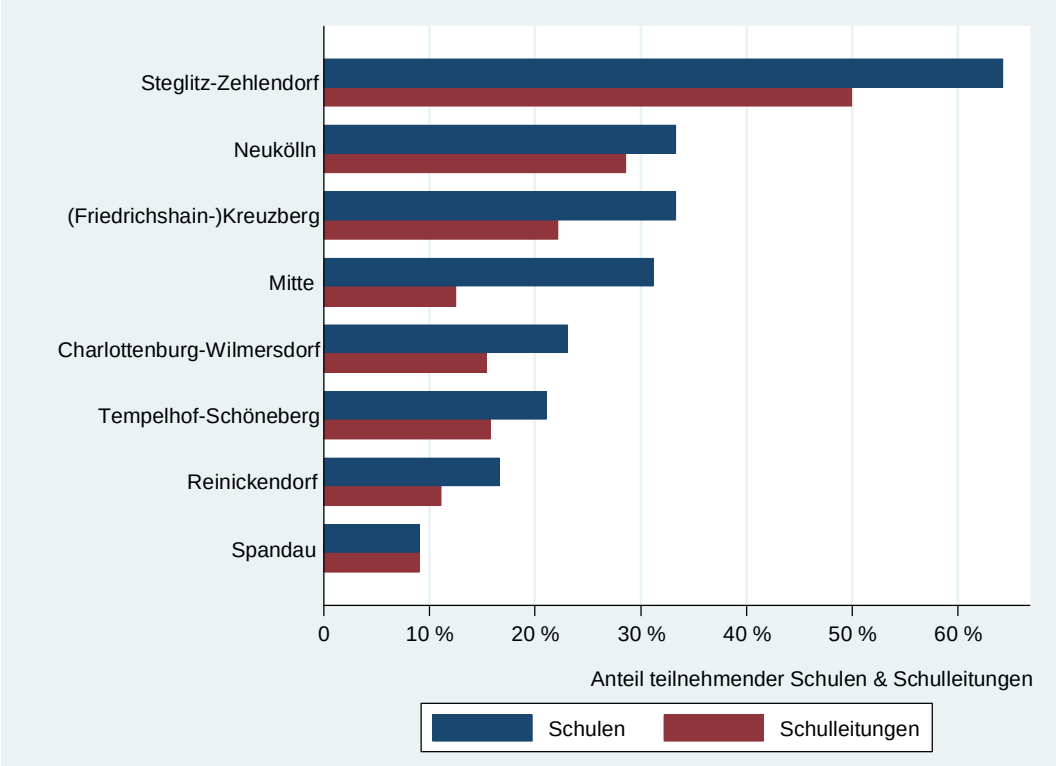
Die Elternumfrage und die Schulleiterfragebögen wurden postalisch an insgesamt 121 Westberliner Grundschulen (Zielschulen) und die fünf Fallschulen versandt. Es nahmen letztlich Eltern aus 35 Schulen (29 Prozent) und den fünf Fallschulen an der Untersuchung teil. In Abbildung 3.1 (blaue Balken) ist getrennt nach Bezirken dargestellt, wie viel Prozent der kontaktierten Schulen an der Studie letztlich teilnahmen, indem sie die Fragebögen an die Eltern von Schülern in den vierten Klassen aushändigten. Der Schulleiterfragebogen wurde in allen fünf Fallschulen und weiteren 25 Grundschulen ausgefüllt. Dies entspricht einer Teilnahmequote von 21 Prozent. In Abbildung 3.1 ist die prozentuale Beteiligung von Schulleitungen (rote Balken) an unserer Studie ebenfalls getrennt für die acht Bezirke dargestellt.

Die geringste Beteiligung zeigten Grundschulen aus Bezirken, die eher an der Peripherie Berlins liegen, nämlich Reinickendorf und Spandau, während Schulen aus dem ebenfalls nicht zentral liegenden, aber ökonomisch sehr gut situierten Bezirk Steglitz-Zehlendorf besonders häufig an der Studie teilnahmen. Für die Vertreter der Schulleitungen ergab sich ein ähnliches Bild. Einzig für den Bezirk Mitte ändert sich dort der Rangplatz innerhalb der Bezirke: Trotz einer relativ hohen Teilnahmequote der Schulen nahmen in Mitte vergleichsweise wenig Schulleitungen an der Umfrage teil.

Um zu überprüfen, ob die Teilnahme von Schulen und Schulleitungen durch Merkmale der Berliner Bezirke beeinflusst wurde, wurden Regressionen der beiden Teilnahmequoten auf die Arbeitslosenquote, den Ausländeranteil und die Einwohnerdichte der Bezirke berechnet. Es zeigte sich, dass keines dieser Merkmale statistisch bedeutsam mit den Teilnahmequoten der Bezirke assoziiert war. Gleiches gilt für Merkmale der Schule wie die Gesamtschülerzahl, der Anteil von Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache und der Anteil von Schülern mit Lernmittelbefreiung. Somit stellt die Auswahl der teilnehmenden Schulen eine nach für diese Studie relevanten Kriterien repräsentative Datengrundlage für die Untersuchung des Einflusses ethnischer Diversität an Westberliner Grundschulen dar.

Die Teilnahmequote der Eltern, d.h. der Anteil von Eltern, der den Fragebogen nicht nur erhalten, sondern auch ausgefüllt hat, lässt sich nicht für alle teilnehmenden Schulen feststellen. Leider verteilten manche Schulen die Fragebögen nicht gemäß der Instruktion an die Eltern aus *zwei* vierten Klassen. Wenn die Fragebögen in mehr Klassen verteilt wurden, konnte nicht nachvollzogen werden, ob alle Eltern einen Fragebogen erhalten hatten, da nur eine hinreichende Anzahl von Bögen für Eltern aus zwei Klassen versendet worden war. Entsprechend kann für einige Schulen keine zuverlässige Schätzung der Elternbeteiligung berechnet weden.

Abbildung 3.1: Teilnahme von Schulen und Schulleitern nach Bezirken (ohne Fallschulen)

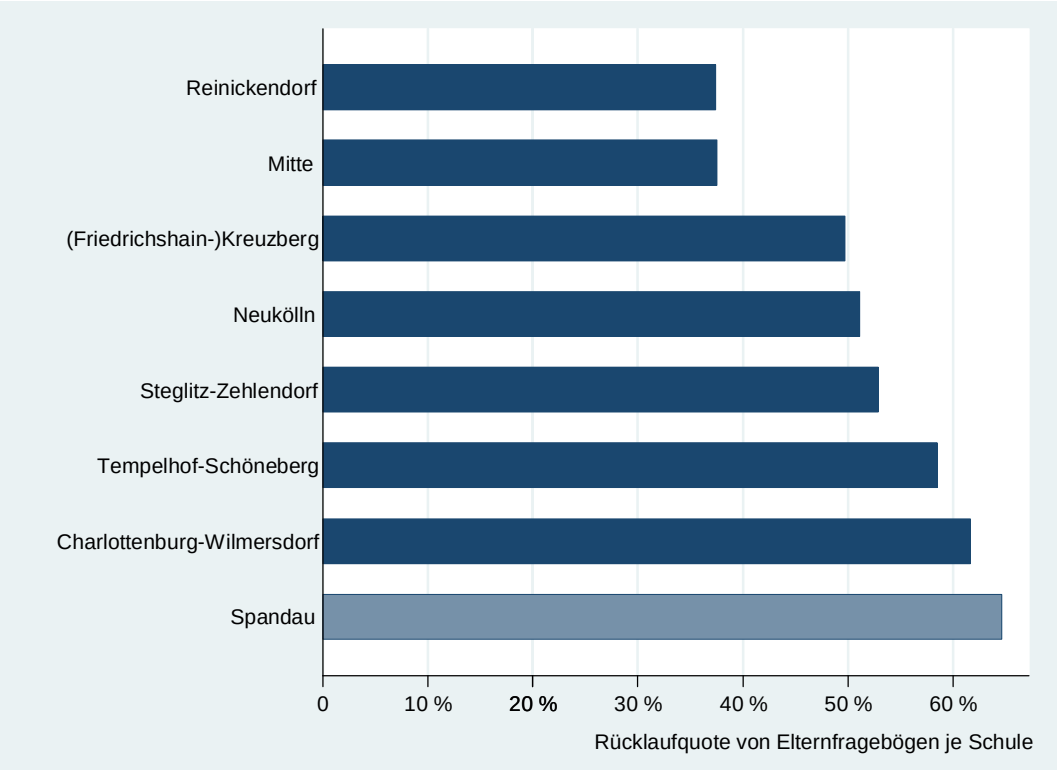


In Abbildung 3.2 ist aus diesem Grund nur für die Eltern aus 27 Schulen (ohne Fallschulen) getrennt für die Bezirke dargestellt, wie stark die Elternbeteiligung ausfiel. Die Rücklaufquote in den 27 Schulen variiert zwischen 12 und 82 Prozent und liegt im Durchschnitt bei 51 Prozent. In Spandau beruhen die Rücklaufquoten auf den Daten einer einzigen Klasse und sollten daher nicht weiter interpretiert werden. Im Vergleich der anderen Bezirke beteiligten sich die Eltern am häufigsten, deren Kinder eine Grundschule in eher besser situierten Bezirken wie Steglitz-Zehlendorf, Charlottenburg-Wilmersdorf oder Tempelhof-Schöneberg besuchten. Am geringsten war der Rücklauf von Elternfragebögen aus Schulen in Reinickendorf und Mitte.

Regressionsanalysen zeigen, dass das Ausmaß der Beteiligung von Eltern pro Schule weder durch die Bevölkerungsdichte oder die Arbeitslosenquote noch durch den Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Bezirken, in denen die jeweilige Schule liegt, erklärt werden kann. Auf der Schulebene hingegen zeigt sich unter Kontrolle der Gesamtschülerzahl und des Anteils von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache ein negativer Einfluss des Anteils von Schülern mit Lernmittelbefreiung auf die Teilnahmequote der Eltern. In Schulen, an denen viele Kinder aus ökonomisch benachteiligten Familien lernen, füllten weniger Eltern den Elternfragebogen aus. Dies ist kaum verwunderlich, da aufgrund des starken Zusammen-

hangs zwischen Einkommen und Bildung davon auszugehen ist, dass einkommensschwache Eltern mit der Beantwortung des umfangreichen Elternfragebogens häufiger Probleme hatten als andere Eltern.

Abbildung 3.2: Teilnahme von Eltern in Schulen nach Bezirken (ohne Fallschulen)



Mit Augenmerk auf die statistische Unabhängigkeit der Teilnahmequote von Schulen vom Ausländeranteil des jeweiligen Bezirks und dem Anteil von Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache der untersuchten Schulen lässt sich insgesamt feststellen, dass die vorliegende Auswahl von Eltern eine geeignete Stichprobe darstellt, um Fragen des Zusammenhangs zwischen kultureller Heterogenität und elterlichem Engagement zu untersuchen. Einschränkend gilt, dass der Rücklauf innerhalb der befragten Klassen negativ durch den Anteil von Schülern mit Lernmittelbefreiung beeinflusst wird. Generell ist zudem davon auszugehen, dass insbesondere relativ engagierte Eltern an der Umfrage teilgenommen haben. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

3.4.2 Die Schulleiterbefragung

> *Insgesamt zeichnet sich das Bild ab, dass die besonderen Anforderungen, die sich aus kulturell und religiös diversen Schüler- und Elternschaften in den befragten Berliner Schulen ergeben, zum größten Teil in der Organisation und im Angebot der Schulen berücksichtigt werden. Kulturelle und religiöse Unterschiede spielen eine wichtige Rolle, die sich im pädagogischen Selbstverständnis der Schulen widerspiegelt. Kultur und Religion sollten einen Platz im Schulalltag haben, wobei die Schulen auf der Suche nach einer Balance zwischen der Orientierung an der deutschen Mehrheitskultur und der Berücksichtigung anderer kultureller und religiöser Hintergründe zu sein scheinen.*

Insgesamt füllten Vertreter der Schulleitung aus 24 Grundschulen und den fünf Fallschulen den anonymen Schulleiterfragebogen aus. Im Appendix sind die durchschnittlichen Angaben der Schulleitungen tabellarisch dargestellt.

Im Durchschnitt berichten die Schulleitungen, dass der Anteil von Schülern mit Lernmittelbefreiung der gesamten Grundschule bei 40 Prozent liegt und der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (MH) fast fünfzig Prozent erreicht. Darunter sind insbesondere Schüler mit türkischem Migrationshintergrund stark vertreten. Dieser Herkunftsgruppe gehören knapp über die Hälfte aller Schüler mit Migrationshintergrund an.

Die große Mehrheit der befragten Schulleitungen gibt an, nach einem schriftlich vorliegenden Sprachförderkonzept zu arbeiten, das ausschließlich auf die Förderung der deutschen Sprache abziele. Nur in wenigen Schulen liegt ein schriftliches Konzept vor, das gleichermaßen die strukturierte Förderung des Erwerbs anderer Herkunftssprachen wie beispielsweise Türkisch beinhaltet. Die Hälfte aller befragten Schulen berichtet jedoch, dass Angebote zum Erwerb und zur Förderung anderer Herkunftssprachen an ihrer Schule existieren. Dies betrifft in allen Fällen die Förderung der türkischen Sprache und häufig ebenfalls die Förderung von Arabisch und osteuropäischen Sprachen. Programme zur häuslichen Förderung anderer Muttersprachen wie das Programm „Rucksack 2“, bietet ein Zehntel der befragten Schulen an. Mit Ausnahme einer einzigen Schule wird in allen befragten Institutionen Deutsch als Umgangs- und Verkehrssprache auch außerhalb der Unterrichtszeit favorisiert. Jede fünfte Schule hat dazu sogar einen formalisierten Beschluss gefasst.

Das pädagogische Selbstverständnis der Schulen ist am stärksten an der Idee einer deutschen Leitkultur orientiert – eine kulturelle Neutralität von Schulen scheint seitens der befragten Schulleitungen weniger erwünscht zu sein. 38 Prozent der Schulen verfolgen bezüglich des Tragens religiöser Zeichen durch SchülerInnen eine bestimmte Linie. Diese Linie beinhaltet in fast allen Schulen, dass das Tragen religiöser Zeichen nicht erwünscht ist. Einen formalen Beschluss dazu haben weniger als die Hälfte dieser Schulen gefällt. Bezüglich der interkulturellen Ausrichtung der Schulen geben ein Fünftel der befragten Schulen an, sich im Schuljahr 2009 oder 2010 für die Teilnahme an interkulturellen Modellprojekten oder entsprechenden Wettbewerben beworben zu haben. Mit Migrantenorganisationen oder Integrationsprojekten arbeitete im selben Zeitraum fast die Hälfte der befragten Schulen zusammen. Dies umfasst in allen Fällen osteuropäische Migrantenorganisationen. Darüber hinaus arbeitet eine Mehrzahl der kooperierenden Schulen mit türkischen Organisationen (77 Prozent) zusammen. Vier Schulleitungen berichten zudem von Kooperationen mit arabischen Organisationen. Knapp die Hälfte der befragten Schulen hat versucht, den Anteil von Fachkräften mit Migrationshintergrund zu erhöhen; allerdings waren in jeder fünften Schule keine freien Stellen zu besetzen. Der Anteil pädagogischer Kräfte mit Migrationshintergrund liegt in den befragten Schulen bei durchschnittlich 6 Prozent, wobei dieser Anteil stark variiert (zwischen 0 und 16 Prozent). Religions- und Weltanschauungsunterricht bieten alle befragten Schulen an. Träger dieses Unterrichts ist in 90 Prozent der Schulen die evangelische Kirche, in 72 Prozent der Fälle die katholische Kirche und in 79 Prozent der Schulen der Humanistische Verband. Die islamische Föderation tritt in 21 Prozent der Schulen als Anbieter von Religions- und Weltanschauungsunterricht auf. Religiöse Essenvorschriften werden an den befragten Schulen insofern berücksichtigt, als an 79 Prozent der Schulen immer ein Gericht ohne Schweinefleisch angeboten wird. In zwei Schulen steht zudem immer ein Gericht zur Wahl, das „halal“ ist und somit den islamischen Essensvorschriften entspricht. Zwei Schulen gaben an, auf religiöse Essensvorschriften bei den Fleischgerichten nicht zu achten.

Einen religiös oder kulturell begründeten Antrag von Eltern auf Geschlechtertrennung im Unterricht gab es zwischen dem Anfang des Schuljahres 2009 und dem ersten Halbjahr 2010 in fünf Schulen (17 Prozent). Diesen Anträgen wurde in vier von fünf Fällen zumindest teilweise stattgegeben. Beispielsweise wurde Anträgen auf Freistellung an religiösen Feiertagen wie dem Zucker- oder dem Opferfest und für die Teilnahme an einem serbisch-orthodoxen Fest sowie einer Veranstaltung der Zeugen Jehovas stattgegeben. An einer anderen Schule hingegen wurde ein Antrag auf die Befreiung vom Schwimm- und Sportunterricht gestellt. Diesem

Antrag wurde nicht entsprochen. Anfragen zur Ermöglichung der Durchführung von Gebeten und anderer religiösen Handlungen gab es im gleichen Zeitraum an keiner Schule.

Elternarbeit wird in den befragten Schulen höchst unterschiedlich organisiert. Die besonderen Bedürfnisse ethnisch heterogener Elternschaften werden von den Schulleitungen dabei in verschiedenem Ausmaß berücksichtigt. In 62 Prozent der Schulen sind beispielsweise Informationsmaterialien zur Schule und zum Bildungssystem nur in deutscher Sprache vorhanden. Inhaltlich spezifisch an den Informationsbedarf von Eltern mit Migrationshintergrund angepasst sind solche Materialien in gut einem Viertel der befragten Schulen. Es gab im Schuljahr 2009/2010 pro Schule durchschnittlich fünf Sonderveranstaltungen, zu denen Eltern eingeladen waren (Schulfeste, Spendenaktionen etc.). Dabei konnten Eltern in drei Viertel der Schulen bei allen Veranstaltungen mithelfen. Veranstaltungen speziell für Eltern mit Migrationshintergrund gab es in 41 Prozent der befragten Schulen. Elterntreffen, die sich speziell an Eltern mit Migrationshintergrund richteten, wurden in 43 Prozent der Schulen angeboten, an denen überhaupt Elterntreffen stattfanden. Bei den zehn Schulen, die Elternkurse anbieten, richten sich diese in der Hälfte aller Fälle speziell an Eltern mit Migrationshintergrund. Elternlotsen- oder Mediatorenprogramme gibt es in 14 Prozent der Schulen.

Wenden wir uns nun dem wahrgenommenen Engagement von Eltern zu. Nur eine einzige der befragten Schulen hat keinen Förderverein. Im Durchschnitt sind 15 Prozent der Eltern einer Schule laut Schulleitung Mitglied des Fördervereins. An den Elternvertreterwahlen nehmen jeweils rund 71 Prozent der Eltern teil. Der regelmäßige Besuch von Klassenelternversammlungen fällt demgegenüber mit durchschnittlich 66 Prozent etwas geringer aus. Ähnlich verhält es sich mit dem elterlichen Engagement an Schulen. Während sich nach Angabe der Schulleitungen durchschnittlich rund 29 Prozent der Eltern gelegentlich aktiv für die Schule engagieren, tritt regelmäßiges Engagement, beispielsweise als aktives Mitglied im Förderverein oder durch das Anbieten einer Arbeitsgemeinschaft, mit 15 Prozent deutlich seltener auf.

Insgesamt zeigt sich, dass die kulturelle und religiöse Diversität der Schüler- und Elternschaften in den Berliner Schulen berücksichtigt wird. Die Heterogenität der Schülerschaft spiegelt sich im pädagogischen Selbstverständnis der Schulen wider. In den meisten Schulen sollen verschiedene Kulturen und Religionen im Schulalltag berücksichtigen werden. Gleichzeitig bekennt sich Mehrheit der Schulen zu einer Orientierung an der deutschen Mehrheitskultur. Daher wird der Erwerb der deutschen Sprache als wichtige Schlüsselqualifikation in der Mehrheit der Schulen gefördert, wobei dieses Angebot in einigen Schulen ergänzt wird durch die Förderung wichtiger Zuwanderersprachen, etwa für Kinder mit türkischem, arabischem

oder osteuropäischem Migrationshintergrund. Etwas geringer fällt die Berücksichtigung der Probleme aus, die sich aus kulturell diversen Schülerschaften in der Elternarbeit ergeben. Informationsmaterialien liegen beispielsweise nur in weniger als der Hälfte der Schulen in anderen Sprachen als Deutsch vor. Außerdem sind Elternlotsen- und Mediatorenprogramme, die insbesondere für die Aktivierung von Eltern mit Migrationshintergrund eine wichtige Brückenfunktion übernehmen können, nur wenig verbreitet.

3.4.3 Die Elternbefragung

> *Es wurde überprüft, inwiefern sich Eltern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich ihres Engagements, ihrer Einstellung gegenüber und Wahrnehmung der Schule und der Elternschaft, ihrer sozialen Netzwerke innerhalb der Elternschaft sowie ihrer Verbundenheit mit der Elternschaft unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass hinsichtlich der meisten Aspekte Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, die jedoch durch soziodemographische Merkmale der Befragten wie das Bildungsniveau oder die Anzahl von Kindern im Haushalt in fast allen Fällen aufgeklärt werden können. Merkmale der Schule haben kaum einen Einfluss auf das tatsächliche Engagement von Eltern, während die kognitiven Dimensionen des Sozialkapitals wie die Zufriedenheit und die Wahrnehmung der kollektiven Handlungsfähigkeit durch den Anteil von ökonomisch benachteiligten Schülern negativ beeinflusst werden. Die kulturelle Diversität der Schülerschaft scheint das kognitive Sozialkapital der Elternschaft hingegen nicht negativ zu beeinflussen.*

Im Folgenden wird der Elternfragebogen vorgestellt. Dabei werden zunächst die soziodemographischen Merkmale der Befragten beschrieben. Im nächsten Abschnitt werden getrennt für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund (MH) die Häufigkeiten und durchschnittliche Ausprägung bestimmter Merkmale dargestellt. In den Abbildungen sind die Gruppen jeweils mit „ohne MH“ bzw. „mit MH“ gekennzeichnet. Im Einzelnen wird zunächst die Schulwahl betrachtet, anschließend das schulische Engagement von Eltern, dann die Wahrnehmung von und Zufriedenheit mit der Elternschaft und der Schule, das Zutrauen und Vertrauen in andere Eltern und letztlich Kontakte zwischen Eltern und die Identifizierung mit der Elternschaft.

Jeweils im Anschluss an die grafische Darstellung der Gruppenunterschiede wird mit Hilfe von multivariaten Regressionsanalysen geprüft, inwieweit bestimmte individuelle Merkmale der Befragten und Merkmale der Schulen oder Ortsteile, in denen die Schulen liegen, einen Einfluss auf das elterliche Engagement, die Wahrnehmung von und Einstellung gegenüber der Schule und der Elternschaft sowie die Anzahl von Kontakten unter Eltern haben.

Soziodemographische Merkmale der Befragten: Der Elternfragebogen wurde an 121 staatliche Grundschulen im Westberliner Raum postalisch versendet. Der genaue Wortlaut der einzelnen Fragen und die jeweiligen Antwortoptionen können im Appendix eingesehen werden. Es nahmen insgesamt 913 Eltern aus 40 Schulen und 84 Klassen an der Elternumfrage teil.[23] In Tabelle 3.1 sind die demographischen Angaben der teilnehmenden Eltern dargestellt.

Über die Hälfte der befragten Erziehungsberechtigten hat einen Migrationshintergrund (MH). Dabei stammen 45 Prozent der im Ausland geborenen Befragten (erste Generation) aus der Türkei, 13 Prozent aus dem Libanon, sechs Prozent aus Polen und drei Prozent aus dem Kosovo. Unter den Befragten mit Migrationshintergrund der zweiten Generation stammen die große Mehrheit der Eltern ebenfalls aus der Türkei und ein deutlich kleinerer Teil aus dem Libanon. Für 47 Prozent der Teilnehmer mit Migrationshintergrund ist Deutsch nicht die Muttersprache. Die Hälfte der Eltern mit Migrationshintergrund gaben an, selbst sehr gut Deutsch zu sprechen und zu verstehen. Entsprechend wurde der Elternfragebogen von 89 Prozent der Eltern auf Deutsch ausgefüllt. Neun Prozent der Befragten entschieden sich für die türkische und zwei Prozent für die arabische Version des Fragebogens.

Die deutliche Mehrheit der Befragten sind Frauen (80 Prozent). Sie waren im Durchschnitt 39 Jahre alt und haben überwiegend zwei Kinder. Drei Viertel der Befragten haben mindestens einen Realschulabschluss. Auffällig viele Befragte haben zudem die Fachhochschulzugangsberechtigung oder Abitur. Nicht erwerbstätig sind etwas über einem Viertel der Befragten, während drei Viertel einer Teil- oder Vollzeittätigkeit nachgehen. Mehr als ein Drittel der befragten Haushalte empfängt Transferleistungen wie Wohngeld, Arbeitslosengeld II, Sozialhilfe oder Grundsicherung. Bezüglich der Religionszugehörigkeit sind Christen (38 Prozent) und Muslime (39 Prozent) die größten Gruppen. Weitere 17 Prozent der Befragten gaben an, keiner Glaubensgemeinschaft anzuhören.

Es wurden weiterhin eine Reihe von Indikatoren für Elternengagement sowie für Sichtweisen

[23] Dabei werden die Ergebnisse der Umfragen in den Fallschulen in die Analysen einbezogen.

der Eltern auf die Schule und die Elternschaft erhoben. Dies betrifft neben der Schulwahl das individuelle Engagement der befragten Eltern, ihre Zufriedenheit mit der Schule und der Elternschaft, die Wahrnehmung von Unterschieden und Problemen sowie ihr Vertrauen in die Elternschaft. Für diese Merkmale wird im folgenden Abschnitt überprüft, inwieweit sie unter Eltern mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich stark ausgeprägt sind.

Tabelle 3.1: Ausgewählte deskriptive Ergebnisse der Elternumfrage

VARIABLEN	Anzahl der Beobachtungen	Mittelwert (SD) oder Anteil in %	Wertebereich bzw. Minimal- und Maximalwert
Fragebogenvariante	913		
Deutscher Fragebogen		89%	
Türkischer Fragebogen		9%	
Arabischer Fragebogen		2%	
Anteil Frauen	893	80%	
Alter	876	39 (6.4)	Min: 25, Max: 75
Anzahl Kinder	713	1.9 (1.4)	Min: 1, Max: 12
Herkunft	894		
Deutsch ohne Migrationshintergrund		48%	
Migrationshintergrund: 2. Generation		16%	
Migrationshintergrund: 1. Generation		36%	
Muttersprache unter Personen mit MH:	503		
Nur Deutsch		13%	
Mehrere Sprachen, u.a. Deutsch		41%	
Nur andere Sprache		47%	
Selbsteingeschätzte Deutschkenntnisse	443	4.1 (1.1)	0-5
Wie oft Gespräche auf Deutsch mit Freunden?	446	3.1 (1.5)	0-5
Wie oft Gespräche auf Deutsch mit Kind?	443	3.4 (1.3)	0-5
Status: mit (Ehe-)Partner lebend	841	80 %	
Bildung	897		
Kein Schulabschluss		8 %	
(Erweiterter) Hauptschulabschluss		17 %	
Mittlere Reife		32 %	
(Fach-)Hochschulreife		43 %	
anderer Abschluss		6 %	
Erwerbstätigkeit Nicht erwerbstätig	895	27%	
1-30h/Woche		41%	
mehr als 30h /Woche		32%	
Bezug sozialer Transferleistungen	894	39%	
Religion	856		
Atheisten /Agnostiker		17 %	
Protestantisch		27 %	
Katholisch		11 %	
Muslimisch		39 %	
Anderer Glauben		6 %	
Religiosität	701	2.7 (1.3)	0-5
religiösen Überzeugung sichtbar	631	19 %	

Im Folgenden werden für verschiedene Merkmale von Eltern wie ihr Engagement sowie ihre Wahrnehmung der Elternschaft und der Schule zunächst Gruppenunterschiede zwischen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund sowie zwischen Empfängern von Transferleistungen und Eltern, die solche Leistungen nicht empfangen, grafisch dargestellt. Im Anschluss wird jeweils regressionsanalytisch überprüft, ob diese Gruppenunterschiede statistisch bedeutsam sind, wenn andere Merkmale der Befragten sowie der Schule und der Ortsteile berücksichtigt werden. Dabei werden Merkmale schrittweise in das Regressionsmodell aufgenommen.

Modell 1 zeigt zunächst, ob sich Befragten mit und ohne Migrationshintergrund in den betrachteten Merkmalen statistisch signifikant unterscheiden.

Individuelle Merkmale, die möglicherweise die Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund hervorbringen, werden in **Modell 2** in die Regressionsgleichung aufgenommen. Diese Merkmale sind das Geschlecht der befragten Eltern, ihr Familienstand, die Anzahl von Kindern, der Umfang von Erwerbstätigkeit, der höchste Bildungsabschluss sowie der Bezug von sozialen Transferleistungen wir Sozialhilfe oder ALG2.

In einem dritten Schritt werden in den **Modellen 3a** und **3b** die Merkmale der Schule berücksichtigt. Dies sind die Schülerzahl, der Anteil von Schülern die von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind und die ethnische Diversität der Schülerschaft. Die ethnische Diversität wurde mittels eines ethnischen Fraktionalisierungsindexes (siehe Kapitel 2.1.1) gemessen. Die Informationen über die betrachteten Schulen stammen vom Berliner Senat und beziehen sich auf das Schuljahr 2010-2011. Da die ethnische Diversität der Schülerschaft und der Anteil von Schülern, die von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit sind, hoch korreliert sind, werden diese beiden Indikatoren nacheinander in die Modell aufgenommen[24].

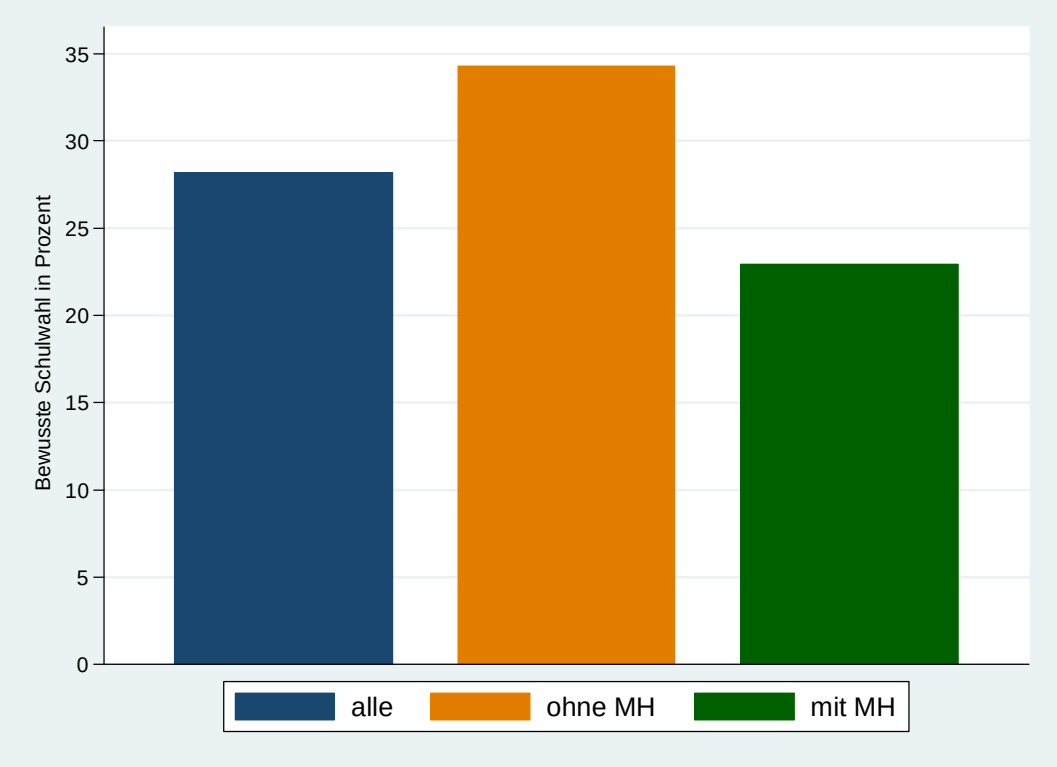
Abschließend wird in **Modell 4** nur für Befragte mit Migrationshintergrund überprüft, inwiefern migrationsspezifische Merkmale wie die Einwanderungsgeneration und Deutschkenntnisse das elterliche Engagement und die Einschätzung der Schule und der Elternschaft beeinflussen.

[24] Wenn beide Indikatoren gleichzeitig in die Modelle aufgenommen werden, zeigen sich ihre Effekte aufgrund der hohen Multikollinearität nicht.

Schulwahl: Grundsätzlich werden in Berlin Schulkinder bei der Einschulung einer Schule in Wohnortnähe zugewiesen. Wenn die Schule im Einzugsgebiet den Eltern jedoch nicht zusagt, können sich diese um die Aufnahme ihres Kindes an einer anderen Schule bewerben. Sich um eine spezielle Schule für das eigene Kind zu bemühen, stellt ein Engagement dar, das zunächst nur das individuelle Interesse betrifft. Andererseits zeugt eine erfolgreiche Aufnahme an einer anderen Schule als der des Einzugsgebietes auch von der Kenntnis des Schulsystems und einem relativ hohen Interesse für oder Wissen über verschiedene Schulen und ihre pädagogischen Profile.

Die Mehrzahl der befragten Eltern (72 Prozent) hatte die aktuelle Grundschule nicht bewusst gewählt, sondern war ihr aufgrund des Wohnorts zugewiesen worden. In Abbildung 3.3 wird deutlich, dass insbesondere Eltern ohne Migrationshintergrund von diesem Trend abweichen und sich erfolgreich um die Aufnahme ihres Kindes an einer anderen Schule als der des Einzugsgebietes beworben haben.

Abbildung 3.3: Migrationshintergrund und Schulwahl



Regressionsanalysen (siehe Tabelle 3.2) zeigen, dass Befragte mit Migrationshintergrund ihr Kind zwar signifikant häufiger in der Schule des Einzugsgebietes einschulen (Modell 1), dass dieser Effekt aber durch individuelle Merkmale der Befragten wie die Familiensituation und die Anzahl von Kindern erklärt werden kann. Alleinstehende Eltern und Eltern mit wenigen Kindern sind engagierter bezüglich der Platzierung ihres Kindes an einer bestimmten Grundschule. In Modell 2 ist der Unterschied zwischen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund durch die Berücksichtigung der Familiensituation nicht mehr signifikant. Weiterhin wird die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern sich gezielt um die Aufnahme ihres Kindes an einer bestimmten Grundschule bewerben, weder vom elterlichen Bildungsniveau noch von Merkmalen der Schule (Modelle 3a und 3b) beeinflusst. Von den migrationsspezifischen Merkmalen der Befragten (Modell 4) haben einzig die deutschen Sprachkenntnisse mit zehnprozentiger Irrtumswahrscheinlichkeit einen positiven Einfluss auf die Schulwahl. Je besser Eltern mit Migrationshintergrund Deutsch sprechen, umso eher sind sie in der Lage, sich erfolgreich um die Aufnahme ihres Kindes an einer bestimmten Grundschule zu bewerben.

Tabelle 3.2: Schulwahl

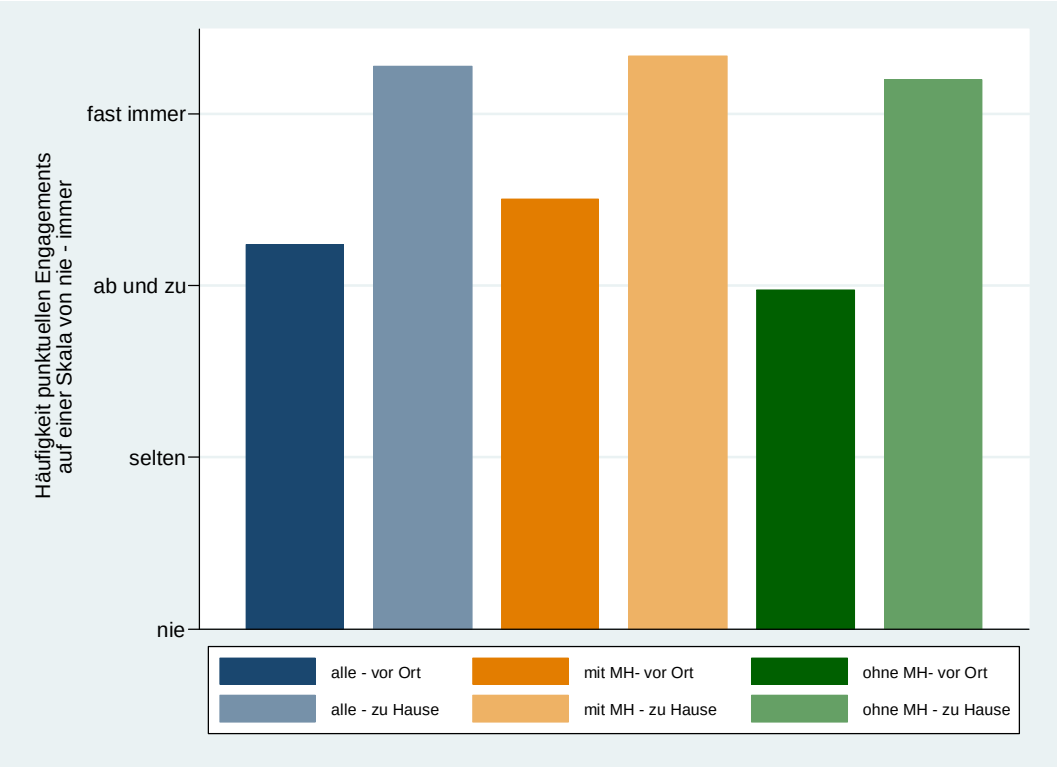
	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	-	0	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		0	0	0	0
Mit Partner lebend		-	-	-	-
Anzahl Kinder		--	-	-	-
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Mittlere Reife (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		0	0	0	0
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				0	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			0		0
Schülerzahl			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					+
N	755	755	755	755	364
R^2	1 %	5 %	6 %	5 %	9 %

Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$; ++/--: $p < .001$.

Elterliches Engagement: Das tatsächliche Engagement an der Schule unter den Teilnehmer unserer Befragung ist Gegenstand dieses Abschnitts. Abbildung 3.4 enthält zunächst Gruppenunterschiede für punktuelles Engagement vor Ort (gefragt wurde hier: *„Haben Sie oder das andere Elternteil in diesem oder im letzten Schuljahr aktiv vor Ort bei der Durchführung von Veranstaltungen geholfen (z. B. Standbetreuung auf Schulfest, Aufsicht bei Ausflug, Durchführung eines Elterntreffens …)?“)* und von zu Hause aus (gemessen über die Frage: *„Haben Sie oder das andere Elternteil in diesem oder im letzten Schuljahr für eine Schulveranstaltung Dinge zu Hause vorbereitet oder gespendet (z. B. Essen für den Verkauf beim Basar, Preise für Spiele beim Schulfest, Kleidung für den Flohmarkt …)?“*.

Zwei Trends werden dabei deutlich. Zum einem tritt Engagement vor Ort im Durchschnitt deutlich seltener auf als elterliches Engagement, das keine Anwesenheit erfordert (siehe Abbildung 3.4). Zweitens unterscheiden sich die betrachteten Elterngruppen kaum hinsichtlich der Häufigkeit des Engagements von zu Hause aus (helle Balken), wohl aber hinsichtlich ihres Engagements in der Schule (dunkle Balken). Eltern mit Migrationshintergrund engagieren sich etwas seltener in der Schule als andere Eltern.

Abbildung 3.4 : Migrationshintergrund und punktuelles Engagement



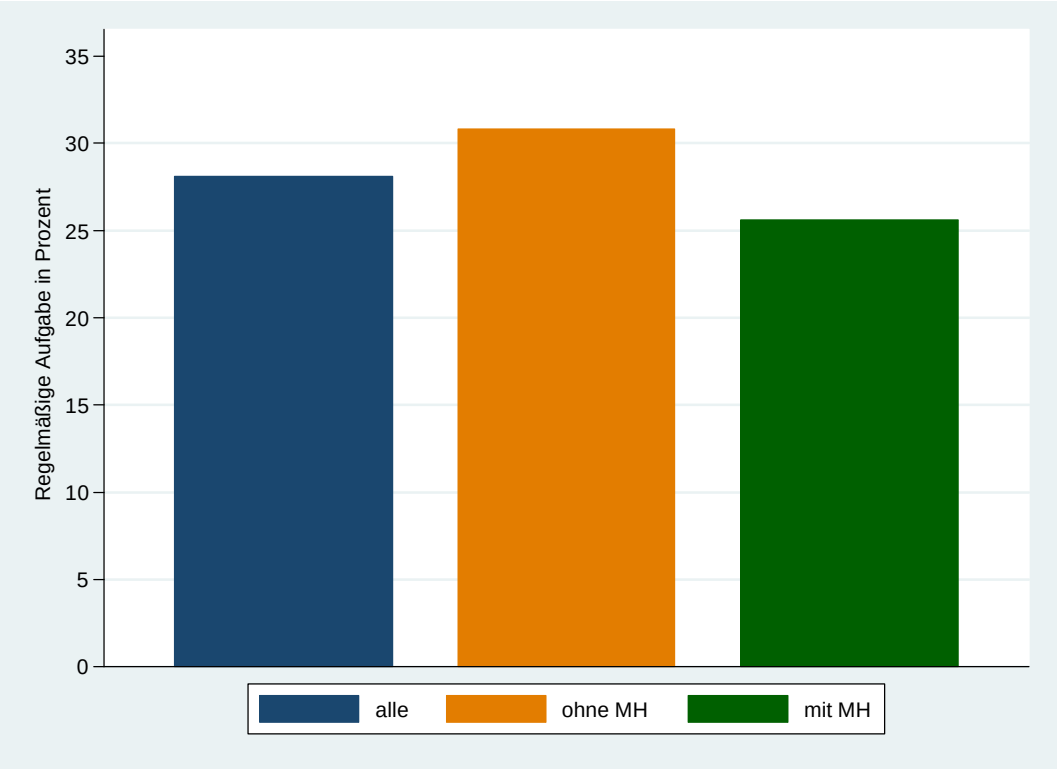
Inwieweit die Unterschiede im punktuellen Engagement vor Ort durch Merkmale der Befragten oder der Schule erklärt werden können, zeigt Tabelle 3.3. Auf die Darstellung der regressionsanalytischen Überprüfung des punktuellen Engagements von Eltern von zu Hause aus wird aufgrund der geringen Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund verzichtet. Die vorhandenen Unterschiede im punktuellen Engagement vor Ort lassen sich durch individuelle Merkmale wie eine Partnerschaft, die Anzahl von Kindern und das Bildungsniveau erklären (siehe Modell 2). Strukturelle Merkmale der Schulen wie der Anteil von Schülern mit Lernmittelbefreiung und die ethnische Diversität der Schülerschaft beeinflussen das Engagement von Eltern signifikant (Modelle 3a & 3b). Sowohl sozioökonomische Benachteiligung als auch ethnische Diversität wirken sich negativ auf das punktuelle Engagement von Eltern aus. Weiterhin zeigt sich, dass weder das Niveau der Deutschkenntnisse von Eltern mit Migrationshintergrund noch die Einwanderungsgeneration für das Engagement an der Schule eine wichtige Rolle spielen (siehe Modell 4).

Tabelle 3.3: Punktuelles Engagement vor Ort

	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	-	0	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		0	0	0	0
Mit Partner lebend		+	+	+	0
Anzahl Kinder		--	--	--	-
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Mittlere Reife (Ref.: Hauptschule)		+	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Ref.: Hauptschule)		++	+	+	+
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		0	0	0	0
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				-	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			-		0
Schülerzahl			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					0
N	747	747	747	747	358
R^2	2%	10 %	11 %	11 %	7 %

Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$; ++/--: $p < .001$.

Abbildung 3.5: Migrationshintergrund und regelmäßiges Engagement



Neben punktuellem Engagement gibt es an Schulen auch die Möglichkeit, regelmäßige Aufgaben zu übernehmen (Frageformulierung: „Haben Sie oder das andere Elternteil in diesem oder im letzten Schuljahr eine regelmäßige Aufgabe an der Schule übernommen (z. B. im Förderverein, Ehrenamt, Angebot einer AG, Hausaufgabenhilfe, Essensversorgung, Schülerbetreuung, Pflege der Homepage, Elternlotse, in der Elternberatung …)?“). Im Durchschnitt tun dies knapp ein Drittel (28 Prozent) aller Eltern (siehe Abbildung 3.5). Die Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund fallen dabei relativ gering aus. Eltern mit Migrationshintergrund übernehmen etwas seltener eine regelmäßige Aufgabe an der Schule ihres Kindes.

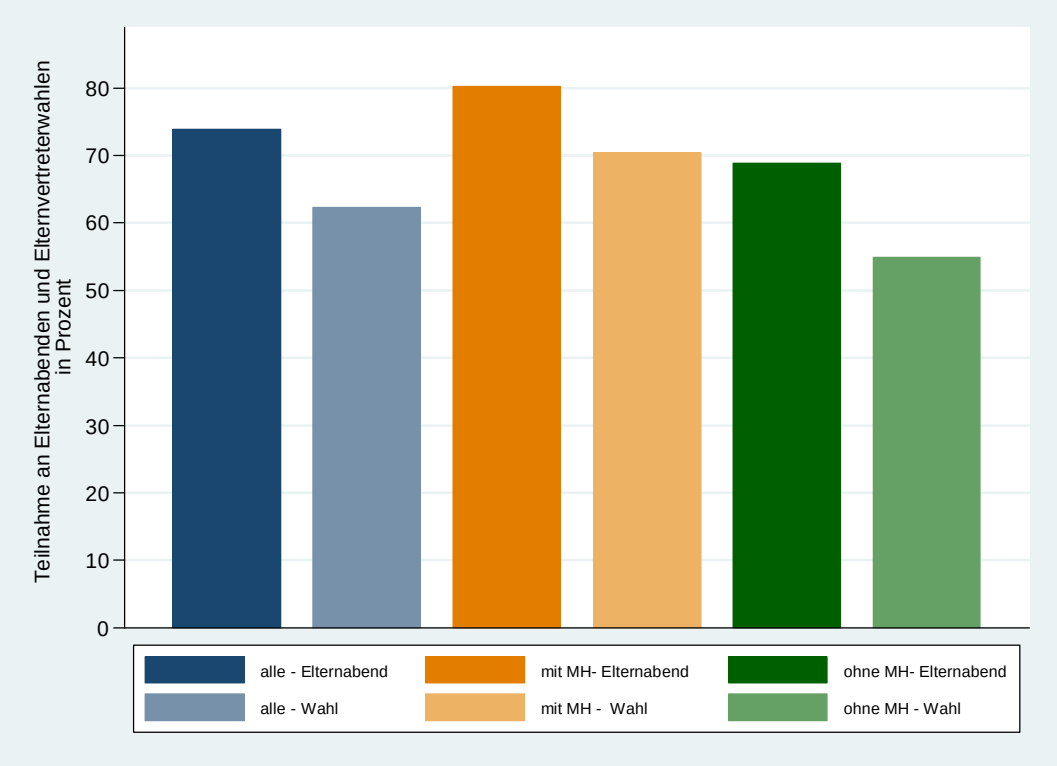
Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sind in Tabelle 3.4 dargestellt. Eltern mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht statistisch signifikant darin, ob sie eine regelmäßige Aufgabe an der Schule ihres Kindes übernahmen (Modell 1). Allerdings engagieren sich Männer und Eltern mit Realschulabschluss oder Abitur häufiger bei regelmäßigen Aufgaben (Modell 2). Strukturelle Merkmale der Schule (Modelle 3a & 3b) und Migrationsspezifische Merkmale (Modell 4) zeigen hingegen keinen Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit, eine regelmäßige Aufgabe an der Schule zu übernehmen.

Tabelle 3.4: Regelmäßiges Engagement

	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	0	0	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		+	+	+	0
Mit Partner lebend		0	0	0	0
Anzahl Kinder		0	0	0	0
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Mittlere Reife (Ref.: Hauptschule)		+	+	+	0
(Fach-)Hochschulreife (Ref.: Hauptschule)		++	++	++	+
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		0	0	0	0
Protestant (Referenz: Atheist)		0	0	0	0
Katholik (Referenz: Atheist)		0	0	0	0
Muslim (Referenz: Atheist)		0	0	0	0
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				0	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			0		0
Schülerzahl			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					0
N	747	747	747	747	357
R^2	0%	6 %	6 %	6 %	6 %

Signifikanzniveau: + / -: p < .05; ++ / --: p < .001.

Abbildung 3.6: Migrationshintergrund und Mitbestimmung



Im nächsten Absatz wird überprüft, inwiefern sich Eltern mit und ohne Migrationshintergrund darin unterscheiden, ob sie alle angebotenen Elternabende besuchten und an der Wahl der

Elternvertreter teilnahmen. Diese beiden Formen der Beteiligung bilden die politische Dimension elterlichen Engagements im Sinne der Wahrnehmung des elterlichen Rechts auf Information und Mitbestimmung ab (siehe Abbildung 3.6). Insgesamt besuchte die Mehrheit der Eltern alle Elternabende und nahm an den Elternvertreterwahlen teil, wobei Eltern mit Migrationshintergrund diese Möglichkeiten zur Information und Mitbestimmung seltener in vollem Umfang wahrnahmen als andere Eltern.

In der Tabelle 3.5 werden die Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund zunächst für die Teilnahme an allen Elternabenden regressionsanalytisch überprüft. Die seltenere Teilnahme von Eltern mit Migrationshintergrund (Modell 1) kann durch das Geschlecht der Befragten, den Familienstatus, die Anzahl von Kindern und den Bildungsstand vollständig erklärt werden (Modell 2). Während Männer und Eltern mit mehreren Kindern signifikant seltener an allen Elternabenden teilnehmen, gilt das Gegenteil für Erziehungsberechtigte, die in einer Partnerschaft leben und einen höheren Bildungsabschluss haben. Insbesondere der bedeutsame Einfluss der Familiensituation ist wenig verwunderlich, da mit einer steigenden Anzahl von Kindern ein Betreuungsproblem entstehen kann, dass leichter von Eltern gelöst wird, die nicht alleine leben. Merkmale der Schule stehen hingegen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Regelmäßigkeit des Besuchs von Elternabenden (Modell 3a & 3b). Für Eltern mit Migrationshintergrund ist die Wahrscheinlichkeit des Besuches von Elternabenden höher, wenn sie gute Deutschkenntnisse haben (Modell 4).

Tabelle 3.5: Migrationshintergrund und Besuch aller Elternabende

	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	-	0	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		-	-	-	-
Mit Partner lebend		+	+	+	+
Anzahl Kinder		-	-	-	-
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Mittlere Reife (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Ref.: Hauptschule)		+	0	0	0
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		0	0	0	0
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				0	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			0		0
Schülerzahl			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					+
N	757	757	757	757	369
R^2	2%	10 %	11 %	11 %	12 %

Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$; ++/--: $p < .001$.

Bezüglich der Teilnahme an Elternvertreterwahlen bestehen ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund (siehe Tabelle 3.6, Modell 1), die jedoch durch den Bezug von sozialen Transferleistungen und das Geschlecht der Befragten erklärt werden können (Modell 2), da unter den Eltern mit Migrationshintergrund vergleichsweise viele Männer den Fragebogen ausgefühlt haben. Ökonomische Deprivation scheint wenig zuträglich für die Wahrnehmung des elterlichen Mitbestimmungsrechtes zu sein. Gleichzeitig fällt in Schulen mit einem hohen Anteil von Schülern mit Lernmittelbefreiung und einer ethnisch diversen Schülerschaft die Beteiligung an den Elternvertreterwahlen tendenziell geringer aus, es lässt sich jedoch kein statistisch signifikanter Einfluss dieser Merkmalen der Schule auf die Teilnahme an Elternvertreterwahlen nachweisen (siehe Modelle 3a & 3b). Zudem steht keines der migrationsspezifischen Merkmale in einem signifikanten Zusammenhang mit der Teilnahme an der Elternvertreterwahl (Modell 4).

Tabelle 3.6: Migrationshintergrund und Elternvertreterwahl

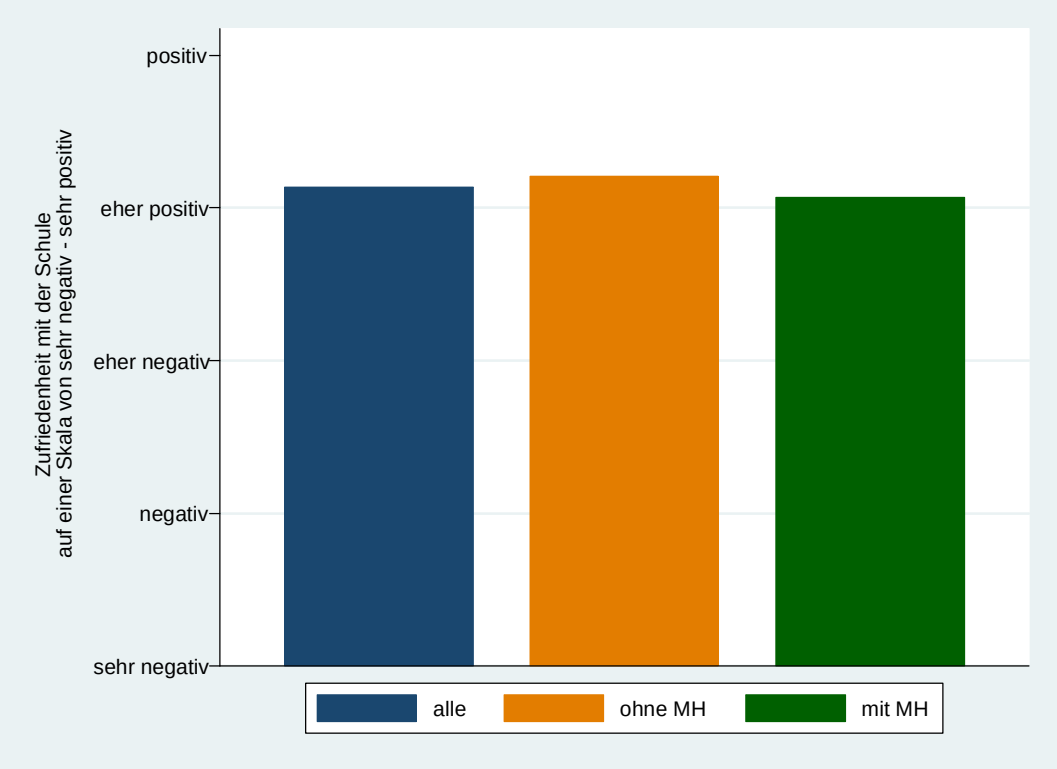
	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	--	0	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		+	+	+	0
Mit Partner lebend		0	0	0	0
Anzahl Kinder		0	0	0	0
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Mittlere Reife (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		-	-	-	-
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				0	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			0		0
Schülerzahl			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					0
N	753	753	753	753	388
R^2	2%	8 %	8 %	8 %	9 %

Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$; ++/--: $p < .001$.

Wahrnehmung von Problemen und Zufriedenheit: Wenden wir uns nun möglichen Unterschieden zwischen Eltern in der Wahrnehmung von Problemen und der Zufriedenheit mit der Schule und der Elternschaft zu. Es wurde zunächst aus den acht Fragen zur Zufriedenheit mit folgenden Aspekten der Schule eine Skala gebildet ($\alpha = .89$): *Sicherheit an der Schule* ($M = 3.3$; $SD = 1.1$), *Leistungsniveau der Schüler* ($M = 3.1$; $SD = 1.1$), *Toleranz und Respekt unter den Schülern* ($M = 3.1$; $SD = 1.1$), *Umgang der Kinder miteinander* ($M = 3.2$; $SD = 1.0$), *Mitarbeit von Eltern an der Schule* ($M = 3.0$; $SD = 1.0$), *Umgang der Eltern miteinander* ($M =$

3.1; *SD* = 1.0*), Kontakt zwischen den Eltern* (*M* = 2.9; *SD* = 1.1) und *Umgang der Schule mit kulturellen Unterschieden* (*M* = 3.4; *SD* = 1.1). Im Durchschnitt bewerteten die Befragten ihre jeweilige Schule „eher positiv“ (M = 3.1, SD = 0.8). In Abbildung 3.7 ist die Zufriedenheit mit der Schule über die beiden Gruppen hinweg dargestellt. Sie unterscheidet sich kaum zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund. Dieser Eindruck wird durch die regressionsanalytische Überprüfung bestätigt.

Abbildung 3.7: Migrationshintergrund und Zufriedenheit



Eltern mit Migrationshintergrund waren gleichermaßen zufrieden mit der Elternschaft und der Schule ihres Kindes wie Eltern ohne Migrationshintergrund (Tabelle 3.7, Modell 1). Signifikant zufriedener zeigten sich allerdings Eltern mit einem höheren Bildungsstand. Unzufriedenheit war eher unter Empfängern von Transferleistungen verbreitet (Modell 2). Werden Merkmale der Schule in das Modell einbezogen, verschwindet der Effekt der sozialen Lage (Modell 3). Stattdessen zeigt sich, dass unter Kontrolle von Merkmalen der Schule Eltern mit Migrationshintergrund zufriedener sind als Eltern ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig lassen sich Unterschiede in der Zufriedenheit mit der sozialen Situation der gesamten Elternschaft einer Schule erklären. In ethnisch diversen Schulen sind die Eltern unzufriedener mit der Schule und der Elternschaft (Modell 3b). Gleichzeitig ist die Unzufriedenheit größer in

Schulen, in denen viele Kinder von Lernmitteln befreit und somit große Teile der Elternschaft sozioökonomisch depriviert sind (Modell 3a). Dieser Einfluss ist auch für Eltern mit Migrationshintergrund signifikant (Modell 4). Dahingegen ist keines der migrationsspezifischen Merkmale mit der Zufriedenheit assoziiert.

Tabelle 3.7: Migrationshintergrund und Zufriedenheit

	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	0	0	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		0	0	0	0
Mit Partner lebend		0	0	0	0
Anzahl Kinder		0	0	0	0
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Referenz: Hauptschule)		0	0	0	0
Mittlere Reife (Referenz: Hauptschule)		+	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Referenz: Hauptschule)		++	+	+	0
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		-	0	0	0
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				--	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			--		-
Schülerzahl			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					0
N	750	750	750	750	362
R^2	1 %	6 %	10%	11%	10 %

Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$; ++/--: $p < .001$.

Es wurde weiterhin untersucht, inwiefern sich die Wahrnehmung von Problemen in der Elternschaft zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund unterscheidet. Dazu wurden folgende zehn Items aufgrund der Resultate einer Faktorenanalyse zu zwei Skalen zusammengefasst, die einerseits Vorbehalte zwischen Eltern und andererseits unterschiedliche Ziele und mangelnden soziale Kontrolle erfassen. Die vier Items der Zieldivergenz- und Kontrollskala wurden dabei umkodiert, so dass eine hohe Ausprägung einer hohen Problemwahrnehmung entspricht.

<u>Vorbehalte</u> ($\alpha = .79$; $M = 2.2$, $SD = 0.9$):

Die Eltern an meiner Schule haben untereinander viele Vorurteile. ($M = 2.0$, $SD = 1.2$)

Die Eltern an meiner Schule haben oft Verständigungsprobleme. ($M = 2.1$, $SD = 1.3$)

An meiner Schule machen sich viele Eltern nur für ihre eigenen Kinder stark. ($M = 2.6$, $SD = 1.3$)

An meiner Schule fällt es den Eltern schwer, sich abzustimmen, wie und wann etwas zu erledigen ist. ($M = 2.1$, $SD = 1.1$)

Manche Eltern an meiner Schule wollen mit bestimmten anderen Eltern nichts zu tun haben. (*M* = 2.3, *SD* = 1.3)

An meiner Schule sind viele Eltern nicht bereit, etwas für die Gemeinschaft zu tun. (*M* = 2.3, *SD* = 1.3)

Zieldivergenzen & soziale Kontrolle (α = .71; *M* = 2.2, *SD* = 0.9)

An meiner Schule wollen die Eltern das Gleiche für ihre Kinder. (*M* = 1.8, *SD* = 1.1, umkodiert)

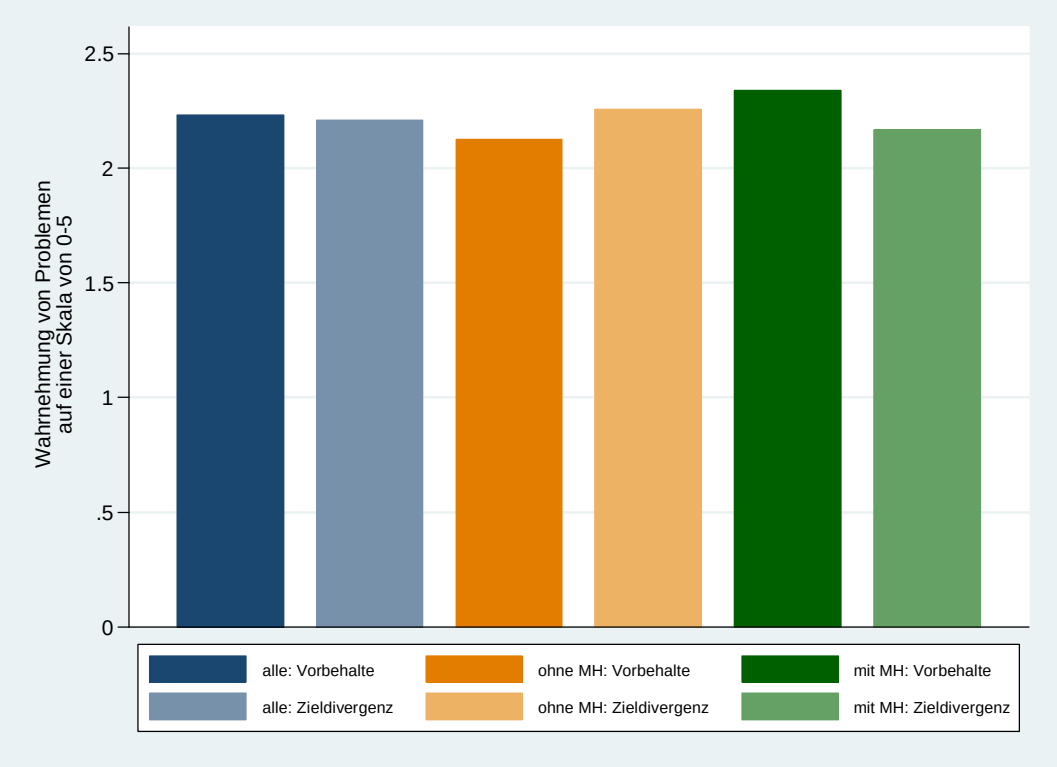
Die Eltern an meiner Schule achten darauf, ob sich jeder engagiert und einbringt. (*M* = 2.6, *SD* = 1.2, umkodiert)

Die Eltern an meiner Schule haben die gleichen Ziele im Bezug auf die Schule. (*M* = 2.0, *SD* = 1.1, umkodiert)

An meiner Schule haben die Eltern viel Kontakt zueinander. (*M* = 2.5, *SD* = 1.2, umkodiert)

Im Durchschnitt werden mit Werten von 2.2 auf Skalen von null (*stimme überhaupt nicht zu*) bis fünf (*stimme vollkommen zu*) in beiden Bereichen relativ wenige Probleme wahrgenommen. Insgesamt ähneln sich Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in ihrer Problemwahrnehmung (siehe Abbildung 3.8). Eltern mit Migrationshintergrund nehmen etwas mehr Vorbehalte zwischen den Eltern wahr, während Eltern ohne Migrationshintergrund eher Zieldivergenzen und mangelnde soziale Kontrolle bemängeln.

Abbildung 3.8: Migrationshintergrund und Problemwahrnehmung



Die Ergebnisse der Regression der Wahrnehmung von Vorbehalten auf individuelle Merkmale und Merkmale der Schule sind in Tabelle 3.8 dargestellt. Es zeigt sich auch hier, dass Vorbehalte unter Eltern eher von Eltern mit Migrationshintergrund wahrgenommen wurden (Modell 1). Dieser Unterschied kann jedoch vollständig durch individuelle Merkmale erklärt werden (Modell 2): Eltern mit Fachhochschul- oder Hochschulzugangsberechtigung sehen weniger Vorurteile und Probleme in der Elternschaft. Dieser Unterschied lässt sich wiederum auf Merkmale der Schule zurückführen (Modelle 3a & 3b). Eltern sehen mehr Probleme, wenn die Elternschaft an der Schule des Kindes sozioökonomisch benachteiligt und wenn die Elternschaft ethnisch divers ist. Weiterhin steht keines der migrationsspezifischen Merkmale in einem bedeutsamen Zusammenhang mit dem Ausmaß der Wahrnehmung von Vorbehalten (Modell 4).

Tabelle 3.8: Migrationshintergrund und Problemwahrnehmung

	Vorbehalte					Zieldivergenzen & soziale Kontrolle				
	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)	(5)	(6)	(7a)	(7b)	(8)
MH	+	0	0	0		0	0	-	-	0
Individuelle Merkmale										
Männlich		0	0	0	0		0	0	0	0
Mit Partner lebend		0	0	0	0		0	0	0	0
Anzahl Kinder		0	0	0	0		-	--	-	-
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	+		0	0	0	0
Kein Abschluss (Referenz: Hauptschule)		0	0	0	0		0	0	0	0
Mittlere Reife (Referenz: Hauptschule)		0	0	0	+		0	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Referenz: Hauptschule)		-	0	0	0		0	0	0	0
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		0	0	0	0		0	0	0	0
Merkmale der Schule										
Ethnische Diversität der Schülerschaft				++	0				++	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			++		+			++		0
Schülerzahl			0	0	0			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale										
1. Einwanderungsgeneration					0					0
Deutsche Sprachkenntnisse					0					0
N	735	735	735	735	357	733	733	733	733	354
R^2	2 %	7 %	16 %	13 %	11 %	1 %	2 %	6 %	7 %	5 %

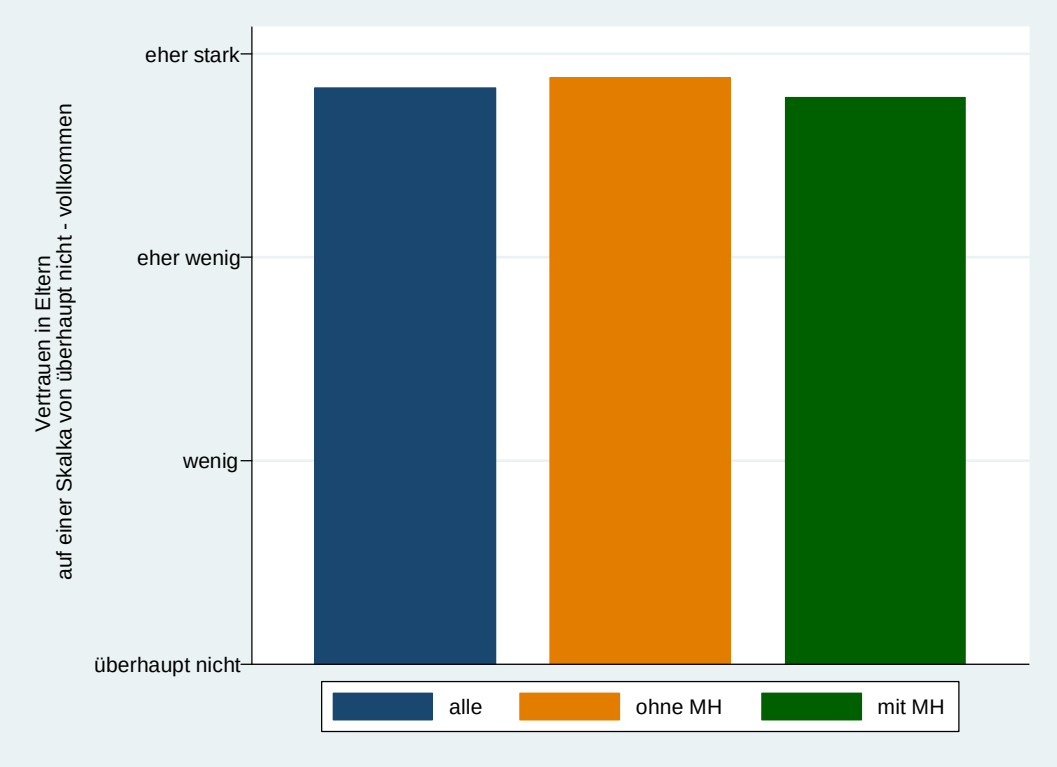
Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$; ++/--: $p < .001$.

Dahingehend, inwiefern sie unterschiedliche Ziele oder mangelnde soziale Kontrolle an ihrer Schule beobachteten, unterscheiden sich Eltern mit und ohne Migrationshintergrund zunächst nicht signifikant (Modell 5). Stattdessen zeigt sich bei der Berücksichtigung von Merkmalen der Schule, dass die Wahrnehmung von Zieldivergenzen und mangelnder sozialer Kontrolle mit einer steigenden Zahl von Kindern sinkt (Modell 6). Des Weiteren wird die Problemwahrnehmung stark durch die sozioökonomische Lage der Elternschaft bestimmt. Eltern, de-

ren Kinder an sozioökonomisch benachteiligten Schulen lernen, sehen eher Divergenzen und mangelnde Kontrolle (Modell 7a). Gleiches gilt für ethnisch diverse Schulen (Modell 7b). Wird für diese Merkmale der Schule kontrolliert, zeigt sich dass Eltern mit Migrationshintergrund sogar vergleichsweise wenige Zieldivergenzen wahrnehmen und die soziale Kontrolle höher einschätzen. Migrationsspezifische Merkmale stehen in keiner statistisch signifikanten Beziehung zur Wahrnehmung von Zieldivergenzen und mangelnder sozialer Kontrolle (Modell 8).

Vertrauen und wahrgenommene kollektive Handlungsfähigkeit: Das Vertrauen in die Eltern an der Schule des Kindes wurde über ein einzelnes Item gemessen. Im Durchschnitt vertrauen die Befragten den anderen Eltern an der Schule ihres Kindes mit einem Wert von 2.8 (SD = 1.0) relativ wenig. Die Unterschiede zwischen Eltern mit und Eltern ohne Migrationshintergrund fallen im Vertrauen sehr gering aus (siehe Abbildung 3.9).

Abbildung 3.9: Migrationshintergrund und Vertrauen



Der Befund in der Grafik wird durch die Ergebnisse einer multivariaten Regressionsanalyse untermauert (Tabelle 3.9). Eltern mit Migrationshintergrund unterscheiden sich demzufolge in ihrem durchschnittlichen Vertrauen nicht von Eltern ohne Migrationshintergrund (Modell 1). Einzig das Bildungsniveau steht in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit dem

Vertrauen: Eltern mit mittlerer Reife oder einer Hochschulzugangsberechtigung vertrauen anderen Eltern an der Schule ihres Kindes signifikant stärker als Eltern mit einem Hauptschulabschluss (Modell 2). Zudem zeigt sich erneut, dass sowohl die sozioökonomische Benachteiligung als auch die ethnische Diversität der Schülerschaft einen negativen Einfluss auf das durchschnittliche Vertrauensniveau haben (Modelle 3a & 3b). Daneben vertrauten Väter mit Migrationshintergrund den Eltern stärker als Mütter mit Migrationshintergrund. Der positive Effekt hoher Bildung auf das Vertrauen ist für die Teilstichprobe mit Migrationshintergrund ebenfalls signifikant. Die migrationsspezifischen Variablen sind allerdings vom Vertrauensniveau unabhängig (Modell 4).

Tabelle 3.9: Migrationshintergrund und Vertrauen

	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	0	0	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		0	0	0	+
Mit Partner lebend		0	0	0	0
Anzahl Kinder		0	0	0	0
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Mittlere Reife (Ref.: Hauptschule)		+	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Ref.: Hauptschule)		++	++	++	+
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		0	0	0	0
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				-	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			-		0
Schülerzahl			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					0
N	711	711	711	711	344
R^2	0 %	7 %	8 %	8 %	10 %

Signifikanzniveau: +/-: p < .05; ++/--: p < .001.

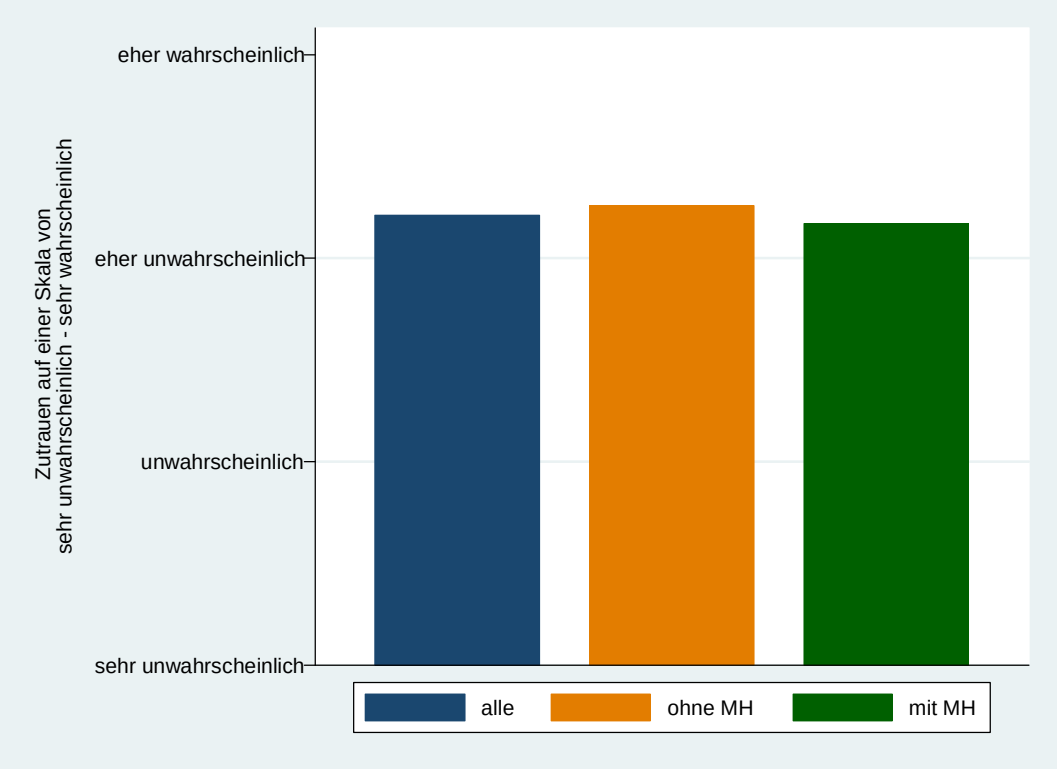
Die Skala für die kollektive Handlungsfähigkeit wurde aus folgenden fünf Items erzeugt (α = .83): „*Stellen Sie sich vor, an Ihrer Schule würden folgende Probleme auftreten. Wie wahrscheinlich ist es, dass die Eltern Ihrer Schule gemeinsam versuchen würden, sich für eine Lösung einzusetzen?*“

- *Neues Schulprogramm: Die meisten Eltern lehnen es ab*
- *Drogenhandel vor dem Schulhof*
- *Ausgrenzung von Schülern wegen kultureller Herkunft*
- *Körperliche Gewalt unter Schülern*
- *Zeitmangel unter Lehrern: Das Schulfest droht auszufallen*

Im Durchschnitt trauen die meisten Befragten der Elternschaft an der Schule ihres Kindes tendenziell zu, sich für die Lösung von Problemen wie beispielsweise Drogenhandel vor dem Schulhof oder Gewalt unter den Schülern einzusetzen ($M = 3.4$, $SD = 1.1$).

Die Gruppenunterschiede fallen erneut relativ gering aus (siehe Abbildung 3.9). Eltern ohne Migrationshintergrund schätzten die kollektive Handlungsfähigkeit der Elternschaft etwas optimistischer ein als Eltern mit Migrationshintergrund. Da die Eltern ohne Migrationshintergrund auch aktiver und engagierter sind (siehe punktuelles Engagement vor Ort, Teilnahme an Elternabenden und Elternvertreterwahlen), kann hier von einem „falschen Konsenseffekt“ (Ross, Greene, und House 1977) ausgegangen werden: Menschen neigen dazu, anderen Personen die eigenen Einstellungen, Werte und Gewohnheiten zu unterstellen. Eventuell schätzen also engagierte Personen das Handlungspotenzial der Elternschaft positiver ein als weniger engagierte Personen.

Abbildung 3.10: Migrationshintergrund und kollektive Handlungsfähigkeit



Eine Regression der wahrgenommenen kollektiven Handlungsfähigkeit auf individuelle Merkmale und Merkmale der Schule (Tabelle 3.10) zeigt, dass der Unterschied in der Wahrnehmung zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund signifikant ist (Modell 1). Die signifikant pessimistischere Einschätzung von Eltern mit Migrationshintergrund kann jedoch durch individuelle Unterschiede vollkommen erklärt werden - beispielsweise durch den Be-

zug sozialer Transferleistungen (Modell 2). Bezüglich der Merkmale der weisen erneut beide Merkmale der Zusammensetzung der Schülerpopulation einen signifikanten Koeffizienten auf (Modelle 3a und 3b). Das Vertrauen in die kollektive Handlungsfähigkeit ist höher an sozioökonomisch besser gestellten und ethnisch homogeneren Schulen. Unter den Eltern mit Migrationshintergrund trauen diejenigen der Elternschaft mehr zu, die viele Kinder haben, deren Kinder an relativ kleinen Schulen lernen und die bessere Deutschkenntnisse haben (Modell 4).

Tabelle 3.10: Migrationshintergrund und kollektive Handlungsfähigkeit

	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	--	0	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		0	0	0	0
Mit Partner lebend		0	0	0	0
Anzahl Kinder		0	0	0	+
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Mittlere Reife (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	+
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		-	0	0	0
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				-	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			--		0
Schülerzahl			0	0	-
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					++
N	753	753	753	753	363
R^2	3%	7 %	9 %	8 %	12 %

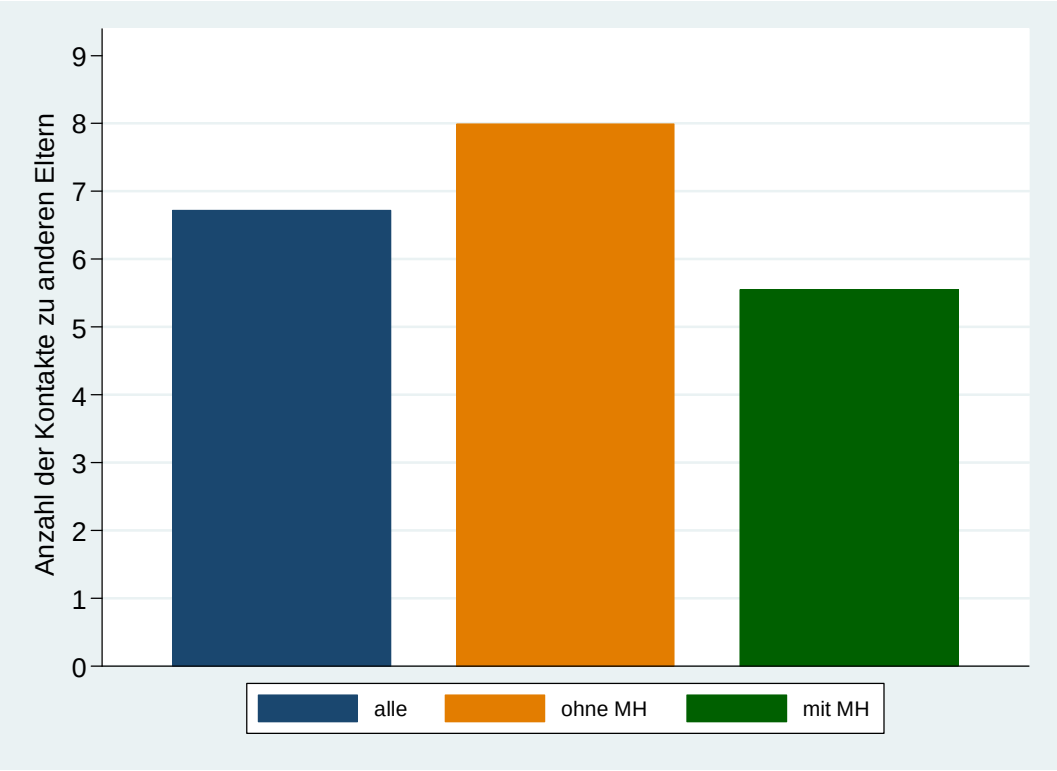
Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$; ++/--: $p < .001$.

Kontakt und Verbundenheit: Soziale Beziehungen sind eine wichtige Dimension des Sozialkapitals. Wenn Eltern sich untereinander kennen, können sie leichter gemeinsam Projekte realisieren, auch ohne Unterstützung der Schule. Gleichzeitig fördert die Verbundenheit mit der Elternschaft die Bereitschaft des Einzelnen, Zeit zu opfern, um sich zum Wohle der Schule oder der Kinder zu engagieren. Aus diesem Grund wurde untersucht, ob Eltern mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedlich stark in der Elternschaft vernetzt sind und sich gleichermaßen mit der Elternschaft verbunden fühlen.

Die Gruppenunterschiede in der durchschnittlichen Anzahl von Kontakten zu anderen Eltern an der Schule (Netzwerke) sind in den Abbildung 3.11 dargestellt. Im Durchschnitt kennen die befragten Eltern knapp sieben andere Eltern aus der Klasse ihres Kindes namentlich und unterhielten sich mit ihnen, wenn sie sie treffen. Die Größe dieser Netzwerke variiert stark. Manche Eltern kannten keinen einzigen Angehörigen der Mitschüler ihres Kindes namentlich

und andere alle Eltern. Die Gruppenunterschiede fallen ebenfalls deutlich aus. Eltern ohne Migrationshintergrund kennen aus der Klasse ihres Kindes im Durchschnitt zwei bis drei Eltern mehr als Befragte mit Migrationshintergrund.

Abbildung 3.13: Migrationshintergrund und Elternnetzwerk



Die Tabelle 3.11 enthält die Ergebnisse der Regression der Anzahl von Kontakten auf Individualvariablen und Merkmale der Schule. Eltern mit Migrationshintergrund haben signifikant weniger Kontakte zu anderen Eltern in der Klasse ihres Kindes als Eltern ohne Migrationshintergrund (Modell 1). Dieser Unterschied kann durch individuelle Merkmale der Befragten nur teilweise erklärt werden (Modell 2). Die Wahrscheinlichkeit, viele Eltern zu kennen, sinkt mit der Anzahl eigener Kinder und ist unter Empfängern von Transferleistungen geringer. Dies spiegelt möglicherweise Einschränkungen durch zeitliche und finanzielle Belastungen wider. Ein größeres Netzwerk haben hingegen Eltern mit höherer Bildung. Wird die Analyse zusätzlich nach Merkmalen der Schule kontrolliert, ist der Unterschied zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund nicht mehr signifikant. Auch zeigt sich ein negativer Einfluss eines hohen Anteil von sozioökonomisch benachteiligten Familien (Modell 3a) und einer hohen ethnischen Diversität (Modell 3b) auf die Anzahl von Kontakten zu anderen Eltern. Auch sind deutsche Sprachkenntnisse unter Eltern mit Migrationshintergrund förderlich für den Aufbau elterlicher Netzwerke (Modell 4).

Tabelle 3.11: Migrationshintergrund und Kontakte zwischen Eltern

	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	--	-	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		0	0	0	0
Mit Partner lebend		0	0	0	0
Anzahl Kinder		-	0	-	0
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Mittlere Reife (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Ref.: Hauptschule)		0	0	0	0
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		--	-	-	0
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				-	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			-		0
Schülerzahl			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					+
N	718	718	718	718	338
R^2	7%	13 %	16 %	17 %	10 %

Signifikanzniveau: +/-: $p < .05$; ++/--: $p < .001$.

Das Verbundenheitsmaß wurde aus drei Einzelaussagen erzeugt ($\alpha = .84$):

> *Ich bin gern Teil der Elternschaft der Klasse meines Kindes.*
> *Zu den Eltern der Klasse meines Kindes zu gehören, bedeutet mir persönlich sehr viel.*
> *Ich fühle mich den anderen Eltern der Klasse meines Kindes stark verbunden.*

Im Durchschnitt fühlen sich die Befragten nur im mittleren Ausmaß mit den anderen Eltern der Klasse ihres Kindes verbunden ($M = 2.9$, $SD = 1.1$). In Abbildung 3.12 ist der unterschiedliche Grad der Verbundenheit von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund dargestellt. Der Unterschied fällt äußerst gering aus.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse (Tabelle 3.12) bestätigen den Eindruck, dass Eltern mit Migrationshintergrund tendenziell eine größere Verbundenheit mit der Elternschaft empfinden als Eltern ohne Migrationshintergrund (Modell 1). Dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant. Gleichzeitig fühlen sich Eltern ohne Schulabschluss schwächer und in einer Partnerschaft lebende Eltern stärker mit der Elternschaft verbunden (Modell 2). Merkmale der Schule beeinflussten diesen Analysen zufolge das Verbundenheitsgefühl der Eltern nicht (Modelle 3a & 3b). Unter den Eltern mit Migrationshintergrund identifizierten sich diejenigen Eltern stärker mit der Elternschaft, die bessere Deutschkenntnisse haben (Modell 4).

Abbildung 3.12: Migrationshintergrund und Verbundenheit

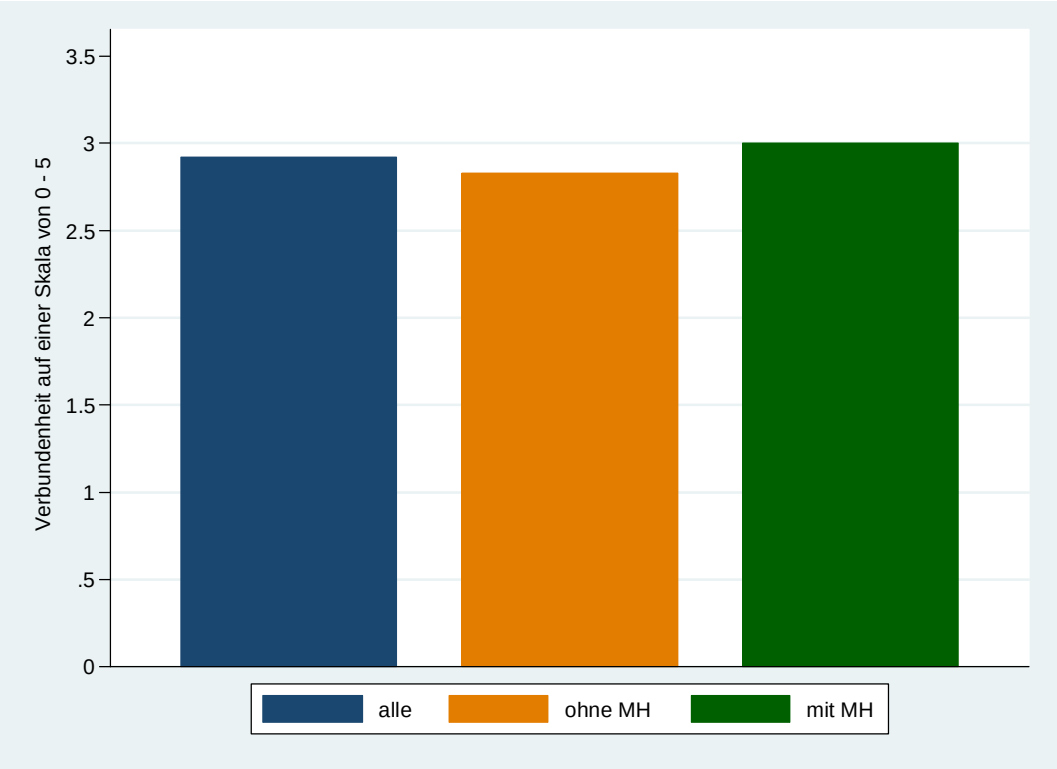


Tabelle 3.12: Migrationshintergrund und Verbundenheit

	(1)	(2)	(3a)	(3b)	(4)
MH	0	0	0	0	
Individuelle Merkmale					
Männlich		0	0	0	0
Mit Partner lebend		+	+	+	0
Anzahl Kinder		0	0	0	0
Umfang Erwerbstätigkeit		0	0	0	0
Kein Abschluss (Referenz: Hauptschule)		-	-	-	0
Mittlere Reife (Referenz: Hauptschule)		0	0	0	0
(Fach-)Hochschulreife (Referenz: Hauptschule)		0	0	0	0
Bezug von Transferleistungen wie ALG II		0	0	0	0
Merkmale der Schule					
Ethnische Diversität der Schülerschaft				0	0
Anteil der Schüler mit Lernmittelbefreiung			0		0
Schülerzahl			0	0	0
Migrationsspezifische Merkmale					
1. Einwanderungsgeneration					0
Deutsche Sprachkenntnisse					+
N	747	747	747	747	358
R^2	1 %	4 %	4 %	4 %	9 %

Signifikanzniveau: +/-: p < .05; ++/--: p < .001.

Insgesamt zeigte sich, dass beim Elternengagement sowie bei der Wahrnehmung der Schule und Elternschaft in vielen Bereichen Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen. Bezogen auf die Schulwahl, punktuelles Engagement vor Ort, den Besuch von Elternabenden und die Teilnahme an Elternvertreterwahlen, die Wahrnehmung von Vorbehalten zwischen Eltern, die Einschätzung des kollektiven Handlungsvermögens und Kontakte zu anderen Eltern zeigten Eltern mit Migrationshintergrund ungünstigere Verhaltensweisen, d. h. ein geringeres Engagement, kleinere Netzwerke und pessimistischere Sichtweisen. Allerdings konnten diese Unterschiede in allen Fällen durch individuelle Merkmale der Eltern oder Merkmale der Schule erklärt werden. Letztlich ist das Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund nur deshalb geringer, da sie sich häufig in bestimmten anderen Merkmalen von Eltern ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Beispielsweise lassen sich viele der beobachteten Unterschiede letztlich durch die Anzahl von Kindern und den höchsten Bildungsabschluss erklären. Eine Ausnahme stellt die Wahrnehmung von Zieldivergenzen oder mangelnder sozialer Kontrolle dar. Unter Kontrolle von Merkmalen der Schule und individueller Merkmale nehmen Eltern mit Migrationshintergrund weniger Zieldivergenzen wahr als Eltern ohne Migrationshintergrund.

Als Merkmale der Schule wurden neben der Schülerzahl der Anteil von Kindern mit Lernmittelbefreiung und die ethnische Diversität der Schülerschaft berücksichtigt. Beide Merkmale sind hoch miteinander korreliert und konnten deshalb nur separat berücksichtigt werden. An ethnisch diversen Schulen und an Schulen mit einer sozioökonomisch benachteiligten Elternschaft wird punktuelles Engagement an der Schule seltener gezeigt als an anderen Schulen. Weiterhin wirken sich eine hohe ethnische Diversität und ein hoher Anteil von sozial benachteiligten Familien negativ auf die elterliche Zufriedenheit mit der Schule, die wahrgenommene kollektive Handlungsfähigkeit der Elterschaft und das Vertrauen in andere Eltern aus. Gleichzeitig werden an diesen Schulen mehr Vorbehalten und Zieldivergenzen sowie mangelnde soziale Kontrolle in der Elternschaft wahrgenommen. Entsprechend fallen die Kontakte zwischen Eltern an ethnisch diversen Schulen und Schulen mit einer sozial benachteiligten Elterschaft spärlicher aus. Insegsamt lässt sich feststellen, dass die ethnische Diversität und die sozioökonomische Lage der Elternschaft insbesondere die kognitiven Dimensionen des elterlichen Sozialkapitals beeinflussen. Das Ausmaß regelmäßigen Engagements sowie die Teilnahme an Elternversammlungen und Elternvertreterwahlen bleiben von diesen Merkmalen der Schule unbeeinflusst.

Interessanterweise zeigt sich in keiner der Analysen ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Einwanderungsgeneration und dem Engagement oder den Wahrnehmungen der Eltern. Stattdessen sind Sprachkenntnisse eine wichtige Ressource, die beeinflusst, inwiefern Eltern mit Migrationshintergrund sowohl ihre persönlichen Interessen wie die Wahl einer bestimmten Schule als auch kollektive Interessen durch punktuelles Engagement vor Ort oder die regelmäßige Teilnahme an Elternabenden vertreten können. Zudem fallen Eltern mit guten Sprachkenntnissen die Identifikation mit der Elternschaft, das Vertrauen in dessen kollektives Handlungsvermögen sowie Kontakte zu anderen Eltern leichter.

3.5 Qualitative Fallstudien

Zivilgesellschaftliches Engagement von Menschen mit Migrationshintergrund und insbesondere die Angleichung ihres Engagementverhaltens an das der einheimischen Bevölkerung wird als Teil ihres Integrationsprozesses betrachtet (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010, S. 284 ff.; Handy und Greenspan 2009). Gerade gemeinschaftliches zivilgesellschaftliches Engagement mit Menschen deutscher Herkunft bedeutet für Menschen mit Migrationshintergrund soziale wie kulturelle Teilhabe an der Aufnahmegesellschaft. Staatliche Grundschulen bilden potenziell besonders günstige soziale Kontexte für ein solches Engagement, da ihre Populationen durch die Versorgung zugewiesener Einzugsgebiete im Vergleich zu anderen Organisationstypen relativ repräsentativ für die Gesamtbevölkerung sind. Das sich eröffnende Integrationspotenzial im schulischen Kontext scheint jedoch bisher nicht ausgeschöpft. So zeigten unsere eigene Befragung von Berliner Eltern zu ihrem Engagementverhalten in den Grundschulen ihrer Kinder (vgl. Kap. 3.4) wie auch weitere entsprechende Studien im bundesdeutschen Raum (vgl. Kap. 3.1) durchgängig eine niedrigere Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund auf. In der Fachliteratur werden als Ursachen hierfür bislang vor allem Faktoren auf der individuellen Ebene wie migrationsspezifische Aspekte, eventuelle geringere Sprachfertigkeiten sowie die relative sozioökonomische Benachteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund diskutiert. Auch nach den Ergebnissen unserer Umfrage unter Eltern an Berliner Grundschulen sind im Besonderen sozioökonomische Faktoren wie der individuelle Bildungshintergrund oder die familiäre Lebensform für die Ausprägung elterlichen Engagements an Schulen verantwortlich.

Die Interaktion zwischen Eltern mit unterschiedlichem Hintergrund und die Bedeutung der ethnischen und kulturellen Diversität von Elternpopulationen für elterliches Engagement an Schulen wurde bisher kaum mittels qualitativer Forschungszugänge untersucht. Die Arbeit von insgesamt fünf eigenethnischen Elternvereinen in Berlin[25] zeigt einerseits, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund durchaus für eine höhere Nutzung der Mitwirkungsmöglichkeiten an Schulen durch Eltern ihrer Herkunftsgruppen einsetzen. Andererseits scheint eine Beteiligung mit dieser Zielsetzung innerhalb der bestehenden Gremien der Elternvertreter auf der Bezirks- und Landesebene nicht in ausreichendem Maße zu gelingen. Ein entsprechendes

[25] Im Berliner Raum sind ein türkischer, ein arabischer, ein russischer, ein kurdischer sowie ein Elternverein der Roma aktiv (Türkischer Elternverein in Berlin-Brandenburg e. V., www.tevbb.de; Arabische Elternunion e. V., www.aeuonline.de; Yekmal - Verein der Eltern aus Kurdistan in Berlin e. V., www.yekmal.de; Interkulturelle pädagogische Gesellschaft Mitra e. V., www.mitra-ev.de; Bashe Rroma e. V., http://www.rollberg-quartier.de/index.php?option=com_content&task=view&id=138&Itemid=293.

Engagement im Rahmen segregierter, eigenethnischer Selbstorganisationen legt Schwierigkeiten im Aufbau tragender Strukturen ethnisch integrierter Formen der Zusammenarbeit auch über die Ebene einzelner Schulen hinaus nahe.

Mittels qualitativer Fallstudien sollen die Beziehung zwischen der ethnischen Zusammensetzung von Elternschaften und dem Engagementverhalten von Eltern mit Migrationshintergrund in naturalistischen Kontexten untersucht und die zu Grunde liegenden Prozesse und Dynamiken beleuchtet werden. Dies wird in drei Teilkapiteln bearbeitet. Zunächst folgt ein methodischer Teil (3.5.1), in dem die Fallauswahl vorgestellt sowie die Auswahlkriterien beschrieben werden und ein Überblick über die eingesetzten Datenerhebungsmethoden gegeben wird. Der nächste Abschnitt (3.5.2) enthält die vergleichende Analyse des Niveaus wie der Ausprägungen des Engagements der Elternschaften an den Fallschulen in Relation zu ihrer ethnischen Zusammensetzung. Außerdem wird das Beteiligungsverhalten von Eltern spezifischer Herkunftsgruppen vergleichend betrachtet. Anschließend (Abschnitt 3.5.3) wird die Wahrnehmung ethnischer Diversität aus der Sicht von Eltern vorgestellt und beleuchtet, inwiefern sich die Wahrnehmung von Diversität durch die Eltern darauf auswirkt, selber freiwillig an einer Schule aktiv zu sein beziehungsweise andere Eltern für ein solches Engagement zu aktivieren.

3.5.1 Fallstudiendesign: Fallauswahl und eingesetzte Erhebungsmethoden

Fallauswahl der Berliner Grundschulen: Parallel zu der bereits beschriebenen Umfrage unter Eltern an Berliner Grundschulen wurden einzelne Fallschulen untersucht. Es handelte sich dabei um im Westberliner Raum gelegene staatliche Grundschulen. Das berücksichtigte geographische Gebiet wurde zusätzlich auf den Innenstadtbereich innerhalb des S-Bahn-Rings begrenzt. Ein Fallvergleich zwischen innerstädtischen Bereichen und städtischen Randlagen wurde wegen differierender räumlicher Merkmale wie der unterschiedlichen Infrastruktur ausgeschlossen, da diese das Engagementverhalten der Bevölkerung insgesamt beeinflussen können (vgl. Kröhnert u. a. 2011).

Gemäß dem theoretischen Interesse dieser Studie an der Bedeutung der ethnischen Zusammensetzung von Elternschaften für das Engagementverhalten von Eltern mit Migrationhintergrund ergaben sich vornehmlich zwei Kriterien für die Fallauswahl. Einerseits sollten die Anteile von Eltern deutscher und anderer Herkunft möglichst stark variieren, zum anderen sollten sich unterschiedliche Verteilungsmuster der ethnischen Zusammensetzungen der Gesamtelternschaft nach Herkunftsgruppen ergeben. Um bei der angestrebten großen Heterogenität in der Struktur der Elternpopulationen einen gemeinsamen Referenzpunkt für die Fallvergleiche zu haben, sollten in allen Populationen die Eltern türkischer Herkunft die größte Gruppe mit

Migrationshintergrund stellen. Da wir auch einen Effekt der sozioökonomische Lage von Eltern auf ihre Beteiligung an Schulen annahmen, sollte die sozioökonomische Struktur der ausgewählten Elternpopulationen möglichst konstant gehalten werden bzw. in nur geringem Ausmaß differieren.

Für eine Vorauswahl an Fallschulen konnten wir schulstatistische Daten für das Schuljahr 2009/2010 nutzen, die uns von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellt wurden. Zunächst begrenzten wir die Vorauswahl auf die Westberliner Bezirke in innerstädtischen Lagen. Der Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund wurde mittels des Indikators „Nicht deutsche Herkunftssprache - ndH“ geschätzt, er gibt den Anteil an der Schülerschaft an, bei dem in der Familie nicht hauptsächlich Deutsch gesprochen wird, ein Merkmal, das von den Eltern bei der Einschulung erfragt wird. Die sozioökonomische Struktur einer Elternschaft wird über die Erfassung der Anzahl von Zuzahlungen für Lernmittel befreiter Schüler (Indikator LMB) erfasst. Für eine genauere Einschätzung der ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaften stehen nur schulstatistische Daten zu Schülern mit ausländischer Staatsbürgerschaft zur Verfügung. Aus der Relation des Anteils von Schülern türkischer Staatsbürgerschaft zum Anteil an ndH-Schülern konnten wir einen groben Indikator zur Stärke der Elternschaft mit türkischem Migrationshintergrund gewinnen. Ein kritischer Punkt für unsere Fallauswahl war die an Berliner Grundschulen hoch positive Korrelation der Anteile von ndH- und LMB-Schülern.[26] Eine Auswahl von Fallschulen mit stark variierenden ndH-Werten und LMB-Werten auf ähnlichem Niveau war daher praktisch nicht durchführbar. Zur relativen Kontrolle des Faktors „sozioökonomische Struktur“ schlossen wir Grundschulen von der Fallauswahl aus, wenn dort die LMB-Anteile im untersten bzw. obersten Viertel der Spannweite der Westberliner Anteile an Zuzahlungsbefreiungen lagen. Schließlich trafen wir aus den verbleibenden Grundschulen eine Vorauswahl an nach unseren Kriterien potenziell interessanten Fällen. Mit den Schulleitungen klärten wir schließlich ihre Bereitschaft zur Teilnahme und glichen unsere Einschätzung zur Zusammensetzung der Schule mit ihnen ab. Auf diese Weise konnten insgesamt fünf Grundschulen in den beiden Bezirksteilen Kreuzberg und nördliches Neukölln für eine Teilnahme an den Fallstudien gewonnen werden. Im Folgenden werden die ausgewählten Fallschulen bezüglich ihrer ethnischen wie sozioökonomischen Zusammensetzung genauer vorgestellt und das Erreichen gesetzter Auswahlkriterien diskutiert. Zur Anonymisierung der teilnehmenden Organisationen sind die

[26] Nach von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellten Daten zu allen Berliner Grundschulen für das laufende Schuljahr 2010/11 beträgt der Korrelationskoeffizient der LBM- und ndH-Werte 0.8059.

Schulnamen in diesem Bericht geändert worden. Ebenso anonymisiert sind alle Eigennamen genannter Personen.

Fallpopulationen nach Herkunftsgruppen: Bei der Auswahl der fünf Fallschulen konnte bei den Anteilen der ndH-Schülerschaft eine hohe Varianz von 45 bis 92 Prozent an der Gesamtschülerschaft erreicht werden. Dabei weisen vier der fünf Fallschulen eine Mehrheit an ndH-Schülern mit einer Varianz von 59 bis 92 Prozent auf. Die fünfte Schule hat mit 55 Prozent eine knappe Mehrheit an Schülern deutscher Herkunft. Bei der Grundschule Kuckuckstal wird der ndH-Anteil in den Senatsstatistiken zwar nur mit 73 Prozent angegeben, womit bei immerhin 27 Prozent der Schüler die hauptsächliche familiäre Verständigungssprache Deutsch wäre. Die pädagogischen Mitarbeiter der Schule schätzten jedoch den Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund einheitlich auf etwa 90 Prozent; viele Elternpaare seien interethnisch und zu Hause würde zwar vornehmlich Deutsch gesprochen, mindestens ein Elternteil sei jedoch dennoch nichtdeutscher Herkunft.

Ein Hinweis auf die ethnische Diversität innerhalb der Elternschaften der Schulen ergibt sich aus den unterschiedlichen Verteilungen über die Herkunftsregionen. Das Herkunftsland Türkei wurde einzeln erfasst, da es die mit Abstand größte Gruppe von Berlinern mit Migrationshintergrund betrifft. Dies zeigte sich auch an den Fallschulen: Die Gruppe türkischer Herkunft stellt immer die größte Gruppe unter allen Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache, variierend von einer absoluten Mehrheit mit geschätzten 70 Prozent bei der Grundschule Kuckuckstal bis zu einem Anteil von etwa einem Fünftel bei der Grundschule Zum Finkengrund.

Alle übrigen Herkunftsländer sind auf der Ebene der Fallschulen meist nur durch wenige Familien vertreten und machen unter 5 Prozent der Gesamtpopulation aus. Für eine übersichtliche Darstellung wurden daher als Herkunftsregionen arabische, osteuropäische und, wegen der Einzelfälle aus den übrigen Regionen, sonstige Länder definiert. Die Angaben zu den Herkunftsregionen beruhen auf diesbezüglichen Einschätzungen der Schulleitungen und anderer Mitarbeiter der Schulen in unterschiedlichen Funktionen, die, soweit das bei den einzelnen Schulen dokumentiert wurde, mit den bei der Einschulung abgefragten konkreten Verständigungssprachen in der Familie abgeglichen wurden. Hinsichtlich der gebildeten Herkunftsgruppen ist uns bewusst, dass die jeweiligen Regionen ethnisch, sprachlich und kulturell sehr heterogen sind. Die tatsächliche ethnische Diversität innerhalb der Schulpopulationen dürfte daher die Diversität der erfassten Herkunftsregionen meist weit übersteigen.

Tab. 3.13. Fallschulen Berlin

Grundschulen	Zum Finkengrund	Kranichfeld	Lerchenhain	Meisenstraße	Kuckuckstal
LMB*	44 %	51 %	56 % JÜL**: ~ 56 %	70 %	84 %
ndH***	45 %	59 %	79 % JÜL: 60%	92 %	73 %
Herkunfts-regionen Familien**** in %	55 deutsch 20 türkisch 10 arabisch 15 sonstige	45 deutsch 52 türkisch 3 sonstige	30 deutsch 50 türkisch 10 osteuropäisch 5 arabisch 5 sonstige	10 deutsch 40 türkisch 10 osteuropäisch 10 arabisch 30 sonstige	10 deutsch 70 türkisch 5 osteuropäisch 8 arabisch 5 sonstige
Stabilität Schulpopulation	Stabil	stabil	+ BRD + westeuropäisch - türkisch - LMB	+ arabisch + Roma***** - türkisch + LMB	stabil

* Der Anteil der Familien bzw. der Elternschaft, dessen sozioökonomische Situation prekär ist, kann über den Anteil derjenigen Schüler, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (LMB), geschätzt werden. Die Daten wurden von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellt und beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

** JÜL: „jahrgangsübergreifende Lerngruppen“ mit einer Schülerschaft gemischter Altersstruktur der Klassenstufen 1-3.

*** An den Berliner Fallschulen wird der Anteil der Elternschaft mit Migrationshintergrund über den Indikator „Anteil SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache“ (ndH) geschätzt, für den bei der Einschulung die in der Familie hauptsächlich gesprochene Sprache abgefragt wird. Grundlage bilden die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellten Daten für das Schuljahr 2010/11.

**** Durch die Schulleitungen geschätzte Anteile, abgeglichen mit Einschätzungen weiterer pädagogischer Mitarbeiter der Schulen in unterschiedlichen Funktionen sowie soweit dokumentiert mit den Daten zur Verständigungssprache, die jeweils hauptsächlich in den Familien der Schüler genutzt wird, die in zwei der Schulen bei Einschulung abgefragt werden. Anteile osteuropäischer und arabischer Herkunft < 5 % wurden unter sonstige Herkünfte gefasst.

***** An dieser Schule gibt es zwei jahrgangsübergreifende sogenannte „Seiteneinsteigerklassen“ für neu zugewanderte Schüler. Jedes Schuljahr werden insgesamt rund 60 Kinder in diesen Klassen beschult, von denen nahezu 100 Prozent den Volksgruppen der Roma angehören und aus verschiedenen osteuropäischen Staaten immigriert sind. Die Kinder wechseln nach einem Schuljahr in Regelklassen der Schule. Auch an der Schule Zum Finkengrund gibt es eine „Seiteneinsteigerklasse“, jedoch zusammengesetzt aus Schülern diverser Herkünfte.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Muster ethnischer Zusammensetzung an den fünf Fallschulen vorgestellt.[27]

Grundschule Kuckuckstal

Die im nördlichen Neukölln liegende Grundschule Kuckuckstal ist mit 200 bis 300[28] Schülern im Schuljahr 2010/11 die kleinste der fünf Fallschulen. Sie wird zudem als einzige Fallschule mit einem geschätzten Anteil von 70 Prozent an Schülern türkischer Herkunft von einer Herkunftsgruppe dominiert. Die Anteile aller anderen Herkunftsgruppen, einschließlich der Schüler deutscher Herkunft, bewegen sich zwischen 5 und 10 Prozent. Danach befragt, wie sich die unterschiedlichen Herkünfte und kulturellen Prägungen der Familien auf die Kontakte unter der Elternschaft auswirken, verweisen Mitarbeiter der Schule eher auf eine im Schulklima wahrnehmbare religiöse wie sozioökonomische Einheitlichkeit der Elternschaft:

> „ (…) also ich denke, das ist gar kein Problem, weil Moslems sehen sich alle einheitlich, sind alle muslimische Brüder und Schwestern! Klar sprachlich man sieht, diese Familie ist religiös, sieht mehr die Werte an Religion und so, klammert sich da dran, diese haben die sozialen Probleme und finanzielle Probleme wie bei den Deutschen auch."
>
> (Sozialarbeiterin türkisch-kurdischer Herkunft)

So ist die Schule neben der dominanten Besetzung durch die türkische ndH-Gruppe auch in religiöser Hinsicht relativ homogen geprägt – Mitarbeiter der Schule schätzen den Anteil von Muslimen sunnitischer Glaubensrichtung unter den Familien einheitlich auf 80 bis 85 Prozent. Die Familien dieser religiösen Gruppe sind wiederum vor allem türkischer Herkunft, jedoch gehören auch fast alle Familien arabischer Herkunft sowie ein Teil der aus Osteuropa stammenden Familien (u. a. Bosnier, Kosovo-Albaner, Tschetschenen) dieser Glaubensrichtung an.

Grundschule Kranichfeld

Die zentral in Kreuzberg liegende Grundschule Kranichfeld hat im Fallvergleich mit 300 bis 400 Schülern im Schuljahr 2010/11 eine mittlere Größe. Die Schulpopulation teilt sich nach entsprechenden Schätzungen in zwei dominante Herkunftsgruppen, eine deutsche mit 45 Prozent und eine knapp dominante türkische mit 52 Prozent. Die Elternschaft deutscher Herkunft besteht nach den Beschreibungen von Mitarbeitern sowie Eltern der Schule fast ausschließlich aus Eltern höheren Bildungsstands in stabilen sozioökonomischen Verhältnissen. Die Gruppe türkischer Herkunft differenziere sich entlang ethnischer wie religiöser Unterschiede aus. Obgleich der Großteil der Familien aus derselben osttürkischen Region stamme, sei die Elternschaft türkischer Herkunft ethnisch in türkische und kurdische Familien sowie kulturell in etwa 30 Prozent gemäßigte und 70 Prozent strenggläubige Familien fraktioniert. Die beschriebene Heterogenität wirke sich auch auf die Alltagsbeziehungen unter den Familien türkischer Herkunft innerhalb des Schullebens aus:

> „ (...) gut bei Festen sitzen die schon auch zusammen, aber wenn Frauen sich mit dem Kopftuch verhüllen, ist es einfach ein Zeichen und dann sind die, sind die erstmal zusammen und die moderneren, also die das nicht wollen, die haben dann eben auch andere Männer, die werden auch von denen teilweise nicht respektiert ja oder jetzt hieß es kürzlich Ufuks Papa trinkt Bier. Ufuk saß da heulte, ja wie ein Schlosshund, er trinkt Bier, ja; also das, das wurde schon wieder als wenn der Teufel persönlich da auftaucht, ja. das ist auch bei den Kindern Gespräch."
>
> (Klassenlehrerin einer 4. Klasse)

Das Erleben unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit wurde anders als das der religiösen Heterogenität, von den Mitarbeitern nicht einheitlich als konfliktreich dargestellt: Während einige berichteten, ethnische Zugehörigkeit würde, wenn überhaupt, bei bestimmten kulturellen Anlässen beiläufig thematisiert, berichteten andere Mitarbeiter auch hier von aktiven Konfliktlinien.

[27] Bei der Bestimmung relevanter nationaler und ethnischer Herkunftsgruppen verlassen wir uns dabei in Ermangelung einer anderen Möglichkeit der Erfassung auf entsprechende Aussagen der unterschiedlichen Interviewteilnehmer, die miteinander verglichen wurden.

[28] Die vorgeschriebene Anonymisierung ermöglicht nur die Angabe zur Gesamtzahl der Schülerschaft in Hunderterschritten.

Grundschule Lerchenhain

Mit geschätzten 50 Prozent ist die Mehrheit der Schülerschaft der im Osten Kreuzbergs liegenden Grundschule Lerchenhain ebenfalls türkischer Herkunft. Die Größe der Schule liegt mit 300 bis 400 Schülern auf dem Niveau der Grundschule Kranichfeld. Auch hier ist die Gruppe mit türkischer Herkunft nach Informationen der Gesprächspartner in sich sehr heterogen: Etwa die Hälfte seien strenggläubige Sunniten – nach Auskunft von Mitarbeitern der Schule besuchen ungefähr die Hälfte der Kinder türkischer Herkunft täglich den Koranunterricht einer in der Nachbarschaft gelegenen Moschee. Demgegenüber seien die anderen Familien, ob sunnitischer oder alevitischer Glaubensrichtung. eher gemäßigt religiös bzw. weltlich orientiert. Jeweils Minderheiten beider Glaubensrichtungen seien kurdisch. Auch im Schulleben dieser Fallschule werden die unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Zugehörigkeiten innerhalb der Elternschaft türkischer Herkunft spannungsreich erlebt, allerdings eher in unterschwelliger Form als Konflikte, die nicht thematisiert werden. So führt der stellvertretende Schulleiter das schwankende Echo auf Angebote der Elternarbeit durch die Schule teilweise auf interethnische Spannungen zurück, die dadurch sichtbar würden, dass sich bestimmte Elterngruppen gegenseitig mieden:

> „(…) was da so mitwirkt ist es auch bei Eltern mit Migrationshintergrund gar nicht immer festzustellen, was dahinter steckt und das kommt halt in manchen Runden so zum Tragen dass es, es gab hier auch mal, wo wir uns gewundert haben, weil da kaum welche kamen weil das geleitet wurde von einem Menschen mit kurdischem Hintergrund ja, dass es da auch interne Konflikte hier manchmal gibt zwischen Familien aus der Westtürkei und der Osttürkei oder mit anderem religiösen Hintergrund (…)“
>
> (Stellvertretender Schulleiter)

Die beiden anderen größeren Herkunftsgruppen sind dagegen relativ homogen: eine deutsche mit 30 Prozent an der Schülerschaft und eine osteuropäische mit 10 Prozent, die fast nur aus polnischen Familien besteht. Insgesamt ein Zehntel der Schülerschaft setzt sich aus weiteren diversen Herkünften zusammen. Dies ist die einzige der fünf Fallschulen mit sinkendem ndH-Anteil (noch 79 Prozent in den Klassen 4-6 im Verhältnis zu 60 Prozent in den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen der Klassen 1-3), vornehmlich bedingt durch den Rückgang des Anteils von Schülern türkischer Herkunft.

Grundschule Zum Finkengrund

Die im südwestlichen Kreuzberg liegende Grundschule Zum Finkengrund gehört mit 400 bis 500 Schülern im Fallvergleich zu den beiden größten Schulen. Sie wird als einzige der fünf Schulen, wenn auch mit 55 Prozent nur knapp, von einer Schülerschaft mehrheitlich deutscher Herkunft geprägt. Zwei weitere relativ homogene Herkunftsgruppen sind eine türkische mit 20 Prozent und eine arabische mit 10 Prozent, die sich fast ausschließlich aus Familien libanesisch-kurdischer Herkunft zusammensetzt. Unter den 15 Prozent von Familien weiterer, diverser Herkünfte sind vor allem Eltern west- und südeuropäischer Herkunft sowie der zweiten Generation aus dem ehemaligen Jugoslawien vertreten.

Nach dem Erleben der befragten Mitarbeiter lässt sich eine Teilung der Elternschaft in zwei Gruppen wahrnehmen: eine sozioökonomisch privilegierte, hauptsächlich von Eltern deutscher sowie anderer europäischer Herkunft geprägte, äußerst aktive Gruppe sowie eine sozioökonomisch sehr schwache, im Schulleben eher abwesende Gruppe mit Eltern vornehmlich türkischer und arabischer Herkunft. Auch in den Gesprächen mit Eltern wird diese Spaltung wahrgenommen, wobei sich Eltern mit türkischem und arabischem Hintergrund untereinander als sehr heterogen begreifen. Die Schulleiterin reflektiert dies unter Hervorhebung abweichender Einzelfälle:

> „Was trennt sie? Ich glaube, wenn sie was trennt, dann ist es wirklich so eine kulturelle Fremdheit untereinander. Aber die ist wirklich; dann mehr eben auch; ne, so. Wobei es ja ganz interessant ist; dass so wache türkische Mütter, wie Frau Demirel und ihre Schwester Frau Umut, die schwimmen in dieser deutschen Elternschaft wie der Fisch im Wasser. Aber die haben eben eine gleiche Ebene von Sprache; von sich fühlen von ähm miteinander im Kindergarten die Kinder haben und so. Die sind mittlerweile deutsch; im Sinne von sie sind in ihren Verhaltensweisen mit ihren Kindern so nicht zu unterscheiden von den Deutschen.“
>
> (Schulleiterin)

Grundschule Meisenstraße

Die Grundschule Meisenstraße liegt zentral im nördlichen Neukölln und hat mit 400 bis 500 Schülern ebenfalls eine vergleichsweise recht große Schülerschaft. Anders als bei den anderen vier Fallschulen bildet hier keine der vertretenen Herkunftsgruppen die Mehrheit der Schulpopulation. Die größte Gruppe ist wiederum die mit türkischer Herkunft mit geschätzten 40 Prozent, der Anteil an der Schülerschaft mit diversen sonstigen Herkünften liegt jedoch schätzungsweise bei einem knappen Drittel und somit nur wenig unterhalb der dominanten Gruppe. Der Anteil deutscher, osteuropäischer und arabischer Herkunft liegt gleich verteilt je um 10 Prozent, wobei die osteuropäische Gruppe wiederum von zwei großen ethnischen Gruppen dominiert wird, nämlich von Roma aus unterschiedlichen Herkunftsländern sowie von Kosovo-Albanern. Mitarbeiter wie Eltern nehmen die Schulgemeinschaft als hoch divers wahr, wie die Mitarbeiter des Teams aus Sozialarbeitern mit eigenem Migrationshintergrund berichten, deren expliziter Aufgabenbereich die interkulturelle Moderation an der Schule ist:

> *Sozialarbeiter arabischer Herkunft*: „Also für also wenn man es von der deutschen Sicht aus sieht, dann sagt man es sind Leute mit Migrationshintergrund; nur ist es ja nicht so dass die miteinander auf irg [Wortabbruch] äh religiös oder sprachlich oder kulturell oder sonst wie zu tun haben; also im Gegenteil, es ist ja so dass es gibt Ablehnungen von Türken den Arabern gegenüber, von Arabern den Türken gegenüber, von Türken den Kurden gegenüber,“
>
> *Sozialarbeiterin bulgarischer Herkunft*: „Roma“
>
> *Sozialarbeiter arabischer Herkunft*: „von ihnen allen den Roma gegenüber, Albaner können wiederum keine anderen ausstehen, also es sind es sind durchaus das ist ein Konglomerat an verschiedenen Kulturen, Sprachen und sonst was, die können untereinander nicht unbedingt besser als die Deutschen mit ihnen allen.“

Der Elternsprecher der Schule, selber Muslim, betont ebenfalls die erlebte Heterogenität innerhalb der von uns gebildeten Herkunftsgruppen, etwa der arabischen. Im Einzugsgebiet der Schule seien allein neun arabische Moscheegemeinden aktiv, die auch untereinander stärkere Tendenzen zur Abgrenzung hätten. Wie bei der Grundschule Lerchenhain wandelt sich auch hier die Zusammensetzung der Herkunftsgruppen der Schulpopulation – allerdings wird der abnehmende Anteil von Schülern türkischer Herkunft vor allen Dingen durch Schüler arabischer Herkunft sowie ethnische Roma ersetzt.

Fallpopulationen nach sozioökonomischer Struktur: Die Verteilung der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schulpopulationen spiegelt die allgemeine Tendenz der sehr hohen Korrelation von ndH- mit LMB-Anteilen an den Populationen Berliner Grundschulen wider. Das Ziel, Vergleichsfälle mit unterschiedlichen Zusammensetzungen nach Herkunftsgruppen bei einer relativ stabilen sozioökonomischen Struktur zu finden, konnte somit nicht erreicht werden. Die Grundschule Kuckuckstal stellt in dieser Hinsicht zwar nach den offiziellen Zahlen der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine Ausnahme dar, da hier der ndH-Anteil von 73 Prozent geringer als der LMB-Anteil von 84 Prozent ist. Legt man jedoch, wie bei der Beschreibung der Zusammensetzung der Schulpopulation nach Herkünften, die Schätzung des Anteils von Schülen mit familiärem Migrationshintergrund durch Mitarbeiter der Schule zu Grunde, so entspricht auch bei dieser Schule das reale Verhältnis beider Anteile (ndH bei ca. 90 und LMB bei 84 Prozent) der allgemeinen Tendenz der Fallschulen. Die separate Betrachtung der Einflüsse des ndH- und des LMB-Anteils auf das elterliche Engagement ist somit über den Berliner Fallvergleich ohne weitere Differenzierun-

gen durch detaillierte Fallvergleiche auf unterschiedlichen Ebenen der Populationen nicht möglich.

Bewertung der Fallauswahl: Das Auswahlziel einer hohen Varianz der Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund sowie einer unterschiedlichen Verteilung über die Herkunftsgruppen konnte für die fünf Fallschulen umgesetzt werden. In diesem Punkt entsprechen die Fallschulen auch der Struktur der Schulen, die an der Umfrage teilnahmen. Während beim Umfragesample der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund im Durchschnitt bei 50 Prozent liegt, gehören allerdings an vier der fünf Fallschulen deutlich mehr Schüler zu dieser Gruppe. Die Fallschulen liegen in den beiden innerstädtischen Bezirksteilen Kreuzberg und nördliches Neukölln. Die Schulen der Umfrage verteilen sich hingegen über alle Westberliner Bezirksteile und schließen auch Lagen in städtischen Randgebieten ein. Da sich die Einwohner mit Zuwanderungsgeschichte in Westberlin vor allem auf innerstädtische Lagen konzentrieren, dürften die Fallschulen in dieser Hinsicht dem Bevölkerungsbild in diesem städtischen Raum gut entsprechen. Auch in Bezug auf ihre sozioökonomische Struktur bilden die Fallschulen die Streuung von Grundschulen in Westberliner Innenstadtlage ab. Wie bereits erläutert ist auch der korrelierte Anstieg von ndH- und LMB-Anteilen typisch.

Die Auswahl einer kleineren Anzahl von Fallpopulationen für eine qualitative Studie bleibt selbst bei der Berücksichtigung diverser Auswahlkriterien notwendigerweise immer selektiv. Letztlich spielt vor allem auch die Zugänglichkeit der Fälle, in diesem Fall die Bereitschaft der Schulleitungen zur Teilnahme, eine entscheidende Rolle. Mehrere Schulen sagten eine Teilnahme aus schulinternen organisatorischen Gründen bzw. auch aus dem Gefühl einer allgemeinen Überlastung von Schulen durch wissenschaftliche Untersuchungen ab. Die anfängliche Zusammenarbeit mit einer Schule musste wieder aufgegeben und dafür eine andere Schule einbezogen werden, da die Schulleitung der ersten Schule trotz einer Zusage der Teilnahme kaum erreichbar war und auch keine Bereitschaft zur praktischen Unterstützung, etwa durch die Kontaktvermittlung zu Mitgliedern des Kollegiums, signalisierte. An allen teilnehmenden Fallschulen bestand ein hohes Interesse an der Einbindung von Eltern in das Schulleben – wenn damit auch oft sehr unterschiedliche Vorstellungen bezüglich der praktischen Umsetzung einhergingen und die Schulen diesen Ansatz über unterschiedliche Zeiträume verfolgten. Das Interesse an der Einbindung der Eltern zeigte sich auch daran, dass zwei der fünf Fallschulen ihre Teilnahmebereitschaft daran knüpften, dass sie eine spezifisch auf ihre Schule bezogene Rückmeldung zur Organisationsentwicklung der Elternarbeit erhielten. Vor die-

sem Hintergrund erlauben die Ergebnisse der Untersuchung dieser Fallauswahl am ehesten Schlussfolgerungen im Sinne analytischer Generalisierungen im Hinblick auf die Bedeutung ethnischer Diversität für das Engagement von Eltern an Schulen im Allgemeinen sowie von Fall zu Fall für andere Schulen mit ähnlichen Populationszusammensetzungen sowie ähnlichen Ansätzen für eine schulische Öffnung gegenüber der Elternschaft (Firestone 1993).

***Erhebungsmethoden und Auswertung*:** Die Datenerhebungen in den Berliner Grundschulen fanden im Herbst und Winter des Schuljahres 2010/11 statt. Das Ziel war die Gewinnung aussagekräftiger Informationen zu verschiedenen Dimensionen freiwilligen elterlichen Engagements in Relation zur ethnischen Zusammensetzung der Schulpopulationen an den betrachteten Grundschulen. Von Interesse waren u. a. das faktische Ausmaß der Leistungen, die von den Eltern erbracht werden, die Motive für ein elterliches Engagement sowie die von schulischer Seite angebotenen Strukturen und Ressourcen zur Einbeziehung elterlicher Aktivitäten in das Schulleben. Aufgrund der Komplexität der betrachteten Informationsebenen wählten wir ein Fallstudiendesign mit vielfältigen Datenerhebungsmethoden. Es kamen insbesondere verschiedene Formen qualitativer Interviews, aber auch teilnehmende Beobachtungen von elterlicher Beteiligung im Schulleben und die Analyse prozessproduzierter Daten wie etwa der Homepages der Schulen und der Schulprogramme zum Einsatz. Da sich die Ergebnispräsentation in diesem Bericht vorrangig auf die Analyse von Interviewdaten stützt, beschränkt sich die folgende methodische Darstellung ebenfalls auf diese Erhebungsform.

Interviewformen: Mittels Experteninterviews mit Mitarbeitern, die in unterschiedlichen pädagogischen Funktionen tätig waren, zielten wir auf drei Informationsebenen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 131 ff.). Die Interviews dienten zum einen der Gewinnung von faktischen Daten über spezifische Strukturen und Merkmale der Schulen. Hier interessierten insbesondere die praktizierten Ansätze der Elternarbeit, schulische Maßnahmen zum Umgang mit ethnischer Diversität im Schulleben sowie Informationen zu Aktivitäten, die in der Schule stattfanden. Zweitens richteten wir den Blick auf die Interpretationen oder die „Deutungsmacht“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 132) der Interviewten in Bezug auf diese Sachverhalte – einerseits um ihre Sachaussagen im Lichte ihrer eigenen Deutungen zu reflektieren und eventuell zu hinterfragen, andererseits um über die theoretisierende Selbstreflektion des schulischen Handelns der Interviewten Einblick in die jeweilige Organisationskultur der Schule zu gewinnen, im Besonderen in die nicht schriftlich fixierten und in der Handlungs-

praxis vermittelten Anteile. Die dritte Informationsebene ist „Kontextwissen“ nach Meuser und Nagel (2005), das Beobachtungen der interviewten Schulmitarbeiter zum Engagementverhalten der Elternschaft und zu relevanten Interaktionen zwischen Eltern umfasst. In jeder Schule führten wir Gespräche mit einem Vertreter der Schulleitung, den Klassenlehrern der an den Umfragen teilnehmenden vierten Klassen sowie mit Lehrkräften, Sozialarbeitern und Erziehern, die spezifisch für die Zusammenarbeit mit Eltern zuständig waren. Pro Schule kamen vier bis sechs Gespräche zu Stande. Die Gespräche waren als Einzelinterviews konzipiert, auf ausdrücklichen Wunsch einiger Mitarbeiter wurden in einzelne Gespräche jedoch Kollegen einbezogen, die mit ihnen in ihrem Aufgabenbereich kooperierten. Die gemeinsam interviewten Mitarbeiter arbeiteten auf einer Hierarchieebene zusammen und schienen durchweg ein sehr positives emotionales Verhältnis miteinander zu pflegen. Unterschiedliche Sichtweisen wurden während des Interviews offen miteinander ausgetauscht, sodass die Experteninterviews allgemein nicht negativ durch die gemeinsame Interviewsituation beeinflusst zu werden schienen. An jeder Fallschule wurden auch Mitarbeiter mit Migrationshintergrund interviewt, insbesondere mit den gleichen Hintergründen wie die Herkunftsgruppen von Eltern an der jeweiligen Schule. Dies geschah, um einerseits ergänzende Informationen zur Elternbeteiligung dieser Gruppen zu erhalten, aber auch um eine durch den eigenen Hintergrund geprägte und dadurch eventuell alternative Sicht auf die Organisationskultur der jeweiligen Schule zu erfahren.

Mit Eltern an den Schulen kamen unterschiedliche Interviewmethoden zum Einsatz. Erstens führten wir pro Schule je zwei Elterninterviews mit Eltern, die an der Schule sehr aktiv und in die Elternschaft hinein gut vernetzt waren. Auch hier wurden die Interviews je nach den Wünschen der Eltern alleine durchgeführt oder zusammen mit anderen Eltern, mit denen sie sich gemeinsam engagierten. Außerdem wurde bei den Experteninterviews mit den Eltern auf das Einbeziehen von Gesprächspartnern mit deutscher und anderer Herkunft geachtet. Die Interviews mit den engagierten und gut vernetzten Eltern wurden als Experteninterviews entsprechend der oben beschriebenen Interviews mit den Mitarbeitern geführt, um die Mitarbeiterdurch die Elternperspektive zu ergänzen. Die dritte Informationsebene, also das „Kontextwissen“, war allerdings hier nicht relevant, da die interviewten Eltern selber Teil des Kontextes der Elternschaft waren, über die die Mitarbeiter beobachtend von außen Auskunft geben konnten. Stattdessen entsprachen die Experteninterviews mit Eltern in Passagen stark der im Folgenden vorgestellten zweiten Interviewform mit Eltern. Wann immer die interviewten Eltern ihre persönlichen Erfahrungen mit elterlichem Engagement an der Schule ausführten, wurde dem im Interview Raum gegeben. So war diese Interviewform eine Art Hybrid zwi-

schen einem Experteninterview und einem offenen Leitfadeninterview, das die Relevanzsysteme der Interviewten thematisiert.

Die zweite Interviewform mit Eltern war als Kleingruppendiskussionen mit Müttern aus den vierten Klassen, die auch an der Umfrage teilnahmen, konzipiert. Je drei bis vier Mütter sollten ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen zur elterlicher Beteiligung und elterlichen Diversität im Schulleben diskutieren. Die zuständige Feldforscherin sollte zunächst jeweils Mütter deutscher Herkunft und mit unterschiedlichem Migrationshintergrund in ungefährer Abbildung der Zusammensetzung der Schulpopulation für eine Teilnahme gewinnen, die dann die anderen Interviewteilnehmerinnen rekrutieren sollten. Das Gespräch in der Gruppe, sollte einerseits Teilnahmehürden abbauen, andererseits einen Einblick in den tatsächlichen Austausch unter Eltern zu diesen Themen des Schullebens ermöglichen. In allen fünf Fallschulen konnte die ursprüngliche Konzeption dieser Interviewform jedoch nicht beibehalten werden. Erstens erklärten sich viel zu wenige Mütter aus den vierten Klassen zu einer Teilnahme bereit, zweitens waren einige Mütter, die zu einem Gespräch bereit waren, nicht genügend in der Elternschaft der Schule vernetzt, um andere Teilnehmerinnen zu rekrutieren. Letztlich wurde die Rekrutierung von Teilnehmerinnen auf die ganze Elternschaft der Schulen ausgedehnt. Die Interviewform wurde flexibilisiert: Einige Mütter wollten sich nur in der Gruppe interviewen lassen, andere kannten keine anderen Mütter an der Schule und zogen ein Einzelgespräch vor. Als methodischer Ansatz wurde schließlich ein offenes Interview entlang eines thematischen Leitfadens mit vielfältigen Diskussionsanreizen durchgeführt – in der Sozialforschung werden Leitfadeninterviews zwar meist für Einzelinterviews genutzt, können jedoch auch erfolgreich für Kleingruppeninterviews adaptiert werden (Ritchie und Lewis 2003). An jeder Fallschule konnten auf diese Weise vier bis acht solcher Elterninterviews geführt werden; hiervon sind nur Einzelfälle Einzelinterviews. Es gelang an jeder Fallschule, Teilnehmerinnen unterschiedlicher ethnischer Hintergründe und meist auch aus den an der Schule vertretenen größeren Herkunftsgruppen zu gewinnen (vgl. „Übersicht Interviews mit Eltern an den Fallschulen“ im Anhang); die ethnische Zusammensetzung der Schulpopulation wird somit auch in den Interviews abgebildet.

Datenaufbereitung und Auswertung: Die meisten Interviews wurden mit Tonband aufgenommen und anschließend nach einer adaptierten Version des sowohl für Einzel- als auch für Gruppendiskussionen anwendbaren Transkriptionssystems TiQ („Talk in Qualitative Social Research“) (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 164 ff.) transkribiert. Im Rahmen dieses

Berichts sind die zur Veranschaulichung präsentierten Interviewpassagen allerdings in eine lesbare Form gebracht worden, wobei ihre grammatikalische und sprachliche Struktur soweit möglich natürlich belassen blieb. In Einzelfällen stimmten die Interviewteilnehmer einer Aufnahme nicht zu. In diesen Fällen wurden die Aussagen inhaltlich und so weit wie möglich unter Notierung konkreter Formulierungen protokolliert. Von der Interviewerin wurden an den Berliner Grundschulen Interviews in deutscher und türkischer Sprache geführt, hinzu kam an einer Schule ein Interview mit zwei Müttern in Arabisch, das von einem dort beschäftigten muttersprachlichen Sozialarbeiter übersetzt wurde. Für die Auswertung ist also zu berücksichtigen, dass zumindest in fast allen Interviews mit Eltern entweder die Interviewten oder die Interviewerin (die zwar Türkisch spricht, deren Muttersprache jedoch Deutsch ist) das Gespräch nicht in ihrer Muttersprache führten, sondern in einer Zweitsprache, die auf sehr variierendem Niveau beherrscht wurde. In vielen Interviews wurden einzelne Passagen außerdem durch andere Teilnehmer übersetzt. Die Datenauswertung für diesen Bericht erfolgte zunächst anhand je eines thematischen Kategorienschemas für die Experteninterviews wie für die offenen Leitfadeninterviews mit Eltern, die in Bezug zum theoretischen Rahmen des Gesamtprojekts vorstrukturiert waren und dann in Teilen entlang der Referenzsetzungen der Interviewteilnehmer angepasst beziehungsweise erweitert wurden.

3.5.2 Ethnische Diversität oder soziale Benachteiligung? Analyse von Einflussfaktoren auf das Engagement von Elternschaften an fünf Berliner Fallschulen

Für die fünf Fallschulen wird untersucht, inwiefern die ethnische und sozioökonomische Zusammensetzung der Elternschaften deren Engagementverhalten prägen. Nach den zur Verfügung stehenden quantitativen Indikatoren zum Engagementverhalten der Elternschaften durch die Elternumfrage unter Viertklässlern entsprechen die fünf Fallschulen typischen Westberliner Innenstadtschulen mit ähnlichen Populationszusammensetzungen. Das Engagementverhalten hängt sowohl mit dem Anteil an Familien mit Migrationshintergrund als auch mit dem Anteil sozial benachteiligter Familien negativ zusammen – aufgrund der teils geringen Rücklaufquoten können jedoch nur für drei der fünf Fallschulen statistisch relevante Aussagen getroffen werden. Mittels qualitativer Fallvergleiche werden einerseits das allgemeine Engagementniveau, die Felder, die durch das Engagement abgedeckt werden, sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation der Elternschaften wie

zur interethnischen Zusammenarbeit an der Schule aktiver Eltern betrachtet. Andererseits wird das Beteiligungsniveau von Eltern unterschiedlicher Herkunftsgruppen im Fallvergleich analysiert. Durchgehend verweisen auch diese Ergebnisse insbesondere auf einen negativen Einfluss einer schwachen sozioökonomischen Struktur von Elternschaften auf ihr Engagement an Schulen. Die ethnische Zusammensetzung scheint hingegen eine vergleichbar geringe Rolle zu spielen.

Wie in anderen gesellschaftlichen Kontexten können auch an Schulen unterschiedliche ethnische Zugehörigkeiten innerhalb der Elternschaft zum Beispiel durch Cliquenbildung (Wells und Serna 1996) oder eine generell geringe interethnische Interaktionshäufigkeit (Cucchiara und Horvat 2009; Schneider u. a. 1997) ein Hemmnis für Engagement darstellen. Dies trifft nach den genannten Studien insbesondere auf die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund zu. Hier wollen wir untersuchen, inwiefern sich eine ethnische Diversität von Elternschaften auch im Kontext von Westberliner Grundschulen in diese Richtung auswirkt. Die Ergebnisse der Umfrage zum Engagementverhalten von Eltern von Viertklässlern an 40 Westberliner Grundschulen (vgl. Kap. 3.4) weisen allerdings auf individueller Ebene insbesondere die sozioökonomische Lage von Eltern als entscheidenden Faktor für mehr beziehungsweise weniger Engagement an den Schulen ihrer Kinder aus. Auf Ebene der Gesamtelternschaft beeinflusst hingegen die sozioökonomische wie auch ethnische Zusammensetzung von Schulpopulationen das elterliche Engagementverhalten in mehreren Bereichen deutlich.

In diesem Kapitel wollen wir uns mittels eines qualitativen methodischen Zugangs näher mit der Bedeutung der sozioökonomischen Lage, des Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund sowie der ethnischen Zusammensetzung von Schulpopulationen für das freiwillige Engagement von Elternschaften an Schulen befassen. Zunächst wird unter Nutzung der zur Verfügung stehenden quantitativen Indikatoren das Engagementverhalten der Eltern an den fünf Fallschulen in den Kontext der Umfrageergebnisse eingebettet. In den folgenden qualitativen Analysen werden dann mögliche Dynamiken beleuchtet, die hinter unseren Beobachtungen stehen könnten.

Engagementniveaus im Vergleich - Befunde quantitativer Daten: Nach den Ergebnissen der Elternumfrage (vgl. Kap. 3.4) nehmen Eltern von allen betrachteten Engagementformen am ehesten an den Elternvertreterwahlen teil. Es wurde allerdings nur die passive Wahlteilnahme

abgefragt, die bei durchschnittlich 71 Prozent lag. Die passive Wahlbeteiligung an den fünf Fallschulen (vgl. Tab. 3.14) ist somit relativ gleichmäßig um den Berliner Beteiligungsdurchschnitt verteilt. Betrachtet man die Wahlbeteiligung und die Zusammensetzung der Schulpopulationen ergibt sich ein eindeutig negativer Zusammenhang zwischen der Höhe des Anteils von Familien in prekären sozialen Lebenslagen bzw. mit Migrationshintergrund und der Wahlbeteiligung der Elternschaft. Dies gilt sowohl für die Teilnahmequote an der Wahl in passiver Form als auch für die Bereitschaft, sich einer Kandidatur als Elternvertreter zu stellen. Zudem wurde in den Experteninterviews von unterschiedlichen Aktivitätsniveaus der gewählten Vertreter berichtet: In den beiden Grundschulen Meisenstraße und Kuckuckstal nehmen nur Einzelfälle unter den gewählten Vertretern ihre im Schulgesetz festgelegten Rechte und Pflichten, etwa durch den Besuch der Sitzungen der Gesamtelternvertretung, wahr. Eine Sozialarbeiterin der Grundschule Kuckuckstal erklärt dies vor allem damit, dass die Kandidaturen der Eltern an dieser Schule oft durch sozialen Druck der Lehrkräfte zu Stande kämen und in der Elternschaft Kenntnisse über die Funktion der Elternvertretung generell wenig verbreitet seien:

> *„Ich weiß nicht, wie das in einem anderen Kiez, in Wilmersdorf, ist? Also bei meinem Sohn, ich gehe davon aus, dass die Eltern, die sich wählen lassen, schon aktiv sind. Aber hier sind manche Eltern gezwungen, gewählt zu werden, weil sonst keiner bereit ist (…). Aber wir versuchen, denen eine Wichtigkeit zu vermitteln, wir wollen auch zum Beispiel mit einem anderen Kollegen einen Infoabend organisieren, damit sie wissen, was ist ein Elternvertreter (…) also welche Gesetze gibt es für die."*
>
> *(Grundschule Kuckuckstal; Sozialarbeiterin türkischer Herkunft)*

Tab. 3.14 Passive Teilnahme an den Wahlen der Elternvertreter - Berliner Fallschulen

Grundschulen	Zum Finkengrund	Kranichfeld	Lerchenhain	Meisenstraße	Kuckuckstal
Passive Teilnahme an Elternvertreterwahlen*	81-90 %	71-80 %	71-80 %	61-70 %	51-60 %
ausreichend Kandidaturen	Ja	ja	ja	Nein	nein
LMB**	44 %	51 %	56 %	70 %	84 %
ndH***	45 %	59 %	79 % JÜL****: 60 %	92 %	73 % (90 % – Schätzung Schulkollegium)

* Die Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

** Der Anteil von Familien bzw. der Elternschaft, deren sozioökonomische Situation prekär ist, kann über den Anteil derjenigen Schüler, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (LMB), geschätzt werden. Die Daten wurden von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellt und beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

*** An den Berliner Fallschulen wird der Anteil an der Elternschaft mit Migrationshintergrund über den Indikator des Anteils von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) geschätzt, für den bei der Einschulung die Sprache abgefragt wird, die in der Familie hauptsächlich gesprochen wird. Grundlage bilden die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellten Daten für das Schuljahr 2010/11.

**** JÜL: „jahrgangsübergreifende Lerngruppen“ mit einer Schülerschaft mit gemischter Altersstruktur der Klassenstufen 1-3.

Für die Berliner Fallschulen scheint somit eine niedrigere Beteiligung bei den Elternvertreterwahlen mit dem geringeren Vermögen einer sozial wie migrationsbedingt benachteiligten Elternschaft zusammenzuhängen, die Funktion dieses Interessenvertretungsorgans für sich zu nutzen. Eine genauere Differenzierung zwischen der Wirkung des Migrationshintergrunds und der sozioökonomischen Situation ist beim Vergleich der fünf Fallschulen nicht möglich. Der Befund schließt jedoch an entsprechende Ergebnisse der Elternumfrage an. Hier zeigt sich zwar eine niedrigere passive Wahlbeteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund, die Differenz zu den Eltern deutscher Herkunft kann jedoch vollständig mit sozialen Faktoren, etwa dem Bildungsabschluss und der Anzahl zu betreuender Kinder im Haushalt, erklärt werden. Auf Ebene der Elternschaft zeigt sich kein negativer Kontexteffekt der Zusammensetzung von Elternschaften für die Beteiligung von Eltern an den Wahlen ihrer Vertreter. Weder in ethnisch diversen Schulen noch in sozioökonomisch deprivierten Schulen gehen Eltern seltener wählen (vgl. Kap. 3.4).

Außer zum Wahlverhalten von Eltern stehen uns durch die Elternumfrage auch für die fünf Fallschulen noch quantitative Daten zu weiteren elterlichen Engagementformen zur Verfügung. Die Ergebnisse an den fünf Fallschulen können hier mit denjenigen aller Schulen abgeglichen werden, die an der Umfrage teilnahmen. Abgefragt wurden

1. die Häufigkeit der punktuellen Mithilfe bei schulischen Veranstaltungen wie etwa Festen oder Exkursionen,
2. die Häufigkeit der punktuellen Mithilfe durch die Vorbereitung oder die Spende von mitgebrachten Dingen wie zum Beispiel durch das Mitbringen von Essen für eine schulische Veranstaltung sowie
3. die Häufigkeit der Übernahme einer regelmäßigen freiwilligen Aufgabe an der Schule, zum Beispiel im schulischen Förderverein.

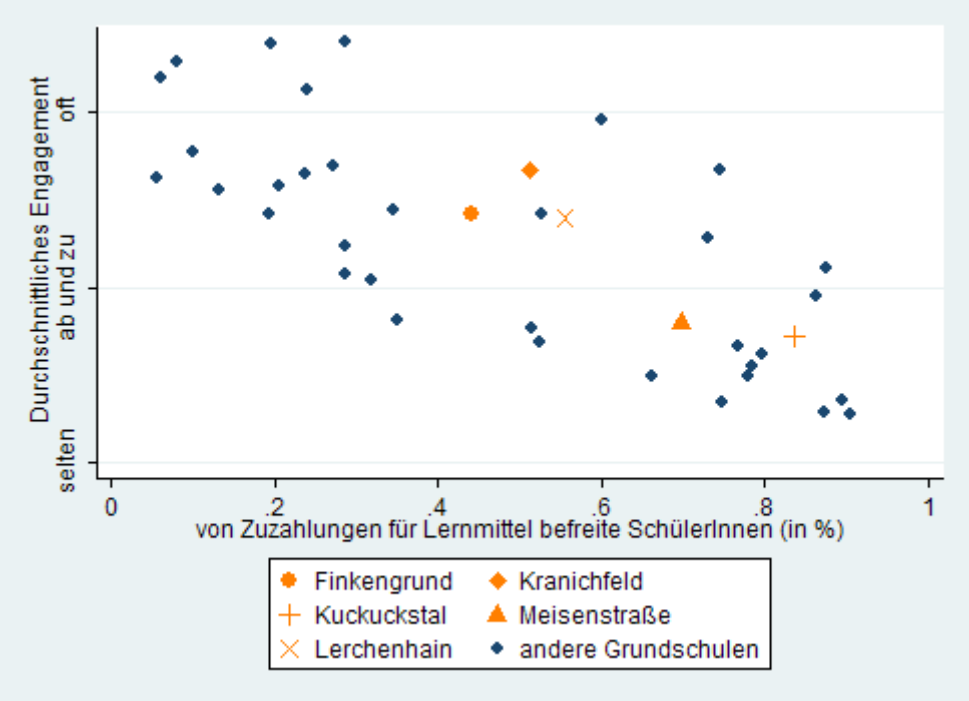
Tab. 3.15 Rücklauf der Umfrage unter Eltern von Viertklässlern an den fünf Fallschulen

Grundschule	Anzahl der Antworten von Eltern
Zum Finkengrund	n = 50
Kranichfeld	n = 12
Lerchenhain	n = 22
Meisenstraße	n = 5, für punktuelles Engagement von zu Hause n = 6
Kuckuckstal	n = 33, für regelmäßiges Engagement von zu Hause n = 32

Die Rücklaufquoten der Elternfragebögen an den fünf Fallschulen fallen sehr unterschiedlich aus; auf Grund der niedrigen Fallzahlen der Grundschulen Kranichfeld sowie Meisenstraße sind die Ergebnisse zum elterlichem Engagementverhalten dort statistisch nicht aussagekräftig. Um einen Eindruck über die Situation an allen Fallschulen zu vermitteln, werden sie in der folgenden Analyse dennoch mit dargestellt.

Bei der regelmäßigen Übernahme einer Aufgabe an der Schule findet sich über die Fallschulen sowie auch im Umfragesample insgesamt nur eine sehr geringe Varianz – generell engagieren sich nur die wenigsten Eltern einer Schule regelmäßig für eine freiwillige Aufgabe. Aufgrund der geringen Unterschiede zwischen den Fällen wird diese Engagementform hier nicht weiter betrachtet.

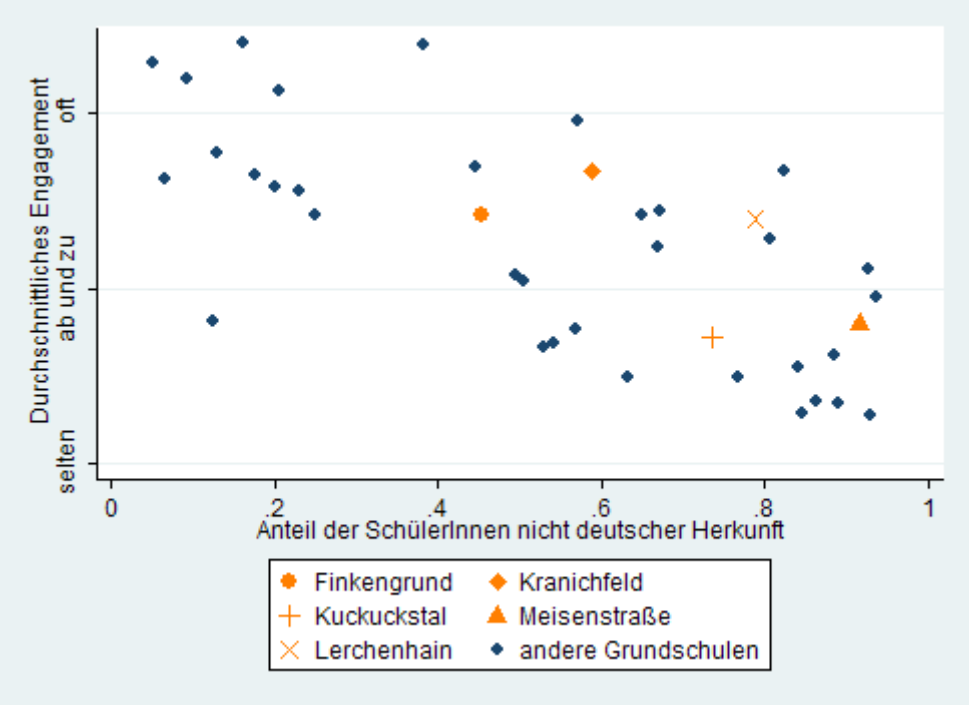
Abb. 3.12 Mithilfe von Eltern bei schulischen Veranstaltungen nach sozioökonomischer Struktur



Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Engagementform des punktuellen Engagements vor Ort, das heißt der aktiven Unterstützung der Durchführung von Veranstaltungen an der Schule durch die Eltern, näher besprochen. Die Engagementform des punktuellen Engagements von zu Hause aus (Vorbereitung von Beiträgen und Spenden für schulische Veranstaltungen zu Hause) zeigt eine parallele Tendenz, sodass sie hier nicht eigens dargestellt wird. Wir analysieren, inwiefern das Engagementverhalten der befragten Eltern von Viertklässlern im Verhältnis zur Zusammensetzung der Schulpopulationen, nämlich dem Anteil an Schülern nicht-

deutscher Herkunftssprache (Abb. 3.13) sowie dem Anteil an Schülern, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (Abb. 3.12), variiert.[29] Aus dieser Analyse werden aus dem Umfragesample zwei Grundschulen mit Fallzahlen von n = 1 bzw. n = 2 ausgeschlossen. Insgesamt wie auch für die fünf Fallschulen ergeben sich die gleichen tendenziellen Zusammenhänge, die schon für die passive Teilnahme an den Elternvertreterwahlen gefunden wurden. Das Beteiligungsverhalten der befragten Eltern sinkt desto mehr, je höher der Anteil mit Migrationshintergrund (Abb. 3.13) beziehungsweise der Anteil von Eltern in sozioökonomisch prekären Lebenslagen (Abb. 3.12) an der Gesamtelternschaft ist.

Abb. 3.13 Mithilfe von Eltern bei schulischen Veranstaltungen nach ndH-Anteil der Schülerschaft



Bei den drei Fallschulen, für die statistisch relevante Aussagen getroffen werden können, die Grundschulen Zum Finkengrund, Kuckuckstal und Lerchenhain, ist augenfällig, dass das Engagementverhalten der Eltern an der Grundschule Lerchenhain mit einem höheren Anteil an

[29] Der Anteil von Familien bzw. der Elternschaft, dessen sozioökonomische Situation prekär ist, kann über den Anteil derjenigen SchülerInnen geschätzt werden, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (LMB). Der Anteil an der Elternschaft mit Migrationshintergrund wird über den Indikator des Anteils von SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) geschätzt, für den bei der Einschulung abgefragt wird, welche Sprache in der Familie hauptsächlich gesprochen wird. Die Daten wurden von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellt und beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache über dem an der Grundschule Kuckuckstal mit einem niedrigeren Anteil liegt. Der Anteil von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache basiert in der Abbildung auf den Daten der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zum Schuljahr 2010/11. Nimmt man jedoch die Einschätzung des Schulkollegiums als Grundlage (vgl. auch Kap. 5.3.2), nach der der Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund bedingt durch viele interethnische Elternpaare bei etwa 90 Prozent liegt – die familiäre Verständigungssprache ist dann zwar Deutsch, zumindest ein Elternteil hat aber nichtsdestotrotz einen Migrationshintergrund –, würden die drei Fallschulen im Vergleich wieder der allgemeinen Tendenz entsprechen: An der Grundschule Kuckuckstal mit dem höchsten Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund wären die Eltern am wenigsten engagiert.

In der folgenden vergleichenden Fallanalyse soll mittels eines qualitativen methodischen Zugangs der Zusammenhang zwischen der Zusammensetzung einer Elternschaft und dem freiwilligen Engagement der ihr angehörenden Eltern noch einmal differenzierter analysiert werden.

Engagementmuster und -ausprägungen im Vergleich – Befunde qualitativer Daten: Elternschaften können eine Vielzahl freiwilliger Leistungen erbringen, die die Schulen insgesamt oder einzelne Teile der Schulgemeinschaft, etwa die Elternschaft, unterstützen. Auf Basis der Definition von Elternengagement in Schulen, das dieser Studie zu Grunde liegt (vgl. Kap. 3.2), wird hier eine große Bandbreite freiwilliger elterlicher Aktivitäten in den Schulen berücksichtigt. Anders als bei der Umfrage liegt der Fokus der Betrachtung bei der qualitativen Untersuchung eindeutig auf Engagement, das durch elterliche Selbstorganisation bzw. durch eine tragende Beteiligung in Planung und Durchführung zu Stande gekommen ist. Der reine Besuch von Veranstaltungen oder die reine Nutzung von Angeboten, die von der Schule organisiert werden, etwa Feste oder Aufführungen, wurde nicht berücksichtigt. Betrachtet werden Leistungen von Elterngruppen oder in Einzelfällen auch einzelnen Elternteilen, die über die Unterstützung ihrer eigenen Kinder hinausgehen und für einen größeren Kreis oder auch die ganze Schulgemeinschaft zugänglich sind, mithin kollektive Güter (Olson 1977). Es stellt sich wiederum die Frage, wie die diesbezügliche Leistungsfähigkeit der Fallpopulationen nach ihrer Zusammensetzung variiert.

Methodisches Vorgehen: In Ergänzung zu den vordefinierten Engagementkategorien der quantitativen Umfrage wird im qualitativen Teil ein induktives Vorgehen gewählt. Für eine

möglichst naturalistische und umfassende Abbildung des bestehenden Elternengagements im Feld werden zunächst alle de facto stattfindenden freiwilligen elterlichen Aktivitäten in den einzelnen Fallschulen ermittelt. Die Daten zu freiwilligen elterlichen Aktivitäten wurden während des laufenden Schuljahr 2010/11 bis zum Ende der Felderhebungen Anfang Februar erhoben. Engagementformen, die im Laufe des Schuljahrs regelmäßig an den Fallschulen wiederkehren, wie die Mitorganisation regelmäßig stattfindender Schulfeste, werden einbezogen. In einem nächsten Schritt werden induktiv empirisch relevante Kategorien der inhaltlichen Engagementbereiche gebildet. Da das Ziel die Feststellung von Varianzen ist, werden Ausprägungen elterlichen Engagements, die über alle Fallschulen hinweg gleichermaßen vertreten sind, von der Analyse ausgeschlossen.[30] Insgesamt berücksichtigt diese offene, induktive Vorgehensweise auch jüngere Forschungsergebnisse, die feststellen, dass zivilgesellschaftliches Engagement von Migranten sowie von sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen im Allgemeinen häufig informelle Formen annimmt, andere inhaltliche Schwerpunkte als das der Mehrheitsbevölkerung aufweist und somit mit vorstrukturierten Kategorien von Engagement teils schwierig fassbar ist (Sauer 2009; Neef und Keim 2007; Munsch 2003). Die in den Fallschulen vorgefundenen Formen freiwilligen Elternengagements werden schließlich in folgende Engagementbereichen kategorisiert:

I. Vertretung der Interessen der Elternschaft

I.I Elterninitiativen zur Einflussnahme auf das Schulmanagement

Neben den gewählten Elternvertretungen haben sich an einigen Fallschulen Zusammenschlüsse von Eltern gebildet, die zum Ziel haben, sich in Entscheidungen des Managements bzw. der Organisationsentwicklung der Schulen einzubringen. Beispiele sind Entscheidungen über die Einstellung von pädagogischem Personal oder das Angebot zusätzlichen Fremdsprachenunterrichts.

I.II Elterninitiativen zur Vertretung von Interessen der Elternschaft nach außen

An einigen Schulen vertreten Elterninitiativen die Interessen der Elternschaft auch nach außen gegenüber den jeweils zuständigen politischen Entscheidungsträgern, etwa durch die Forderung nach geänderten Verkehrsregelungen auf den Schulwegen der Schülerschaft oder durch Eingaben für die Schließung von Personallücken bei den pädagogischen Mitarbeitern.

II. Akquirierung zusätzlicher Ressourcen

---

[30] Dies trifft konkret für ein Engagement in Form der Begleitung von Exkursionen und Klassenfahrten durch einzelne Elternteile zu. Hierbei helfen Elternteile an allen fünf Fallschulen in einem Ausmaß, dass ausreicht, um die Unternehmungen sicherzustellen.

Hierunter werden alle freiwilligen elterlichen Aktivitäten zur Erweiterung der Ressourcenausstattung der Schule oder auch einzelner Schulklassen verstanden. Berücksichtigt werden die Akquirierung finanzieller, materieller und personeller Mittel sowie die Herstellung von Kontakten und Kooperationsbeziehungen nach außen, etwa die Vermittlung der Zusammenarbeit mit einer Stelle der Kommunalverwaltung oder einem bestimmten sozialen Träger.

III. Mitgestaltung des sozialen und kulturellen Schullebens

Eltern engagieren sich in diesem Engagementbereich durch die Selbst- bzw. Mitorganisation schulischer Sonderveranstaltungen wie von Festen und Aufführungen, durch das Angebot sozialer Treffpunkte wie Elterncafés oder mit regelmäßigen Angeboten für die Schüler etwa in Form eines Workshopangebots. Die Angebote können auf die ganze Schule oder Teilgruppen der Schulgemeinschaft zugeschnitten sein.

IV. Instandhaltung, Renovierung und Reinigung der Schulanlage

Hierzu zählen freiwillige selbstorganisierte Aktionen wie die Reinigung und das Streichen von Klassenräumen oder die gärtnerische Pflege des Außengeländes.

Das hier zu Grunde liegende Konzept elterlichen Engagements ist prinzipiell auch offen gegenüber Formen der Selbsthilfe unter Eltern, die in Bezug zum schulischen Alltag stehen. In organisierter Form werden auf der Ebene der gesamten Elternschaft jedoch in den Fallschulen keine entsprechende Selbsthilfe empirisch beobachtet. Informelle gegenseitige Hilfe unter Eltern in Einzelfällen, z. B. durch Übersetzungshilfen oder durch die Begleitung anderer Kinder auf dem Schulweg, wird in allen Fallschulen geleistet; über die zugänglichen Interview- und Beobachtungsdaten ist hier jedoch keine Varianz zwischen den Fallschulen feststellbar, sodass diese Hilfen bei Analyse der Engagementausprägung keine Berücksichtigung finden.

Datengrundlage: Informationen zu den bestehenden Engagementformen werden vornehmlich durch die Experteninterviews sowie durch die Analyse zugänglicher prozessproduzierter schulischer Daten wie Internetseiten der Schule oder Aushänge in den Schulgebäuden gewonnen. Insbesondere Aussagen zu bestehenden Elterninitiativen können teils durch teilnehmende Beobachtungen und Gespräche mit aktiven Eltern validiert werden. Grundsätzlich werden Aussagen durch die Befragung unterschiedlicher Mitarbeiter der Schulen in verschiedenen Funktionen abgeglichen.

Empirische Ergebnisse des Fallvergleichs: Mit den gewonnenen qualitativen Daten werden die Ausprägungen des Elternengagements an den fünf Fallschulen unter drei analytischen Perspektiven verglichen. Als erstes werden auf Vergleichsebene der gesamten Elternschaften

allgemeine Unterschiede ihres Engagements herausgearbeitet. Zweitens wird untersucht, inwiefern die Beteiligung der Eltern türkischer, arabischer und deutscher Herkunft an den fünf Fallschulen mit den jeweiligen ethnischen Zusammensetzungen der Fallpopulationen in Zusammenhang steht. Diese drei Herkunftsgruppen werden ausgewählt, da sie an den Fallschulen am stärksten vertreten sind. Als letzte Analyseebene werden an den Fallschulen etablierte Elterninitiativen betrachtet. Hier wird gefragt, ob die Hintergründe der Elternteile, die in einer Elterninitiative aktiv sind, je nach ethnischer oder sozioökonomischer Zusammensetzung der Elternpopulationen an den Fallschulen variieren.

Umfang und Bandbreite des Elternengagements an den Fallschulen: abhängig von seiner weiteren Ausprägung lässt sich anhand der zur Verfügung stehenden qualitativen Daten zunächst das allgemeine Niveau des Elternengagements an den Fallschulen einschätzen. Über den Fallvergleich wird hier eine eindeutige Tendenz ersichtlich (siehe Tabelle „Elternengagement an den Berliner Fallschulen" im Anhang*)*: Je höher der Anteil der Elternschaften in prekären sozialen Lebenslagen sowie parallel dazu mit Migrationshintergrund ist, desto weniger freiwillige Leistungen werden erbracht. Die sozioökonomische Lage einer Elternschaft wird in Berliner Grundschulen über den Indikator von Schülern erfasst, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (LMB); der Anteil von Familien mit Migrationshintergrund (ndH) wird darüber ermittelt, dass bei der Einschulung die hauptsächliche familiäre Verständigungssprache abgefragt wird. Einerseits betrifft die festgestellte Tendenz die absolute Zahl der beobachteten freiwilligen Leistungen durch die Elternschaft. Andererseits reduzieren sich mit Zunahme des LMB- und ndH-Anteils auch die inhaltlichen Felder, in denen sich Eltern engagieren. So finden in der Grundschule Kuckuckstal mit den für die Erbringung von Engagement ungünstigsten Populationsmerkmalen (LMB: 84 %, ndH: 90 %) nur noch Aktivitäten in zwei der fünf Engagementfelder statt, nämlich zur Akquirierung zusätzlicher Ressourcen sowie bei der Mitgestaltung des sozialen und kulturellen Schullebens. In den anderen vier Fallschulen sind Eltern zwar in jedem Feld, aber gemäß benannter Tendenz mit abnehmendem Niveau aktiv.

Diese allgemeine Entwicklung des Leistungsniveaus über die fünf verglichenen Elternschaften lässt sich gut am Beispiel der elterlichen Aktivitäten in einem Engagementfeld illustrieren, das an allen Fallschulen relevant ist. So setzen sich beispielsweise an allen fünf Schulen die Elternschaften für die Akquirierung zusätzlicher finanzieller, personeller oder Sachmittel zur Ergänzung des bestehenden schulischen Budgets ein. Zur Veranschaulichung der genannten Tendenz der Engagemententwicklung werden entsprechende elterliche Aktivitäten an drei

Fallschulen, derjenigen mit den niedrigsten, mittleren sowie mit den höchsten LMB- und ndH-Werten, genauer dargestellt.[31]

An der Grundschule Zum Finkengrund (LMB: 44 %, ndH: 45 %[32]) wird während des laufenden Schuljahrs von Elternseite regelmäßig eine Vielzahl von Fundraisingaktionen durchgeführt. Zum jährlich wiederkehrenden Programm gehören u. a. der Verkauf von Frühlingsblumen auf einem lokalen Wochenmarkt sowie ein herbstlicher Flohmarkt auf dem Schulgelände, dessen Besuch der ganzen Nachbarschaft offen steht. Die Adressaten der Fundraisingaktionen sind sowohl Mitglieder der Schulgemeinschaft (z. B. werden pädagogische Mitarbeiter und Eltern als Finanziers des organisierten Sponsorenlaufs der Kinder einbezogen) als auch andere Akteure im Einzugsgebiet der Schule (z. B. werden von der Elterngruppe, die das Jahrbuch gestaltet, lokale Gewerbetreibende als Sponsoren gewonnen). Zusätzlich zu den schulweiten Aktionen werden von Elternschaften einzelner Klassen im Schuljahr immer wieder kleinere Fundraisings, wie etwa der Verkauf belegter Brötchen auf dem Schulhof, zur finanziellen Unterstützung von Unternehmungen auf Klassenebene durchgeführt. Neben der Akquirierung von finanziellen Hilfen trägt die Elternschaft maßgeblich zum Ausbau des relativ großen Kooperationsnetzes der Schule mit außerschulischen Partnern wie etwa Stellen der Kommunalverwaltung oder sozialen Trägern bei. Einerseits sind Elternteile dort teils selber beschäftigt und knüpfen so Arbeitsbeziehungen, andererseits unterstützen Eltern die Schulleitung immer wieder unabhängig von der eigenen beruflichen Position bei der Recherche von und dem Kontaktaufbau zu Anbietern zusätzlicher pädagogischer Programme an Schulen. Weiterhin bietet sich die Elternschaft durch die Organisation einer Datenbank mit Angaben zu Fähigkeiten und zur Einsatzbereitschaft von Elternteilen für ein Engagement an der Schule dieser sozusagen selber als personelle Ressource an.

Die Elternschaft der Grundschule Lerchenhain (LMB: 56 %, ndH: 79 %) erbringt ebenfalls

[31] Die von den Schulleitungen geschätzten Anteile der Elternschaften, die Mitglied im Förderverein der Schule sind, spiegeln das Niveau der durchgeführten Aktivitäten und die diesbezügliche Tendenz einer Abnahme mit steigenden LMB- und ndH-Werten dagegen nicht so eindeutig wider. Bei drei Fallschulen liegt der geschätzte Anteil bei 11-20 Prozent, bei der Grundschule Lerchenhain mit mittlerer Position in Bezug auf die LMB- und ndH-Werte dagegen höher mit 21-30 Prozent und bei der Grundschule Kuckuckstal mit den ungünstigsten Werten gemäß der vorgestellten allgemeinen Tendenz bei 0-10 Prozent. An der Grundschule Lerchenhain mag der abweichend hohe Mitgliedsanteil an einer in der Elternschaft stark vernetzten und an der Schule insgesamt sehr aktiven Vorsitzenden des Vereins liegen. Der Beitritt zum Förderverein setzte sich jedoch anscheinend nicht in ein entsprechend hohes Aktivitätsniveau bei der Organisation von Fundraisingaktionen um.

[32] Die Werte wurden von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung jeweils für das aktuelle Schuljahr 2010/11 zur Verfügung gestellt. Wie im Kapitel zur Vorstellung der Fallschulen begründet (vgl. Kap. 3.5.1) wird bei der Grundschule Kuckuckstal nicht der offizielle ndH-Wert, sondern die von verschiedenen Mitgliedern des Schulkollegiums einheitlich sehr viel höhere Schätzung des Anteils der Elternschaft mit Migrationshintergrund zu Grunde gelegt. Der offizielle ndH-Wert unterschätzt auf Grund eines hohen Anteils interethnischer Elternpaare den faktischen Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund bei Weitem.

einige Fundraisingaktionen pro Schuljahr. Diese sind jedoch erstens nicht als feste Bestandteile eines Schuljahrs regelmäßig in dieses integriert, sondern werden meist aktuell geplant. Auch die Bandbreite gewählter Aktionsansätze ist hier geringer; meist handelt es sich um den Verkauf von Schul-T-Shirts oder zubereiteten Speisen. Während die Fundraisingaktionen an der Grundschule Zum Finkengrund von unterschiedlichen Gruppen von Eltern einschließlich des Fördervereins getragen werden, organisiert an der Grundschule Lerchenhain der Förderverein zumeist die Veranstaltungen. Bei der Vermittlung und Pflege außerschulischer Kooperationspartnerschaften ist die Elternschaft dieser Schule jedoch ähnlich kreativ wie die der zuerst vorgestellten. Anfragen zu Kooperationspartnern beschränken sich hier jedoch auf Akteure aus der Nachbarschaft wie ansässige Künstler, die Workshops mit den Kindern durchführen, oder soziale Träger, die Teil der eigenen Lebenswelt der Elternschaft sind.

Die Grundschule Kuckuckstal (LMB: 84 %, ndH: 90%) hat zwar wie die anderen Fallschulen einen schulischen Förderverein, in dem auch Eltern Mitglieder sind. Keiner unserer Gesprächspartner konnte jedoch ein deutliches Bild seiner Aktivitäten vermitteln – der Förderverein ist im Schulleben schlicht kaum sichtbar. Die einzige Fundraisingaktion, die an dieser Schule von Eltern mitgetragen wird, ist ein durch Lehrkräfte des Deutschkurses für Mütter organisierter alljährlicher Verkauf von selbst zubereiteten Speisen aus den Heimatländern der Frauen auf einem lokalen Stadtteilfest. Während alle beschriebenen Fundraisingaktionen der Elternschaften an den Grundschulen Zum Finkengrund sowie Lerchenhain durch diese selbst organisiert werden, ist an der Grundschule Kuckuckstal eine diesbezügliche elterliche Eigeninitiative unbekannt.

Organisatorisches Leistungsvermögen der Elternschaften: Die tendenzielle Abnahme des Engagementniveaus der Elternschaften mit der Zunahme von Eltern in prekären sozialen Lebenslagen sowie von Eltern mit Migrationshintergrund entspricht allgemeinen Forschungsergebnissen. Demnach verfügen Menschen in solchen Lebenssituationen im Allgemeinen über weniger beziehungsweise anders strukturierte Ressourcen für eine zivilgesellschaftliche Beteiligung (Neef und Keim 2007; Munsch 2003). Die in dieser Hinsicht ressourcenstarken Eltern der Schulpopulationen scheinen dies nicht durch ein erhöhtes Engagement ihrerseits ausgleichen zu können, um für die Schule insgesamt eine leistungsstarke Elternschaft zu bilden. Die Annahme einer geringeren Ausstattung mit Ressourcen, die für ein Engagement relevant sind, verfestigt sich für die Elternschaften mit höheren LMB- und ndH-Werten, wenn man zusätzlich zum Vergleich der Anzahl und der inhaltlichen Bandbreite der erbrachten Leistun-

gen auch die von Elternseite eingebrachten organisatorischen Leistungen betrachtet. Zwei Aspekte sind hierbei interessant. Zunächst fällt auf, dass das Engagement von Eltern in Schulen mit höheren LMB- bzw. ndH-Anteilen eher im Rahmen von Aktivitäten stattfindet, die durch schulisches Personal angeleitet werden, während sich die Elternschaft in den anderen Fallschulen ausschließlich selbstorganisiert engagiert. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch nachvollziehen, warum das Engagement der Elternschaft der Grundschule Meisenstraße im Verhältnis zum dortigen LMB- wie ndH-Anteil relativ ausgeprägt und inhaltlich weit gefächert ist sowie eine hohen Angebotsdichte aktivierender Elternarbeit enthält. Zwar gehören zum pädagogischen Team aller drei Fallschulen mit höheren LMB- und ndH-Werten Erzieher und Sozialarbeiter, die explizit für die Elternarbeit der Schule zuständig sind. Jedoch wurden nur in der Grundschule Meisenstraße während der Felderhebungen wöchentlich stattfindende Elterngruppen angeboten, in deren Rahmen mit den teilnehmenden Eltern auch gemeinsame Aktivitäten an der Schule wie etwa die Organisation von Festen geplant wurden.

Außer dem Grad der Selbstorganisation der Elternschaften reduziert sich mit ansteigenden LMB- und ndH-Werten auch das allgemeine Niveau der Kompetenz, die beim Engagement eingebracht wird, was eng mit der Reduktion der inhaltlichen Bandbreite der erbrachten Leistungen verbunden ist. An den Grundschulen Kuckuckstal und Meisenstraße erfordern die von den Eltern vornehmlich durchgeführten freiwilligen Aktivitäten vor allem Kompetenzen der allgemeinen Alltagsbewältigung wie etwa das Zubereiten von Speisen und ihr Verkauf bei einer Fundraisingveranstaltung oder der Einkauf und die Raumgestaltung für ein Elterncafé. Mit sinkenden LMB- und ndH-Anteilen der Schülerschaft erbringen Eltern hingegen eher auch freiwillige Leistungen, die ein komplexeres Anforderungsprofil haben, etwa in der Netzwerkarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern oder durch konzeptionelle Beiträge im Engagementfeld des Schulmanagements.

Engagementverhalten spezifischer Herkunftsgruppen im Fallvergleich: Die im vorigen Abschnitt dargestellte Tendenz in Bezug auf das Engagementniveau über den Fallvergleich weist zwar einen eindeutigen Zusammenhang mit zwei Strukturmerkmalen der Elternschaften auf. Es ergeben sich jedoch keine empirischen Hinweise zur näheren Bedeutung der ethnischen Zusammensetzung der Populationen. Die dargestellte Tendenz der Engagemententwicklung spricht im Gegenteil zunächst dafür, dass die diesbezügliche Leistungsfähigkeit der fünf Elternschaften unabhängig von der Ausprägung ihrer ethnischen Diversität ausfällt. Auffällig ist im Besonderen, dass die gemäß ihrem Selbstbild sowohl in ethnischer als auch religiöser Hin-

sicht im Fallvergleich sehr homogene Elternschaft der Fallschule Kuckuckstal (zu 70 % Eltern türkischer Herkunft; vgl. weiterhin die Fallbeschreibungen in Kap. 3.5.1) das geringste Engagement zeigt. Zur weiteren analytischen Differenzierung dieser Zusammenhänge wird nunmehr das Engagementverhalten von Eltern dreier Herkunftsgruppen, der deutschen, der türkischen sowie der arabischen, in den fünf Fallschulen verglichen. Hierbei ist unsere theoretische Grundannahme, dass sich ethnische Zusammensetzungen von Elternschaften auf ihr Engagementverhalten an den Schulen auswirken. Demnach müsste das Engagementverhalten von Eltern bestimmter Herkunftsgruppen bei unterschiedlichen ethnischen Zusammensetzungen von Elternpopulationen variieren. Beispielsweise könnten Eltern türkischer Herkunft in Schulen, in denen sie die Mehrheit der Elternpopulation bilden, ein anderes Engagementverhalten aufweisen als in Schulen, in denen sie eine Minderheit stellen. Ihr Engagementverhalten könnte außerdem anders ausfallen, wenn der andere Teil der Elternschaft vornehmlich aus Eltern deutscher Herkunft besteht, als wenn sie sich Eltern diverser Herkunftsgruppen gegenübersehen.

Eltern türkischer Herkunft*:* In vier der fünf Fallschulen zeigen die Elternschaften türkischer Herkunft ein ähnliches Engagementverhalten. In den Interviews wird einerseits beschrieben, dass diese Herkunftsgruppe in vielen Eltern zugänglichen Bereichen des Schullebens tendenziell abwesend sei. Andererseits wird ihnen bei der Beteiligung im Vergleich zur engagierten Elternschaft im Allgemeinen ein vornehmlich passives Verhalten bescheinigt. Aktiv würden sie sich am ehesten auf direkte Ansprache hin durch konkrete praktische Hilfeleistungen wie etwa das Mitbringen von Speisen oder Zurverfügungstellen von Räumen bei Veranstaltungen einbringen. An diesen vier Schulen stellt die türkische Herkunftsgruppe stark variierende Anteile der Elternpopulation: in der Grundschule Kuckuckstal die absolute Mehrheit (70 Prozent), in den Grundschulen Kranichfeld und Lerchenhain je eine knappe Mehrheit und in der Grundschule Zum Finkengrund nur ein Fünftel. In der Grundschule Kuckuckstal, wo diese Herkunftsgruppe mit Abstand den größten Teil der Elternschaft bildet, ist das beschriebene geringe Beteiligungsverhalten der Gruppe türkischer Herkunft für die Elternschaft insgesamt, d. h. unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Herkunftsgruppe, repräsentativ. Demgegenüber ist an den drei anderen Fallschulen jeweils ein größerer Anteil der Elternschaft sehr engagiert – die Eltern türkischer Herkunft sind darunter jedoch gemäß ihrem Anteil an der Gesamtelternschaft stark unterrepräsentiert.

An der Grundschule Meisenstraße, wo die türkische Herkunftsgruppe mit zwei Fünfteln an der Gesamtelternschaft vertreten ist, stellt sie dagegen selbst in allen Beteiligungsbereichen den das Elternengagement tragenden Kern der Elternschaft. Wie an drei anderen Fallschulen

bildet sie hier die größte Herkunftsgruppe und wie bei der Grundschule Kuckuckstal, an der die Eltern türkischer Herkunft allerdings mit 70 Prozent die absolute Mehrheit stellen, haben die anderen vertretenen geographischen Herkunftsgruppen je einen Anteil von höchstens einem Zehntel. Der hohe Aktivitätsgrad der Elternschaft türkischer Herkunft an der Grundschule Meisenstraße lässt sich also im Fallvergleich nicht schlicht auf den Anteil dieser Gruppe an der gesamten Elternschaft zurückführen oder darauf, auf welche Konstellation ethnischer Zusammensetzung des anderen Teils der Elternschaft sie trifft. Als möglicher Erklärungsansatz liegt als Erstes die Sonderposition dieser Herkunftsgruppe im pädagogischen Profil der Schule nahe. Die Grundschule Meisenstraße bietet als einzige Fallschule einen Klassenzug mit zweisprachigem Unterricht in Deutsch und Türkisch an. Diese zweisprachigen Klassen werden in allen Fällen in der absoluten Mehrheit von Schülern türkischer Herkunft besucht. Die hohe ethnische Homogenität in dieser einen Klasse pro Jahrgang, in die jeweils der Großteil aller Schülern türkischer Herkunft dieser Altersklasse gehen, sowie die Kommunikation auch in der Muttersprache im regulären Unterricht könnte zum einen die Identifikation der türkischen Elternschaft mit der Schule und zum anderen ihre Vernetzung untereinander stärken.

Zur weiteren Überprüfung dieser Annahme bietet sich der Fallvergleich mit der Grundschule Lerchenhain an. In den drei oberen Jahrgängen dieser Schule stellt die Schülerschaft türkischer Herkunft eine große Mehrheit. Die Schule steuert die ethnischen Zusammensetzungen der Klassen bewusst, indem sie jeweils alle Kinder deutscher und anderer Herkunft in einer Klasse bündelt und die anderen Klassen homogen mit Schülern türkischer Herkunft besetzt. Wie an der Grundschule Meisenstraße bestehen also auch hier herkunftshomogene Klassengemeinschaften, die ein gemeinsames Handeln als Elternschaft erleichtern dürften. Die Elternschaft türkischer Herkunft der oberen Klassen an der Grundschule Lerchenhain zeigt jedoch kein höheres Engagementverhalten als die der herkunftsheterogenen Klassen der anderen drei Fallschulen. Interessanterweise ist der Gebrauch der Muttersprache unter der Schülerschaft im Schulalltag außerhalb des Unterrichts nach unseren, allerdings recht sporadischen, Beobachtungen an der Grundschule Lerchenhain höher als an der Grundschule Meisenstraße mit zweisprachigem Unterrichtsangebot. Die Schulleitung der Grundschule Lerchenhain gibt als einzige an, bewusst nicht den Gebrauch der deutschen Sprache unter der Schülerschaft im Schulalltag auch außerhalb des Unterrichts zu favorisieren.

Inwiefern unterscheidet sich die Elternschaft türkischer Herkunft an der Grundschule Meisenstraße von der an den anderen Fallschulen? Dies wird deutlich, wenn man das Angebot des zweisprachigen Unterrichts Deutsch-Türkisch als Strategie der Schulleitung versteht, in einem sozioökonomisch hoch prekären Einzugsgebiet einen Anteil von Eltern, die den Mittelschich-

ten angehören, an der Schule zu halten. Diese Strategie wird durch den nachfolgenden Interviewausschnitt illustriert:

Interviewer: *Und versuchen Sie bzw. die Schule, die Zusammensetzung der Schülerschaft in irgendeiner Hinsicht zu steuern?*

Schulleitung: *Klar! (lacht kurz auf)*

Interviewer: *Inwiefern?*

Schulleitung: *Mit den wenigen Mitteln, die man so hat.*

Interviewer: *Ja.*

Schulleitung: *Na ja wir gehen in die Kitas, nicht? Versuchen schon vorher Kontakt mit den Eltern aufzunehmen wenn die kommen, wir haben diese zweisprachige Erziehung, ja? Um die Eltern auch zu halten, die sonst wirklich auch wegziehen könnten, ja?*

(Grundschule Meisenstraße)

An anderer Stelle im Interview führt die Schulleiterin der Grundschule Meisenstraße weiter aus:

> *„Wir haben es hier von sehr bildungsnahen und auch wohlhabend ist zu hoch angelegt, nicht? Aber gut situierten auch türkischen Eltern zu tun, die ihr Kind bewusst hier in die Schule geben weil wir zweisprachige Erziehung haben."*

Insgesamt erklärt somit die vergleichsweise gute sozioökonomische Lage der Elternschaft türkischer Herkunft am ehesten ihr relativ ausgeprägtes Engagementverhalten an dieser Fallschule, was auch an entsprechende Ergebnisse unserer Umfrage unter Eltern von Viertklässlern an Berliner Grundschulen anschließt (vgl. Kap. 3.4).

Eltern arabischer Herkunft*:* Obgleich die Elternschaften an jeder der Fallschulen aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammen sowie unterschiedliche arabische Dialekte und teilweise auch andere Muttersprachen ethnischer Minderheiten sprechen, wirkt die geteilte arabische Hochsprache in den schulischen Kontexten als verbindendes Element. An vier der fünf Fallschulen variiert der Anteil dieser Herkunftsgruppe zwischen geschätzten fünf bis zehn Prozent an der Gesamtelternschaft. An der fünften Fallschule, der Grundschule Kranichfeld, sind Familien mit arabischem Hintergrund dagegen absolute Einzelfälle, weswegen diese Schule hier nicht betrachtet wird. Auch an den vier einbezogenen Fallschulen ist die Elternschaft arabischer Herkunft allerdings im Schulalltag mit einer vergleichbar kleinen Minderheit vertreten. Der jeweilige andere Teil der vier Elternschaften ist jedoch nach Herkünften sehr unterschiedlich zusammengesetzt. So werden die Kinder der Eltern arabischer Herkunft

etwa an der Grundschule Zum Finkengrund gemeinsam mit einer Mehrheit von Kindern deutscher Herkunft, einem Fünftel von Kindern türkischer Herkunft sowie einem Rest mit diversen anderen Herkünften beschult. An der Grundschule Kuckuckstal sehen sich die Eltern arabischer Herkunft dagegen einer absoluten Mehrheit von Eltern türkischer Herkunft und kleinen Minderheiten von Eltern deutscher, osteuropäischer sowie weiterer Herkünfte gegenüber. Unserer theoretischen Annahme gemäß sollten sich die Eltern der arabischen Herkunftsgruppe in Reaktion auf die unterschiedliche ethnische Zusammensetzung der Elternpopulationen in den vier Fallschulen in unterschiedlicher Weise durch freiwilliges Engagement in das Schulleben einbringen.

Im Gegensatz zu den theoretisch erwarteten Varianzen in ihrem Engagementverhalten sind die Eltern arabischer Herkunft an allen vier Fallschulen jedoch kaum im Schulleben präsent und unterbieten sogar bei Weitem das allgemeine Engagementniveau der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund. Auch der Besuch schulischer Veranstaltungen ist nach Informationen von Schulmitarbeitern generell geringer ausgeprägt. Man könnte daraus die Vermutung ableiten, dass das Engagement einer Herkunftsgruppe prinzipiell gering ausfällt, wenn sie nur eine kleine Minderheit der Elternschaft stellt, unabhängig von der weiteren Zusammensetzung dieser Elternschaft. Nach unserer Beobachtung ist diese These jedoch aus drei Gründen wenig stichhaltig. Erstens sollte sich dann das Engagementniveau von Herkunftsgruppen im Allgemeinen erhöhen, je größer ihr Anteil an der Gesamtpopulation wird. Bei den Eltern türkischer Herkunft ließ sich dies aber wie dargestellt im Fallvergleich nicht festzustellen. Zweitens dürfte sich entsprechend dieser Vermutung das Engagement der Eltern osteuropäischer, hier vornehmlich polnischer Herkunft an der Grundschule Lerchenhain, die 10 Prozent der Elternschaft stellen, nicht auf ähnlichem Niveau bewegen wie das der Eltern deutscher Herkunft mit einem Anteil von 30 Prozent. Der dritte Grund, warum die genannte These nicht plausibel ist, bezieht sich wiederum auf die sozioökonomische Lage der Elternschaften.

Neben der gemeinsamen Verständigungssprache eint die arabische Herkunftsgruppe ihre allgemein prekäre sozioökonomische Lage. Diese Elternschaften leben an allen vier Fallschulen nahezu ausnahmslos von ALG II. Die Mehrzahl sind Flüchtlinge aus Bürgerkriegsgebieten, die meist jahrelang mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus ohne Arbeitserlaubnis in Deutschland lebten. Zudem ist ihr Bildungsstand im Allgemeinen vergleichsweise sehr niedrig. Viele Familien lebten in den Herkunftsländern seit Generationen in Flüchtlingslagern, ein großer Anteil hat eine geringe Schulbildung, ein kleinerer Anteil ist gar nicht schulisch sozialisiert, wie unterschiedliche pädagogische Mitarbeiter immer wieder hervorheben:

Interviewer: *Wie hoch schätzen Sie den Anteil an Familien, bei denen dies so ist? Die wirklich eben nicht lesen und nicht schreiben können? Oder nicht genügend?*

Sozialarbeiter: *Viel. Viel. Aber ich möchte gern besonders die aus dem Libanon, die können gar nichts, die weil drüben in Libanon seit 70er ist Krieg dort und das ist diese Generation; die haben Kinder jetzt und so weiter; sie waren nie in der Schule vielleicht die können auch ihren Namen nicht schreiben.*

(Grundschule Meisenstraße; Sozialarbeiter mit arabischem Migrationshintergrund)

Eine Sozialarbeiterin mit eigenem arabischen Migrationshintergrund, die bei einem außerschulischen sozialen Träger angestellt ist und unter anderem an der Grundschule Zum Finkengrund arbeitet, verallgemeinert diese Situation im Hinblick auf die Vielzahl an Berliner Grundschulen, an denen sie tätig ist. Alle an den Fallschulen befragten Mitarbeiter arabischer Herkunft betonen, dass ihrer Erfahrung nach die meisten Eltern durch ihre Lebensumstände kaum Ressourcen haben, sich an den Schulen ihrer Kinder zu engagieren. Ein Sozialarbeiter arabischer Herkunft an der Grundschule Kuckuckstal differenziert dies dahingegend, dass Unkenntnis über die Rolle von Eltern im deutschen Schulsystem vor allem ein Engagement von Eltern, die selber als Erwachsene zugewandert seien, behindere, allgemein stelle vor allem eine psychische wie generelle Überlastung durch die Alltagsbewältigung ein Hemmnis für Elternengagement in dieser Herkunftsgruppe dar:

Sozialarbeiter: *Elternarbeit ist ein Prozess, es dauert, weil im Nahen Osten ist die Kultur der Elternbeteiligung nicht so bekannt wie hier, die Eltern gehen davon aus, ich bringe mein Kind zur Schule und da habe ich ja, dann lasse ich es in guten Händen. (…) die Eltern die ziemlich neu in Deutschland sind, bei denen ist es etwas schwieriger, aber es gibt, davon haben wir natürlich weniger (…). Die zweite Generation, bei denen ist es natürlich einfacher sich zu verständigen, aber dadurch, dass arabische Familien eine große Anzahl von Kindern haben, sind die mit ihrem eigenen Alltag erstmal überfordert, ne?*

Interviewer: *Also sie haben viele kleine Kinder?*

Sozialarbeiter: *Also das ist ja klar. Sie haben viele kleine Kinder, kleine Wohnungen und natürlich die Probleme, die im Kiez bekannt sind, Arbeitslosigkeit, noch dazu in einigen Fällen Kriegstrauma, die meisten kommen aus Bürgerkriegsgebieten*

Interviewer: *[Libanon*

Sozialarbeiter: *genau, Libanon, Irak, Palästina, die meisten sind Flüchtlinge, die in Flüchtlingslagern aufgewachsen sind, sie hatten bestimmte Erwartungen hier, aber die Realität hier ist natürlich anders, also daraus bestehen die Schwierigkeiten!*

(Grundschule Kuckuckstal; Sozialarbeiter arabischer Herkunft mit)

Eltern deutscher Herkunft: An den drei Fallschulen mit relativ hohen Anteilen von Eltern deutscher Herkunft bilden diese die tragende Säule der aktiven Elternschaft, während an der Grundschule Meisenstraße sowie an der Grundschule Kuckuckstal mit jeweils nur etwa 10 Prozent Eltern deutscher Herkunft nur Einzelfälle dieser Gruppe an der Schule engagiert sind. Da die ethnische Zusammensetzung der jeweils anderen Teile der Elternschaften stark variiert, spricht das Engagementverhalten der Eltern deutscher Herkunft im Fallvergleich zunächst wieder dafür, dass sich Eltern, wenn ihre Gruppe eine kleine Minderheit an der gesamten Elternschaft stellt, tendenziell weniger in Schulen engagieren. Relevante Gegenargumente wurden bereits im Abschnitt zum Engagementverhalten der arabischen Herkunftsgruppe diskutiert. Wiederum erhellend ist ein differenzierender Blick auf die sozioökonomische Situation der jeweiligen Elternschaften. Eltern deutscher Herkunft an den drei Grundschulen Zum Finkengrund, Kranichfeld und Lerchenhain haben vorwiegend qualifizierte Berufsabschlüsse. Ein großer Anteil ist hoch qualifiziert mit akademischem Bildungshintergrund. Engagierte Eltern deutscher Herkunft rekrutieren sich an allen drei Schulen fast ausschließlich aus den Mittelschichten, wie beispielhaft die Reflektion der Schulleiterin an der Grundschule Zum Finkengrund zum Engagementverhalten ihrer Elternschaft illustriert:

> *„(…) und es gibt wie immer Ausnahmen. Aber ich stand letztens wieder da hatten wir den Trödelmarkt und da gibt es eben auch so eine Bewirtung. Weil die Eltern natürlich Geld einnehmen wollen; das ist ja auch der Grund warum der Trödelmarkt überhaupt stattfindet; (lacht) (…) und das machen die Eltern. Und ich stand dann auf dem Schulhof und habe dann zu einem Vater gesagt ‚Es ist einfach immer die Mittelschicht wenn Sie die Leute angucken'. Da sagt dann ein Vater, der ist Rechtsanwalt für Filmrecht, sagt zu mir ‚Also wenn sie mich brauchen, wenn ich gerade in Berlin bin, helfe ich jederzeit.' So ne, aber bei den andern, das ist glaube ich auch eine bei manchen Eltern auch eine gewisse Lethargie."*

Auf spätere Nachfrage bestätigte sie nochmals:

> *„Ich stelle fest; dass wir kaum Eltern, deutsche Unterschichtseltern in unsern also wenn ich Eltern vor mir habe, die sich engagieren, die in der Gesamtelternvertretung sind, die mithelfen; bei Organisation von Festen und so weiter; ich sehe keine Gesichter aus der deutschen Unterschicht."*

(Schulleiterin der Grundschule zum Finkengrund)

An den beiden anderen Fallschulen gibt es hingegen überwiegend sozioökonomisch schwache, bildungsferne Eltern deutscher Herkunft. Ihr Engagementverhalten ist in der Tendenz niedrig. Für alle drei besprochenen Herkunftsgruppen scheint somit vor allem die sozioökonomische Lage für das Engagementverhalten bestimmend zu sein. Der Anteil einer Herkunftsgruppe an der Elternpopulation, etwa die Zugehörigkeit zu einer kleinen Minderheits-

gruppe, oder die allgemeine ethnische Zusammensetzung der Elternpopulation scheinen gemäß der durchgeführten Fallvergleiche höchstens einen zusätzlichen Einfluss auszuüben.

Ethnische Zusammensetzungen aktiver Elterngruppen: Zu den betrachteten für die Schule engagierten Elterngruppen gehören zum einen fest an den Fallschulen etablierte Elterninitiativen, zum anderen projektbezogene Gruppen aktiver Eltern, die sich nach der Durchführung eines Projekts wieder auflösen. Während der Felderhebungen waren an den beiden Grundschulen Zum Finkengrund sowie Kranichfeld die Arbeit bzw. der Aufbau jeweils mehrere solcher Elterngruppen mit unterschiedlicher Ausrichtung zu beobachten, hierunter die Gremien der gewählten Elternvertreter (vgl. Tab. Anhang). An der Grundschule Lerchenhain formte sich eine Initiative aus Eltern zur Kontrolle der Arbeit der an der Schule tätigen Reinigungsfirma; im Rahmen der Aktivitäten des Fördervereins ist hier eine größere Zahl von Eltern vernetzt. An der Grundschule Meisenstraße kümmerten sich Eltern des Fördervereins wie der Elternvertretung gemeinsam um eine bauliche Neugestaltung des Schulhofs und eine Initiative von Müttern organisierte unter der Anteilung des Schulelternsprechers sowie unterstützt durch Besucherinnen des Elterncafés Kuchenverkäufe, Flohmärkte und soziale Veranstaltungen an der Schule. An der Grundschule Kuckuckstal waren keine aktuellen Elterninitiativen beobachtbar, sporadisch organisierten jedoch am Deutschkurs teilnehmende Mütter freiwillige Aktionen an der Schule.

So unterschiedlich die Anzahl der Elterngruppen, Teilnehmerstärke und inhaltliche Arbeit der Elterngruppen an den Fallschulen sind, sie gleichen sich doch alle in ihrer ethnischen Zusammensetzung: Der Kreis teilnehmender Eltern ist jeweils ethnisch gemischt, wobei die aktiven Eltern bestimmter Herkunftsgruppen nicht unbedingt repräsentativ für die Anteile der Herkunftsgruppen an der Elternpopulation insgesamt sind. Ein interessantes Beispiel gibt die Grundschule Kranichfeld mit geschätzten Anteilen von 52 Prozent Schülern türkischer, 45 Prozent Schülern deutscher und 3 Prozent Schülern sonstiger Herkünfte, ab. Sowohl eine elterliche Arbeitsgruppe zur Mitwirkung am Schulmanagement als auch das Gremium aller gewählten Elternvertreter ist in Relation zu der anteilsmäßigen Vertretung der Herkunftsgruppen an der Schulpopulation hoch divers. Der Arbeitsgruppe gehören ein Vater und eine Mutter deutscher Herkunft, eine in Portugal aufgewachsene Mutter sowie ein Vater mit arabischem Migrationshintergrund an. Das Gremium der Elternvertreter, dem etwa 30 Eltern angehörten, setzt sich tatsächlich etwa zur Hälfte aus Eltern deutscher Herkunft zusammen; weiterhin waren vier Mütter türkischer Herkunft sowie einzelne Elternteile mit spanischem, por-

tugiesischem, arabischem, polnischem sowie US-amerikanischem Migrationshintergrund präsent. An allen fünf Fallschulen scheinen Eltern sich unabhängig von den ethnischen oder kulturellen Hintergründen der mit ihnen gemeinsam aktiven anderen Eltern zu engagieren.

Nun könnte es sein, dass dies auf die aktiven Eltern zutrifft, während andere Eltern sich gerade wegen der gegebenen ethnischen Diversität in den aktiven Elterngruppen nicht beteiligen. Konkret könnte man bei den Besucherinnen von ethnisch bzw. kulturell im Grunde homogenen Elterngruppen an den Grundschulen Kuckuckstal und Lerchenhain auf ein Bedürfnis nach ethnischer Abgrenzung schließen. Beide Gruppen sind von türkisch- und arabischsprachigen Mitarbeitern der Schule organisierte Frühstückstreffen, die nahezu ausschließlich von Müttern dieser Herkunftsgruppen besucht werden. Die allgemein gepflegten Umgangssprachen sind die Herkunftssprachen, was von Müttern anderer Herkünfte an beiden Schulen als ausgrenzend erfahren wird. Wie dies die erlebte Teilnahmemöglichkeit konkret einschränkt, spricht beispielsweise sehr deutlich aus folgender Diskussionspassage eines Interviews an der Grundschule Kuckuckstal, an dem je eine Mutter mit türkischem, polnischem, kroatischem und tunesischem familiärem Hintergrund teilnimmt.

Kroatischer Herkunft: *Ja also was ich noch sagen kann, man wird halt überall an dieser Schule miteinbezogen. Also vor kurzem auch dieses Opferfest, man kriegt auch immer Einladungen und so, aber von mir jetzt aus*

Polnischer Herkunft: *genau*

Kroatischer Herkunft: *ich bin Kroatin,*

Polnischer Herkunft: *genau genau; da hab' ich auch das gleiche Problem. Stimmt.*

Kroatischer Herkunft: *[Ja genau. und ich wurd' auch oft eingeladen zum Elterncafe und ich war da ein oder zweimal, und jetzt nicht irgendwie in den falschen Hals kriegen oder so weil Du bist ja Türkin, ne?*

Türkischer Herkunft: *mh mh*

Kroatischer Herkunft: *nicht in den falschen Hals kriegen also ähm aber ich fühl' mich einfach wenn, wenn ich jetzt da als einzelner da ankomme, und es sitzen halt Türkinnen und Araberinnen also aus Arabien da, und ich sitz' da und es wird halt Türkisch und Arabisch überwiegend halt gesprochen und ich sitz da und mhm. Ich mein' ist nett, dass man eingeladen wird und ich würd' da auch gerne mitmachen*

Türkischer Herkunft: *Deutsch wird da auch gesprochen also so ist es ja nicht also*

Kroatischer Herkunft: *Ja es wird*

Tunesischer Herkunft: *Deutsche sind da auch dabei*

Kroatischer Herkunft: *ja aber es wird halt auch überwiegend oder man hat auch mehrere die halt Türkisch und Arabisch sprechen*

Türkischer Herkunft: *mh mh*

Kroatischer Herkunft: *und ich fühl' mich da halt irgendwo, ich sag' jetzt mal überflüssig ein bisschen.*

Tunesischer Herkunft: *Grüppchenbildung halt*

Kroatischer Herkunft: *ja weil ich halt nicht weiß wie ich mich da jetzt einfügen soll! Also es ist halt lieb gemeint und so und aber ich weiß nicht ich fühl' mich da halt irgendwie so ein bisschen in Minderheit und weiß nicht wie ich mich da jetzt eingliedern soll! Dass ich da jetzt auch was davon hab' von diesem Elterncafé also*

(Grundschule Kuckuckstal; Diskussion unter vier Müttern)

Im Unterschied zu den Gruppen engagierter Eltern an den Fallschulen, sind diese durch die Schule angebotenen Frühstückstreffen jedoch soziale Veranstaltungen für Eltern, aus denen heraus auch informell kein beobachtbares elterliches Engagement für die Schule entsteht – auch nicht beispielsweise in Form von Mithilfe bei der Organisation eben dieser Treffpunkte. Diese ethnisch wie sprachlich segregierten Elterngruppen scheinen eine allgemeine soziale Integration der Elternschaft nicht zu fördern – jedoch findet ethnisch integriertes Engagement von Eltern in anderen Kontexten an beiden Schulen statt.

3.5.3 „Eine gute Mischung“ – Einsichten zur Zusammensetzung leistungsfähiger Elternschaften aus den Fallschulen

Obgleich die interviewten Eltern der fünf Fallschulen in sehr unterschiedlich zusammengesetzte Elternschaften eingebettet sind, teilen sie eine Präferenz für Schulen, die mindestens zur Hälfte von einer Schülerschaft deutscher Herkunft besucht werden. Im Allgemeinen assoziieren Eltern einen höheren Anteil von Schülern anderer Herkunft unabhängig von ihrem eigenen Hintergrund mit sinkenden Leistungsniveaus und steigender sozialer Problemdichte. Eltern mit höherem sozioökonomischem Hintergrund tendieren dazu, ihre Kinder an anderen Schulen anzumelden, wenn in der Schule im Einzugsbereich mehr als 50 Prozent der Schüler einen nichtdeutschen Hintergrund haben. Mit steigenden Anteilen von Familien in prekären sozialen Lebenslagen und mit Migrationshintergrund gehen Eltern von einer Inaktivität der Elternschaft im Allgemeinen aus und die Bereitschaft zu eigenem Engagement wie zur Aktivierung anderer Eltern für eine Beteiligung wird geringer. Dies gilt für Eltern mit wie für Eltern ohne Migrationshintergrund. Die konkrete ethnische Zusammensetzung der Schulpopulation scheint sich hierbei nicht auszuwirken.

Eine günstige Schulpopulation aus der Perspektive von Eltern: Unabhängig von ihrem individuellem Hintergrund oder dem schulischen Kontext nennen die von uns interviewten Eltern sehr ähnliche Vorstellungen von einer günstig zusammengesetzten Schulpopulation, wie an folgenden Beispielen aus Elterninterviews an Schulen mit sehr unterschiedlichen Elternschaften deutlich wird:

Mutter türkischer Herkunft: *Es gibt keine Zusammensetzung. Also, in Erels Klasse ist ein deutsches Kind. Ein deutsches Kind, ein einziges. Und es gibt keine Zusammensetzung.*

Interviewer: *Ja das war meine Frage; die Zusammensetzung der Eltern hier, was sind die sozialen Hintergründe, was sind die kulturellen Hintergründe der Eltern?*

Mutter türkischer Herkunft: *Also ohne jemandem jetzt zu nahe zu treten zu wollen aber vom Niveau her natürlich nicht sehr hoch; was das alles so ein bisschen würde sagen Unterschicht.*

(Grundschule Kuckuckstal; LMB: 84 %, ndH[33]: 90 %)

Mutter deutscher Herkunft: *Ja jeder sagt das gleiche. Ich sag mal die deutschen Eltern die ihre Kinder ja alle nicht hier anmelden, sondern an anderen Schulen, wünschen sich eine andere Mischung, und die türkischen Eltern die halt ihre Kinder alle hier haben weil sie an den anderen Schulen nicht genommen werden, jetzt mal so ganz platt, wünschen sich eigentlich auch eine andere Mischung.*

(Grundschule Kuckuckstal; LMB: 84 %, ndH: 90 %)

Mutter türkisch-kurdischer Herkunft: *Ich glaube auch aber dass sie die gute Mischung hier zwischen Ausländern und deutschem Anteil und so. In manchen Schulen sind nur ausländische Schüler! In manchen Schulen sind nur ausschließlich deutsche Schüler, aber hier ist die gute Mischung da, ich finde hier ist es besser.*

(Grundschule Kranichfeld; LMB: 51 %, ndH: 59 %)

Mutter deutscher Herkunft: *(…) von daher fühle ich mich eben nicht von anderen Menschen ob sie nun deutsch türkisch oder was auch immer sind angegriffen was für eine Herkunft sie haben wie einfach sie sind oder was auch immer, also darum lebe ich hier! Und das ist eine bewusste Entscheidung und ich glaube das geht vielen so die hier in diesem Kiez leben und diese Mischung*

[33] LMB: Anteil an von Zuzahlungen für Lernmittel befreiten SchülerInnen als Indikator für den Anteil von Familien in prekären sozialen Lebenslagen; ndH: Anteil von SchülerInnen, in deren Familie nicht hauptsächlich Deutsch gesprochen wird, als Indikator für den Anteil an Familien mit Migrationshintergrund. Die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellten Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

entweder man mag sie oder man mag sie nicht.

(Grundschule Kranichfeld; LMB: 51 %, ndH: 59 %)

Zumindest an den fünf öffentlichen innerstädtischen Fallgrundschulen in Westberlin wünschen Eltern im Allgemeinen weder eine ethnische noch eine soziale Segregation bei der Beschulung ihrer Kinder. Eine bevorzugte Schule wird etwa zur Hälfte von Schülern deutscher und zur anderen Hälfte von Schülern anderer Herkunft besucht. In den Interviews wird immer wieder deutlich, dass die Eltern generell einen steigenden ndH-Anteil mit einem steigenden Anteil bildungsferner Eltern assoziieren. Beide Aspekte führen ihrer Ansicht nach zu sinkenden Leistungsniveaus und zunehmender sozialer Problemdichte. Bezüglich der ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund scheinen die befragten Eltern hingegen wenige Präferenzen zu haben. Allerdings bevorzugen vor allem Eltern deutscher Herkunft eine Schule, die ihre Kinder optimal auf das Alltagsleben in einer multiethnischen Großstadt vorbereitet, und hierzu gehört für sie konkret das soziale Lernen im Umgang mit ethnisch Anderen. Pädagogische Mitarbeiter der Fallschulen beobachten, dass besonders deutsche Eltern mit einem höheren Bildungshintergrund die multiethnischen Elternschaften oft auch für sich selbst als soziales Lernfeld nutzen wollen und über die Kinder entsprechende Initiativen zum Kontaktaufbau zeigen.

Interviewer: *Ist das teilweise auch ein Problem? In anderen Schulen wurde gesagt, dass manche Eltern gar nicht wollen dass ihre Kinder beispielsweise deutsche Familien besuchen? Passiert das hier auch oder wie sieht der Kontakt unter den Eltern unterschiedlicher Herkünfte aus?*

Stellvertretender Schulleiter: *Vereinzelt glaube ich schon, dass sie da eher zurückhaltend sind. Bei manchen, aber öffnen sich dem auch bewusst gerade bei deutschen Familien nehme ich das entsprechend wahr; der würde sich gerne mit dem verabreden und den würden wir gerne mal mitnehmen.*

(Grundschule Lerchenhain)

Solche Kontakte gelingen meist unkompliziert mit eher weltlich eingestellten Eltern anderen ethnischen Hintergrunds aus ähnlichen sozialen Milieus. Durchweg schwierig scheint sich für beide Seiten der Kontaktaufbau zu eher traditionell orientierten muslimischen Eltern zu gestalten, was zum Beispiel in einem Gespräch zwischen einer Elternvertreterin deutscher Herkunft mit einer mit ihr befreundeten Mutter türkischer Herkunft an der Grundschule Kuckuckstal deutlich wird:

Deutsche Mutter: *Na ich wollte versuchen (…) wir haben mal versucht eine Telefonliste zu erstellen und da haben sich auch ziemlich viele dieses Schuljahr eingetragen; das man mehr mit den Eltern*

Kontakt kommt. Mit den Eltern untereinander genau. Ich habe da jetzt bei mir ist es so ich bin ja jetzt deutsch und Zeynep ist ja immerhin noch türkisch aber ich glaub' du kommst da auch nicht so ganz rein; also ich finde es einfach schwierig sag' jetzt mal ganz platt als Deutsche muss ich jetzt mal sagen, hier in diesen Elternkreis reinzukommen; also in diesen in den doch hauptsächlich muslimisch gläubigen türkisch-arabischen Elternkreis.

(…)

Also ich hab da zwischendurch mal Eltern angesprochen [nennt Beispiele] wo ich so fand dass Kinder ganz nett die sind auch in der ersten Klasse so vielleicht kann man mal versuchen sich zu verabreden; also es hat außer mit einem Kind mit Ivo der ist deutsch serbokroatisch glaub ich ne, deutsch serbisch oder so ne, nicht geklappt. Da ist zum Beispiel [nennt weitere Beispiele]

Mutter türkischer Herkunft: *Tunesien?*

Deutsche Mutter: *genau. der ist Tunesier, da weiß ich zum Beispiel nicht wie viel die Mutter versteht, obwohl die Mutter mir signalisiert doch doch ich verstehe alles aber sie redet irgendwie kaum, und da hat das mit den Verabredungen zum Beispiel nicht geklappt.*

(Grundschule Kuckuckstal; Gespräch zwischen zwei Müttern deutscher und türkischer Herkunft)

Eltern anderer Herkunft sehen eine Schulpopulation mit einer ethnisch diversen Zusammensetzung mit als wichtigste Voraussetzung für den Bildungserfolg ihrer Kinder. Interessanterweise ist die Bevorzugung einer ethnisch wie sozial gemischten Schülerschaft, die in etwa der Berliner Innenstadtbevölkerung en miniature entspricht, über die fünf Fallschulen konstant, obgleich die Gesprächspartner in der Realität Erfahrungen mit Elternschaften sehr unterschiedlicher Zusammensetzungsverhältnisse machen. Eltern, deren Kinder in Schulen und Klassen gehen, die sehr hohe Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund und aus sozial schwachen Elternhäusern aufweisen, wünschen, dieses Mischungsverhältnis würde sich ändern, bzw. überlegen, ihr Kind an einer anderen Schule unterzubringen. Eltern, deren Kinder in Schulen und Klassen gehen, in denen eine hälftige Mischung von Schülern deutscher und anderer Herkunft sowie auch in sozioökonomischer Hinsicht gegeben ist bzw. nicht weit überschritten wird, sind hingegen mit dieser Situation zufrieden.

Der gemeinsame Schulalltag mit Eltern anderer Herkunftsgruppen wird allerdings oft durchaus als mit sozialen Unsicherheiten und Konflikten verbunden erlebt. Häufig genannte Beispiele sind insbesondere das Unterbinden privater Kontakte unter Kindern oder auch die Konfrontation mit unterschiedlichen kulturellen bzw. religiös geprägten Verhaltenserwartungen.

Eine Mitarbeiterin des Schulhorts an der Grundschule Kranichfeld erinnert sich etwa plastisch an folgende Situation:

> *„Ein deutscher Junge der Klasse hatte Geburtstag und hat mehrere Kinder der Klasse eingeladen; auch türkische Kinder. Und nur ein türkisches Kind durfte zu dem Geburtstag gehen.Und die Eltern der türkischen Kinder haben dann Begründungen oder Gründe gefunden, weshalb oder gehabt, also jetzt Gründe gehabt weshalb die Kinder da nicht hingehen dürfen und die Mutter des Jungen der zu dem Geburtstag eingeladen hatte, hat es dann auf dem Elternabend zum Thema gemacht also die Begründung warum er nicht kommen durfte, weshalb die anderen nicht kommen durften. Waren dann zum Beispiel entweder ich habe keine Zeit oder auch ein Grund ‚meine Mama sagt sie weiß ob's da nicht auch Schweinefleisch zu essen gibt' oder ‚meine Mama kennt die Familie nicht und deshalb kann ich da nicht hingehen'. Auf jeden Fall war der Junge der zu dem Geburtstag eingeladen hatte dann sehr traurig dass so wenig Kinder nur gekommen sind. Zumal dieses Geburtstagskind um was es geht der hat, die Mutter ist Türkin und der Vater ist Deutscher. (…) Und ich glaub dass die Eltern damit schlecht umgehen konnten, die türkischen Eltern, so direkt darauf angesprochen zu werden."*

(Grundschule Kranichfeld; Mitarbeiterin des Schulhorts)

Sehr persönlich reflektiert eine Mutter deutscher Herkunft an der Grundschule Kuckuckstal ihre eigene Unsicherheit im Umgang mit den religiösen Verhaltensnormen, die in der sozialen Interaktion unter Müttern überwiegend vermittelt werden und die sie als unmittelbar konträr zu ihren eigenen und doch auf sich bezogen erlebt.

> *„(…) im Elterncafé als ich da war da war nämlich dieses Kopftuchthema. Da hatten die Frauen untereinander eine Diskussion die ich nicht ganz mitgekriegt habe und dann sagte jemand ‚Deswegen tragen wir doch das Kopftuch dass wir nicht von komischen fremden Männern angesprochen werden.' So. Und alle lachten; und ich hab so in dem Moment habe ich so gedacht, genau; ich saß da jetzt ohne Kopftuch und habe so gedacht ich habe auch kein Kopftuch aber ich werde trotzdem nicht angesprochen; und habe aber es mir verkniffen zu sagen; weil ich echt weil ich mir schon ausgeschlossen vorkam; also weil ich einfach nicht wusste wie soll ich jetzt damit umgehen; was darf ich sagen ist das schon zu freizügig so ne?"*

(Grundschule Kuckuckstal; Mutter deutscher Herkunft)

Entsprechende soziale Spannungen entstehen jedoch nicht nur in inter- sondern auch in intraethnischen Kontaktsituationen, wie zwischen Eltern türkischer Herkunft. Konfliktlinien verlaufen hier meist entlang unterschiedlicher religiöser Orientierungen bzw. zwischen eher weltlich orientierten und traditionell religiösen Familien. Insgesamt sind für Kontakte unter Eltern also weniger an ethnische Zugehörigkeit gebundenen differierende Verhaltensnormen

und Werte hinderlich; vielmehr werden insesondere diesbezügliche religiöse Divergenzen, die durchaus quer zu ethnischen Zugehörigkeiten liegen, als problematisch für eine konfliktfreie Interaktion erlebt. Im Fallvergleich ist insbesondere das Schulklima an der von einer konservativ-muslimischen Elternschaft dominierten Grundschule Kuckuckstal von an religiöse Einstellungen gebundene inter- aber vor allem auch intraethnischen Spannungen geprägt. Auf der Konfliktagenda scheint die Definition muslimischen Lebens und Handelns zu stehen.

> *„(…) es kann natürlich auch gut sein dass man auch von den anderen auch ausgegrenzt wird. Also letztes Jahr hatten wir das Problem ich esse Schweinefleisch meine Kinder essen Schweinefleisch, dass Hakan letztes Jahr echt ausgegrenzt wurde weil er eben eine Salami auf dem Brot hatte. Dass Kinder zu ihm gekommen sind und haben gesagt ‚Bäh du hast ja eine Salami das ist Schweinefleisch das darfst du nicht essen; du bist doch Moslem.' Da kam der heulend nach Hause; das ging echt eine ganze Weile bis ich dann [eine Sozialarbeiterin] darauf angesprochen habe und gesagt habe so geht das nicht."*

(Grundschule Kuckuckstal; Mutter türkischer Herkunft)

Interessanterweise führen solche Konflikte zum Beispiel dazu, dass die folgenden beiden weltlich orientierten Mütter türkischer Herkunft an der Grundschule Kuckuckstal den Austausch mit Müttern andersethnischer Herkunft als sehr viel leichter und weniger konfliktträchtig erleben als den Kontakt mit strenger religiös orientierten Müttern der eigenen Herkunftsgruppe:

1. Mutter türkischer Herkunft: *(…) aber zum Beispiel mit einem Deutschen und mit Türken kann man die [Meinungen; unverständlich] untereinander tauschen; weil die Meinungen sowieso anders sind. Bei ihr [weist auf zweite Gesprächsteilnehmerin, auch türkischer Herkunft] und bei mir kann man nicht streiten.*

Wenn' s türkisch ist, ist es, weil sie denkt anders; ich denke anders; da kommt man zu Streit weil es die gleiche Kultur ist. Streit nicht aber man diskutiert halt (...)

Interviewer: *Was jetzt richtig ist oder?*

1. Mutter türkischer Herkunft*: Ja; was jetzt richtig ist.*

Interviewer: *Also türkische Familien mit anderem Lebensverständnis zum Beispiel oder*

1. Mutter türkischer Herkunft: *Ja; weil einer passt das nicht. also ich bin so anders ich nehm' alles mit. Ist kein Problem für mich. Weil wie sie lebt, lebt sie. Und wie ich lebe, lebe ich. Da hab' ich meine Meinung, sie hat ihre Meinung. Aber jeder denkt nicht so.*

Interviewer: *Zum Beispiel, was gibt's zum Beispiel, wie sollte man die Kinder erziehen oder was gibt's dann für?*

1. Mutter türkischer Herkunft: *Ja, zum Beispiel auch das. Wenn man die Meinung sagt, manche sehen das gar nicht ein; dass es, sie denkt dass es für sie*

2. Mutter türkischer Herkunft: *dadurch hatte ich bei den Türken zum Beispiel; also sind ja ähm Frauen da die sind vermummt bis zum Geht-nicht-mehr, die gucken dich an und denken ‚Oh Gott wie läuft die denn rum. mit der red' ich am besten nicht.'*

1. Mutter türkischer Herkunft: *Ja so.*

(Interview an der Grundschule Kuckuckstal)

Trotz des wahrgenommenen Konfliktpotentials zwischen Eltern unterschiedlicher Herkunftsgruppen, aber auch gerade wegen eines ähnlich gravierend erlebten Konfliktpotentials zwischen Eltern derselben Herkunftsgruppe geben die Elternschaften der fünf Fallschulen dennoch generell in ihrem Sinne „gut gemischten" Schulpopulationen den Vorzug.

Nun lässt sich vermuten, dass Eltern, die für ihre Kinder eine kulturell und ethnisch eher homogene Schulumgebung wünschen, Privatschulen bevorzugen. Dies dürfte jedoch zumindest im Einzugsgebiet der drei Fallschulen (Grundschulen Zum Finkengrund, Kranichfeld und Lerchenhain), deren Schulpopulationen den diesbezüglichen Wunschvorstellungen der Eltern nahe kommen (für die Grundschule Lerchenhain gilt dies für die jahrgangsübergreifenden Lerngruppen der Klassen 1-3), nicht der Fall sein: An allen drei Schulen gehen Anmeldungen ein, die ihre Platzkapazitäten weit überschreiten. In den Einzugsgebieten der beiden anderen Fallschulen scheint dagegen die bewusste Wahl einer anderen Schule vornehmlich unter sozioökonomisch besser gestellten deutschen Familien als Phänomen eher verbreitetet zu sein, wie es eine Lehrkraft an der Grundschule Meisenstraße bildhaft beschreibt:

> *„Die Mischung ist ja gar nicht mehr da. Die ziehen ja alle weg. Die meisten. Ja? Also wenn man morgens zur Schule fährt, sieht man oft auch noch blonde Kinder, die gehen mit Mama oder Papa zur U-Bahn; da weiß man doch die gehen woanders hin; und sind nicht hier."*

(Grundschule Meisenstraße; Klassenlehrerin einer 4. Klasse)

Doch auch unter bildungsnahen Eltern mit Migrationshintergrund, die dazu sozioökonomisch in der Lage sind, ist der Wegzug aus dem Einzugsgebiet dieser beiden Fallschulen bzw. die Ummeldung an eine Privatschule eine häufiger gewählte Option, die auch in den geführten Interviews immer wieder diskutiert wird.

> *„Der Einstieg hat geklappt, wo ich jetzt so drüber nachdenke, das Leistungsniveau ist hier natürlich sehr niedrig; hier auf dieser Schule, wo ich jetzt natürlich sogar nachdenke naja soll er dieses Jahr noch die Klasse weitermachen; aber nächstes Jahr möchte ich ihn natürlich*

dann auf einer anderen Schule haben wo das Leistungsniveau einfach höher ist. Weil klar die Schule braucht Kinder die einfach gut sind auch im Deutschen oder auch. Der Haydar spricht sehr gut Deutsch, trotz nichtdeutscher Herkunft, und ich weiß dass die Schule das braucht; aber nichtsdestotrotz hab' ich aber auch die Verantwortung für mein Kind und deswegen sieht es wahrscheinlich so aus dass ich ihn nächstes Jahr hier rausholen werde und auf eine leistungsstärkere Schule anmelden werde."

(Grundschule Kuckuckstal; Mutter türkischer Herkunft)

Wie schon in Kapitel 3.5.2 beschrieben, gelingt es der Grundschule Meisenstraße nur durch ihr zweisprachiges Unterrichtsangebot in Deutsch und Türkisch, das auch insgesamt bessere pädagogische Rahmenbedingungen bietet, da es mit der ständigen Betreuung der Klasse durch zwei Pädagogen sowie einem größeren Stundenumfang pro Woche verbunden ist, einen größeren Anteil von Eltern türkischer Herkunft aus den Mittelschichten an der Schule zu halten. Das Schulwahlverhalten von Eltern in den fünf betrachteten Fallschulen entspricht dem im Berliner (Strassburger u. a. 2010) wie im internationalen Kontext (Rangvid 2010; Fairlie und A. M. Resch 2002; Tomlinson 1997; Bagley 1996) diskutierten Phänomen der Abwanderung von Mittelschichtsfamilien, wenn Familien mit ähnlichem sozioökonomischem Hintergrund insbesondere durch steigende Anteile von Familien mit Migrationshintergrund unter einen bestimmten Anteil der Schulpopulationen fallen.

Eigenmotivation und Aktivierung anderer Eltern – die Bedeutung der Zusammensetzung von Elternschaften: Eltern bevorzugen eine ethnisch wie sozial gemischte Elternschaft nicht in erster Linie unter dem Gesichtspunkt, sich gemeinsam mit anderen Eltern effektiv an der Schule ihrer Kinder zu engagieren. Ihr Hauptmotiv ist, dass eine ihrer Ansicht nach gute Bildungsumgebung für ihre Kinder geschaffen wird. Inwiefern wirkt sich eine nach der Vorstellung von Eltern „gut gemischte" Elternschaft dennoch auf die Motivation und Kapazitäten von Eltern aus, sich freiwillig in der Schule einzubringen? Bei der Analyse der geführten Elterninterviews können wir vier Einflüsse feststellen.

Nach den Befunden unserer Umfrage unter 43 Westberliner Grundschulen wie auch gemäß der qualitativen Fallstudien nimmt das Engagement, das Elternschaften erbringen, mit steigenden Anteilen von Familien in prekären sozialen Lebenslagen und mit Migrationshintergrund in der Tendenz ab. In den fünf Fallschulen wird jedoch deutlich, dass auch ein höheres allgemeines Aktivitätsniveau einer Elternschaft die Motivation und Bereitschaft einzelner Eltern, sich an der Schule zu engagieren, erhöht. Dies entspricht dem klassischen theoreti-

schen Ansatz zur Entstehung kollektiver Güter, wonach Einzelne im Allgemeinen wenig bereit sind, allgemein zugängliche Leistungen für eine Masse inaktiver anderer, sogenannte „Trittbrettfahrer", zu produzieren. Sie nehmen eher in Kauf, dass auch ihnen selbst entsprechende Güter nicht zur Verfügung stehen (Olson 1977). An den drei Fallschulen (Grundschule Zum Finkengrund, Kranichfeld und Lerchenhain) mit einem im Sinne von Eltern akzeptablen Mischungsverhältnis von Familien deutscher und anderer Herkunft,[34] treffen zu freiwilligem Engagement bereite Eltern ihrem Empfinden nach im Großen und Ganzen auf genügend „Mitstreiter" bzw. andere Aktive bzw. sehen sich in eine insgesamt ausreichend engagierte Elternschaft eingebettet:

Interviewer: *Und bei zum Beispiel Festen oder jetzt Aktionen wo Eltern mithelfen dann*

Mutter italienischer Herkunft: *Also machen alle mit. Das habe ich schon gesehen. und habe ich selber; habe ich auch mitgemacht; machen alle mit. (…) ja es wird; wer kann das machen, wer kann grillen, oder wer kann Tellerwaschen; oder wer; (.) und da findet sich immer jemand. Ja, also selber wenn man sagt ‚oh keiner'; dann am Ende, ‚ok. (lacht) mach' ich dann.' Ja?*

(Grundschule zum Finkengrund; Mutter italienischer Herkunft)

In den anderen beiden Fallschulen äußern sich hingegen diejenigen Eltern, die sich freiwillig einbringen, in Interviews wie auch während teilnehmend beobachteter Aktivitäten regelmäßig resigniert über die allgemeine Passivität der Elternschaft. Bei vielen nimmt die Bereitschaft zur eigenen freiwilligen Tätigkeit ab, wie beispielsweise eine Mutter türkischer Herkunft, deren Tochter an der Grundschule Meisenstraße eine Klasse mit ethnisch gemischter, sozioökonomisch schwacher Elternschaft besucht, während des Interviews wiederholt hervorhebt:

> *„(…) jeder meckert! Dass die Lehrerin da fehlt, aber keiner tut etwas. Anstatt mal hinzugehen und etwas zu sagen; immer sind wir es, wir ich meine wir sind schon bekannt; immer bin ich diejenige oder sie [weist auf die andere relative aktive Mutter der Klasse, auch türkischer Herkunft] oder keine Ahnung die sich beschweren. (…) Also ich habe ich habe mich jetzt, ich wollte eigentlich einen Brief zum Schulamt schreiben, wegen dem Lehrermangel, und Unterschriften sammeln von den Eltern jetzt selber von der Klasse, aber ich bin auch nicht dazu gekommen und ehrlich gesagt nervt mich das alles so sehr, ob ich jetzt wieder Lust habe dazu weiß ich nicht."*

(Grundschule Meisenstraße; Mutter türkischer Herkunft)

[34] Bei der Grundschule Lerchenhain bezieht sich diese Aussage auf die unteren Jahrgänge mit einem Anteil von SchülerInnen nichtdeutscher Herkunftssprache von etwa 60 Prozent sowie einem Anteil von etwa 50-55 Prozent von Zuzahlungen für Lernmittel befreiter SchülerInnen.

Nach unseren Daten motiviert in Innenstadtbezirken mit insgesamt relativ hohen Anteilen von Familien in unteren sozioökonomischen Lagen und mit Migrationshintergrund am ehesten eine Elternschaft, bei der der Anteil von Eltern deutscher Herkunft zumindest nicht zu weit unter die Hälfte fällt, als Umfeld zu eigenem elterlichen Engagement.

Wie auch andere Befunde (Huntsinger und Jose 2009; Drummond und Stipek 2004) zeigen, nehmen in einem Kontext wie dem der hier untersuchten fünf Fallschulen, bildungsferne, sozial benachteiligte Eltern und von diesen noch verstärkt Eltern mit Migrationshintergrund die Schule kaum als Raum für zivilgesellschaftliche Beteiligung wahr. Sehr treffend charakterisierte etwa die Schulleiterin der Grundschule Meisenstraße (ndH: 92 %, LMB: 70 %)[35] ein unter den Eltern ihrer Schule vorherrschendes starkes Empfinden von Distanz gegenüber der staatlichen Behörde Schule:

> *„(…) und eine Schule, das finde ich so furchtbar spannend und und auch erschreckend, hat für die Eltern hier in diesem Kiez eine ganz andere Bedeutung als meinetwegen in Marzahn-Hellersdorf; da habe ich die Jahre davor gearbeitet. Ja? Und da hat man auch mit ganz armen Haushalten zu tun; deshalb ist die Arbeit fast gleich, nur hier kommt eben noch der Migrationshintergrund dazu. (…)*
>
> *Aber eine Schule, ein Elternteil was zum ersten Mal die Schule betritt weil sein Kind eingeschult wird, und mit großer Demut, weil sie zum ersten Mal, also manche Eltern betreten wirklich zum ersten Mal ähm eine Behörde, wo ihr Kind, wir sind hier eine Behörde; wir sind etwas wie also wir sind Staat. Ja?“*

(Grundschule Meisenstraße; Schulleiterin)

Im Vergleich der fünf Fallschulen lässt sich beobachten, dass sich auch das Rollenverständnis der benannten allgemein eher inaktiven Eltern tendenziell wandelt, wenn ein größerer Teil der Elternschaft an der Schule engagiert ist. So wurde in Elterninterviews an den Grundschulen Zum Finkengrund, Kranichfeld sowie Lerchenhain deutlich, dass hier auch selbst nach Deutschland zugewanderte, sozial benachteiligte Eltern zumindest meistens wissen, inwiefern sie sich in das Schulleben einbringen können und welche konkreten, praktischen Beteiligungsmöglichkeiten zurzeit der Felderhebungen gegeben waren. Eine größere Zahl vornehmlich den Mittelschichten angehörender, freiwillig aktiver Eltern deutscher wie anderer Her-

[35] LMB: Anteil von von Zuzahlungen für Lernmittel befreiten SchülerInnen als Indikator für den Anteil von Familien in prekären sozialen Lebenslagen. ndH: Anteil von SchülerInnen, in deren Familien nicht hauptsächlich Deutsch gesprochen wird, als Indikator für den Anteil an Familien mit Migrationshintergrund. Die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellten Angaben beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

kunft kann somit eine Vorbildfunktion für Eltern anderer Hintergründe haben. Auch in diesem Punkt scheint die von den Eltern selbst favorisierte, „gut gemischte“ Schulpopulation das Engagementverhalten unter Eltern zu fördern.

Der im Berliner Schulgesetz (vgl. Kap 3.3) bedeutsamste Bereich für elterliches Engagement in Grundschulen ist die Vertretung der Interessen der Elternschaft. Insbesondere hierfür engagieren sich, wie auch die Umfrageergebnisse (vgl. Kap. 3.4) zeigen, Eltern mit Migrationshintergrund beziehungsweise sozial benachteiligte Eltern deutscher wie anderer Herkunft nur in geringerem Umfang. Neben dem beschriebenen eher passiven Verständnis der Elternrolle hemmen sie hier vor allem die höhere Komplexität der Aufgaben sowie ein geringes Selbstbewusstsein gegenüber Schulleitung und Lehrkräften. So erläutert der Interviewerin eine eher bildungsferne Mutter deutscher Herkunft, sehr aktive Mitbegründerin einer Elterninitiative, dass sie zwar gerne praktische Aktivitäten wie einen schulweiten Kuchenverkauf organisiere. Mit Verweis auf den Schulelternsprecher meint sie jedoch, dass die Abstimmung der Interessen der Gruppe mit der Schulleitung andere Eltern übernehmen müssten, die von ihrem Hintergrund her die Kommunikation mit Personen in solchen Positionen gewohnt seien.

Aktive Elterninitiative: *(…) wenn ich irgendwas habe, dann gebe ich es (…) [der Sekretärin] rein bitte zur Kenntnisnahme an Frau Sommer [die Schulleitung] oder Termin. Aber selbst mit Frau Sommer komme ich nicht klar. Teilweise; da ist zu viel Respekt.*

Interviewer: *Da haben sie selber da trau- [Unterbrechung durch Interviewte]*

Aktive Elterninitiative: *Da traue ich mich nicht wirklich.*

Interviewer: *nicht so richtig rein und*

Aktive Elterninitiative: *Nein nein. Da bin ich dann lieber mit anderen oder ich versuche es mit Herrn Braukamp [Schulelternsprecher] zusammen, weil er - ich bin praktischer Mensch und er ist der Diplomat.*

(Grundschule Meisenstraße; aktive Mutter deutscher Herkunft; genannter Schulelternsprecher hat einen Vater arabischer Herkunft)

Bei einem Laternenumzug an der Grundschule Kranichfeld kommt es zu einem Gespräch mit einer Elternsprecherin, die ein Kopftuch trägt, aus der Türkei zugewandert ist und dort den Grundschulabschluss erworben hatte. Sie war der Feldforscherin während der Sitzung der Gesamtelternvertreterung als Teilnehmerin aufgefallen, da sie die ganze Zeit stumm anwesend gewesen war. Auf die Frage, wie sie ihre Rolle als Elternsprecherin sehe, antwortet sie, es sei ihr unangenehm gewesen, den Eltern deutscher Herkunft, die sie so dringend gebeten hätten, sich zur Wahl zu stellen, abzusagen. Sie hätte zugestimmt, die Interessen und Vorstel-

lungen der Elternschaft türkischen Hintergrunds – etwa der Hälfte der Elternschaft – einzubringen, aber nur unter der Bedingung, dass die anderen Elternvertreter diese in den Gremien und gegenüber der Schulleitung vermitteln würden. Aus diesen und zahlreichen anderen Beobachtungen schließen wir, dass, wie dies auch für die politische Vertretung von Bürgerinteressen in anderen lokalen Kontexten ersichtlich wird (Krummacher 2004), die anfallende Aufgabenkomplexität bei der aktiven Vertretung von Elterninteressen an Schulen für sozioökonomisch benachteiligte Eltern sowie für Eltern mit Migrationshintergrund oft eine große Hürde darstellt. Bildungsnahe Eltern der Mittelschichten scheinen bei der Interessenvertretung unter Umständen die Rolle von Mediatoren zu spielen, die benachteiligte Eltern teils doch zur Mitwirkung aktivieren können.

Inwiefern spielt nun der eigenethnische Hintergrund bei der Aktivierung zur Beteiligung eine Rolle? Das obige Beispiel der Aktivierung einer türkischstämmigen Elternsprecherin zeigt, dass in bestimmten Fällen auch Eltern andersethnischer, hier deutscher, Herkunft durchaus genügend sozialen Druck aufbauen wie auch Unterstützung anbieten können, um eine Beteiligung zu bewirken. Nach unseren Beobachtungen sind Versuche von Eltern deutscher Herkunft aus den Mittelschichten, andersethnische, sozial benachteiligte Eltern für eine Beteiligung an freiwilligen Aktivitäten zu gewinnen, keine Ausnahmeerscheinungen. Dies schließt auch an die bereits vorgestellte Beobachtung an, dass Eltern deutscher Herkunft aus den Mittelschichten die Kontakte zu Eltern mit Migrationshintergrund bewusst als einen Beitrag zur sozialen Integration in ihrem lokalen Lebensumfeld begreifen. Die Aktivierung innerhalb von Herkunftsgruppen wird vor allem unter der Bedingung sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten entscheidend. An der Grundschule Kranichfeld entspinnt sich innerhalb eines Interviews ein Austausch über die herkunftsabhängige Rolle von Elternvertretern zwischen einer Elternvertreterin türkischer Herkunft mit akademischem Hintergrund und einem mit ihr befreundeten deutschen Elternvertreter mit ähnlichem Bildungsniveau. Hierin wird die „Brückenfunktion“ der Mutter als Kommunikationsschnittstelle zwischen der Elternschaft deutscher und türkischer Herkunft als Grundlage für gemeinsame Aktivitäten deutlich:

Deutscher Vater: *(…) und da ist es jetzt wirklich so dass ich da wenig Kontakte habe, (…) also das heißt schon, es ist wieder ein Sprachproblem dass da*

Interviewer: *Also Sie merken dann ich komme da mit dem Deutschen nicht weiter oder haben Sie da Sorge die Eltern anzusprechen weil Sie denken das funktioniert nicht so?*

Deutscher Vater: *Also wenn es jetzt ein konkretes Thema ist habe ich auch schon andere Eltern angesprochen aber es ist wirklich so diese Vernetzung was dann so automatisch funktioniert mit denen mit denen man sowieso zu tun hat denke ich also mit denen die man immer wieder trifft und dann*

immer mal auch so ein paar Worte wechselt und da funktioniert das relativ schnell

Interviewer: *Also ganz viel passiert einfach dadurch dass man eh miteinander im Gespräch ist und dann kommt auch noch mal ‚ach ja an der Schule ist ja das und das und wir müssten ja, es wäre doch gut wenn', so nebenher sozusagen*

Mutter türkischer Herkunft: *ja weil ich beide Sprachen beherrsche (…) ich kriege das schon mit also auch die türkischen Mütter setzen sich mit den Themen auf ihre Weise auseinander (…) die Eltern, auf ihre Weise treffen sie sich. Klar. Und es ist der Mensch (…) und was natürlich mir nicht so bekannt ist erst nicht. Aber wie ich glaube, wenn sie jetzt so mal in Kontakte kommen würden, dann würden sie auch offen sein, sich dann gegenseitig mehr vernetzen. Aber es muss erstmal kommuniziert werden es muss erstmal auch gesprochen werden und der Raum dafür ist auch eben der Elternabend und zum Beispiel lege ich bei der Lehrerin lege ich großen Wert dass ich noch mal das auf Türkisch noch mal sage. ‚Haben Sie noch Punkte!' Oder gibt es ein Elternteil, dem noch etwas eingefallen ist.*

Interviewer: *Also Sie sagen eigentlich die Vernetzung funktioniert wenn Sie sozusagen so eine Art Scharnier sind und das ansprechen oder anstoßen*

Mutter türkischer Herkunft: *nee die Eltern kommen nur an, weil Sie wissen, wenn ich sie nicht anspreche dann kommen sie auch zu mir*

Deutscher Vater: *du bist ja eben so die Brücke dann*

(Grundschule Kranichfeld; Mutter türkischer Herkunft und deutscher Vater im Gespräch)

Für eine insgesamt leistungsfähige, an der Schule engagierte Elternschaft sollte demnach die Bedeutung der Aktivierung zur Beteiligung durch Aktive derselben Herkunftsgruppe mit steigenden Anteilen von Eltern mit Migrationshintergrund zunehmen. Wir beobachten jedoch, dass die Bereitschaft von Eltern mit Migrationshintergrund, die zu einer Aktivierung befähigt wären, mit einem steigenden Anteil von Familien mit Migrationshintergrund an den Fallschulen abnimmt. Sprich, in Schulen, an denen die eigene Herkunftsgruppe kleiner sowie der Anteil von Eltern nichtdeutscher Herkunft insgesamt geringer ist, sind Eltern dieser Gruppen eher bereit, aktivierend tätig zu werden. Zum Bespiel übernehmen an der Grundschule Zum Finkengrund (LMB: 44 %, ndH: 45 %) Eltern arabischer Herkunft nach erstem Befremden, warum sie überhaupt zu einer herkunftshomogenen Elternveranstaltung eingeladen wurden, auf Bitten der Schulleitung diese Aufgabe:

> *„Sie [die Schulleiterin] hat einen extra Elternabend nur für arabische Eltern gemacht. (…) und sie hat gedacht; was verlangt sie, von den arabischen Eltern, was hat sie vor, mit denen zu machen? (…) und dann hat sie die arabischen Eltern bestellt. Obwohl es waren zwei arabischen Väter dabei die perfekt Deutsch sprachen. sie waren bisschen beleidigt; weil ‚warum werden wir bestellt nicht mit den Deutschen?' Und dann hab' ich versucht denen zu erklären;*

‚aber wir wollen auch mit eurer Hilfe die anderen arabischen Eltern zu erreichen' (…) und dann fanden sie das ok."

(Grundschule Zum Finkengrund; Sozialarbeiterin arabischer Herkunft)

Währenddessen scheinen die aktiveren einzelnen Eltern an den Fallschulen Meisenstraße (LMB: 70 %, ndH: 92 %) und Kuckuckstal (LMB: 84 %, ndH: 90 %) in Anbetracht der großen Mehrheit inaktiver Eltern eine viel geringere Motivation zur Aktivierung anderer Eltern ihrer Herkunftsgruppe zu verspüren. Eine Mutter türkischer Herkunft mit einer in Deutschland abgeschlossenen Berufsausbildung reflektiert, wie sie die Elternschaft wahrnimmt:

„Schwer zu sagen. Wie nehme ich die anderen Eltern wahr? Kaum. Also wenn ich jetzt so überlege, ich weiß dass da die anderen Eltern da sind, und ich weiß letztendlich von denen kommt nichts."

Dann führt sie aus, dass auch die Klassenlehrerin von den Eltern überhaupt nicht mehr erwart, bei irgendeiner Gelegenheit mitzuhelfen. Sie meint:

„Es muss einer wirklich das alles in die Hand nehmen und sagen gegen wie viele Wände ich laufe aber ich mach' das jetzt zwei drei Jahre lang durch bis da eine bestimmte Struktur drin ist, ja anders geht das nicht! Das ist aber echt ein Fulltime-Job den man dann hat."

(Grundschule Kuckuckstal; Mutter türkischer Herkunft)

Dies führt auf den ersten in diesem Kapitel vorgestellten Einfluss von nach allgemeinen Vorstellungen von Eltern „gut gemischten" Elternschaften auf elterliches Engagement zurück. Auch im Falle der Aktivierung anderer Eltern bieten Elternschaften dieser Zusammensetzung gemäß unserer Daten am ehesten ein motivierendes Umfeld für eigenes Engagement.

Im Rahmen der vergleichenden Fallanalysen wird insgesamt deutlich, dass steigende Anteile sozial benachteiligter Eltern wie von Eltern mit Migrationshintergrund für alle betrachteten Engagementformen durchgängig mit einem geringeren Leistungsniveau der Elternschaften assoziiert ist. Eine differenzierte Analyse beider Einflussfaktoren ist mittels der vornehmlich qualitativen Datenlage allerdings nicht zu leisten. Vergleichende Analysen zum kollektiven Engagementverhalten unterschiedlicher Herkunftsgruppen im Fallvergleich weisen insbesondere auf ihre sozioökonomische Struktur als entscheidenden Einflussfaktor hin. Die ethnische Zusammensetzung der Elternpopulationen an sich scheint hingegen keine bedeutsame Rolle zu spielen. Erst die Verknüpfung mit religiösen Zugehörigkeiten gibt hier näheren Aufschluss. Oftmals gestalten sich insbesondere die Kontakte zwischen traditionell muslimisch orientierten Eltern und weltlich orientierten Eltern spannungsreich. Aufgrund geringerer religiös kon-

notierter Spannungen haben daher Eltern der gleichen ethnischen Gruppe oftmals eine stabilere Basis für die Zusammenarbeit an der Schule. Allerdings kooperieren weltlich orientierte Eltern türkischer und arabischer Herkunft vornehmlich mit Eltern deutscher Herkunft bei der gemeinsamen Beteiligung am Schulleben. Die an den Fallschulen aktiven Elterngruppen sind alle ethnisch heterogen zusammengesetzt, was ebenfalls ein Hinweis darauf ist, dass sich die an den Schulen aktiven Eltern unabhängig von den rein ethnischen Hintergründen ihrer Koakteure engagieren.

Trotz der sehr unterschiedlichen realen Erfahrungen mit der Zusammensetzung von Schulpopulationen bevorzugen die interviewten Eltern aller fünf Fallschulen eine ähnliche Populationsmischung mit mindestens der Hälfte an Schülern deutscher Herkunft. Höhere Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund werden allgemein mit einem niedrigen schulischen Leistungsniveau wie einer hohen sozialen Problemdicht in Verbindung gebracht. Aufgrund einer erwarteten passiven Haltung solcher Elternschaften sind Eltern in Fallschulen mit hohen Anteilen von Eltern mit Migrationshintergrund in Tendenz weniger bereit, sich freiwillig zu engagieren. Auch die Aktivierung anderer Eltern für eine Beteiligung nimmt ab, was vor allem an einer erwarteten sinkenden Erfolgsaussicht bei als steigend eingeschätztem Aufwand liegt.

3.6 Zusammenfassung

Das Engagementverhalten von Eltern an Westberliner Grundschulen wurde mittels einer schriftlichen Elternbefragung, einer Umfrage unter Schulleitern sowie vertiefender qualitativer Fallstudien an fünf ausgewählten Schulen untersucht. Im Folgenden fassen wir die wichtigsten Ergebnisse zum unterschiedlichen Beteiligungsverhalten von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund, zu individuellen Bedingungsfaktoren elterlichen Engagements sowie zur Bedeutung schulischer Merkmale, insbesondere der ethnischen Zusammensetzung der Elternschaft, für schulbezogenes elterliches Engagement zusammen.

Die Ergebnisse der quantitativen Elternbefragung weisen insbesondere auf Unterschiede im Ausmaß des Engagements zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund hin. Hierbei zeigt sich jedoch eine Differenz zwischen dem Engagement an der Schule und der Unterstützung der Schule von zu Hause aus. Während Eltern mit Migrationshintergrund die Schule durchaus im gleichen Maße wie Eltern deutscher Herkunft von zu Hause aus unterstützen, ist ihr Engagement vor Ort, das heißt an der Schule, geringer ausgeprägt. Beispielsweise helfen sie seltener bei der Durchführung schulischer Veranstaltungen, nehmen nicht so oft an Elternabenden teil und beteiligen sich in geringerem Umfang an den Wahlen der Elternvertreter. Außerdem kennen Eltern mit Migrationshintergrund im Durchschnitt aus der Klasse ihres Kindes zwei bis drei Eltern weniger als Eltern ohne Migrationshintergrund. Allerdings lassen sich diese Unterschiede letztlich vollständig durch soziodemographische Merkmale, besonders die Anzahl eigener Kinder und den Bildungshintergrund, erklären. Beispielsweise sind Eltern mit wenigen Kindern und Eltern, die nicht auf soziale Transferleistungen angewiesen sind, besonders stark mit den anderen Eltern aus der Klasse ihres Kindes vernetzt. Diese beiden Merkmale treffen im Durchschnitt seltener auf Eltern mit Migrationshintergrund zu. Unter den migrationsspezifischen Merkmalen fördern vor allem deutsche Sprachkenntnisse eine Mithilfe bei schulischen Veranstaltungen, die regelmäßige Teilnahme an Elternabenden und Kontakte zu anderen Eltern.

Zu welcher Einwanderungsgeneration die Eltern zählen, hat entgegen der allgemeinen Erwartung keinen Einfluss auf ihr tatsächliches Engagement. Die Befunde der qualitativen Fallstudien zeigen, dass Eltern mit Migrationshintergrund Schulen in der Tendenz weniger als Raum für zivilgesellschaftliche elterliche Beteiligung wahrnehmen als Eltern deutscher Herkunft. Zum Teil liegt dies an differierenden Sozialisationserfahrungen in Bezug auf die Position von Eltern im Schulsystem – bei Eltern der zweiten Generation auch am passiven Rollenvorbild

der eigenen Eltern. Eine ähnliche Tendenz lässt sich allerdings auch bei bildungsfernen Eltern deutscher Herkunft beobachten.

Bezüglich der kognitiven Dimensionen des Sozialkapitals lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund von anderen Eltern dahingehend unterscheiden, dass sie das kollektive Handlungsvermögen der Elternschaft und mehr Vorbehalte innerhalb der Elternschaft wahrnehmen. Diese Unterschiede lassen sich in den meisten Fällen auf Unterschiede im Bildungsniveau und in der familiären Situation zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund zurückführen. Wird der Bildungshintergrund der Eltern berücksichtigt, sind zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund keine Unterschiede in der Wahrnehmung von Vorbehalten mehr festzustellen. Ähnliches gilt für die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit: Eltern mit Migrationshintergrund schätzen das Problemlösungspotenzial der Elternschaft ihrer Schule signifikant geringer ein als Eltern ohne Migrationshintergrund, wobei sich diese Differenz vollständig auf die ökonomische Situation der Familien zurückführen lässt und durch deutsche Sprachkenntnisse verringert wird.

Kenntnisse der deutschen Sprache stellen für Eltern mit Migrationshintergrund eine wichtige Ressource für elterliches Engagement und eine positive Wahrnehmung von Schule und Elternschaft dar. Sie stehen in Zusammenhang mit häufigerem elterlichem Engagement an der Schule, einer regelmäßigeren Teilnahme an Elterabenden, mehr Kontakten zu anderen Eltern sowie mehr Verbundenheit mit der Elternschaft und einer positiveren Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit der Elternschaft. Dies deckt sich mit den Befunden der Bevölkerungsumfrage, die zeigt, dass Personen mit Migrationshintergrund, die vergleichsweise gut Deutsch sprechen, die kollektive Handlungsfähigkeit ihrer Nachbarschaft höher einschätzen. Personen mit guten Deutschkenntnissen sind auch eher Mitglied eines allgemeinen Vereins statt ausschließlich eigenethnischer Organisationen.

Unter den individuellen Bedingungsfaktoren für elterliches Engagement springt insbesondere das elterliche Bildungsniveau ins Auge. Eltern mit mittlerer Reife oder Hochschulzugangsberechtigung sind stärker an der Schule engagiert, übernehmen dort häufiger eine regelmäßige Aufgabe und besuchen die angebotenen Elternabende mit größerer Regelmäßigkeit. Zudem haben Eltern mit höherem Bildungsniveau mehr Vertrauen zu den anderen Eltern aus der Klasse ihres Kindes und sind generell zufriedener mit der Schule und der dortigen Elternschaft. Eltern ohne Schulabschluss fühlen sich demgegenüber weniger verbunden mit den anderen Eltern aus der Klasse ihres Kindes. Ein zweiter wichtiger Bedingungsfaktor ist die sozioökonomische Lage der Eltern. Eltern, die Transferleistungen empfangen, besuchen die

angebotenen Elternabende weniger regelmäßig und nehmen ihr Recht auf Mitbestimmung durch die Teilnahme an den Elternvertreterwahlen seltener wahr. Den qualitativen Fallanalysen zur Folge gilt Ähnliches für die anderen Bereiche elterlicher Interessenvertretung. Eine hohe Aufgabenkomplexität scheint sozioökonomisch benachteiligte Eltern abzuschrecken, sie trauen sich eine aktive Mitgestaltung dann nicht zu. Daher beteiligen sie sich eher an Aktivitäten, die alltägliche Kompetenzen erfordern, indem sie zum Beispiel für ein Buffet Kuchen backen. Gleichzeitig sind nach den Ergebnissen der Elternumfrage sozioökonomisch benachteiligte Eltern weniger zufrieden mit der Schule ihres Kindes und haben weniger Kontakte zu anderen Eltern aus der Schulklasse. Als weiterer individueller Bedingungsfaktor erweist sich die Kinderzahl. Mit einer steigenden Zahl eigener Kinder nimmt das schulbezogene elterliche Engagement in einigen Bereichen ab. Hierfür dürfte u. a. die höhere zeitliche Belastung durch die Betreuung mehrerer Kinder ausschlaggebend sein.

In den qualitativen Fallstudien zeigt sich wiederholt, dass soziale Kontaktbarrieren weniger aufgrund unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit, sondern vielmehr durch differierende religiöse Werteorientierungen entstehen. Interessanterweise suchen weltlich-liberale Eltern mit Migrationshintergrund angesichts von Konflikten unter Eltern derselben religiösen Zugehörigkeit aufgrund unterschiedlicher Einstellungen und Lebensweisen teils eher den Kontakt zu Eltern mit anderer religiöser Zugehörigkeit und insbesondere zu Eltern deutscher Herkunft. Allgemein lässt sich in den Elternschaften eine Tendenz zur Segregation in Bezug auf eine Einschränkung sozialer Kontakte zwischen weltlich-liberal und religiös-traditionell orientierten Elterngruppen feststellen. Dies wirkt sich allerdings nicht auf die Gesamtzahl der Kontakte unter Eltern innerhalb der Klassen aus. Die Glaubenszugehörigkeit hat keinen Einfluss auf die Größe der Elternnetzwerke – sowohl was die gesamte Elternschaft betrifft als auch unter Eltern mit Migrationshintergrund.

Die schulischen Kontexte, innerhalb derer elterliches Engagement stattfindet, unterscheiden sich stark. Dies betrifft insbesondere strukturelle Merkmale der Schulpopulationen wie ihre Größe, ihre ethnische Zusammensetzung und den Anteil von Schülern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Die qualitativen Fallstudien verweisen vor allem auf nachteilige Effekte hoher Anteile von Familien mit Migrationshintergrund sowie sozioökonomisch benachteiligter Familien auf die schulbezogene elterliche Beteiligung. Mit einem steigenden Anteil dieser Elterngruppen an der Schulpopulation nimmt das Leistungsvermögen der Elternschaften über alle betrachteten Engagementdimensionen hinweg ab. Das betrifft einerseits die Anzahl und inhaltliche Bandbreite der erbrachten freiwilligen Leistungen, andererseits das Ausmaß selbstorganisierter elterlicher Aktivitäten. Das Engagement beschränkt sich zuse-

hends auf eine Beteiligung im Rahmen von Angeboten, die von den Schulen organisiert werden. Auf Grund der hohen Korrelation können die Einflüsse sozialer Benachteiligung und des Anteils von Familien mit Migrationshintergrund nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Auch die Ergebnisse der quantitativen Elternbefragung zeigen, dass beide Merkmale von Schulen eng miteinander verwoben sind. Die quantitativen Analysen weisen darauf hin, dass Merkmale der Schulpopulationen einen stärkeren Einfluss auf die kognitiven Dimensionen des elterlichen Sozialkapitals als auf das elterliche Engagementverhalten haben. Bezüglich des tatsächlichen Engagements von Eltern haben Schulmerkmale einzig auf die Häufigkeit punktuellen Engagements von Eltern an den Schulen (z.B. Mithilfe bei der Durchführung einer Veranstaltung) einen negativen Einfluss. Dahingegen haben sowohl der Anteil sozioökonomisch benachteiligter Familien als auch die ethnische Diversität der Elternschaft einen negativen Einfluss auf die elterliche Zufriedenheit, die Wahrnehmung von Problemen in der Elternschaft und die Einschätzung, inwieweit die Eltern einer Schule in der Lage und Willens sind, Probleme gemeinsam zu lösen. Gleichzeitig wirken sich eine aggregierte Soziale Benachteiligung von Schulpopulationen und eine hohe kulturelle Diversität nachteilig auf das gegenseitig Vertrauen und den Kontakt zwischen Eltern aus. In den qualitativen Fallstudien zeigt sich ergänzend, dass die Nutzung von Herkunftssprachen in sozialen Elterngruppen bei Eltern anderer ethnischer Herkunft im Allgemeinen Unzufriedenheit erzeugt und als ausgrenzend erlebt wird. Das kann zu einem Rückzug aus gemeinsamen Aktivitäten beziehungsweise zur Segregation entlang sprachlicher Differenzen beitragen.

Während unterschiedliche religiöse Orientierungen zwischen den Polen traditionell-religiös und weltlich-liberal die Zusammenarbeit unter Eltern an den Fallschulen durchaus erschweren – was vor allem anhand des Beteiligungsverhaltens der Eltern türkischer Herkunft rekonstruiert werden konnte –, zeigen sich für die Zusammensetzung der Fallpopulationen unter rein ethnischen Gesichtspunkten keinerlei Hinweise auf einen negativen Effekt. Dies wird insbesondere bei der Analyse des Beteiligungsverhaltens von Eltern spezifischer Herkunftsgruppen im Fallvergleich deutlich. Das kollektive Beteiligungsverhalten der Gruppen von Eltern türkischer, arabischer und deutscher Herkunft hängt nicht ersichtlich mit der ethnischen Zusammensetzung der gesamten Elternschaft zusammen. Im Falle variierender sozioökonomischer Lagen einer Herkunftsgruppe im Fallvergleich sind jedoch Unterschiede im kollektiven Beteiligungsverhalten beobachtbar. Betrachtet man den ethnischen Hintergrund von Eltern, die in Elterngruppen an den Fallschulen engagiert sind, scheinen andersethnische Koakteure das Engagementverhalten zumindest freiwillig engagierter Eltern nicht zu behindern. Alle untersuchten freiwilligen Elterngruppen sind ethnisch heterogen zusammengesetzt. Die

spezifische ethnische Zusammensetzung der Schulpopulationen in den Fallschulen übt keinen erkennbaren Einfluss auf das schulbezogene elterliche Engagement aus. Trifft ein hoher Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund allerdings auf einen hohen Anteil sozial benachteiligter Familien zeigen sich deutlich negative Tendenzen für die Ausprägungen des elterlichen Engagements. Hierbei ist anzumerken, dass beide Populationsmerkmale in der Wahrnehmung der Eltern Hand in Hand gehen und ein hoher Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund mit einer wenig engagierten und nicht sehr leistungsfähigen Elternschaft assoziiert wird, wie es an den Fallschulen faktisch auch der Realität entspricht. Aufgrund eines höheren allgemeinen Engagementniveaus an den Fallschulen mit niedrigeren Anteilen von Eltern mit Migrationshintergrund bieten sich Eltern hier mehr Rollenvorbilder aktiv freiwillig engagierter Eltern. Entsprechend ist an diesen Fallschulen auch bei Eltern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Eltern deutscher Herkunft, die im Allgemeinen ein eher passives Verständnis der Elternrolle teilen, zumindest ein Wissen darüber vorhanden, welche Möglichkeiten zivilgesellschaftlichen Engagements der Kontext Schule für Eltern bietet. An den Fallschulen mit hohen Anteilen von Eltern mit Migrationshintergrund nimmt hingegen angesichts der wahrgenommenen Passivität der Elternschaft insgesamt selbst die individuelle Engagementbereitschaft von Eltern mit aktivem Rollenverständnis in der Tendenz ab. Auch die Bereitschaft, andere Eltern für gemeinsame freiwillige Aktivitäten zu gewinnen, sinkt in Erwartung einer geringeren Erfolgsaussicht bei steigendem Aufwand. Aktivierungen unter Eltern scheinen nach unseren Beobachtungen dennoch häufig erfolgreich zu sein. Oftmals entstehen sie auch in interethnischen Interaktionen. Gerade hierfür sind ausreichende Deutschkenntnisse auf beiden Seiten unabdingbar – ihr Fehlen stellt generell einen der wichtigsten Faktoren für scheiternde interethnische elterliche Zusammenarbeit dar. Im Falle geringer Deutschkenntnisse sind nach unseren Beobachtungen intraethnische Aktivierungen entscheidend.

Die fünf Fallschulen liegen alle in Nachbarschaften mit hohen Bevölkerungsanteilen nichtdeutscher Herkunft. Dies spiegelt sich auch in den Schulen. Die Eltern an allen fünf Fallschulen sind umso zufriedener mit der Schule ihrer Kinder, je ausgewogener der Anteil von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ist. Falls der Anteil von Schülern deutscher Herkunft weit unter der Hälfte der Schülerschaft liegt, assoziieren alle befragten Eltern unabhängig von ihrem individuellen Hintergrund damit sinkende Leistungsniveaus und eine steigende soziale Problemdichte. Interessanterweise favorisieren jedoch auch Eltern deutscher Herkunft keine Schulen, in denen Schüler deutscher Herkunft stark dominieren. Dies scheint insbesondere mit der bewussten Wahl eines ethnisch heterogenen Lebensumfeldes durch die Eltern in den betrachteten innerstädtischen Westberliner Nachbarschaften zusammenzuhängen – eine Schu-

le mit überwiegend deutscher Schülerschaft würde nach Ansicht der Eltern ihre Kinder nicht optimal auf das Alltagsleben in solchen Kontexten vorbereiten.

Zusammenfassend zeigt sich erstens, dass die sozioökonomische Lage von Familien und die ethnische Diversität von Schulpopulationen den größten Einfluss auf die kognitiven Dimensionen des Sozialkapitals haben. Dies betrifft neben der sozioökonomischen Benachteiligung auf der Ebene der Schulpopulation (gemessen über den Anteil von Schülern, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind) auch die individuelle sozioökonomische Benachteiligung von Eltern durch einen geringen Bildungsstand oder Arbeitslosigkeit bzw. den Bezug von Transferleistungen und neben der ethischen Diversität der Schülerschaft den individuelle ethnischen Hintergrund von Eltern. Die Diversität von Elternschaften nach rein ethnischen Merkmalen scheint zweitens das tatsächliche elterliche Engagement entgegen unseren Erwartungen nicht in bedeutsamem Ausmaß zu beeinflussen. Hierzu passt, dass relevante kulturelle Trennungslinien oft genauso innerhalb bestimmter ethnischer Herkunftsgruppen wie zwischen den Gruppen verlaufen. Zudem scheint unabhängig von der ethnischen Diversität der Elternschaft ein relativ hoher Anteil von Eltern ohne Migrationshintergrund für alle Eltern erstrebenswert. Drittens und letztens scheinen Differenzen in Bezug auf religiöse Wert- und Normorientierungen sowie mangelnde Kenntnisse des Deutschen als der geteilten Verständigungssprache ein gemeinsames schulbezogenes Engagement von Eltern zu erschweren.

4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

Durch Zuwanderung hat die ethnische, kulturelle wie religiöse Vielfalt der Bevölkerung in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen. Diese Entwicklung bietet große Potenziale, aber stellt auch eine große Herausforderung dar. In vielen Bereichen ist die Integration von Zuwanderern noch nicht genügend vorangeschritten. Ihre zivilgesellschaftliche Partizipation ist dabei keine Ausnahme. Das Forschungsprojekt „Ethnische Heterogenität, soziales Vertrauen und Zivilengagement“ hatte zum Ziel, die Bedeutung der wachsenden kulturellen, religiösen und ethnischen Vielfalt für die Entwicklung der Zivilgesellschaft zu untersuchen. In modernen Gesellschaften können soziale Integration und Kohäsion nur begrenzt durch eine politische Steuerung herbeigeführt werden. Vielmehr entsteht eine lebendige Zivilgesellschaft in erster Linie durch das gemeinsame Engagement von Bürgern, die sich in vielfältigen, formellen wie informellen Kontexten wie Nachbarschaften, Vereinen und Schulen aktiv einbringen.

Das Zustandekommen einer gemeinsamen zivilgesellschaftlichen Partizipation von Bürgern ist nicht unproblematisch. Erstens zeigen bisherige Forschungen, dass das Ausmaß zivilgesellschaftlicher Beteiligung von Menschen stark mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund zusammenhängt. Zivilgesellschaftliche Beteiligung bedarf neben dem Vertrauen in die Mitwirkung Anderer auch ein genügendes Vertrauen in die eigenen Ressourcen und Kompetenzen, etwas in der Gesellschaft bewirken zu können. Hierbei sind sowohl hinreichende materielle Ressourcen als auch ein den Anforderungen entsprechender Bildungshintergrund wesentlich. Diese individuellen, mit der sozioökonomischen Lage verknüpften, Voraussetzungen für eine zivilgesellschaftliche Beteiligung gefährden jedoch ihre integrative gesamtgesellschaftliche Wirkung. Der sozioökonomisch schwache Teil der Bevölkerung hat nicht die gleichen Chancen zur Mitwirkung, vorhandene gesellschaftliche Ungleichheiten werden so eher verstärkt, soziale Konflikte können sich verschärfen. Ein weiterer kritischer Aspekt für den Erfolg kollektiven Handelns zur Verwirklichung gemeinwohlorientierte Ziele besteht in dem so genannten „Trittbrettfahrer-Problem“: Für Einzelne ist es immer rationaler, sich nicht an den Kosten und Risiken einer gemeinsamen Aktion zu beteiligen. Gegenseitiges Vertrauen zwischen Bürgern ist nach der bisherigen Forschung der entscheidende Faktor zur Überwindung solcher Probleme.

Diese generell kritischen Aspekte zivilgesellschaftlicher Beteiligung verstärken sich nun in ethnisch, kulturell und religiös heterogenen Gesellschaften. Erstens legen bisherige Forschungen nahe, dass, über sozioökonomische Ungleichheiten hinaus, zivilgesellschaftliche Beteiligung auch nach ethnischen Zugehörigkeiten ungleich verteilt sein kann. Wie für die sozio-

ökonomisch ungleich verteilte Partizipation, gilt ebenso für die ungleiche Beteiligung entlang ethnischer und religiöser Trennungslinien, dass sie bestehende soziale Disparitäten eher noch zu verstärken droht. Zweitens bedeutet Heterogenität eine zusätzliche Belastung für das gegenseitige Vertrauen unter Bürgern, was in Anbetracht seiner bereits hervorgehobenen Bedeutung für eine zivilgesellschaftliche Beteiligung negative Folgen erwarten lässt. Aus der existierenden Forschung, die sich allerdings größtenteils auf die USA und auf einige Dritte-Welt-Länder konzentriert, geht hervor, dass kulturelle Heterogenität tendenziell das gegenseitige Vertrauen zwischen Bürgern aushöhlen kann. Mögliche Gründe hierfür sind etwa unterschiedliche Zielvorstellungen, Verständigungsprobleme durch Sprachbarrieren oder Unsicherheiten bezüglich des erwartbaren Verhaltens von Personen, die sich kulturell stark von einem selbst unterscheiden. Weiterhin können Interaktionsbarrieren durch unterschiedliche soziale Normen und schließlich auch gegenseitige Vorurteile und Abneigungen ausschlaggebend sein.

Unsere Untersuchung orientiert sich an theoretischen Ansätzen zum Sozialkapital, in denen dadavon ausgegangen wird, dass Zivilengagement, Vereinsmitgliedschaften und Vertrauen als soziale Ressourcen fungieren, die die Herstellung kollektiver Güter und die Förderung des Allgemeinwohls ermöglichen. Dabei werden gemeinhin zwei Dimensionen des Sozialkapitals unterschieden. Die kognitive Dimension umfasst die gegenseitigen Erwartungen unter Bürgern und ihr Vertrauen, gemeinsam mit Anderen etwas erreichen zu können. Hierzu haben wir das generelle Vertrauen, das Personen in ihre Mitmenschen haben, das konkrete Vertrauen in ihre Nachbarn sowie die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit innerhalb der Nachbarschaft - also die Erwartung, inwiefern man mit seinen Nachbarn gemeinsam bestimmte Problemlagen lösen könnte - untersucht. Die zweite Dimension des Sozialkapitals wird als strukturelle Dimension bezeichnet. Sie umfasst tatsächliche Aktivitäten wie gegenseitige Nachbarschaftshilfe, Vereinsmitgliedschaften, ehrenamtliches Engagement sowie die Beteiligung an Protestaktionen wie Demonstrationen und Unterschriftenaktionen. Obgleich beide Dimensionen in einer engen Beziehung zueinander stehen, messen sie dennoch teils unabhängige Aspekte des Sozialkapitals. Vertrauen zwischen Bürgern ist eine wichtige Ressource, auch wenn es sich nicht in direkt beobachtbaren Aktivitäten niederschlägt.

Bereits einfache alltägliche Handlungen, wie die ordnungsgemäße Beseitigung von Abfall oder alltägliche Hilfsleistungen und soziale Kontrolle, beruhen auf der Erwartung, dass Andere das Gleiche tun würden. Dieses gegenseitige Vertrauen kann sich in manchen Nachbarschaften schnell zurückentwickeln, wenn entsprechende Erwartungen wiederholt enttäuscht werden. Andererseits muss die aktive Beteiligung in Vereinen und schon gar nicht in zivilen Protesten nicht immer ein Ausdruck von Vertrauen sein. Viele Formen von Bürgerbeteiligung

beruhen auf der Unzufriedenheit mit gegebenen Umständen, welche sich auch auf problematische Beziehungen zu Mitbürgern beziehen kann. Außerdem kann Partizipation entlang Gruppengrenzen segregiert sein und somit vielleicht einen Ausdruck von Vertrauen in die eigene, jedoch nicht unbedingt in andere Gruppen darstellen.

Um diese komplexen Fragen zu beantworten haben wir einen empirischen Ansatz gewählt, der unterschiedliche methodische Zugänge kombiniert. Erstens wurde eine Bevölkerungsumfrage unter 7.500 Bürgern mit und ohne Migrationshintergrund in 55 deutschen Kreisen durchgeführt. Umfragen sind hervorragend geeignet, um allgemeine Niveaus von Vertrauen und Partizipation für verschiedene Gruppen festzustellen sowie zu überprüfen, inwiefern diese Unterschiede mit sozioökonomischen oder kulturellen Merkmalen der Befragten und ihres Wohnumfeldes zusammenhängen. Umfragen erlauben aber nur annährende Aussagen über Kausalität und lassen die Möglichkeit offen, dass letztendlich doch ein ungemessener Faktor für einen bestimmten Zusammenhang verantwortlich ist. Deshalb wurde die Umfrage durch drei Experimente ergänzt. Experimente ermöglichen die gezielte und kontrollierte Variation von Experimentalkonditionen und erlauben deshalb belastbare Aussagen über kausale Wirkungen zu treffen. Zwei dieser Experimente waren in die Umfrage integriert und untersuchten respektive als Experimentalkonditionen den Effekt einer Betonung ethnischer und religiöser Heterogenität in der Nachbarschaft auf das Vertrauen in Nachbarn und die Bereitschaft, mit einer anderen Person, in Abhängigkeit des gegenseitigen Wissens über die jeweilige ethnische Herkunft des Anderen, zu kooperieren. Ein drittes Experiment war als Feldexperiment konzipiert und untersuchte inwiefern die Bereitschaft, eine Hilfeleistung zu erbringen – das Einwerfen eines ‚verlorenen' Briefes – von der Ethnizität und Religion des Adressaten sowie von der ethnischen Heterogenität der Nachbarschaft abhängt. Schließlich haben sowohl die Umfrage als auch die Experimente den Nachteil, dass sie Vertrauen und Partizipation auf einer relativ allgemeinen Ebene untersuchen. Deshalb widmete sich ein dritter Teil unserer Studie einem konkreten Kontext der Bürgerbeteiligung, nämlich Schulen, und untersuchte die Gelingungsfaktoren und Hindernisse für die Elternbeteiligung. Dabei wird neben einer quantitativen Befragung unter Berliner Grundschulleitern und Eltern mit der Durchführung qualitativer Fallstudien an fünf nach systematischen Kriterien ausgewählten Berliner Grundschulen auch ein weiterer methodischer Zugang eingesetzt.

In diesem Schlusskapitel fassen wir die wichtigsten Befunde unserer Studie zusammen. Zuerst behandeln wir die für unsere Untersuchung benannten zwei zentralen Probleme zivilgesellschaftlichen Engagements in kulturell heterogenen Gesellschaften. In einem ersten Schritt (Abschnitt 4.1) widmen wir uns dem Problem der ungleichen zivilgesellschaftlichen Partizi-

pation und untersuchen, inwiefern Personen mit und ohne Migrationshintergrund unterschiedliche Vertrauens- und Beteilungsmuster aufweisen. Zudem überprüfen wir, inwiefern diese Unterschiede durch individuelle Merkmale wie Bildungshintergrund und Arbeitsituation oder auch durch kulturelle Merkmale erklärt werden können. In einem zweiten Schritt (Abschnitt 4.2) berichten wir Befunde zu der Frage, ob kulturelle Heterogenität als gesellschaftliche Kontextbedingung das Vertrauen und die Partizipation von Bürgern generell – also auch von Bürgern ohne Migrationshintergrund – reduziert. Auch hier prüfen wir, inwiefern gefundene Effekte eventuell von anderen Umgebungsfaktoren, insbesondere von der sozioökonomischen Lage des Handlungskontextes, bedingt sein könnten. Anschließend richten wir unseren Blick darauf, was die Politik ausrichten kann, um negativen Auswirkungen kultureller Diversität auf Vertrauen und Zivilengagement entgegenzutreten. Zuerst untersuchen wir (im Abschnitt 4.3), ob Indikatoren lokaler Integrationspolitik wie Einbürgerungsraten, die Einrichtung von speziellen Verwaltungsstellen oder die Zentralität des Integrationsthemas in lokalen Wahlprogrammen einen nachweisbaren Einfluss auf Vertrauen und Partizipation auszuüben vermögen. Wir beschließen dieses Kapitel (im Abschnitt 4.4) mit der Formulierung einiger politischer Handlungsempfehlungen, die sich aus unserer Sicht aus den Ergebnissen unserer Studie ableiten lassen.

4.1 Soziales Vertrauen und Zivilengagement von Personen mit Migrationshintergrund: Umfang, Formen und Erklärungen

Unsere Umfrage erlaubt es uns, die Niveaus und Formen des Vertrauens und des Zivilengagements von fünf Gruppen von Personen mit Migrationshintergrund (stammend aus der Türkei, West- und Südeuropa, Osteuropa, der ehemaligen Sowjetunion sowie sonstigen Ländern) untereinander und mit Personen ohne Migrationshintergrund zu vergleichen. Dabei ergeben sich für alle untersuchten Aspekte des Sozialkapitals deutliche und statistisch signifikante Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund. Auf der kognitiven Dimension des Sozialkapitals ist unter Personen mit Migrationshintergrund das Vertrauen in Mitmenschen im Allgemeinen als auch das konkrete Vertrauen in Nachbarn niedriger ausgeprägt. Zudem haben sie auch geringere Erwartungen in das Potenzial der Nachbarschaft, Probleme gemeinsam lösen zu können. Diese Befunde werden auch in den zwei in der Umfrage integrierten Experimenten bestätigt. Personen mit Migrationshintergrund haben eine geringere Erwartung, dass sie ein in der Nachbarschaft verlorenes Portmonee mit Inhalt zurückbekommen würden und sie zeigen eine geringere Bereitschaft, in einem Kooperationsspiel das Risiko einzugehen, sich auf die Kooperationsbereitschaft eines Mitspielers zu verlassen. Auf der strukturellen Dimension des Sozialkapitals finden wir entsprechend, dass Personen mit Migrationshintergrund weniger oft Mitglieder in Vereinen sind, dass sie, wenn sie Mitglieder sind, weniger oft formelle Aufgaben in solchen Vereinen übernehmen und dass sie sich ebenfalls weniger als Personen ohne Migrationshintergrund an informellen kollektiven Aktionen wie Demonstrationen und Unterschriftensammlungen beteiligen.

Die meisten dieser Befunde gelten für alle fünf unterschiedenen Herkunftsgruppen. Das Vertrauen in die kollektive Handlungsfähigkeit der Nachbarschaft ist jedoch unter Personen mit türkischem Migrationshintergrund nicht niedriger als unter Personen ohne Migrationshintergrund. Was Vereinsmitgliedschaften betrifft, sind es die Personen osteuropäischer Herkunft, die sich nicht signifikant von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden und Personen west- oder südeuropäischer Herkunft sind sogar signifikant häufiger Vereinsmitglied als Personen ohne Migrationshintergrund.

Sowohl bei Vereinsmitgliedschaften als auch bei der Teilnahme an informellen Aktionen wie Demonstrationen sind wir zudem der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund eher auf eigenethnische Vereine und Aktionen für Ziele, die die eigene ethnische Gruppe betreffen, beschränkt oder ob sie sich auch auf allgemeine Vereine und Ziele erstreckt. Hier ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen der türki-

schen und den anderen Herkunftsgruppen. Für alle fünf Gruppen gilt, dass die Mehrheit der Aktiven in allgemeinen Vereinen Mitglied ist bzw. an Aktionen für allgemeine Ziele teilnimmt. Manchmal geschieht dies in Kombination mit einem Engagement in ethnischen Vereinen und für ethnische Ziele. Die Minderheit, die nur in ethnischen Vereinen Mitglied ist bzw. nur an Aktionen für ethnische Ziele teilnimmt, ist aber bei der Gruppe mit türkischem Migrationshintergrund signifikant größer als bei den anderen Herkunftsgruppen.

Auch die Ergebnisse unserer Elternumfrage und der qualitativen Fallstudien zur Elternbeteiligung an Berliner Grundschulen zeigen, dass Eltern mit Migrationshintergrund in verschiedenen Bereichen weniger engagiert sind und mehr Vorbehalte innerhalb der Elternschaft wahrnehmen bzw. den Umgang unter den Eltern kritischer einschätzen. Die qualitativen Befunde legen nahe, dass das geringere Beteiligungsverhalten von Eltern mit Migrationshintergrund in Schulen teilweise auch durch ihr in Tendenz passives Verständnis der schulbezogenen Elternrolle bedingt ist – Schulen werden allgemein wenig als Raum für zivilgesellschaftliches Handeln betrachtet. Allerdings gilt dies auch für sozial benachteiligte Eltern deutscher Herkunft.

4.1.1 Die Bedeutung des sozioökonomischen Status

Wie durch die gerade genannten Gemeinsamkeiten zwischen sozial benachteiligten Eltern mit und ohne Migrationshintergrund bereits angedeutet wird, ist es natürlich möglich, dass die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migramtionshintergrund als auch zwischen den einzelnen Herkunftsgruppen ganz oder teilweise auf die unterschiedlichen soziodemographischen Zusammensetzungen der Gruppen zurückzuführen sind. So sind Personen mit Migrationshintergrund öfter nicht beschäftigt und verfügen über weniger Bildungsressourcen, beides bekannte Bedingungsfaktoren für soziales Vertrauen und Zivilengagement. Deshalb haben wir in unseren Analysen systematisch berücksichtigt, inwiefern die ethnischen Gruppenunterschiede durch Bildung, Arbeitsmarktstatus sowie Alter, Geschlecht und Wohneigentum bedingt werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass die soziodemographischen Merkmale und unter diesen insbesondere der sozioökonomische Status der Befragten in der Tat einen Einfluss auf die meisten Formen des Vertrauens und des Engagements ausüben. Ein höheres Bildungsniveau und Beschäftigung sind positiv mit den meisten untersuchten Indikatoren verbunden. Für manche Indikatoren, wie das Vertrauen in Nachbarn und die Beteiligung in Vereinen, spielt außerdem Wohneigentum eine positive Rolle. Das Alter schließlich ist positiv mit Vertrauen in Nachbarn assoziiert, aber negativ mit Vereinsmitgliedschaften. Diese soziodemographischen Merkmale vermögen aber nicht alle Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrati-

onshintergrund vollständig zu erklären. Die Erklärungskraft von soziodemographischen Merkmalen und hier wiederum insbesondere des sozioökonomischen Status ist am stärksten ausgeprägt für die verschiedenen Indikatoren des Vertrauens in Nachbarn und die Handlungsfähigkeit der Nachbarschaft. Das Vertrauen in Nachbarn bleibt zwar auch nach Kontrolle soziodemographischer Merkmale unter Personen mit Migrationshintergrund signifikant niedriger, dennoch schwächt sich die Größe des Vertrauensrückstandes gegenüber der Mehrheitsbevölkerung erheblich ab. Das niedrigere Vertrauen von Personen mit Migrationshintergrund, ihr in der Nachbarschaft verlorenes Portmonee zurückzubekommen, lässt sich sogar hauptsächlich auf deren sozioökonomischen Status zurückführen. Auch das geringere Vertrauen von Personen mit Migrationshintergrund in die kollektive Handlungsfähigkeit der Nachbarschaft lässt sich fast vollständig durch soziodemographische Merkmale aufklären. Nur für Personen west- oder südeuropäischer Herkunft bleibt nach Kontrolle soziodemographischer Merkmale noch ein Vertrauensrückstand im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergund bestehen.

Für die Mitgliedschaft in Vereinen klären die soziodemographischen Merkmale der Befragten den Rückstand der Personen mit türkischem Migrationshintergrund auf. Wenn wir diese Merkmale berücksichtigen, gibt es nur noch für die aus der ehemaligen Sowjetunion stammenden Personen ein signifikant geringeres Niveau an Vereinsmitgliedschaften. Die weiteren Analysen können aber zeigen, dass dieser Unterschied letztendlich auf die durchschnittlich geringere Aufenthaltsdauer dieser Gruppe in Deutschland zurückzuführen ist.

Für die übrigen Indikatoren des Sozialkapitals gilt, dass sozioökonomische Merkmale relativ wenig erklären und die bereits angedeuteten ethnischen Unterschiede auch nach Berücksichtigung dieser Merkmale bestehen bleiben. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass das geringere allgemeine Vertrauen von Personen mit Migratinshintergrund in ihre Mitmenschen, ihre geringere Bereitschaft zu einem Kooperationsrisiko in unserem Kooperationsexperiment, ihre geringere Beteiligung an informellen Protestaktionen sowie ihre geringe Neigung in den Vereinen, in denen sie Mitglied sind, ehrenamtliche Funktionen zu übernehmen nicht auf ihr geringeres Bildungsniveau oder andere sozioökonomische Merkmale zurückzuführen sind. Auch die Tatsache, dass sich unter den Personen mit türkischem Migrationshintergrund eine relativ große Minderheit nur in ethnischen Vereinen und nur für auf die eigene Gruppe bezogene Ziele engagiert, besteht unabhängig von den soziodemographischen Merkmalen dieser Gruppe.

Für den spezifischen Fall der Elternbeteiligung an Schulen spielt die sozioökonomische Position allerdings schon eine entscheidende Rolle. Das Ausmaß elterlichen Engagements, die Zufriedenheit mit der Schule sowie das Vertrauen in andere Eltern und die Einschätzung der Möglichkeit mit anderen Eltern zusammen etwas bewirken zu können, werden stark durch das Bildungsniveau und die finanzielle Situation der Familien beeinflusst. Diese Faktoren können die Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund vollständig erklären. Insbesondere eine hohe Aufgabenkomplexität – wie zum Beispiel die Organisation einer Unterschriftensammlung gegen den Lehrkraftmangel erfordert – scheint sozioökonomisch benachteiligte Eltern oftmals zu überfordern. Viel eher beteiligen sie sich bei alltagsnahen, praktischen Aufgaben wie etwa einer Spende für ein Kuchenbuffet. Zudem spielt die familiäre Situation eine wichtige Rolle. Familien mit mehreren Kindern engagieren sich, vermutlich aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen, weniger an den Schulen als Eltern mit weniger Kindern.

4.1.2 Kulturelle Erklärungsfaktoren

Trotz der Erklärungskraft soziodemographischer Faktoren für manche Bereiche des Sozialkapitals, lassen sich andere Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund sowie zwischen einzelnen Herkunftsgruppen so nur begrenzt aufklären. Außerdem zeigen gerade auch die Fallstudien an den Schulen, dass die Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund aus kultureller Sicht äußerst heterogen ist, sogar innerhalb derselben Herkunftsgruppen. Die Unterschiede zwischen eher traditionell und liberal orientierten Eltern verlaufen manchmal quer zu den Herkunftsgruppengrenzen. Wir haben deshalb in einem nächsten Analyseschritt den Einfluss kultureller Faktoren wie der Religionszugehörigkeit, traditioneller Wertvorstellungen, deutscher Sprachkenntnisse und von sozialen Kontakten mit Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft untersucht. Von diesen kulturellen Faktoren haben Werte in Bezug auf Geschlechterrollen, Sexualität und Kindererziehung einen starken Einfluss auf die Ausprägung des Sozialkapitals. Personen mit traditionellen Werten in diesen Bereichen zeigen ein geringeres Vertrauen in ihre Mitmenschen, kooperieren weniger in unserem Kooperationsexperiment, sind weniger ehrenamtlich in Vereinen aktiv, nehmen weniger oft an informellen Protestaktionen teil und engagieren sich öfter nur in ethnischen Vereinen und für Ziele der eigenen Gruppe. Der derartig negative Effekt von traditionellen Wertvorstellungen auf Sozialkapital kommt wahrscheinlich dadurch zustande, dass solche Auffassungen die Interaktion mit Menschen mit anderen Verhaltensweisen und Wertmustern erschweren. Menschen mit zum Beispiel sehr traditionellen Auffassungen zu Geschlechterrollen, können

die Rolle der Frau auf die Privatsphäre begrenzt sehen; die Partizipation in gemischtgeschlechtlichen Vereinen kann problematisch erscheinen. In den Fallstudien zur Elternbeteiligung zeigt sich etwa deutlich, dass Kontaktbarrieren unter Eltern manchmal weniger durch unterschiedliche ethnische Zugehörigkeiten als durch differierende religiöse Wertorientierungen bedingt sind. Unter Eltern mit Migrationshintergrund sind soziale Abgrenzungen insbesondere zwischen weltlich-liberalen und religiös-traditionell eingestellten Familien feststellbar.

Zur Bedeutung der religiösen Orientierung finden wir weitere Indizien in der Bevölkerungsumfrage. Religiöse Personen sind unabhängig von der spezifischen Religion oder Konfession im Vergleich zu Nicht-Gläubigen signifikant häufiger Mitglieder in Vereinen. Dies ist ein bekannter Befund aus der Literatur zur Zivilgesellschaft und hängt damit zusammen, dass ein erheblicher Teil der zivilgesellschaftlichen Vereine direkt mit der Religionsausübung zusammenhängt (etwa Moscheevereine) oder religiöse Wurzel hat (wie viele Wohlfahrtsverbände und Hilfsorganisationen). Ansonsten gibt es noch einige signifikante Effekte von spezifischen Religionszugehörigkeiten. So haben unter den Personen mit Migrationshintergrund Muslime ein signifikant geringeres und Protestanten ein signifikant höheres Vertrauen in ihre Mitmenschen. Dies dürfte durch die unterschiedlichen Vertrauensniveaus in den Herkunftsländern erklärt werden, da international vergleichende Studien gezeigt haben, dass das generalisierte Vertrauen in die Mitmenschen in protestantischen Ländern am höchsten und in überwiegend muslimischen Ländern sehr niedrig ist. Muslimische wie auch katholische Personen mit Migrationshintergrund zeichnen sich darüber hinaus durch eine stärkere Neigung, sich nur für die Ziele der eigenen ethnischen Gruppe zu engagieren, aus.

Schließlich spielen auch die sprachliche und soziale Integration eine bedeutende Rolle für das Sozialkapital. Personen mit Migrationshintergrund mit guten Deutschkenntnissen schätzen die Handlungsfähigkeit ihrer Nachbarschaft signifikant höher ein, engagieren sich öfter im Rahmen von Protestaktionen, sind öfter Mitglied in allgemeinen Vereinen und engagieren sich stärker für allgemeine Ziele. Die Fallstudien zu Elternbeteiligung weisen in die gleiche Richtung. Für Eltern mit Migrationshintergrund sind deutsche Sprachkenntnisse eine wichtige Ressource, die sowohl die Mithilfe bei schulischen Veranstaltungen an der Schule als auch die wahrgenommene kollektive Handlungsfähigkeit der Elternschaft positiv beeinflusst.

Nachbarschaftliche oder freundschaftliche Kontakte zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft wirken sich signifikant positiv auf das Vertrauen in Nachbarn, die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit der Nachbarschaft, die Zahl der Mitgliedschaften in allgemeinen

Vereinen sowie das ehrenamtliche Engagement in Vereinen aus. Die Kausalität verläuft hier sicherlich in beide Richtungen, die sich in unserer Studie nicht trennen lassen. Einerseits sind Sprachkenntnisse und interethnische soziale Kontakte wichtige Bedingungsfaktoren für Engagement außerhalb der eigenen ethnischen Gruppe, andererseits kann solches Engagement zu einer Verbesserung von Sprachkenntnissen führen und neue interethnische Kontakte begründen.

Zusammengenommen erklären die diskutierten sozioökonomischen und kulturellen Faktoren die Gruppenunterschiede in Bezug auf generalisiertes Vertrauen, Mitgliedschaft in Vereinen, Vertrauen im Portmonee-Experiment und die Ausrichtung des Engagements auf allgemeine Vereine und allgemeine Ziele größtenteils oder vollständig. Das Gleiche gilt für das Elternengagement an Schulen. Das Vertrauen in Nachbarn, die Kooperationsbereitschaft im Kooperationsexperiment und die Partizipation an Protestaktionen bleiben aber auch nach Berücksichtigung dieser Erklärungsfaktoren signifikant niedriger unter Personen mit Migrationshintergrund, wobei es keine verbleibenden Unterschiede zwischen den einzelnen Herkunftsgruppen mehr gibt. Die einzigen wesentlichen Unterschiede, die zwischen den Gruppen mit Migrationshintergrund verbleiben, sind die niedrigere Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit der Nachbarschaft unter Personen mit west- und südeuropäischer Herkunft und das höhere ehrenamtliche Engagement in Vereinen von Personen mit einem türkischen Migrationshintergrund. Der letzte Befund hängt damit zusammen, dass die türkische Herkunftsgruppe deutlich öfter in eigenethnischen Vereinen aktiv ist als andere Personen mit Migrationshintergrund.

4.2 Vertrauen, Kooperation und Beteiligung in kulturell heterogenen Gemeinschaften: Erosion des Sozialkapitals?

Soziales Vertrauen und Zivilengagement sind soziologische Phänomene, die nicht nur als die bloße Summe individueller Merkmale verstanden werden können. Die Literatur zu Sozialkapital in heterogenen Gesellschaften hat darüber hinaus die Bedeutung von Kontexteffekten, die auf der Ebene ganzer Gemeinschaften angesiedelt sind, betont. Solche Effekte treten dann auf, wenn das Vertrauen, dass Menschen ineinander haben und das Ausmaß und die Formen ihres Engagements nicht nur von ihren eigenen Merkmalen (wie z.B. ihrer Herkunft oder ihrem Bildungsniveau), sondern auch von den Merkmalen der Menschen, die sie umgeben, abhängen. Deshalb sind wir in unseren Umfragen, Experimenten und Fallstudien der Frage nachgegangen, inwiefern die Einstellungen und das Verhalten von Menschen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Umgebung variieren. Dabei wollen wir die in der Literatur verbreitete Behauptung, dass ethnische Heterogenität Vertrauen und zivilgesellschaftliche Partizipation untergräbt, für den deutschen Kontext überprüfen. Zu diesem Zweck benutzen wir einen sogenannten ethnischen Fraktionalisierungsindex, der für eine bestimmte soziale Einheit – etwa eine Schule oder eine Nachbarschaft – von 0 (alle Personen gehören ein und derselben ethnischen Gruppe an) bis 100 (die Personen sind gleichmäßig über viele Gruppen verteilt) reichen kann. Auch auf der Kontextebene gilt, dass ethnische Heterogenität stark mit sozioökonomischen Faktoren verknüpft ist. Um sicher zu stellen, dass wir es tatsächlich mit Effekten ethnischer Diversität zu tun haben, kontrollieren wir in den Umfragen und Experimenten für die Wirtschaftslage (über die regionale Arbeitslosenquote), die Bevölkerungsdichte und die Lage eines Kreises in den neuen oder alten Bundesländern bzw. in West- und Ostberlin. In unserer Studie von Berliner Grundschulen kontrollieren wir für den Anteil der Schüler, die wegen des niedrigen Einkommens ihrer Eltern von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind.

4.2.1 Die kognitive Dimension des Sozialkapitals

Wenn es um die kognitive Dimension des Sozialkapitals geht, finden wir für alle Indikatoren, dass Kontexteffekte eine wichtige Rolle spielen. In den meisten Fällen gilt, dass sowohl eine schlechte lokale Wirtschaftslage als auch ein hohes Ausmaß an ethnischer Heterogenität das gegenseitige Vertrauen aushöhlen. Menschen, die in Kreisen leben, wo die Wirtschaftslage ungünstiger und die ethnische Heterogenität größer ist, Vertrauen ihren Nachbarn weniger und glauben weniger daran, dass sie zusammen mit Anderen in der Nachbarschaft etwas für gemeinsame Ziele erreichen könnten. Diese Ergebnisse werden vom Vertrauensexperiment

untermauert. Menschen in wirtschaftlich deprivierten und ethnisch heterogenen Kontexten haben weniger Vertrauen, dass sie ein verlorenes Portmonee zurückbekommen würden.

Auch wenn ethnische Heterogenität und wirtschaftliche Deprivation oft in den gleichen Kreisen auftreten, zeigt unsere Analyse, dass die beiden Effekte statistisch unabhängig voneinander sind, d.h. dass auch eine schlechte wirtschaftliche Lage oder ethnische Heterogenität alleine zu Vertrauensverlusten führen. Auch soll betont werden, dass diese Effekte unabhängig von den individuellen Merkmalen von Personen sind. Das bedeutet, dass zum Beispiel eine arbeitslose Person mit Migrationshintergrund, die in einer wirtschaftlich prosperierenden Gegend mit einer geringen ethnischen Heterogenität lebt, ein größeres Vertrauen in ihre soziale Umgebung haben wird als eine ähnliche Person, die in einer wirtschaftlich schwachen, ethnisch diversen Gegend wohnt. Bei einem Indikator finden wir nur für eine der beiden Kontextfaktoren einen Effekt: das Vertrauen in Mitmenschen im Allgemeinen wird nur negativ von der regionalen Wirtschaftslage und nicht von der ethnischen Heterogenität beeinflusst.

Über die Feststellung, ob die ethnische Heterogenität der sozialen Umgebung einen Effekt auf Vertrauen und Engagement haben, sind wir darüber hinaus der Frage nachgegangen, welche Aspekte von Heterogenität für solche Effekte entscheidend sind. In der Bevölkerungsumfrage haben wir die Befragten dazu nach ihrer Wahrnehmung von vier Aspekten von Diversität gefragt und haben untersucht, inwiefern bestimmte Vertrauens- und Partizipationsmuster mit diesen Wahrnehmungen verknüpft sind. Es geht dabei um die Wahrnehmung der Anzahl der Personen mit Migrationshintergrund in der Nachbarschaft, das Ausmaß, in dem in der Nachbarschaft unterschiedliche Sprachen gesprochen werden, das Ausmaß, in dem die Bewohner der Nachbarschaft in ihren Werten und Normen divergieren, und das Ausmaß, in dem sich die Bewohner in ihrem Einkommen unterscheiden.

Sowohl für das allgemeine Vertrauen als auch das Vertrauen in Nachbarn und die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit der Nachbarschaft gilt, dass sie über die objektive Diversität (gemessen durch den ethnischen Fraktionalisierungsindex) hinaus von der Wahrnehmung verschiedener Aspekte von Diversität beeinflusst werden. Zum Teil vermitteln solche Wahrnehmungen den Effekt der objektiven Diversität, was sich darin zeigt, dass die Effekte des ethnischen Fraktionalisierungsindexes schwächer werden – wenn auch nicht ganz verschwinden – wenn wir die wahrgenommene Diversität berücksichtigen. Zum Teil erzielen diese Wahrnehmungen auch eine eigenständige Wirkung. Dies kann zwei Gründe haben, die wir mit den verfügbaren Daten nicht trennen können. Erstens misst der ethnische Fraktionalisierungsindex das wirkliche Ausmaß der Diversität in der Wohnumgebung der Befragten nur

annähernd, da der Index auf der relativ weiträumigen Kreisebene berechnet wurde und die Abfrage der Wahrnehmung auf die unmittelbare Wohnumgebung zielte. Außerdem werden beim ethnischen Fraktionalisierungsindex alle Herkunftsgruppen gleich gewichtet, was heißt, dass eine Nachbarschaft, die aus jeweils 50% Bewohnern deutscher und österreichischer Herkunft zusammengesetzt wäre, als ähnlich divers gekennzeichnet wird als eine, die zu 50% aus Bewohnern deutscher und zu 50% aus Bewohnern türkischer Herkunf bestünde. Im ersten Fall wäre die Nachbarschaft aber sprachlich, religiös und was Werte und Normen anbelangt eigentlich homogener als im zweiten Fall.

Der zweite mögliche Grund, warum Wahrnehmungen unabhängig vom objektiven Diversitätsmaß einen Einfluss ausüben ist, dass sich Menschen in ihren Wahrnehmungen verschätzen können. Zum einen sind nicht alle ethnischen Gruppen ähnlich sichtbar, zum anderen tendieren Menschen dazu, einzelne Erfahrungen zu generalisieren. Dies kann zum Beispiel in den beiden gerade erwähnten imaginären Nachbarschaften dazu führen, dass die Bewohner der ersten Nachbarschaft die Zahl der Personen mit Migrationshintergrund unterschätzen, weil sie manche Österreicher gar nicht als Fremde wahrnehmen, insbesondere nicht so lange sie sie nicht in einem Gespräch an ihrem Akzent erkennen können. Dagegen kann es in der zweiten Nachbarschaft insbesondere dann zu einer Überschätzung der Diversität kommen, wenn die Bewohner türkischer Herkunft in der Nachbarschaft leicht durch ihre Kleidung und andere äußere Merkmale auffallen.

Die Ergebnisse zeigen, dass alle drei Aspekte der ethnischen Diversität, deren Wahrnehmung wir abgefragt haben, einen negativen Einfluss auf Vertrauen ausüben. Die Wahrnehmung der Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund in der Nachbarschaft hat einen negativen Effekt auf das allgemeine Vertrauen, das Vertrauen in Nachbarn sowie die Einschätzung der Handlungsfähigkeit der Nachbarschaft. Die beiden letzten Indikatoren werden darüber hinaus auch von der wahrgenommen sprachlichen und Norm- und Wertediversität ungünstig beeinflusst.

Dagegen finden wir keine Effekte der wahrgenommene Einkommensdiversität in der Nachbarschaft. Dies ist wichtig für die Interpretation des oben berichteten Effekts der regionalen Wirtschaftslage, gemessen über die Arbeitslosigkeitsrate. Dieser Effekt könnte theoretisch zwei Gründe haben. Einerseits könnte man in wirtschaftsschwachen Regionen weniger Vertrauen in seine Nachbarn haben, weil die meisten von ihnen arm sind und sie deshalb nicht über die Ressourcen und das Selbstvertrauen verfügen, um effektiv zu kooperieren. Andererseits könnte die soziale Ungleichheit in solchen Regionen zu der Erwartung führen, dass mehr

und weniger Wohlhabende sowie Beschäftigte und Arbeitslose in solchen Gegenden unterschiedliche Interessen haben und deshalb kaum untereinander kooperieren werden. Im letzteren Fall hätten wir aber auf der Wahrnehmungsebene einen negativen Effekt der eingeschätzten Einkommensdiversität finden müssen. Die Abwesenheit eines solchen Effektes deutet darauf hin, dass es die Ressourcenschwäche der sozialen Umgebung ist, die dazu führt, dass Menschen von ihren Mitbewohnern in wirtschaftsschwächeren Gegenden weniger erwarten.

Unser Portmoneeexperiment bietet eine weitere Einsicht in die Mechanismen hinter dem negativen Effekt ethnischer Heterogenität. In dem Experiment haben wir untersucht, ob sich das Vertrauen, ein in der Nachbarschaft verlorenes Portmonee zurückzubekommen, ändert, wenn wir die Befragten in einem Einleitungssatz wertneutral auf die ethnische, religiöse oder generationelle Diversität ihrer Nachbarschaft hinweisen. Wir können die Aussagen mit denjenigen einer Kontrollgruppe vergleichen, die nicht mit einer bestimmten Betonung von Diversität konfrontiert wurde. Es zeigt sich, dass die Betonung in der Nachbarschaft lebten Personen unterschiedlichen Alters keinen wesentlichen Effekt aufweist. Die Betonung in der Nachbarschaft lebten Menschen unterschiedlicher Herkunft, führt hingegen - allerdings nur bei Personen ohne Migrationshintergrund - zu einem geringeren Vertrauen in die Rückgabe des Portmonees. Ein deutlich stärkerer negativer Effekt geht aber von der Betonung der religiösen Diversität der Nachbarschaft aus. Dieser Effekt ist sowohl für Personen mit wie für solche ohne Migrationshintergrund signifikant. Zusammen mit den negativen Effekten der verschiedenen Aspekte der wahrgenommen kulturellen Diversität belegen diese Befunde, dass es sich bei dem Kontexteffekt ethnischer Diversität nicht um ein statistisches Artefakt auf der Aggregatebene handelt, für das es keinen plausiblen Mechanismus auf der Individualebene gibt. Unsere Befunde belegen im Gegenteil, dass der Diversitätseffekt zu größeren Teilen über individuelle Wahrnehmungen vermittelt wird, dass wir solche Wahrnehmungen in einem Experiment beeinflussen können und dass die stärkere Wahrnehmung kultureller Heterogenität tatsächlich zu Vertrauensverlusten führt. Interessanterweise zeigen die Ergebnisse des Experimentes, dass der Einfluss der Betonung ethnischer und religiöser Diversität bei Menschen ohne Migrationshintergrund, die in Gegenden leben, wo es relativ wenige Zuwanderer gibt, die stärkste Wirkung zeigen. Es ist plausibel, dass die Betonung der Heterogenität der Nachbarschaft weniger Effekte in Gegenden erzeugt, wo die kulturelle Heterogenität für die Befragten sowieso unübersehbar ist. Dennoch ist der Befund relevant. Er zeigt, dass gerade Teile der Bevölkerung, die wenig eigene Erfahrung mit Diversität sammeln konnten, anfällig für gesellschaftliche und politische Diskurse sind, die kulturelle Unterschiede betonen. Auf die-

sen Befund kommen wir unten bei der Diskussion ableitbarer Handlungsempfehlungen noch zurück.

In unseren Fallstudien zu Westberliner Grundschulen lassen sich die beiden Kontextmerkmale der sozioökonomischen Deprivation (gemessen durch den Anteil der Schüler, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind) und des Anteils von Schülern nicht deutscher Herkunftssprache schwer trennen, da beide in diesem Kontext sehr stark miteinander zusammenhängen. Beide Faktoren sind mit einem sinkenden Engagementniveau der Elternschaften verbunden. Anders als bei den Umfrageergebnissen in Berliner Grundschulen, ist bei den Fallschulen jedoch kein Zusammenhang zwischen dem Muster der ethnischen Zusammensetzung der Schulpopulationen und dem aggregierten elterlichen Engagement ersichtlich. Bei den Umfrage- wie auch den experimentellen Ergebnissen haben jedoch sowohl sozioökonomische Deprivation wie auch ethnische Diversität einen negativen Einfluss auf eine Reihe von kognitiven Aspekten des Elternengagements. An Schulen mit einem größeren Anteil von Kindern aus benachteiligten Familien und einer größeren ethnischen Diversität sind die Eltern weniger zufrieden mit der Schule und mit der Elternzusammenarbeit. Außerdem vertrauen sie anderen Eltern in geringerem Ausmaß, nehmen größere Vorbehalte, Zieldivergenzen und mangelnde soziale Kontrolle zwischen den Eltern war und schätzen die Möglichkeit, zusammen mit anderen Eltern Probleme an der Schule erfolgreich lösen zu können, pessimistischer ein.

Inwiefern spielen nun gegenseitige Diskriminierung und Vorurteile eine Rolle bei der Erklärung des negativen Effekts ethnischer Diversität? In unserer Studie gibt es verschiedene Hinweise darauf, dass diese eher eine geringe Rolle spielen. Der erste Hinweis kommt aus unserem Kooperationsexperiment, in dem wir untersucht haben, ob Personen unterschiedlich stark mit einer anderen Person kooperieren, wenn diese Person zu der eigenen oder zu einer anderen ethnischen Gruppe gehört. Weiterhin haben wir geschaut, ob sie sich anders verhalten, wenn die andere Person über die Ethnizität des Befragten informiert wird oder nicht. Wir finden, dass Personen ohne Migrationshintergrund nicht weniger, sondern mehr zu Kooperation geneigt sind, wenn der Mitspieler einen Migrationshintergrund hat. Diese Abwesenheit von Diskriminierung – oder sogar eine leichte Neigung zur positiven Diskriminierung – könnte zum Teil auf soziale Erwünschtheitseffekte zurückgehen, wenn wir davon ausgehen würden, dass die Befragten sich gegenüber dem Interviewer als weltoffen darstellen wollen. Diese Interpretation erklärt aber nicht, warum wir im anderen Experiment in der gleichen Umfrage gleichwohl negative Effekte von Diversitätsstimuli sehen. Wenn soziale Erwünschtheit die treibende Kraft des Antwortverhaltens wäre, hätten wir finden müssen, dass Befragte, die auf die ethnische oder religiöse Diversität ihrer Nachbarschaft hingewiesen wurden, eine positive-

re statt eine negativere Antwort auf die Frage nach der Wahrscheinlichkeit der Rückgabe des Portmonees gegeben hätten.

Der zweite Hinweis stammt aus unserem dritten Experiment, das außerhalb des Umfragekontextes durchgeführt wurde. In diesem haben wir untersucht, ob die Rücklaufquote von auf dem Gehweg ‚verlorener' Briefe sich danach unterscheidet, ob der Adressat eine türkische, islamische oder deutsche Kulturstiftung war. In diesem Fall ist soziale Erwünschtheit als Erklärung ausgeschlossen, da es sich um eine natürliche Situation handelt, in der niemand beobachtet, ob eine Person den Brief aufhebt und sich die Mühe macht, ihn in den nächsten Briefkasten zu werfen oder nicht. Nichtsdestotrotz finden wir keine Differenz in den Rücklaufquoten von Briefen, die an eine türkische oder an eine deutsche Kulturstiftung adressiert waren. In Westberliner Bezirken fanden wir auch keine niedrigeren Rücklaufquoten für Briefe, die an eine islamische Kulturstiftung adressiert waren - in Ostberlin war dies jedoch der Fall. Dass es gerade in dem Teil der Stadt, wo nur ganz wenige Muslime wohnen, eine Diskriminierungstendenz gegenüber Muslimen – aber bemerkenswerterweise nicht gegenüber Türken – gibt, bietet in Anbetracht der Thematisierung von Problemen im Zusammenhang mit Muslimen und dem Islam in Medien und Politik im letzten Jahrzehnt wieder einen Hinweis auf den Einfluss von politischen und gesellschaftlichen Diskursen gerade auf Menschen, die in ihrem Alltag selbst nur wenig mit kultureller Diversität konfrontiert sind.

Dass wir wenige Hinweise für diskriminierendes Verhalten finden, heißt noch nicht, dass Diskriminierungen irrelevant sind. Das vielleicht bekannteste soziologische Theorem besagt, dass auch wenn Menschen nur glauben, dass etwas reell sei, es dennoch reell in seinen Konsequenzen ist. Ein Beispiel dafür finden wir in dem Ergebnis des Kooperationsexperiments für die Gruppe mit Migrationshintergrund. Ihre Kooperationsneigung wurde nicht von der Ethnizität des Mitspielers beeinflusst, solange der Mitspieler nicht wusste, dass der Befragte einen Migrationshintergrund hatte. Wenn der Mitspieler keinen Migrationshintergrund hatte und über den Migrationshintergrund des Befragten informiert wurde, sank die Kooperationsbereitschaft des Befragten aber signifikant. Die Tatsache, dass Personen mit Migrationshintergrund unter der anonymen Kondition stark geneigt waren, mit Personen deutscher Herkunft zu kooperieren, zeigt, dass es auch auf dieser Seite keine Hinweise für diskriminierendes Verhalten gibt. Die Interpretation legt aber nahe, dass Personen mit Migrationshintergrund in der ‚offenen' Kondition erwarten, dass sie von dem Mitspieler ohne Migrationshintergrund diskriminiert werden bzw. dass dieser ihnen weniger vertraut und sie deshalb auch selbst das Kooperationsrisiko nicht eingehen. So kann Unsicherheit über das Verhalten von Mitgliedern anderer ethnischer Gruppen die gegenseitige Kooperation unterwandern, auch wenn es dafür

keine objektiven Gründe gibt. Kooperation heißt immer, dass man etwas wagt - in der Erwartung, dass andere dies positiv erwidern werden. Unsere Ergebnisse legen nahe, dass je mehr diese Erwartungen durch kulturelle, religiöse und sprachliche Unterschiede mit Unsicherheit behaftet sind, Menschen desto weniger bereit sind, das Kooperationsrisiko einzugehen.

4.2.2 Die strukturelle Dimension des Sozialkapitals

Während wir auf der kognitiven Dimension des Sozialkapitals systematische Hinweise auf einen negativen Effekt ethnischer Diversität finden, sind die Ergebnisse auf der strukturellen Dimension des tatsächlichen Verhaltens weniger eindeutig. Einerseits bestätigen unsere beiden Experimente, die tatsächliches Kooperationsverhalten messen, die Befunde zum Vertrauen. Im ersten Experiment war die Kooperationsrate signifikant geringer bei Personen, die aus ethnisch heterogeneren Kreisen stammen, auch wenn wir für die – hier nicht signifikante – Wirtschaftslage des Kreises kontrollierten. Allerdings gilt dieser Effekt nur für Personen ohne Migrationshintergrund. In dem Briefexperiment finden wir, dass die Rücklaufquote der Briefe sowohl in Westberlin und noch stärker in Ostberlin negativ mit dem Ausländeranteil des Stadtteils zusammenhängt. Dieser Befund bleibt auch unter Kontrolle für den in diesem Fall stark negativen Einfluss der lokalen Arbeitslosenrate bestehen.

Diesen Befunden zum negativen Zusammenhang zwischen Kooperationsverhalten und ethnischer Diversität steht aber gegenüber, dass wir keinen signifikanten Einfluss ethnischer Diversität für die ehrenamtliche Tätigkeit in Vereinen und für die Beteiligung an informellen Protestaktionen finden. Die Mitgliedschaftsrate in Vereinen ist in ethnisch diversen Kreisen sogar signifikant *höher*. Letzterer Befund wird auf der Wahrnehmungsebene bestätigt: Menschen, die eine größere Norm- und Wertediversität in ihrer Nachbarschaft wahrnehmen, sind signifikant häufiger Mitglied in einem Verein. Interessanterweise finden wir mit einer Ausnahme auch keine signifikanten Effekte der regionalen Wirtschaftslage auf zivilgesellschaftliches Engagement. Die Ausnahme betrifft die Teilnahme an Protestaktionen, die in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit *höher* ist. Auch hier finden wir auf der Wahrnehmungsebene Bestätigung für diesen Kontexteffekt: Personen, die eine große Einkommensdiversität oder eine größere Norm- und Wertediversität wahrnehmen, beteiligen sich öfter an Protestaktionen.

Die Ergebnisse für den Bereich Schule gehen teilweise in die gleiche Richtung wie die der Bevölkerungsumfrage. Auch im Kontext von Schulen ist der Zusammenhang von ethnischer Diversität und Elternbeteiligung weniger stark ausgeprägt als dies bei der kognitiven Dimension des Sozialkapitals der Fall ist. Auf der einen Seite sind die Kontakte zwischen Eltern an ethnisch diversen Schulen mit hohen Anteilen an sozial benachteiligten Familien signifikant

weniger entwickelt und Eltern engagieren sich weniger bei Schulveranstaltungen wie etwa Festen. Dagegen gibt es aber weder einen Zusammenhang mit ethnischer Diversität noch mit sozialer Deprivation auf der Schulebene, wenn wir die eher formellen Aspekte der Elternpartizipation betrachten: die Teilnahme an den Wahlen der Elternvertreter, der Besuch von Elternabenden und die Übernahme von regelmäßigen Aufgaben in der Schule.

Das Fehlen von Diversitätseffekten kann aber gerade im Westberliner Schulkontext, wo Schulen im Durchschnitt zu 56 Prozent von Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache besucht werden, auch mit den Grenzen eines rein auf Herkunftsländer bezogenen Diversitätsmaßes zusammenhängen. Die qualitativen Studien an fünf Berliner Schulen zeigen, dass die Herkunftslandgrenzen nicht immer mit den relevanten kulturellen Trennungslinien innerhalb der Elternschaft zusammenfallen. So können sich Eltern aus verschiedenen arabischen Ländern durch die geteilte arabische Hochsprache und den gemeinsamen Minderheitenstatus innerhalb einer Schule unter Umständen in ihrer Wahrnehmung recht nahe stehen, während zwischen sekulären und religiösen Eltern türkischer Herkunft oft wenige Kontakte und gegenseitige Ablehnung bestehen. Eine Verfeinerung des Instrumentariums zur Erfassung von kultureller Diversität wäre deshalb gerade für Kontexte wie innerstädtische Schulen, wo kulturelle Unterschiede innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund die bestehende Diversität insgesamt entscheidend prägen, für zukünftige Studien empfehlenswert.

Weiterhin ist zu bemerken, dass an Berliner Grundschulen mit einem allgemein sehr hohen Niveau ethnischer Diversität eine größere ethnische Homogenität oft nicht gleichbedeutend mit einem geringeren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist. Vielmehr dominiert in solchen Fällen eine bestimmte ausländische Herkunftsgruppe die Schulpopulation, wie etwa in der Fallschule „Kuckuckstal“ mit einem Anteil von 70 Prozent Schülern türkischer Herkunft ersichtlich wird. Eine solche Form der ethnischen Homogenität von sowohl sozial benachteiligten als auch mit dem deutschen Schulsystem und hiesigen Formen der Elternbeteiligung wenig vertrauten Eltern, bietet natürlich auch keine günstige Grundlage für gelungenes Elterengagement. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass die Schule „Kuckuckstal“ unter den fünf Fallschulen das niedrigste Niveau an Elternbeteiligung aufweist, auch wenn sie im statistischen Sinne durch die Dominanz der Gruppe türkischer Herkunft nicht die heterogenste, sondern homogenste Schule ist.

Insgesamt deuten unsere Ergebnisse darauf hin, dass Vertrauen und Partizipation tatsächlich unabhängige Dimensionen des Sozialkapitals sind, die auf unterschiedliche Art und Weise sowohl mit kultureller Diversität als auch mit sozialer Ungleichheit und Benachteiligung zu-

sammenhängen. Dieser Befund ist nicht neu, auch wenn er in der Literatur zum Zusammenhang von Diversität und Sozialkapital bislang unterbelichtet geblieben ist. Bereits in Robert Putnams Studie in den Vereinigten Staaten war auffällig, dass es bezüglich des negativen Zusammenhangs zwischen ethnischer Diversität und zivilgesellschaftlichen Einstellungen und Engagement einige Ausnahmen gab: Personen in ethnisch diversen Gegenden waren nicht weniger oft Mitglied in zivilgesellschaftlichen Organisationen, jedoch engagierten sich diese stärker für soziale und politische Reformen. Außerdem hatten Personen in diversen Gegenden ein größeres politisches Interesse und wiesen bessere Kenntnisse politischer Abläufe auf; zudem hatten sie öfter an Protestmärschen teilgenommen als Personen in kulturell homogeneren Gegenden.

Diese Befunde Putnams stimmen sehr stark mit den unseren überein. Wie in Putnams Studie finden wir negative Diversitätseffekte für Vertrauen, die Einschätzung der kollektiven Handlungsfähigkeit und gemeinwohlorientierte Kooperation und Hilfsbereitschaft. Zugleich finden wir aber einen neutralen bis manchmal sogar positiven Zusammenhang zwischen Diversität und Partizipation in Vereinen und Protestaktionen. Entgegen Putnams Deutung, dass Diversität zu einem Rückzug ins Privatleben führe und "uns in unsoziale Schildkröten verwandle“, hat es eher den Anschein, dass Diversität zwar zu Misstrauen und geringerer Kooperationsbereitschaft führt, aber aktiver Partizipation und Mobilisierung nicht unbedingt im Wege steht. Und dies obgleich ein solches Engagement manchmal konfliktbehaftet und auf Partikularinteressen gerichtet ist. Putnams solidarische Harmoniegesellschaft mag in mancher Hinsicht ein attraktives Modell sein. Ihre Erosion – die sicherlich nicht alleine auf zugenommene kulturelle Diversität zurückzuführen ist – kann für jene Kollektivgüter, für die Vertrauen und breite Solidarität entscheidend sind – wie etwa den Wohlfahrtstaat – Konsequenzen haben. Moderne Gesellschaften sind aber auch Konfliktgesellschaften. In Demokratien ist auch die Mobilisierung für Partikularinteressen legitim und für eine repräsentative Willensbildung sogar notwendig. In Politik und Gesellschaft geht es letztendlich nicht nur um Kollektivgüter, die alle einstimmig für wichtig halten, sondern auch um die Verteilung von materiellen und Positionsgütern sowie um die Austragung von Konflikten über unterschiedliche Auffassungen vom guten Leben. Für eine solidarische, gemeinwohlorientierte Form von Zivilgesellschaft stellt Diversität durchaus eine Herausforderung dar. Wenn man aber Zivilgesellschaft nicht nur als konfliktfreie Zone sondern auch als einen Raum betrachtet, in dem soziale Konflikte ausgetragen werden und um politische Lösungen gerungen wird, fällt die Bilanz zur Diversität kaum ungünstig aus.

4.3 Was vermag die Politik?

Über die Feststellung von Diversitätseffekten und deren Ursachen und Mechanismen hinaus, interessierte uns auch, ob die Ausrichtung der Integrationspolitik einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen ethnischer Diversität sowie Vertrauen und Partizipation ausüben kann. Insofern wir negative Effekte von Diversität auf die Qualität der Zivilgesellschaft festgestellt haben, müsste es Ziel der Politik sein, diese Effekte abzumildern und positive Tendenzen zu stärken. Das Feststellen der Wirkung politischer Maßnahmen ist jedoch äußerst schwierig und das vorliegende Projekt wurde zudem nicht als Evaluationsstudie einer bestimmten gezielten politischen Maßnahme konzipiert. Unsere Analyse zu den möglichen Effekten von Integrationspolitik hat deshalb aus der Not heraus eine bescheidene Zielsetzung.

Erstens analysieren wir nicht die Wirkung von gezielten Maßnahmen zur Verbesserung des Zivilengagements von Personen mit Migrationshintergrund oder der sozialen Kohäsion von Nachbarschaften. Die Indikatoren von Integrationspolitik, die wir untersucht haben, sind auf einer allgemeineren Ebene angesiedelt: die Einbürgerungsrate auf Bundeslandebene als Indikator für eine eher offene Einbürgerungspolitik; die lokalen Stimmenanteile der CDU/CSU und von Bündnis 90/Die Grünen als Indikatoren für eine eher konservative oder eher multikulturelle lokale Integrationspolitik; die Existenz und das Einführungsjahr eines lokalen Integrationskonzeptes und einer lokalen Verwaltungsstelle für Integrationspolitik; sowie schließlich die Zentralität des Integrationsthemas im letzten Wahlprogramm des amtierenden Bürgermeisters. Auch wenn diese Maßnahmen und politischen Ausrichtungen nicht direkt auf soziale Kohäsion und Engagement zielen, werden sie dennoch von politischen Amtsträgern ergriffen oder von politischen Parteien angestrebt, weil sie sich etwa von einer erleichterten Einbürgerung oder der Erstellung eines Integrationskonzeptes positive Auswirkungen auf das interethnische Zusammenleben versprechen.

Zweitens wäre für verlässliche Aussagen zu politischen Wirkungen eine Längsschnittsstudie notwendig. Dennoch lassen sich auch aus einer Erhebung zu nur einem Zeitpunkt vorsichtige Schlüsse ziehen. Wenn eine bestimmte Ausrichtung der Integrationspolitik oder eine großzügige Handhabung der Einbürgerungsrichtlinien deutlich positive Wirkungen erzielen würde, so müsste sich dies in einem weniger negativen oder sogar positiven Zusammenhang zwischen Diversität und der Qualität der Zivilgesellschaft in Kreisen und Städten, die eine solche Politik betrieben haben, äußern. Hinweise auf solche integrationspolitischen Wirkungen wurden unter Kontrolle aller bisher diskutierten Faktoren überprüft und zeigen also, ob es in Kreisen und Städten, die eine ähnliche ethnische und soziodemographische Bevölkerungszusam-

mensetzung haben, in Abhängigkeit der Merkmale der lokalen Integrationspolitik unterschiedliche Vertrauens- und Partizipationsniveaus gibt.

Das Ergebnis unserer Analysen ist ernüchternd. Es lässt sich kein einziger signifikant positiver Zusammenhang zwischen den integrationspolitischen Indikatoren und unseren vielen Indikatoren von kognitivem und strukturellem Sozialkapital feststellen. An drei Stellen gibt es sogar negative Zusammenhänge: Erstens sind in Städten mit einer zentralen Verwaltungsstelle für Integration weniger Menschen Mitglieder in Vereinen. Zweitens ist in Kreisen, die in Bundesländern mit einer hohen Einbürgerungsquote liegen, das Vertrauen in Mitmenschen geringer ausgeprägt. Drittens betätigen sich in solchen Kreisen Menschen weniger ehrenamtlich. Angesichts der methodologischen Einschränkungen, mit denen wir es hier zu tun haben, wäre es fahrlässig diese negativen Zusammenhänge kausal zu interpretieren. Nichtsdestotrotz müssen wir feststellen, dass es auf Basis der für dieses Projekt erhobenen Empirie keine Hinweise gibt, die eine positive Wirkung integrationspolitischer Maßnahmen oder Politikausrichtungen andeuten würden.

4.4 Politische Handlungsempfehlungen

1. In Anbetracht der im vorigen Abschnitt berichteten Befunde, muss die erste politische Handlungsempfehlung dieser Studie wohl lauten: politische Bescheidenheit. Oft steht in integrationspolitischen Debatten und Maßnahmen der politische – manchmal ideologisch inspirierte – große Wurf im Zentrum. Darin wird mit sehr allgemeinen Maßnahmen und Politikkonzepten, wie einer erleichterten Einbürgerung oder ambitionierten und umfassenden Integrationskonzepten versucht, Antworten auf die konkreten Problemen des interethnischen Zusammenlebens, um die es in dieser Studie ging, zu geben. Angesichts der Komplexität und Mehrdimensionalität des Zusammenhangs zwischen kultureller Diversität und der Qualität der Zivilgesellschaft, sind solche allgemeinen Ansätze zum Scheitern verdammt.

2. Wie in vielen Bereichen der Integration sind individuelle sozioökonomische Merkmale von großer Bedeutung für das Vertrauen und das zivilgesellschaftliche Engagement sowohl von Personen mit als auch von Personen ohne Migrationshintergrund. Politische Maßnahmen, die zur Förderung der zwei großen B's der Integrationspolitik – Bildung und Beschäftigung – beitragen, werden auch entscheidende Beiträge zur Steigerung des sozialen Vertrauens und des Engagements von Personen mit Migrationshintergrunds leisten.

3. Ein bisher wenig belichteter Aspekt der sozioökonomischen Integration, der sich in dieser Studie vor allem für die Verbundenheit mit und das Engagement in der Nachbarschaft als wichtig herausstellt, ist das Wohneigentum. Sicherlich hat dieser Effekt teilweise mit Selbstselektion zu tun. Menschen kaufen eher dort eine Wohnung, wo sie sich auch wohl fühlen. Nichtsdestotrotz ist es ebenso plausibel, dass Wohneigentum die Bindungen mit und das Eigeninteresse am Gemeinwohl der Nachbarschaft stärken kann. Maßnahmen, die Wohneigentum generell und besonders von Personen mit Migrationshintergrund fördern, könnten deshalb zu einer größeren sozialen Kohäsion in Nachbarschaften beitragen.

4. Ein weiterer „üblicher Verdächtiger" der Integration, der sich als wichtig erweist, sind deutsche Sprachkenntnisse. Sie sind in zweierlei Hinsicht wichtig. Erstens haben Personen mit guten deutschen Sprachkenntnissen ein größeres Vertrauen in die Handlungsfähigkeit ihrer Nachbarschaft und sie zeigen höhere Engagementniveaus in Vereinen und in informellen Aktionen wie Demonstrationen. Darüber hinaus reduziert die Wahrnehmung großer sprachlicher Vielfalt in der Nachbarschaft das Vertrauen in Nachbarn und in die Handlungsfähigkeit der Nachbarschaft auch unter Personen deutscher Herkunft bzw. unter solchen Personen mit Migrationshintergrund, die selbst über gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Die Förderung des deutschen Spracherwerbs wird also nicht nur die individuellen Beteiligungschancen

derjenigen, die solche Spracherwerbsangebote annehmen, erhöhen. Sie wird auch der Qualität der Nachbarschaften, in denen diese Personen leben, zugute kommen.

5. Personen mit Migrationshintergrund, die nachbarschaftliche oder freundschaftliche Kontakte zu Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft haben, sind durch ein höheres Ausmaß an sozialem Vertrauen und höhere Engagementniveaus gekennzeichnet. Es ist aber fraglich, ob das beliebte Instrument der Förderung interkultureller Begegnungen hierzu einen Beitrag zu leisten vermag. Solche organisierten Begegnungen haben die Tendenz, vor allem solche Menschen anzuziehen, die sowieso schon über interethnische Kontakte verfügen und anderen Kulturen gegenüber offen eingestellt sind. Nachbarschaft und Freundschaft lassen sich nun einmal nicht vom Staat oder von Sozialarbeitern organisieren. Mehr versprechen würde in diesem Rahmen die Förderung der nachbarschaftlichen Infrastruktur, die nicht mit dem offensichtlichen Zweck der „interkulturellen Begegnung" assoziiert wird, wo es aber zu spontanen Begegnungen kommen kann. Zu denken ist an Parks, Spielplätze und die Förderung eines breitgefächerten mittelständischen Angebots.

6. Wir haben gesehen, dass über die individuellen Merkmale von Personen hinaus, auch die Populationsmerkmale von Nachbarschaften und Schulen einen wichtigen Einfluss ausüben. Diese lassen sich aber nicht so leicht politisch beeinflussen. Im Allgemeinen gilt, dass Vertrauen, Kooperation und Engagement in Nachbarschaften und Schulen besser funktionieren, wenn der Anteil sozial benachteiligter Personen nicht zu hoch und die ethnische Diversität begrenzt ist. Relative ethnische Homogenität sollte allerdings nicht die Form der Schule „Kuckuckstal" annehmen, wo eine bestimmte sozial benachteiligte Herkunftsgruppe die Schulpopulation dominiert. Die Segregation sozial deprivierter und mit der deutschen Gesellschaft weniger vertrauter Minderheitengruppen stellt bestimmt keine Lösung für das Diversitätsproblem dar. Viel eher kommt es in Nachbarschaften, wie in Schulen auf die ‚richtige Mischung' an, wie es mehrere Befragte in unserer qualitativen Schulstudie ausdrückten. Interessanterweise wollen weder die meisten Eltern mit Migrationshintergrund, noch die meisten Eltern ohne Migrationshintergrund ethnisch segregierte Schulen. Dennoch führen allmähliche Prozesse des Wegzugs von Mittelschichtsfamilien – auch solcher mit Migrationshintergrund – aus bestimmten Nachbarschaften und eine selektive Schulwahl dazu, dass viele Eltern nicht die Art der Schule für ihre Kinder bekommen, die sie sich eigentlich wünschten: Viele Eltern ohne Migrationshintergrund wünschen sich durchaus, dass die Schülerschaft an den Schulen ihrer Kinder durchaus auch divers ist, so dass sie ihren Kindern Erfahrungsmöglichkeiten mit kultureller Vielfalt bieten kann. Umgekehrt finden viele Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder an Schulen wieder, die sich in ihren Augen durch das Fehlen von Kindern mit deut-

scher Muttersprache auszeichnen. Patentrezepte für diese Problematik, die gerade so schwierig ist, weil sie nicht vordergründig auf Vorurteile oder Abneigungen, sondern auf sich selbst verstärkende Selektionsprozesse zurückgeht, haben wir nicht anzubieten. Wie der Fall der Schule „Meisenstraße“ zeigt, wäre es aber sicherlich lohnenswert, der Gruppe der aufsteigenden, höher gebildeten Personen mit Migrationshintergrund besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Maßnahmen, die gerade diese Gruppe in Nachbarschaften und an Schulen halten, können eine viel versprechende Strategie bilden, da sie eine soziale Brücke zwischen deutschstämmigen Nachbarn und Eltern und den sozial benachteiligten Teilen der eigenen ethnischen Gruppe bilden können.

7. Schließlich haben wir festgestellt, dass die negativen Effekte von Diversität in großen Teilen über die Art und Weise, wie Individuen ihre soziale Umgebung wahrnehmen, vermittelt werden. Die Experimente haben darüber hinaus gezeigt, dass sich diese Wahrnehmungen durch gezielte Betonung bestimmter Aspekte von Diversität beeinflussen lassen, auch, und dies ist wichtig, wenn diese Betonung wie in unserer experimentellen Manipulation nicht unter einem negativen Vorzeichen geschieht. Die Betonung von Diversität beziehungsweise der Verweis auf Andersartigkeit wirkt sich gerade dort negativ auf Vertrauen und Kooperation aus, wo Personen in ihrem konkreten Lebensumfeld vergleichsweise wenige Erfahrungen mit kultureller Diversität sammeln konnten. Mit der politischen und medialen Betonung von ethnischen und religiösen Unterschieden sind deshalb durchaus Risiken verbunden, auch wenn eine solche Betonung mit den besten Intentionen geschieht, zum Beispiel um statistische Daten als Grundlage für Politik zu sammeln oder um Respekt für andere Kulturen zu fördern. Gerade auch weil ein wesentlicher Teil des Unterschieds zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund – nicht nur was Vertrauen und Zivilengagement anbelangt, sondern auch in Bereichen wie Bildung, Arbeitsmarkt oder Gesundheit – eher ein schichtspezifisches als ein ethnisches oder kulturelles Problem darstellt, liegt es nahe, sowohl in der Formulierung von politischen Maßnahmen, als auch im öffentlichen Diskurs die Betonung von ethnischen Differenzen in all jenen Fällen zu unterlassen, in denen eine auf schichtspezifische Faktoren zielende Politik ausreicht. Unnötige Hervorhebungen von ethnischen und kulturellen Differenzen – auch mit den besten Absichten – bergen das Risiko, Vertrauens- und Kooperationsprobleme zu verschärfen. Dies könnte das ohnehin nicht einfache Zusammenleben in ethnisch heterogenen Gemeinschaften unnötig weiter komplizieren.

Literaturverzeichnis

Abrams, L.S. & Gibbs, J.T., 2002. Disrupting the Logic of Home-School Relations. *Urban Education*, 37(3), S.384 -407.

Alesina, A. & La Ferrara, E., 2000. Participation in Heterogeneous Communities. *Quarterly Journal of Economics*, 115(3), S.847-904.

Alesina, A. & La Ferrara, E., 2002. Who Trusts Others? *Journal of Public Economics*, 85(2), S.207-234.

Allport, G.W., 1954. *The Nature of Prejudice*, Cambridge: Addison-Wesley.

Alscher, M. u. a., 2009. *Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland*, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) Projektgruppe Zivilengagement.

Anderson, C.J. & Paskeviciute, A., 2006. How Ethnic and Linguistic Heterogeneity Influence the Prospects for Civil Society: A Comparative Study of Citizenship Behavior. *The Journal of Politics*, 68(04), S.783-802.

Bagley, C., 1996. Black and White Unite or Flight? The Racialised Dimension of Schooling and Parental Choice. *British Educational Research Journal*, 22(5), S.569.

Boethel, M., 2003. *Diversity, School, Family, & Community Connections*, Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools SEDL.

Bryant, W.K. u. a., 2003. Participation in Philanthropic Activities: Donating Money and Time. *Journal of Consumer Policy*, 26(1), S.43-73.

Bundesministeriums für Familie, Frauen und Jugend, 2010. *Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004-2009. Zusammenfassung.*

Burke, M.A. u. a., 2001. *Developing Community-Empowered Schools*, Thousand Oaks: Corwin Press.

Burton, L.M. & Jarrett, R.L., 2000. In the Mix, Yet on the Margins: The Place of Families in Urban Neighborhood and Child Development Research. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), S.1114-1135.

Coleman, J.S., 1974. *Power and the Structure of Society*, New York: Norton.

Couton, P. & Gaudet, S., 2008. Rethinking Social Participation: The Case of Immigrants in Canada. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de la migration internationale*, 9(1), S.21-44.

Crosnoe, R., 2001. Academic Orientation and Parental Involvement in Education during High School. *Sociology of Education*, 74(3), S.210-230.

Cucchiara, M.B. & Horvat, E.M., 2009. Perils and Promises: Middle-Class Parental Involvement in Urban Schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), S.974 -1004.

Delgado-Gaitan, C., 1991. Involving Parents in the Schools: A Process of Empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), S.20-46.

Delhey, J. & Newton, K., 2005. Predicting Cross-National Levels of Social Trust: Global Pattern or Nordic Exceptionalism? *European Sociological Review*, 21(4), S.311-327.

Deutsch, K.W., 1966. *Nationalism and Social Communication: An Inquiry into the Foundations of Nationality*, Cambridge: MIT Press.

Deutscher Bundestag, 2002. *Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements" Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Drucksache 14/8900*.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2010. *8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.*

DiPrete, T.A. u. a., 2011. Segregation in Social Networks Based on Acquaintanceship and Trust. *American Journal of Sociology*, 116(4), S. 1234-83.

Drummond, K.V. & Stipek, D., 2004. Low-Income Parents' Beliefs about Their Role in Children's Academic Learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), S.197-213.

Epstein, J.L., 1995. School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), S.701-712.

Eyridice. Education Information Network in the European Community, 1997. *Elternmitwirkung in den Bildungssystemen der Europäischen Union. Unter Einbeziehung der EFTA/EWR-Staaten*, Brüssel: Eyridice.

Fairlie, R.W. & Resch, A.M., 2002. Is there "White Flight" into Private Schools? Evidence from the National Educational Longitudinal Survey. *The Review of Economics and Statistics*, 84(1), S.21-33.

Fieldhouse, E. & Cutts, D., 2010. Does Diversity Damage Social Capital? A Comparative Study of Neighbourhood Diversity and Social Capital in the US and Britain. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 43(02), S.289-318.

Fijalkowski, J., 2001. Die ambivalente Funktion der Selbstorganisation ethnischer Minderheiten. In: Gesemann, F., *Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politisch Perspektiven.* Opladen: Leske + Budrich, S.163-182.

Firestone, W.A., 1993. Alternative Arguments for Generalizing From Data as Applied to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 22(4), S.16 -23.

Frank, S., 2009. *Erhebung zu Elternkooperation und Elternpartizipation an den Grundschulen des Bezirks Friedrichshain-Kreuzberg. Zwischenbericht*, Berlin.

Franzen, A. & Freitag, M., 2007. *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen*, Wiesbaden: VS Verlag.

Friedrich, M. & Kröner, S., 2009. *Anzahl und Organisationsform von Elternvertretern und Elternvereinen mit Migrationshintergrund - eine Befragung allgemeinbildender Schulen in der Metropolregion Nürnberg und dem Rhein-Main-Gebiet*, Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.

Fukuyama, F., 1999. *The great disruption*, London: Profile Books.

Fürstenau, S. & Gomolla, M., 2009. *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, Wiesbaden: VS Verlag.

Furstenberg, F.F., 2005. Banking on Families: How Families Generate and Distribute Social Capital. *Journal of Marriage and Family*, 67(4), S.809-821.

Gehlen, N. & Steffen, G., 1983. *Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern*, Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF).

Gellner, E., 1992. *Der Islam als Gesellschaftsordnung*, München: DTV.

Gomolla, Mechthild, 2009. Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M., *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, Wiesbaden: VS Verlag.

Gundelach, B. & Traunmueller, R., 2010. Kulturelle Diversität und sozialer Zusammenhalt. Eine Mehrebenenanalyse zum Einfluss multikultureller Kontexte auf das Sozialkapital in den deutschen Regionen. In: Freitag, M & Vatter, A., *Vergleichende subnationale Analysen für Deutschland. Institutionen, Staatstätigkeiten und politische Kulturen,* Münster: LIT, S. 315-343.

Gutman, L.M. & Midgley, C., 2000. The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students During the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), S.223-249.

Habyarimana, J. u. a., 2007. Why Does Ethnic Diversity Undermine Public Goods Provision? *American Political Science Review*, 101(04), S.709-725.

Halm, D. & Sauer, M., 2004. Freiwilliges Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik*, 24(11-12), S.416-424.

Halm, D. & Sauer, M., 2005. *Freiwilliges Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland*, Essen: Zentrum für Türkeistudien.

Halm, D. & Sauer, M., 2007. *Bürgerschaftliches Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland*, Wiesbaden: VS Verlag.

Handy, F. & Greenspan, I., 2009. Immigrant Volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(6), S.956 -982.

Hawighorst, B., 2009. Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M., *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S 51-67.

Horvat, E.M., Weininger, E.B. & Lareau, A., 2003. From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, 40(2), S.319 -351.

Hou, F. & Wu, Z., 2009. Racial Diversity, Minority Concentration, and Trust in Canadian Urban Neighborhoods. *Social Science Research*, 38(3), S.693-716.

Huntsinger, C.S. & Jose, P.E., 2009. Parental Involvement in Children's Schooling: Different Meanings in Different Cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), S.398-410.

Huth, S., 2007. Bürgerschaftliches Engagement in Migrantenselbstorganisationen: integrationsfördernd oder-hemmend? *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 3, S.70–78.

Kao, G., 2004. Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review*, 38(2), S.427-449.

Knoke, D. & Thomson, R., 1977. Voluntary Association Membership Trends and the Family Life Cycle. *Social Forces*, 56(1), S.48-65.

Kriesi, H., 2007. Sozialkapital: Eine Einführung. In: Franzen, A. & Freitag, M., *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen*, Wiesbaden: VS Verlag, S.23 - 46.

Kröhnert, S. u. a., 2011. *Die demographische Lage der Nation. Was freiwilliges Engagement für die Regionen leistet.*, Berlin: Berlin Institut.

Kröner, S., Frietzsche, E. & Friedrich, M., 2009. Elternvertreter mit Migrationshintergrund: Gründe für das Engagement, Strategien und Schwerpunkte der Arbeit, Probleme und Verbesserungsvorschläge - eine qualitative Interviewstudie. In: Kröner, S., *Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen. Abschlussbericht*, Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.

Krummacher, M., 2004. Die hohen Erwartungen sind nicht erfüllt. Aktivierung und Bürgerbeteiligung in der Programmumsetzung „Soziale Stadt". *Sozialmagazin*, 29(10), S.40-51.

Leyendecker, B., 2010. Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern. In: Heinrich-Böll-Stiftung, *Schule mit Migrationshintergrund. Dossier.*

Lopez, G.R., 2001. The Value of Hard Work: Lessons on Parent Involvement from an (Im)migrant Household. *Harvard Educational Review*, 71(3), S.416-437.

Meuser, M. & Nagel, U., 2005. ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A u. a., *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung,* Wiesbaden: VS Verlag, S 7-29.

Meyers, H., Dowdy, J. & Paterson, P., 2000. Finding the Missing Voices: Perspectives of the Least Visible Families and Their Willingness and Capacity for School Involvement. *Current Issues in Middle Level Education*, 7(2), S.59-79.

Michalek, R. & Laros, A., 2008. *Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*, Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.

Miedaner, L., 2004. Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhäusern mit Migrationshintergrund. *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 55(3). S. 39-46.

Miedel, W.T. & Reynolds, A.J., 1999. Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), S.379-402.

Miguel, E. & Gugerty, M.K., 2005. Ethnic Diversity, Social Sanctions, and Public Goods in Kenya. Journal of Public Economics, 89(11-12), S.2325-2368.

Muller, C. & Kerbow, D., 1993. Parent Involvement in the Home, School and Community. In: Schneider, B. & Coleman, J., *Parents, Their Children, and Schools,* Boulder: Westview Press, S 13-42.

Munsch, C., 2003. *Sozial Benachteiligte engagieren sich doch*, Weinheim: Juventa.

Nannestad, P., 2008. What Have We Learned about Generalized Trust, if Anything? *Annual Review of Political Science*, 11(1), S.413-436.

Neef, R. & Keim, R., 2007. *»Wir sind keine Sozialen«: Marginalisierung und Ressourcen in deutschen und französischen Problemvierteln*, Konstanz: UVK.

Olson, M., 1977. *The Logic of Collective Action:Public Goods and the Theory of Groups*, Cambridge: Harvard University Press.

Page, S.E., 2008. *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*, Princeton: Princeton University Press.

Passy, F., 2003. Social Networks Matter. But How? In: Diani, M. & McAdam, D., *Social Movements and Networks: Relational Approaches to Collective Action*, Oxford: Oxford University Press, S.21–48.

Peña, D.C., 2000. Parent Involvement: Influencing Factors and Implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), S.42-54.

Plath, I., Bender-Szymanski, D. & Kodron, C., 2002. *Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001*, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) Informationszentrum (IZ) Bildung.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M., 2008. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*, Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.

Puskeppeleit, J. & Thränhardt, D., 1990. *Vom betreuten Ausländer zum gleichberechtigten Bürger. Perspektiven der Beratung und Sozialarbeit, der Selbsthilfe und Artikulation und der Organisation und Integration der eingewanderten Ausländer aus den Anwerbestaaten in der Bundesrepublik Deutschland*, Freiburg: Lambertus.

Putnam, R.D., 1994. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, Princeton: Princeton University Press.

Putnam, R.D., 2007. E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-First Century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), S.137-174.

Rangvid, B.S., 2010. School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools. *European Sociological Review*, 26(3), S.319 -335.

Ream, R.K. & Palardy, G.J., 2008. Reexamining Social Class Differences in the Availability and the Educational Utility of Parental Social Capital. *American Educational Research Journal*, 45(2), S.238 -273.

Ritchie, J. & Lewis, J., 2003. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, London: Sage.

Ross, L., Greene, D. & House, P., 1977. The „False Consensus Effect": An Egocentric Bias in Social Perception and Attribution Processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(3), S.279-301.

Rossteutscher, S., 2009. *Religion, Zivilgesellschaft, Demokratie. Eine international vergleichende Studie zur Natur religiöser Märkte und der demokratischen Rolle religiöser Zivilgesellschaften,* Baden-Baden: Nomos.

Sacher, W., 2008. *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sacher, W., 2007. *Zum Stand der Elternarbeit mit Migranten. Eröffnungsvortrag zur Tagung „Elternarbeit: Herausforderungen und Chancen für den Bildungserfolg junger Migranten" am 14./15.12.2007 in der Ev. Akademie Bad Boll.*

Sauer, Martin, 2009. *Ehrenamtliches Engagement: Ressourcen und Rahmenbedingungen. BBE-Newsletter 4.*

Schaeffer, M. u. a., 2011. *The Ethnic Diversity and Collective Action Survey (EDCAS). Technical Report.* Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin fuer Sozialforschung (WZB). WZB Discussion Paper SP IV 2011-701

Schlozman, K.L., Burns, N. & Verba, S., 1994. Gender and the Pathways to Participation: The Role of Resources. *The Journal of Politics*, 56(04), S.963-990.

Schneider, M. u. a., 1997. Networks to Nowhere: Segregation and Stratification in Networks of Information about Schools. *American Journal of Political Science*, 41(4), S.1201-1223.

Schröder, H., 2001. Ausländerkinder in der Grundschule - eine Anforderung an die Erziehungspartnerschaft. In: Keck, R. & Kirk, S., *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen, Erfahrungen, Perspektiven,* Hohengehren: Schneider, S 116-124.

Scott, K., Selbee, K. & Reed, P., 2006. *Making Connections: Social and Civic Engagement among Canadian Immigrants*, Ottawa: Canadian Council on Social Development.

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2010. *Schulgesetz für das Land Berlin(Schulgesetz - SchulG)vom 26. Januar 2004 in der Fassung vom 28. Juni 2010*.

Strassburger, G., Ucan, M. & Mannitz, S., 2010. *'Ethnic Differences in Education in Germany: Community Study*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies.

Sundeen, R.A., Garcia, C. & Raskoff, S.A., 2009. Ethnicity, Acculturation, and Volunteering to Organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(6), S.929 -955.

Swaroop, S. & Morenoff, J.D., 2006. Building community: The Neighborhood Context of Social Organization. *Social Forces*, 84(3), S.1665-1695.

Tajfel, H., 1974. Social Identity and Intergroup Behaviour. *Social Science Information*, 13(2), S.65–93.

Tajfel, H. & Turner, J.C., 1986. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In Worchel, S. & Austin, W., *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago: Nelson-Hall, S.7-24.

Tocqueville, A. de, 1986. *Über die Demokratie in Amerika*, Ditzingen: Reclam.

Tomlinson, S., 1997. Diversity, Choice and Ethnicity: The Effects of Educational Markets on Ethnic Minorities. *Oxford Review of Education*, 23(1), S.63.

Traunmueller, R., 2009. Religion und Sozialintegration. *Berliner Journal für Soziologie*, 19(3), S.435-468.

Turney, K. & Kao, G., 2009. Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), S.257-271.

Verba, S., Schlozman, K.L. & Brady, H.E., 1995. *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*, Cambridge: Harvard University Press.

Vincent, C., 1996. Parent Empowerment? Collective Action and Inaction in Education. *Oxford Review of Education*, 22(4), S.465.

Wells, A.S. & Serna, I., 1996. The Politics of Culture: Understanding Local Political Resistance to Detracking in Racially Mixed Schools. *Harvard Educational Review*, 66(1), S.93-119.

Wilson, J., 2000. Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26(1), S.215-240.

APPENDIX

Appendix

A.I Elternfragebogen A2
A.II Ausgewählte Ergebnisse der Elternumfrage A7
A.III Schulleiterfragebogen A9
A.IV Leitfaden für Experteninterviews A16
A.V Leitfaden Elterninterviews A20
A.VI Übersicht Experteninterviews mit Mitarbeitern der Fallschulen A23
A.VII Übersicht Interviews mit Eltern an den Fallschulen A25

Auf den folgenden Seiten des Appendix sind zunächst die deutsche Version des Elternfragebogens und der Schulleiterfragebogen dargestellt. Für beide Fragebögen wurde auf die Darstellung des Anschreibens und der letzten Seite mit Danksagung aus Platzgründen verzichtet. Im Falle des Elternfragebogens wurde zusätzlich auf die Darstellung der zwei enthaltenen Experimente verzichtet, da diese in diesem Bericht nicht vorgestellt werden. Auf das Beifügen des Fragebogens der EDCAS-Umfrage wurde gänzlich verzichtet, da dieser bereits öffentlich zugänglich ist:

> Schaeffer, Koopmans, Veit, Wagner & Wiedner (2011). The Ethnic Diversity and Collective Action Survey (EDCAS). Technical Report. *WZB discussion paper*, *SP IV 2011-701*.

Zudem sind im Appendix ausgewählte deskriptive Ergebnisse der Elternumfrage, die Interviewleitfäden der Experten- und Elterninterviews, Übersichten über die Interviewteilnehmer sowie eine Übersicht über das elterliche Engagement an den Fallschulen dargestellt.

A.I Elternfragebogen

Zu Ihrer Person

1. Mein Kind in der vierten Klasse ist: ❑ **ein Junge** ❑ **ein Mädchen**

2. Wie viele Kinder haben Sie insgesamt? _____ *(Bitte Anzahl eintragen!)*

3. Mein Geburtsjahr: 19____ *(Bitte Jahr eintragen!)*

4. Ich bin: ❑ ein Mann ❑ eine Frau

5. Mein Geburtsland: ❑ Deutschland ❑ anderes Land, und zwar: _____

→ Wann kamen Sie nach Deutschland? _____ *(Jahr eintragen!)*

6. Woher stammen Ihre Eltern?
❑ Beide aus Deutschland *(→ weiter mit Frage 11)*
❑ Einer aus Deutschland, der andere aus: _____ *(→ weiter mit Frage 7)*
❑ Beide aus anderem Land, und zwar: _____ *(→ weiter mit Frage 7)*

7. Was ist Ihre Muttersprache?
❑ Nur Deutsch *(→ weiter mit Frage 11)*
❑ Deutsch & andere Sprache, und zwar:_____ *(→ weiter mit Frage 8)*
❑ Nur andere Sprache, und zwar: _____ *(→ weiter mit Frage 8)*

8. Wie gut sprechen und verstehen Sie Deutsch?

❑	❑	❑	❑	❑	❑
Sehr Schlecht	Schlecht	Eher Schlecht	Eher Gut	Gut	Sehr Gut

9. Wie oft sprechen Sie Deutsch mit Ihrem Kind?

❑	❑	❑	❑	❑	❑
Nie	Selten	Manchmal	Häufig	Sehr Häufig	Immer

10. Wie oft sprechen Sie Deutsch mit Freunden und Bekannten?

❑	❑	❑	❑	❑	❑
Nie	Selten	Manchmal	Häufig	Sehr Häufig	Immer

11. Ich lebe: ❑ ohne (Ehe-)Partner ❑ mit (Ehe-)Partner

12. In welchem Land ist das andere Elternteil (d.h. Mutter oder Vater) des Kindes geboren?
❑ Deutschland ❑ anderes Land, und zwar: _____
Wann ist er/sie nach Deutschland gezogen? _____ *(Bitte Jahr eintragen!)*

13. Woher stammen die Eltern des anderen Elternteils? ❑ *weiß nicht*
❑ Beide aus Deutschland
❑ Einer aus Deutschland, der andere aus: _____ *(Bitte Land eintragen!)*
❑ Beide aus anderem Land, und zwar: _____ *(Bitte Länder eintragen!)*

14. Welchen Schulabschluss haben Sie?
Falls nicht in Deutschland erworben: Bitte markieren Sie, was dem am ehesten entspricht!
❑ kein Schulabschluss ❑ Hauptschulabschluss
❑ Realschulabschluss, Mittlere Reife ❑ Fachoberschule, Fachhochschulreife
❑ Abitur, Fach-Abitur ❑ anderer Abschluss, und zwar: _____

15. Wie viele Stunden sind Sie pro Woche erwerbstätig?
Erwerbstätigkeit ist jede Tätigkeit, die mit einem Einkommen verbundenen ist.

❑	❑	❑	❑	❑	❑
gar nicht	1-10h	11-20h	21-30h	31-40h	mehr als 40h

16. Sind Sie selbst Mitglied in einem Verein (z.B. Sportverein, Bildungsverein, Gewerkschaft, Gemeinde…)**?**
❑ nein ❑ ja, in einem Verein ❑ ja, in mehreren Vereinen

17. Erhalten Sie oder Ihr Haushalt eine der folgenden Leistungen? *Mehrfachantwort möglich!*

❑ Wohngeld / Lastenzuschuss ❑ Hartz IV (Alg II)
❑ Sozialhilfe oder Grundsicherung ❑ Arbeitslosengeld (Alg I)

18. Welcher Glaubensgemeinschaft gehören Sie an?

❑ Atheist / Agnostiker *(→ weiter mit dem nächsten Frageblock)*
❑ Evangelisch ❑ Katholisch ❑ anderer christlicher Glaube
❑ Sunnitisch ❑ Schiitisch ❑ Alevitisch ❑ andere Strömung des Islams
❑ Jüdisch ❑ andere Glaubensrichtung, und zwar: _____

19. Wie religiös sind Sie?

❑	❑	❑	❑	❑	❑
Überhaupt nicht	Wenig	Eher Wenig	Eher stark	Stark	Sehr stark

20. Ist Ihre religiöse Überzeugung für andere sichtbar, indem Sie Kopfbedeckung, Schmuck oder andere Zeichen Ihrer religiösen Überzeugung tragen? ❑ ja ❑ nein

Die Schule Ihres Kindes

1. Name der Schule Ihres Kindes: _____ *Bitte aufschreiben!*

2. Bezeichnung der Klasse Ihres Kindes (*z.B. 4b*): _____ *Bitte aufschreiben!*

3. Wie ist es dazu gekommen, dass Ihr Kind genau diese Schule besucht?

❑ Wir wohnen im Einzugsgebiet der Schule.
❑ Wir haben uns speziell für die Aufnahme an dieser Schule beworben.

4. Bitte nennen (oder schätzen) Sie die Anzahl der Schüler in der Klasse Ihres Kindes:

Zahl der Schüler **insgesamt**: _____ *Bitte Anzahl nennen!*

→ Wie viele der Schüler sind **deutscher** Herkunft? _____ *Bitte Anzahl schätzen!*
→ Wie viele der Schüler sind **türkischer** Herkunft? _____ *Bitte Anzahl schätzen!*
→ Wie viele der Schüler sind **arabischer** Herkunft? _____ *Bitte Anzahl schätzen!*
→ Wie viele der Schüler sind **osteuropäischer** Herkunft? _____ *Bitte Anzahl schätzen!*
→ Wie viele der Schüler sind **sonstiger** Herkunft? _____*Bitte Anzahl schätzen!*

Hinweis: Ein Kind zählt z. B. auch dann zur Kategorie „türkischer Herkunft", wenn ein Elternteil deutscher Herkunft und ein Elternteil türkischer Herkunft ist.

5. Wie stark unterscheiden sich die Eltern an der Schule Ihres Kindes? *Ein Kreuz pro Zeile!*

Eltern an der Schule meines Kindes sind sich…	sehr unähnlich	unähnlich	eher un-ähnlich	eher ähnlich	ähnlich	sehr ähnlich
… in ihrem Bildungsstand	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… in Ihren religiösen Überzeugungen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… darin welche Sprache sie alltäglich sprechen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… in ihrem Einkommensniveau	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… in Ihren Bildungszielen für Ihre Kinder	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… in Ihrer kulturellen Herkunft	❑	❑	❑	❑	❑	❑

6. Bitte geben Sie an, wie stark Sie folgenden Aussagen zustimmen. *Bitte ein Kreuz in jede Zeile!*

	Stimme über-haupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme zu	stimme voll-kommen zu
Die Eltern an meiner Schule haben untereinander viele Vorurteile.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
An meiner Schule wollen die Eltern das gleiche für ihre Kinder.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Die Eltern an meiner Schule achten darauf, ob sich jeder engagiert und einbringt.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Die Eltern an meiner Schule haben oft Verständigungsprobleme.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
An meiner Schule machen sich viele Eltern nur für Ihre eigenen Kinder stark.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Die Eltern an meiner Schule haben die gleichen Ziele im Bezug auf die Schule.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
An meiner Schule fällt es den Eltern schwer sich abzustimmen, wie und wann etwas zu erledigen ist.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
An meiner Schule haben die Eltern viel Kontakt zueinander.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Manche Eltern an meiner Schule wollen mit bestimmten anderen Eltern nichts zu tun haben.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
An meiner Schule sind viele Eltern nicht bereit etwas für die Gemeinschaft zu tun.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

7. Wie bewerten Sie die folgenden Punkte an dieser Schule? *Bitte ein Kreuz pro Zeile!*

	sehr negativ	negativ	eher negativ	eher positiv	positiv	sehr positiv
Sicherheit an der Schule	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Leistungsniveau der Schüler	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Toleranz und Respekt unter den Schülern	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Umgang der Kinder miteinander	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Mitarbeit von Eltern an der Schule	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Umgang der Eltern miteinander	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Kontakt zwischen den Eltern	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Umgang der Schule mit kulturellen Unterschieden	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Eltern und Schulleben

1. Haben Sie oder das andere Elternteil in diesem Schuljahr (2010/2011) **bereits Elternabende besucht?**
❑ Nein ❑ Ja, einige ❑ Ja, alle

2. Haben Sie Sie oder das andere Elternteil in diesem Schuljahr an der Wahl der Elternvertreter teilgenommen? ❑ Nein ❑ Ja

3. Kennen Sie den Elternvertreter Ihrer Schule?
- ❑ Nein
- ❑ Ich bin selbst Elternvertreter.
- ❑ Ich kenne den für uns zuständigen Elternvertreter namentlich.
- ❑ Ich hatte bereits persönlich Kontakt zum Elternvertreter (direkt oder per Telefon).

4. Gibt es an Ihrer Schule regelmäßige soziale Aktivitäten oder Treffpunkte speziell für Eltern (z.B. Elterncafé, Elternstammtische, Elternsport-Gruppe)**?**

❑ Nein ❑ Ja → **Besuchen Sie diese?** ❑ Nein ❑ Ja, manchmal ❑ Ja, oft

5. Je mehr Eltern von Schülern der vierten Jahrgangsstufe an Ihrer Schule diesen Fragebogen ausfüllen, umso mehr Geld erhält die Schule Ihres Kindes. W**as glauben Sie, wie viel Prozent der Eltern werden an der Umfrage teilnehmen?**

0-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%	91-100%
❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑	❑

6. Wie wichtig finden Sie persönlich, dass Eltern an der Schule folgende Aufgaben übernehmen!
Bitte ein Kreuz in jeder Zeile!

Eltern sollten…	Überhaupt nicht wichtig	Nicht wichtig	Eher nicht wichtig	Eher wichtig	Wichtig	Sehr wichtig
… sich gegenseitig abstimmen, z.B. über die Mitgabe von Süßigkeiten & das Tragen von Markenkleidung	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… bei <u>bestimmten</u> Gelegenheiten mithelfen, z.B. bei Schulfesten & Ausflügen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… sich <u>regelmäßig</u> an der Schule engagieren, z.B. in der Pausenbetreuung oder im Förderverein	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… ihr Recht auf Mitbestimmung wahrnehmen, z.B. durch Elternvertreterwahlen & Elternversammlungen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… den Kontakt zu anderen Eltern pflegen, z.B. Elterncafés & Stammtische besuchen.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

7. Stellen Sie sich vor, an Ihrer Schule würden folgende Probleme auftreten. Wie wahrscheinlich ist es, dass die Eltern Ihrer Schule <u>gemeinsam</u> versuchen würden, sich für eine Lösung einzusetzen?

	sehr unwahrscheinlich	unwahrscheinlich	eher unwahrscheinlich	eher wahrscheinlich	wahrscheinlich	sehr wahrscheinlich
Neues Schulprogramm: die meisten Eltern lehnen es ab	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Drogenhandel vor dem Schulhof	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Ausgrenzung von Schülern wegen kultureller Herkunft	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Körperliche Gewalt unter Schülern	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Zeitmangel unter Lehrern: das Schulfest droht auszufallen	❑	❑	❑	❑	❑	❑

8. Haben Sie oder das andere Elternteil in diesem oder im letzten Schuljahr….

	nie	selten	ab und zu	oft	fast immer	immer
… aktiv <u>vor Ort</u> bei der Durchführung von Veranstaltungen geholfen? (z.B. Standbetreuung auf Schulfest, Aufsicht bei Ausflug, Durchführung eines Elterntreffens…)?	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… für eine Schulveranstaltung Dinge <u>zu Hause</u> vorbereitet oder gespendet? (z.B. Essen für den Verkauf beim Basar, Preise für Spiele beim Schulfest, Kleidung für Flohmarkt…)?	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… andere Schüler mit in die Schule gebracht oder abgeholt? (Fahr- bzw. Abholdienst)	❑	❑	❑	❑	❑	❑
	Nein	Ja, eine	Ja, zwei	Ja, drei	Ja, vier	mehr als vier
… eine <u>regelmäßige</u> Aufgabe an der Schule übernommen? (z.B. im Förderverein, Ehrenamt, Angebot einer AG, Hausaufgabenhilfe, Essens-Versorgung, Schülerbetreuung, Pflege der Homepage, Elternlotse, in Elternberatung…)	❑	❑	❑	❑	❑	❑

Vertrauen & Kontakt

1. Im Allgemeinen, wie stark vertrauen Sie Menschen folgender Gruppen: Ein Kreuz pro Zeile!

Ich vertraue…	überhaupt nicht	wenig	eher wenig	eher stark	stark	vollkommen
… Menschen im Allgemeinen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… Menschen arabischer Herkunft	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… Lehrern der Schule meines Kindes	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… Menschen türkischer Herkunft	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… Christen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… Menschen osteuropäischer Herkunft	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… Muslimen	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… Menschen deutscher Herkunft	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… meinen Nachbarn	❑	❑	❑	❑	❑	❑
… Eltern an der Schule meines Kindes	❑	❑	❑	❑	❑	❑
…Atheisten	❑	❑	❑	❑	❑	❑

2. Zu wie vielen Eltern aus der Klasse ihres Kindes haben Sie Kontakt (*d.h. Sie kennen sich beim Namen und unterhalten sich, wenn Sie sich treffen*)?

→ Anzahl der Kontakte **insgesamt**: _____ *Bitte Anzahl nennen!*

3. Wie stark stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	Stimme überhaupt nicht zu	Stimme nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme eher zu	Stimme zu	stimme vollkommen zu
Ich bin gern Teil der Elternschaft der Klasse meines Kindes.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Zu den Eltern der Klasse meines Kindes zu gehören bedeutet mir persönlich sehr viel.	❑	❑	❑	❑	❑	❑
Ich fühle mich den anderen Eltern der Klasse meines Kindes stark verbunden.	❑	❑	❑	❑	❑	❑

A.II Ausgewählte Ergebnisse der Elternumfrage

Tabelle 1A: Ausgewählte Ergebnisse der Elternumfrage

VARIABLEN	**Anzahl der Beobachtungen**	**Mittelwert** (SD) bzw. **Anteil** in %	**Wertebereich** bzw. **Minimal- & Maximalwert**
Strukturelles Sozialkapital			
Schulwahl: Erfolgreiche Bewerbung für Aufnahme an Schule (vs. Einzugsgebiet)	898	28 %	
Besuch von **Elternabenden** im Schuljahr 2010/11	897		
keinen		4 %	
ja, einige		22 %	
ja, alle		74 %	
Teilnahme an **Elternvertreterwahlen**	891	62 %	
Kennen des **Elternvertreters**	886	82 %	
Vorhandensein regelmäßiger soz. Aktivitäten oder Treffpunkte für Eltern	854	66 %	
Persönliche **Nutzung dieser Angebote**	621		
Nein		48 %	
Ja, manchmal		39 %	
Ja, oft		13 %	
Punktuelles Engagement vor Ort	886	2.2 (1.5)	0-5
Punktuelles Engagement von zu Hause aus	886	3.3 (1.5)	0-5
Schüler mit zur Schule **gebracht oder abgeholt**	877	2.0 (1.6)	0-5
Regelmäßige Aufgabe übernommen	882	0.5 (1.1)	0-5
Kognitives Sozialkapital			
Wahrgenommene **Unterschiede** in Elternschaft:			0-5
Bildungsstand	811	2.2 (1.3)	
Religiöse Überzeugungen	810	2.1 (1.3)	
Sprache	812	2.6 (1.4)	
Einkommensniveau	778	2.1 (1.2)	
Bildungsziele für Kinder	795	2.8 (1.3)	
Kulturelle Herkunft	808	2.2 (1.3)	
Wahrgenommene **Probleme** in Elternschaft			
1. Skala (α =.79, 6 Items): Vorbehalte	865	2.2 (.9)	0 - 5
2. Skala (α = .71, 4 Items): Zieldivergenzen	862	2.2 (.9)	0 - 5
Zufriedenheit mit Schule und Elternschaft Skala (α = .89, 8 Items)	888	3.1 (.8)	0 - 5
Einschätzung der **Teilnahmequote** in Klasse an Elternumfrage	885	Ø 60 %	
Elternrolle: → Eltern sollten…			
… sich gegenseitig abstimmen	889	2.7 (1.4)	0 – 5
… bei bestimmten Gelegenheiten mithelfen	890	4.0 (.88)	0 – 5
… sich regelmäßig an der Schule engagieren	888	3.3 (1.1)	0 – 5
… ihr Recht auf Mitbestimmung wahrnehmen	886	4.1 (.91)	0 – 5
… Kontakt zu anderen Eltern pflegen	887	3.3 (1.1)	0 - 5
Wahrgenommene kollektive Handlungsfähigkeit (z.B. Aktivitäten gegen körperliche Gewalt an Schule) Skala (α = .83, 5 Items)	889	3.4 (1.1)	0 - 5

VARIABLEN	**Anzahl der Beobachtungen**	**Mittelwert** (SD) bzw. **Anteil** in %	**Wertebereich** bzw. **Minimal- & Maximalwert**
Vertrauen in ….			
… Menschen im Allgemeinen	858	2.4 (1.1)	0 - 5
... die Nachbarn	839	3.0 (1.2)	0 - 5
... Lehrern an der Schule des Kindes	853	3.4 (1.0)	0 - 5
... Eltern an der Schule des Kindes	840	2.8 (1.0)	0 - 5
... Menschen deutscher Herkunft	818	2.8 (1.0)	0 - 5
... Menschen arabischer Herkunft	819	2.1 (1.1)	0 - 5
... Menschen türkischer Herkunft	828	2.6 (1.1)	0 - 5
... Menschen osteuropäischer Herkunft	814	2.4 (1.1)	0 - 5
... Christen	812	2.7 (1.0)	0 - 5
... Muslimen	817	2.6 (1.2)	0 - 5
…Atheisten	789	2.2 (1.3)	0 - 5
Kontakte zu anderen Eltern	823	6.7 (5.2)	Min: 0, Max: 27
Verbundenheit mit anderen Eltern Skala (α = .84, 3 Items)	882	2.9 (1.1)	0 - 5

A.III Schulleiterfragebogen

Die folgende Umfrage bezieht sich auf Grundschulen in Berlin. Falls ihre Schule mehrere Schulzweige umfassen sollte, bitten wir Sie deshalb, sich in Ihren Antworten ausschließlich auf die *Situation an der Grundschule* zu beziehen.

1. Bitte nennen Sie die Gesamtzahl der GrundschülerInnen…		
1.1 ... an Ihrer Schule insgesamt:	**1.2 ... die eine Lernmittel-befreiung erhalten (in Prozent)**	**1.3 ... mit Migrations-hintergrund* (in Prozent)**
○ 0- 100	○ 0-10%	○ 0-10%
○ 101-200	○ 11-20%	○ 11-20%
○ 201-300	○ 21-30%	○ 21-30%
○ 301-400	○ 31-40%	○ 31-40%
○ 401-500	○ 41-50%	○ 41-50%
○ 501-600	○ 51-60%	○ 51-60%
○ 601-700	○ 61-70%	○ 61-70%
○ 701-800	○ 71-80%	○ 71-80%
○ 801-900	○ 81-90%	○ 81-90%
○ > 900	○ > 90%	○ > 90%

*** Hinweis:** Migrationshintergrund bedeutet, dass das Kind selbst, ein Elternteil oder die Großeltern in einem anderen Land als Deutschland geboren wurden!

2. Bitte nennen oder schätzen Sie den Anteil von SchülerInnen folgendem Migrationshintergrund an der Gesamtschülerschaft :

Deutsch _____ % *(Bitte Prozent angeben!)*

Türkisch _____ % *(Bitte Prozent angeben!)*

Osteuropäisch _____ % *(Bitte Prozent angeben!)*

Arabisch _____ % *(Bitte Prozent angeben!)*

Sonstige _____ % *(Bitte Prozent angeben!)*

3. Inwieweit spiegelt die folgende Aussage das pädagogische Selbstverständnis an Ihrer Schule wieder?						
Setzen Sie Ihre Kreuze umso weiter rechts, je stärker Sie zustimmen! (Bitte setzten Sie ein Kreuz pro Zeile)	**Trifft über-haupt nicht zu** - - -	**Trifft nicht zu** - -	**Trifft eher nicht zu** -	**Trifft eher zu** +	**Trifft zu** + +	**Trifft voll-kom-men zu** + + +
3.1 Es ist eine wichtige Aufgabe der Schule die SchülerInnen deutscher Herkunft mit der Geschichte und Kultur der wichtigsten Einwanderungsgruppen vertraut zu machen!	○	○	○	○	○	○
3.2 Die Schule soll fachliche Kompetenzen vermitteln – kulturelle und religiöse Belange gehören nicht in die Schule.	○	○	○	○	○	○

3.3 Es ist eine wichtige Aufgabe der Schule alle SchülerInnen unabhängig Ihrer Herkunft mit der Geschichte und Kultur der deutschen Mehrheits-gesellschaft bekannt zu machen.	○	○	○	○	○	○
3.4 Die Schule sollte Raum bieten für die Entfaltung der kulturellen und religiösen Identität der SchülerInnen jeder Herkunft!	○	○	○	○	○	○
3.5 Die Schule sollte ein Ort des gemeinsamen Lernens sein, deshalb sollte religiösen und kulturellen Unterschieden möglichst wenig Raum gegeben werden.	○	○	○	○	○	○
3.6 Allen SchülerInnen sollte ein gemeinsamer kultureller Rahmen vermittelt werden, der ihnen die Orientierung in der Mehrheits-gesellschaft erleichtert.	○	○	○	○	○	○

Sprachförderung

1. Richtet sich die pädagogische Arbeit an Ihrer Schule nach einem bestimmten Sprachförderkonzept, das in schriftlicher Form vorliegt?

○ **Nein**, wir arbeiten nicht nach einem schriftlich vorliegenden Sprachförderkonzept.

○ **Ja**, wir arbeiten nach einem schriftlich vorliegenden Sprachförderkonzept, dass ausschließlich auf die Förderung der deutschen Sprachkompetenz abzielt.

○ **Ja**, wir arbeiten nach einem schriftlich vorliegenden Sprachförderkonzept, dass ausschließlich auf die Förderung anderer Herkunftssprachen unserer SchülerInnen abzielt.

○ **Ja**, wir arbeiten nach einem schriftlich vorliegenden Sprachförderkonzept, dass neben Deutsch auch andere Herkunftssprachen unserer SchülerInnen in die Sprachförderung mit einbezieht.

2. Favorisiert Ihre Schule die deutsche Sprache als allgemeine Umgangs- und Verkehrssprache unter den SchülerInnen auch außerhalb der Unterrichtszeiten (wie in den Pausen oder während der Nachmittagsbetreuung)**?**

○ **Nein** → *weiter mit Frage 6*

○ **Ja** → *weiter mit Frage 5.1*

2.1 Gibt es einen formalen Beschluss zur Favorisierung der deutschen Sprache, der in der Schulordnung oder im Schulprogramm dokumentiert ist?

○ **Nein**

○ **Ja**

3.1 Wurde an Ihrer Schule im letzten oder im laufenden Schuljahr Sprachunterricht zur Förderung / zum Erwerb anderer Herkunftssprachen angeboten?

○ **Nein** → *weiter mit Frage 7*

○ **Ja** → *weiter mit Frage 6.1*

3.1 Für welche anderen Herkunftssprachen wurde im letzten oder laufenden Schuljahr Sprachunterricht angeboten? (Mehrfachnennung möglich!)

○ **Türkisch**

○ **Osteuropäische Sprachen** (Russisch, Polnisch…)

○ **Arabisch Sprachen**

○ **Sonstige** *Bitte nennen:*

4. Hat Ihre Schule im letzten oder im laufenden Schuljahr ein bestimmtes Programm (wie z.B. „Rucksack 2“) angeboten, dass Eltern dabei unterstützt ihre Kinder zu Hause in der Muttersprache zu fördern? ***(Mehrfachnennung möglich!)***

○ **Nein**

○ **Ja,** „Rucksack 2“

○ **Ja,** anderes Programm. *Bitte nennen:*

Interkulturelle Ausrichtung

1. Haben Sie sich im letzten oder im laufenden Schuljahr um die Teilnahme an interkulturellen Modellprojekten oder Wettbewerben beworben (z.B. „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“, „Integration durch Kooperation“)?

○ **Nein**

○ **Ja → und zwar:** *Bitte nennen!*

2. Hat Ihre Schule im letzten oder im laufenden Schuljahr mit Migrantenorganisationen oder Trägern von Integrationsprojekten auf Grundlage von Kooperations-vereinbarungen zusammengearbeitet?

○ **Nein** → *weiter mit Frage 3*

○ **Ja** → *weiter mit Frage 2.1*

2.1 Mit welchen Migrantenorganisationen oder Trägern von Integrationsprojekten haben Sie zusammengearbeitet? (Mehrfachnennungen möglich)

O **türkische Organisationen**

O **osteuropäische Organisationen**

O **arabische Organisationen**

O **sonstige Organisationen** *Bitte benennen!*

3. Hat sich die Schule bei der Besetzung freier pädagogischer Stellen (Lehrkräfte, Sozialarbeiter, Erzieher) im letzten oder im laufenden Schuljahr dafür eingesetzt, den Anteil an Fachkräften mit Migrationshintergrund zu erhöhen?

○ **Ja** ○ **Nein** ○ **Es gab keine freien Stellen zu besetzen!**

4 . Wie hoch ist der aktuelle Anteil pädagogischen Personals mit Migrationshintergrund an Ihrer Schule?

Anzahl pädagogischer Kräfte gesamt:_____ *Bitte Zahl eintragen!*

Anzahl pädagogischer Kräfte mit Migrationshintergrund:_____ *Bitte Zahl eintragen!*

Elternarbeit

1. Die von uns angebotenen Informationsmaterialien zur Schule oder zum Bildungssystem sind …

○ **Wir stellen keine Informationsmaterialien bereit.** → *weiter mit Frage 3*

○ **nur auf Deutsch vorhanden.** → *weiter mit Frage 2.1*

○ **auch in anderen Sprachen vorhanden.** *Bitte nennen!* → *weiter mit Frage 2.1*

2. Sind Informationsmaterialien vorhanden, die <u>inhaltlich</u> spezifisch auf den Informationsbedarf von Eltern mit Migrationshintergrund zugeschnitten sind?

○ **Nein** ○ **Ja**

3. Gab es im letzten Schuljahr schulweite Sonderveranstaltungen (z. B. Schulfeste, Sportfeste, Theateraufführungen ...), zu denen Eltern eingeladen waren?

○ **Nein** → *weiter mit Frage 4*

○ **Ja,** und zwar _____ *Bitte Zahl eintragen!* → *weiter mit Frage 3.1*

3.1 Gab es für Eltern die Möglichkeit bei diesen Veranstaltungen mitzuhelfen?

○ **Nein**

○ **Ja,** und zwar bei _____ Veranstaltungen _____(*Bitte Zahl eintragen!)*

4. Hat Ihre Schule im letzten oder im laufenden Schuljahr neben den regulären Informationsveranstaltungen für Eltern (wie Elternabende), Veranstaltungen <u>spezifisch</u> für Eltern mit Migrationshintergrund angeboten?

○ **Nein** ○ **Ja** *Bitte Art der Veranstaltung nennen:*

5. Hat Ihre Schule im letzten oder im laufenden Schuljahr Elterntreffen angeboten (z.B. Eltern-AGs, Elterncafes, Nähstuben für Mütter)?

○ **Nein** → *weiter mit Frage 6*

○ **Ja** *Bitte nennen:* → *weiter mit Frage 5.1*

5.1 **Gibt es an Ihrer Schule Angebote für Elterntreffen, die sich speziell an Eltern mi Migrationshintergrund bzw. Eltern mit anderer Muttersprache richten?**

○ **Nein**

○ **Ja** *Bitte Zielgruppe und Angebote nennen:*

6. Hat Ihre Schule im letzten oder im laufenden Schuljahr <u>Elternkurse</u> angeboten (z.B. „Projekt Elternklassen“, Erziehungstrainings)?

○ **Nein** → *weiter mit Frage 7*

○ **Ja** *Bitte Angebot nennen:* → *weiter mit Frage 6.1*

6.1 Gibt es an Ihrer Schule Elternkurse, die sich speziell an Eltern mit Migrationshintergrund bzw. Eltern mit anderer Muttersprache richten?
○ **Nein**
○ **Ja** *Bitte Zielgruppe und Inhalt benennen:*

7. Hat Ihre Schule im letzten oder im laufenden Schuljahr <u>Elternlotsen- oder Mediatorenprogramme</u> organisiert?
○ **Nein** → *weiter mit Frage 8*
○ **Ja** → *weiter mit Frage 7.1*

7.1 Welche Eltern sollen durch die Mediatoren oder Lotsen erreicht werden?	
○ **Alle Eltern**	
○ **Insbesondere Eltern bestimmter Herkunfts- oder Sprachgruppen** *Bitte benennen:*	○ **Andere Gruppen von Eltern** *Bitte benennen:*

8. Gibt es an Ihrer Schule einen Förderverein?
○ **Nein** → *weiter mit Frage 8.2*
○ **Ja** → *weiter mit Frage 8.1*

8. Bitte schätzen Sie den Anteil der Eltern, die…				
8.1 … Mitglieder im Förderverein sind?	**8.2 ... an den <u>Wahlen der Klassen-elternsprecher</u> teilnehmen?**	**8.3 ..regelmäßig an <u>Klasseneltern-versammlungen</u> teilnehmen?**	**8.4 … sich <u>gelegentlich</u> aktiv für die Schule engagieren?** z.B. bei großen Veranstal-tungen, Sportfesten, Ausflügen …	**8.4 … sich <u>regelmäßig</u> für die Schule engagieren?** z.B. als aktives Mitglied im Förder- oder Elternverein, durch das Anbieten einer AG …
○ 0-10%	○ 0-10%	○ 0-10%	○ 0-5%	○ 0-5%
○ 11-20%	○ 11-20%	○ 11-20%	○ 6-10%	○ 6-10%
○ 21-30%	○ 21-30%	○ 21-30%	○ 11-15%	○ 11-15%
○ 31-40%	○ 31-40%	○ 31-40%	○ 16-20%	○ 16-20%
○ 41-50%	○ 41-50%	○ 41-50%	○ 21-25%	○ 21-25%
○ 51-60%	○ 51-60%	○ 51-60%	○ 26-30%	○ 26-30%
○ 61-70%	○ 61-70%	○ 61-70%	○ 31-35%	○ 31-35%
○ 71-80%	○ 71-80%	○ 71-80%	○ 36-40%	○ 36-40%
○ 81-90%	○ 81-90%	○ 81-90%	○ 41-45%	○ 41-45%
○ mehr als 90%	○ mehr als 90%	○ mehr als 90%	○ 46-50%	○ 46-50%
			○ 51-55%	○ 51-55%
			○ 56-60%	○ 56-60%
			○ 61-65%	○ 61-65%
			○ 66-70%	○ 66-70%
			○ 71-75%	○ 71-75%
			○ mehr als 75%	○ mehr als 75%

Religionsausübung

1. Verfolgt Ihre Schule bezüglich des Tragens religiöser Zeichen durch SchülerInnen (z.B. Kopftuch, Kreuz, Kippa …) **eine bestimmte Linie?**

○ **Nein** → *weiter mit Frage 2*

○ **Ja** → *weiter mit Frage 1.1*

1.1 Das Tragen religiöser Zeichen ist an unserer Schule …

○ **…eher willkommen**

○ **…eher nicht erwünscht**

Welche Zeichen sind nicht erwünscht? Bitte nennen:

1.2 Gibt es dazu einen formalen Beschluss, der in der Schulordnung oder im Schulprogramm dokumentiert ist?

○ **Nein**

○ **Ja**

2. Wurde an Ihrer Schule im letzten oder im laufenden Schuljahr Religions- bzw. Weltanschauungsunterricht angeboten? Mehrfachnennung möglich!

○ **Nein**	○ **Ja,** *und zwar von folgenden Trägern:*	
	○ Katholische Kirche	○ Humanistischer Verband Deutschland
	○ Evangelische Kirsche	○ Jüdische Gemeinde
	○ Islamische Föderation	○ Andere (*Bitte nennen):*

3. Hat es im letzten oder im laufenden Schuljahr von Eltern Anträge auf Unterrichtsbefreiung bzw. Geschlechtertrennung im Unterricht gegeben, die religiös oder kulturell begründet waren?

○ **Nein** → *weiter mit Frage 4*

○ **Ja** → *weiter mit Frage 3.1*

3.1 Wurde solchen religiös oder kulturell motivierten Anträgen zur Unterrichtsbefreiung oder Geschlechtertrennung stattgegeben? *Mehrfachnennung möglich!*

○ **Nein** *Bitte Antragsgrund nennen:*

○ **Ja** *Bitte Antragsgrund nennen:*

4. Gab es an Ihrer Schule im letzten oder im laufenden Schuljahr Anfragen von Eltern zur Ermöglichung der Durchführung von Gebeten oder anderen religiösen Handlungen im Schulalltag?

○ **Nein** → *weiter mit Frage 5*

○ **Ja** → *weiter mit Frage 4.1*

4.1 Wurde den SchülerInnen die Durchführung von Gebeten oder anderen religiösen Handlungen ermöglicht? *Mehrfachnennung möglich!*

○ **Nein** *Bitte Art der religiösen Handlung erläutern:*

○ **Ja** *Bitte Art der religiösen Handlung erläutern:*

5. Werden an Ihrer Schule religiöse Essensvorschriften bei dem Angebot an Fleischgerichten berücksichtigt?*

○ **Nein,** es gibt gar keine Mittagsversorgung.

○ **Nein,** es gibt grundsätzlich keine Fleischgerichte.

○ **Nein,** auf religiöse Essenvorschriften wird bei den Fleischgerichten nicht geachtet.

○ **Ja,** es gibt immer ein Fleischgericht ohne Schweinefleisch**.**

○ **Ja,** es gibt immer ein Fleischgericht das „halal" (= der islamischen Essensvorschrift entspricht) ist.

○ **Ja,** es gibt immer ein Fleischgericht das „koscher" (= der jüdische Essensvorschrift entspricht) ist**.**

A.IV Leitfaden für Experteninterviews

Funktion und Erfahrung der Gesprächspartner in der Schule

Stellen Sie doch zunächst Ihren Aufgabenbereich an dieser Schule vor. Vielleicht beginnen Sie damit, seit wann Sie an dieser Schule tätig sind und beschreiben dann ihre Haupttätigkeitsfelder und insbesondere wie sich Ihr Kontakt zu den Eltern bzw. der Elternschaft der Schule gestaltet.

Struktur der Elternschaft

- Aus welchen Gründen melden Eltern ihre Kinder an dieser Schule an? Haben Ihrer Beobachtung nach Eltern unterschiedlicher Hintergründe hierfür unterschiedliche Gründe beziehungsweise wählen eine Schule nach unterschiedlichen Kriterien aus?
- Versucht die Schule die Struktur bzw. Zusammensetzung der Familien unter bestimmten Gesichtspunkten zu steuern? Wie geschieht dies praktisch?
- Wie sieht eine günstige Zusammensetzung von Familien bzw. Eltern für diese Schule aus? Können Sie die Hintergründe hierfür näher ausführen?
- Welche sozialen und kulturellen Hintergründe der Familien prägen diese Schule momentan? Wie sieht die Verteilung aus?

Zusammenarbeit mit Eltern aus Sicht der Schule

- Wie sieht Ihre Schule die Rolle/die Aufgaben von Eltern im Schulleben?
- In welchen Formen und in welchen Bereichen wünscht sich das Kollegium dieser Schule die Teilnahme und Mitwirkung von Eltern?
- Und in welchen Bereichen, sieht das Kollegium vielleicht auch Grenzen der Elternbeteiligung bzw. von Aktivitäten von Elternseite? Wann und inwiefern können Aktivitäten von Eltern problematisch werden?
- Wie gestaltet das Kollegium dieser Schule seine Elternarbeit?

- Wer ist für Elternarbeit zuständig? Wie sprechen Sie Eltern an?
- Was erbitten Sie von Eltern? / Wie setzen Sie Erwartungen durch?
- Welche Angebote haben Sie für Eltern? Welche Unterstützungsleistungen?
- Wie organisieren Sie an dieser Schule praktisch die Formen der Elternmitbestimmung? Wie gestalten Sie die gesetzlichen Regelungen konkret aus?
- Treffen Sie schriftliche Vereinbarungen mit Eltern zur Zusammenarbeit, wie dies nun an einigen Schulen erprobt wird?
- Wie geht die Schule in ihrer Elternarbeit auf unterschiedliche soziale, kulturelle und andere Hintergründe der Eltern ein?

- Inwiefern unterstützt die Schule die Vernetzung bzw. Zusammenarbeit unter der Elternschaft?
- Mit welchen anderen Einrichtungen oder Organisationen arbeitet Ihre Schule in der Elternarbeit zusammen? Wie sieht die Zusammenarbeit konkret aus?
- Wenn Sie Schulen in ähnlichen Einzugsgebieten, zum Aufbau einer effektiven Elternarbeit beraten würden. Welche Ansätze und Maßnahmen würden Sie empfehlen?

Die Beteiligung von Eltern am Schulleben

- Wie präsent sind die Eltern in dieser Schule? Wie nehmen sie am Schulleben teil - woran wirken sie mit?
- Was sind die Beiträge der Eltern an dieser Schule? Welche Dinge funktionieren nur durch die Mitwirkung der Eltern?
- Welche Elternbeiträge kommen dabei durch das Engagement einzelner bzw. weniger Eltern zustande? Und welche Elternbeiträge werden nur geleistet, weil sich eine größere Gruppe von Eltern bzw. die Mehrheit aller Eltern dafür einsetzen?
- Wie ist die Mitwirkung am Schulleben unter den Eltern verteilt? Welche Gruppen von Eltern sind besonders aktiv, welche weniger?
- Inwiefern setzen sich unterschiedliche Gruppen von Eltern für unterschiedliche Dinge ein?

- Wie kommt es Ihrer Erfahrung nach zu den von Ihnen beobachteten Unterschieden in der Beteiligung?
- Welche Faktoren an dieser Schule fördern bzw. hemmen Ihrer Beobachtung nach die (gemeinsame) Beteiligung und Mitwirkung von Eltern?
- Welche Faktoren unter den Eltern fördern bzw. hemmen Ihrer Beobachtung nach ihre (gemeinsame) Beteiligung und Mitwirkung?
- Wenn Sie Ihre Schule mit Schulen in ähnlichen innerstädtischen Berliner Einzugsgebieten vergleichen - wie schätzen sie die Teilnahme und Mitwirkung der Eltern vergleichsweise ein?

Die Beteiligung aus Elternsicht

- Wie verstehen die Eltern je nach Hintergrund bzw. Gruppe an dieser Schule ihre Rolle als Eltern in dieser Schule?
- Könnten Sie noch ausführlicher erklären, wie sich diese unterschiedlichen Perspektiven in ihrer Beteiligung und Mitwirkung am Schulleben zeigen?

Kontakte unter Eltern

- Können Sie Ihren Eindruck zu den bestehenden Kontakten innerhalb der Elternschaft genauer beschreiben?
  - Eltern welcher Merkmale oder Hintergründe sind mehr oder weniger eingebunden?
  - Eltern welcher Merkmaler oder Hintergründe haben mehr oder weniger miteinander zu tun?
  - Erkennen Sie bestimmte Kontaktmuster die die Beziehungen innerhalb der Elternschaft prägen?
- Was verbindet die Eltern an dieser Schule? Welche Gemeinsamkeiten erleben Eltern?
- Und was trennt Eltern? (Welche sozialen Distanzen, Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit unter Eltern sind Ihrer Beobachtung nach bedeutsam?)

- Was bedeutet dies Ihrer Erfahrung nach für die Beteiligung und Mitwirkung von Eltern am Schulleben? Was heißt das genauer für gemeinsame schulbezogene elterliche Aktivitäten, den kollektiven Einsatz der Elternschaft an der Schule?
    - Welche Rolle spielen Ihrer Beobachtung nach hierbei Vorurteile oder gegenseitige Ablehnung unter Eltern bestimmter Hintergründe?

- Können Sie sagen, inwiefern Eltern bestimmter Hintergründe bzw. bestimmter Gruppen außerhalb der Schule eher beziehungsweise weniger untereinander in Kontakt sind (z.B. über die Kinder, durch Nachbarschaft u.a.)?
- Was hören Sie von Eltern? Wie erleben die Eltern die soziale und kulturelle Vielfalt unter der Elternschaft?

Bitte um Ergänzungen & Feedback aus Sicht der Gesprächspartner

A.V Leitfaden Elterninterviews

Inhalte Interviewerläuterung durch Interviewer

- Projektziel: Studie zu Möglichkeiten der Elternbeteiligung an dieser Schule im Vergleich mit anderen Berliner Grundschulen; Interessenfokus gemeinsame Beteiligung/kollektives Engagement von Elternschaften an den Schulen
- Information über Finanzierung der Studie und durchführendes Forschungsinstitut
- Anliegen an Eltern: in dieser Schule wurden bereits Gespräche mit unterschiedlichen Mitarbeitern geführt - nun interessiert uns hierzu in Ergänzung besonders die Perspektive und die Erfahrungen von Eltern
- Fokussierung auf Diskussion eigener Erfahrungen durch Teilnehmer: die Nennung faktisch richtige Informationen weniger bedeutsam, vielmehr interessieren uns die persönlichen Erfahrungen von Eltern – wichtig sind hierbei sowohl Ihre gemeinsamen Erfahrungen, aber auch Bereiche in denen sie persönlich vielleicht auch unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben

Anregung Diskussionseinstieg

Sie sehen diese Schule aus der Perspektive von Eltern. Welche Aspekte erfahren Sie als Mutter/Vater als positiv an dieser Schule und welche Dinge müssten aus Ihrer Sicht verändert beziehungsweise verbessert werden?

Weitere Diskussionsanreize – Reihenfolge in Relation zum Diskussionsverlauf

- Warum schließen Sie sich dann nicht einfach mit anderen Eltern zusammen und versuchen, diese Punkte gemeinsam anzugehen/zu ändern/zu verbessern/ durchzusetzen?

- Was können Eltern aus Ihrer Sicht zu einer guten Schule beitragen? Welche Rolle haben hierbei die Eltern?

Im Anschluss evtl. vorigen Diskussionsanstoß (wieder) aufnehmen:

- Warum schließen Sie sich dann nicht einfach mit anderen Eltern zusammen und versuchen, diese Punkte gemeinsam anzugehen/zu ändern/zu verbessern/durchzusetzen?

- Um bestimmte Dinge an einer Schule erreichen zu können, muss sich die Elternschaft der Schule zusammenschließen und gemeinsam dafür einsetzen. – Wie funktioniert das an dieser Schule?

- Welche Herausforderungen müssen die Eltern an dieser Schule bewältigen, um gut zusammenzuarbeiten und sich für die Dinge, die Sie genannt haben gemeinsam einzusetzen? In welchen Situationen erfahren Sie dies? Können Sie davon erzählen?
- Was verbindet und was trennt die Eltern an dieser Schule? Wann und wie erleben Sie das?

- Wie erleben Sie die Zusammensetzung der Elternschaft an dieser Schule? Was bedeutet dies Ihrer Erfahrung nach für die gemeinsame Beteiligung der Eltern an der Schule/den Einsatz für bestimmte Ziele von Eltern?

- Inwiefern unterstützt diese Schule die Zusammenarbeit unter Eltern und ihre gemeinsame Beteiligung am Schulleben? Was sollte die Schule bzw. sollten die Mitarbeiter ändern/verbessern?

- Die Eltern dieser Schule haben vielfältige Hintergründe. Inwiefern richtet sich die Schule in ihrer Elternarbeit darauf ein? – Und wie erleben Sie diesen Ansatz der Elternarbeit der Schule, was bedeutet das für Ihre Teilnahme am Schulleben?

- Würden Sie aus Ihrer Perspektive gerne noch Dinge ergänzen, über die wir noch nicht ausreichend gesprochen haben? Haben Sie den Eindruck, dass wir vielleicht entscheidende Punkte für die gemeinsame Beteiligung von Eltern am Schulleben dieser Schule übersehen?

Falls bisher kaum thematisiert:

- Die Eltern an dieser Schule gehören ja unterschiedlichen sozialen Milieus an, haben unterschiedliche kulturelle, sprachliche und religiöse Hintergründe. Was bedeutet dies aus Ihrer Erfahrung für eine gemeinsame Beteiligung an der Schule und für den

gemeinsamen Einsatz für bestimmte Ziele *(hier Beispiele kollektiven Handelns von Eltern nennen, die Interviewte selber eingebracht haben)?*

Persönliche Beteiligung Interviewteilnehmer an der Schule – Teilnehmer werden in diesem Teil einzeln adressiert

- Wie beteiligen Sie selber sich am Schulleben?/ Wie sieht das bei Ihrem Partner bzw. dem Vater/der Mutter Ihrer Kinder aus?
- An welchen Dingen nehmen Sie teil? (Abfrage bestehender Möglichkeiten an der Fallschule)/ Woran nimmt Ihr Partner beziehungsweise der Vater/die Mutter Ihrer Kinder teil?
- Wie sind Sie dazu gekommen?/ Was hat Sie dazu gebracht?
- Können Sie sich an Situationen erinnern, in denen Ihnen die Zusammenarbeit mit anderen Eltern eher leicht beziehungsweise schwer fiel? Was ist passiert? *[hier wird noch einmal die ganze Gruppe adressiert!]*
- Würden Sie gerne noch bestimmte Punkte zu Ihrer Beteiligung an dieser Schule aus Ihrer eigenen Erfahrung ergänzen?

Soziodemographische Daten Teilnehmer (Option mündliche Beantwortung oder schriftlicher Bogen)

- Anzahl Kinder an Schule/Klassen
- Anzahl Kinder zu Hause
- Familienstand und familiäre Lebenssituation
- Bildungshintergrund + Berufliche Situation (eigene + Lebenspartner)
- Gesellschaftliches Engagement außerhalb der Schule
- Migrationshintergrund (eigener + Lebenspartner + evtl. anderes Elternteil der Kinder)
- evtl. Zugehörigkeiten zu einer ethnischen Minderheit
- religiöse Zugehörigkeiten

Einschätzungen durch Interviewer:

- Geschlecht Gesprächsteilnehmer
- Niveau Deutschkenntnisse
- Äußerliches Erscheinungsmerkmale, die auf Migrationshintergrund bzw. kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit verweisen

▪

A.VI Übersicht Experteninterviews mit Mitarbeitern der Fallschulen

Fallschule Zum Finkengrund

Interview-Nr.	Funktion Teilnehmer	Migrationshintergrund Teilnehmer	Zeitlänge gerundet	Aufnahmezustimmung ja	nein
F_G_1	Schulleiterin		50 min	x	
F_G_2	Klassenlehrer Klasse 4a	2. Generation griechisch	30 min		x
F_G_3	Klassenlehrer Klasse 4b		40 min	x	
F_G_4	Klassenlehrer Klasse 4c		20 min	x	
F_G_5	Erzieherin	2. Generation türkisch	60 min	x	
F_G_6	Sozialarbeiterin, außerschulischer Kooperationsträger	1. Generation arabisch	60 min	x	

FallschuleKranichfeld

Interview-Nr.	Funktion Teilnehmer	Migrationshintergrund Teilnehmer	Zeitlänge gerundet	Aufnahmezustimmung ja	nein
K_F_1	Schulleiterin		55 min	x	
K_F_2	Klassenlehrerin Klasse 4a		40 min	x	
K_F_3	Klassenlehrer Klasse 4b		40 min	x	
K_F_4	Lehrervertreterin bei Konferenz der Elternvertreter		50 min	x	
K_F_5	Stellvertretende Hortleiterin		60 min	x	
K_F_6	Erzieher	1. Generation türkisch	30 min	x	davon 5 min

Fallschule Lerchenhain

Interview-Nr.	Funktion Teilnehmer	Migrationshintergrund Teilnehmer	Zeitlänge gerundet	Aufnahmezustimmung ja	nein
L_H_1	Stellvertretender Schulleiter		70 min	x	
L_H_2	Klassenlehrerin 4a Klassenlehrerin 4b		60 min	x	
L_H_3	Erzieherin Hort		30 min	x	
L_H_4	Fachlehrerin	2. Generation iranisch	30 min	x	

Fallschule Meisenstraße

Interview-Nr.	Funktion Teilnehmer	Migrationshintergrund Teilnehmer	Zeitlänge gerundet	Aufnahmezustimmung ja	nein
M_S_1	Schulleiterin		50 min	x	
M_S_2	Klassenlehrerin Klasse 4b		30 min	x	
M_S_3	Klassenlehrerin Klasse 4c		40 min	x	davon 20 min
M_S_4	Sozialarbeiterin Elternarbeit	1. Generation serbisch	60 min	x	
	Sozialarbeiter Elternarbeit	2. Generation türkisch			
	Sozialarbeiter Elternarbeit	1. Generation arabisch			

Fallschule Kuckuckstal

Interview-Nr.	Funktion Teilnehmer	Migrationshintergrund Teilnehmer	Zeitlänge gerundet	Aufnahmezustimmung ja	nein
K_T_1	Schulleiterin		60 min	x	
K_T_2	Klassenlehrerin 4a		40 min	x	
K_T_3	Klassenlehrer 4b		20 min	x	
K_T_4	Erzieherin Elternarbeit	1. Generation türkisch	70 min	x	
K_T_5	Sozialarbeiter Elternarbeit	1. Generation arabisch	20 min	x	
K_T _6	Lehrerin Deutschkurs für Mütter		50 min	x	

A.VII Übersicht Interviews mit Eltern an den Fallschulen

Fallschule Finkengrund							
Interview-Nr.	**Längerfristiges Engagement an Schule**	**Geschlecht Teilnehmer**	**Migrationshintergrund Teilnehmer & des anderen Elternteils (Vater/Mutter gemeinsamer Kinder)**	**Interviewsprache**	**Zeitlänge gerundet**	**Aufnahmezustimmung**	
						ja	**nein**
F_G_Eltern_Aktive_1	Elternvertreter, Gremium Gesamtelternvertretung, Initiative Mensaessen, Workshopleiter Schülermusical	m		deutsch	50 min	x	
F_G_Eltern_Aktive_2	Elternvertreterin, Gremium Gesamtelternvertretung	w		deutsch	45 min	x	
	Elternvertreterin, Gremium Gesamtelternvertretung Initiative Jahrbuch, verschiedene Gremien	w	2. Generation Türkei				
	Mitorganisation Tanzfest für Eltern und Mitarbeiter	w	2. Generation Kroatien				
F_G_Eltern_1	Elternvertreterin, Gremium Gesamtelternvertretung	w		deutsch	40 min	x	
		w	anderes Elternteil 2. Generation Türkei anderes Elternteil 1. Generation Ghana				
F_G_Eltern_2	regelmäßiges Vorlesen für Kinder	w	2. Generation Kroatien, anderes Elternteil 1. Generation Kroatien	deutsch	50 min	x	
F_G_Eltern_3		w	1. Generation Türkei, anderes Elternteil 2. Generation Türkei	türkisch	40 min	x	
		w	siehe oben				
		w	siehe oben				
F_G_Eltern_4		w	1. Generation Italien	deutsch	25 min	x	
F_G_Eltern_5		w	2. Generation Spanien-Portugiesisch	deutsch	50 min	x	
		w	2. Generation Türkei,				

		anderes Elternteil 2. Generation Marokko			
F_G_Eltern_6	w	1. Generation Türkei, anderes Elternteil 2. Generation Türkei	türkisch	25 min	x
F_G_Eltern_7	w	1. Generation Irak, anderes Elternteil auch	deutsch	30 min	x
F_G_Eltern_8	w		deutsch	40 min	x
	w				
	w	2. Generation Türkei, anderes Elternteil auch			

Fallschule Kranichfeld

Interview-Nr.	Längerfristiges Engagement an Schule	Geschlecht Teilnehmer	Migrationshintergrund Teilnehmer & des anderen Elternteils (Vater/Mutter gemeinsamer Kinder)	Interviewsprache	Zeitlänge gerundet	Aufnahmezustimmung	
						ja	nein
K_F_Eltern_Aktive_1	Elterninitiative Schulentwicklung	m		deutsch	60 min	x	
	Elterninitiative Schulentwicklung	w	1. Generation Portugal				
	Elterninitiative Schulentwicklung	w					
	Elterninitiative Schulentwicklung	m	2. Generation arabischer Herkunft, anderes Elternteil 2. Generation Spanien				
K_F_Eltern_Aktive_2	Elternvertreterin, Gremium Gesamtelternvertretung	w	2. Generation Türkei, anderes Elternteil auch	deutsch		x	
	Elternvertreter, Gremium Gesamtelternvertretung	m					
K_F_Eltern_1		w		deutsch	30 min	x	
K_F_Eltern_2		w	2. Generation Türkei (kurdisch), anderes Elternteil auch	deutsch	50 min	x	
		w	2. Generation Türkei, anderes Elternteil auch				
K_F_Eltern_3		w	1. Generation Polen	deutsch	30 min	x	
	Elternvertreterin, Gremium Gesamtelternvertretung	w					
K_F_Eltern_4	anderes Elternteil Elternvertreter	w	1. Generation Türkei, anderes Elternteil 2. Generation Türkei	türkisch	20 min	x	
K_F_Eltern_5		w	1. Generation Türkei, anderes Elternteil 2. Generation Türkei	deutsch	15 min		x

Fallschule Lerchenhain

Interview-Nr.	Längerfristiges Engagement an Schule	Geschlecht Teilnehmer	Migrationshintergrund Teilnehmer & des anderen Elternteils (Vater/Mutter gemeinsamer Kinder)	Interviewsprache	Zeitlänge gerundet	Aufnahmezustimmung	
						ja	nein
L_H_Eltern_Aktive_1	über Jahre verschiedene Projekte, Elternvertreterin	w		deutsch	95 min	x	
	Vorsitzende Förderverein, vielfältige Projekte Schule	w	Vater 2. Generation Ägypten (Mutter deutsch)				
	Semiprofessionelles Engagement in Schulbücherei als MAE-Kraft	w	1. Generation Polen				
L_H_Eltern_Aktive_2	Elternvertreterin, Gremium Gesamtelternvertretung	w	2. Generation Türkei	deutsch	45 min	x	
L_H_Eltern_1		w	1. Generation Türkei, anderes Elternteil 2. Generation Türkei	türkisch	40 min	x	davon 20 min
		w	siehe oben				
		w	siehe oben				
		w	2. Generation Türkei, anderes Elternteil auch				
L_H_Eltern_2	Semiprofessionelles Engagement als „Stadtteilmutter“ als MAE-Kraft	w	1. Generation Türkei, anderes Elternteil 2. Generation Türkei	deutsch	50 min	x	
L_H_Eltern_3		m	anderes Elternteil 1. Generation Polen	deutsch	15 min	x	
L_H_Eltern_4		w	1. Generation Polen, anderes Elternteil 1. Generation Griechenland	deutsch	30 min	x	

Fallschule Meisenstraße

Interview-Nr.	Längerfristiges Engagement an Schule	Geschlecht Teilnehmer	Migrationshintergrund Teilnehmer & des anderen Elternteils (Vater/Mutter gemeinsamer Kinder)	Interviewsprache	Zeitlänge gerundet	Aufnahmezustimmung	
						ja	nein
M_S_Eltern_Aktive_1	Gesamtelternvertreter der Schule, Gremium Gesamtelternvertretung, Mitbegründer Elterninitiative,	m	2. Generation arabischer Herkunft, anderes Elternteil 2. Generation Türkei	deutsch	30 min	x	
M_S_Eltern_Aktive_2	Mitglied Elterninitiative	w		deutsch	30 min	x	
M_S_Eltern_1		w	1,5.[1] Generation Türkei, anderes Elternteil 2. Generation Türkei	deutsch	35 min	x	
	Elternvertreterin	w	1,5. Generation Türkei (tscherkessisch), anderes Elternteil 2. Generation Türkei				
		w	2. Generation Türkei, anderes Elternteil auch				
M_S_Eltern_2	Elternvertreterin	w	1. Generation Türkei, anderes Elternteil auch	türkisch		x	
M_S_Eltern_3	Elternvertreterin	w	2. Generation Türkei, anderes Elternteil 1. Generation Türkei	deutsch	40 min	x	
		w	siehe oben				
M_S_Eltern_4		w	2. Generation Libanon, anderes Elternteil auch	deutsch	15 min		x
M_S_Eltern_5		w	1. Generation Saudi-Arabien (Palästinenser), anderes Elternteil 1. Generation Libanon (Palästinenser)	Arabisch mit sinngemäßer Übersetzung durch Sozialarbeiter	30 min		x
		w	1. Generation Libanon, anderes Elternteil auch (beide Palästinenser)				

[1] Die 1,5. Zuwanderungsgeneration bezeichnet als Kinder bis zum Grundschulalter zugewanderte Personen.

Fallschule Kuckuckstal

Interview-Nr.	Längerfristiges Engagement an Schule	Geschlecht Teilnehmer	Migrationshintergrund Teilnehmer & des anderen Elternteils (Vater/Mutter gemeinsamer Kinder)	Interviewsprache	Zeitlänge gerundet	Aufnahmezustimmung	
						ja	nein
K_T_Eltern_Aktive_1	Elternsprecherin, Gremium Gesamtelternvertretung, Gremium Schulkonferenz	w	1. Generation Norwegen-Zypern (ihr Vater), anderes Elternteil 1. Generation Libanon	deutsch	50 min	x	
K_T_Eltern_Aktive_2	Elternsprecherin, Gremium Lehrerkonferenz, Gremium Gesamtelternvertretung	w		deutsch	80 min	x	
	Projektbezogenes Engagement	w	2. Generation Türkei, anderes Elternteil 1. Generation Türkei				
K_T_Eltern_1		w	1. Generation Kosovo-Albaner, anderes Elternteil auch	deutsch	30 min	x	
		w	siehe oben				
K_T_Eltern_2		w	1. Generation Libanon, anderes Elternteil 1. Generation Ägypten	deutsch	40 min	x	
K_T_Eltern_3	Elternvertreterin	w	2. Generation Türkei, anderes Elternteil 1. Generation Türkei	deutsch	55 min	x	
		w	siehe oben				
K_T_Eltern_4		w	2. Generation Türkei, anderes Elternteil auch	deutsch	70 min	x	
	Elternvertreterin	w	1. Generation Polen, anderes Elternteil 1. Generation Albanien				
		w	2. Generation Tunesien				
		w	2. Generation Kroatien, anderes Elternteil auch				

Elternengagement an den Berliner Fallschulen

Zum Finkengrund	Kranichfeld	Lerchenhain	Meisenstraße	Kuckuckstal
44% LMB[2]	51 % LMB	56% LMB	70% LMB	84% LMB
45 % NdH[3]	59 % NdH	79 % NdH, JÜL-Klassen[4]: 60 %	92 % NdH	73 % NdH/ Kollegium schätzt: 90 %
I.II Elterninitiativen Einflussnahme auf Schulmanagement				
Initiative Gestaltung Außengelände Initiative Qualität Schulkantine	Arbeitsgruppe Fragen Schulentwicklung (Fächerangebot, Verteilung Finanzmittel u.a.) Initiative Verbesserung ergänzende Freizeitangebote für Schülerschaft Initiative Organisation muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch	*<u>Angeleitet durch Schule:</u>* Unterschriftensammlung zur Einführung muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch *von Schule organisierte thematische Veranstaltung zur Gestaltung Kontakt Eltern - Schule/1x pro Schuljahr*	Initiative Gestaltung Außengelände *<u>Angeleiteter Workshops der Gesamtelternvertretung:</u> Standortbestimmung, Zielfindung, Gestaltung Dialog mit Schulkollegium [semiprofessionell - finanzielle Aufwandsentschädigung über QM]*	

[2] Der Anteil von Familien bzw. der Elternschaft, deren sozioökonomische Situation prekär ist, kann über den Anteil derjenigen SchülerInnen, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (LMB), geschätzt werden. Die Daten wurden von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte und beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

[3] An den Berliner Fallschulen wird der Anteil an der Elternschaft mit Migrationshintergrund über den Indikator Anteil SchülerInnen nicht deutscher Herkunftssprache (NdH), für den bei Einschulung die in der Familie hauptsächlich gesprochene Sprache abgefragt wird, geschätzt. Grundlage bilden die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte Daten für das Schuljahr 2010/11.

[4] JÜL: „Jahrgangsübergreifende Lerngruppen“ mit einer Schülerschaft gemischter Altersstruktur der Klassenstufen 1-3.

Zum Finkengrund	Kranichfeld	Lerchenhain	Meisenstraße	Kuckuckstal
44% LMB[5]	51 % LMB	56% LMB	70% LMB	84% LMB
45 % NdH[6]	59 % NdH	79 % NdH, JÜL-Klassen[7]: 60 %	92 % NdH	73 % NdH/ Kollegium schätzt: 90 %
I.III Elterninitiativen Vertretung Interessen der Elternschaft nach außen				
Initiative Konzept verkehrssichere Schulwege, Eingabe Kommunalverwaltung	Initiative bauliche Erweiterung Schule, Eingaben Schulamt Demonstration gegen Personalabbau	Initiative Kontrolle Reinigungsfirma	Unterschriftensammlungen für Schließen Personallücken, Eingaben Schulamt - getragen von GEV + Elternschaften einzelner Klassen	

[5] Der Anteil von Familien bzw. der Elternschaft, deren sozioökonomische Situation prekär ist, kann über den Anteil derjenigen SchülerInnen, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (LMB), geschätzt werden. Die Daten wurden von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte und beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

[6] An den Berliner Fallschulen wird der Anteil an der Elternschaft mit Migrationshintergrund über den Indikator Anteil SchülerInnen nicht deutscher Herkunftssprache (NdH), für den bei Einschulung die in der Familie hauptsächlich gesprochene Sprache abgefragt wird, geschätzt. Grundlage bilden die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte Daten für das Schuljahr 2010/11.

[7] JÜL: „Jahrgangsübergreifende Lerngruppen“ mit einer Schülerschaft gemischter Altersstruktur der Klassenstufen 1-3.

Zum Finkengrund	**Kranichfeld**	**Lerchenhain**	**Meisenstraße**	**Kuckuckstal**
44% LMB[8]	51 % LMB	56% LMB	70% LMB	84% LMB
45 % NdH[9]	59 % NdH	79 % NdH, JÜL-Klassen[10]: 60 %	92 % NdH	73 % NdH/ Kollegium schätzt: 90 %
II. Akquirierung zusätzlicher Ressourcen - keine Tendenz ob Fund innerhalb/außerhalb Schulgemeinscjaft...				
Mehrere Fundraising-Aktionen /Schuljahr (u.a. Flohmarkt, Sponsorenwerbung lokale Gewerbetreibende, Tulpenverkauf Markt Frühjahr, Sponsorenlauf)	Mehrere Fundraising-Aktionen /Schuljahr (u.a. T-shirtverkauf, Verkauf Verpflegung bei Veranstaltungen)	Mehrere Fundraising-Aktionen /Schuljahr (Verkaufsstände Schulveranstaltungen + Stadtteilfest)	Mehrere Fundraising-Aktionen /Schuljahr (Flohmarkt, Kuchenverkäufe, Verkauf Schul-T-shirt, Aktionsstände Schulfest u.a.)	*Angeleitet durch Schule:* 1 Fundraising-Aktion lokales Stadtteilfest/jährlich TN VHS-Deutschkurse für Frauen (Verkauf Gerichte aus Herkunfts-ländern)
Klassenebene: Kuchenverkäufe etc. Zufinanzierung Klassenkassen	Klassenebene: Kuchenverkäufe etc. Zufinanzierung Klassenkassen		Klassenebene: Kuchenverkäufe etc. Zufinanzierung Klassenkassen	
Vermittlung/Pflege Kooperationsbeziehungen außerschulische Partner (z.B. Stiftungen, soziale Träger, Kommunalverwaltung)	Vermittlung/Pflege Kooperationsbeziehungen außerschulische Partner (z.B. Stiftungen, soziale Träger, Kommunalverwaltung)	Vermittlung/Pflege Kooperationsbeziehungen außerschulische Partner (v.a. Akteuere im Stadtteil, wie Gewerbetreibende, Künstler)		
Pflege Datenbank zur Speicherung E Fähigkeiten + Bereitschaft zu elterlichem Engagement				

[8] Der Anteil von Familien bzw. der Elternschaft, deren sozioökonomische Situation prekär ist, kann über den Anteil derjenigen SchülerInnen, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (LMB), geschätzt werden. Die Daten wurden von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte und beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

[9] An den Berliner Fallschulen wird der Anteil an der Elternschaft mit Migrationshintergrund über den Indikator Anteil SchülerInnen nicht deutscher Herkunftssprache (NdH), für den bei Einschulung die in der Familie hauptsächlich gesprochene Sprache abgefragt wird, geschätzt. Grundlage bilden die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte Daten für das Schuljahr 2010/11.

[10] JÜL: „Jahrgangsübergreifende Lerngruppen“ mit einer Schülerschaft gemischter Altersstruktur der Klassenstufen 1-3.

Zum Finkengrund	**Kranichfeld**	**Lerchenhain**	**Meisenstraße**	**Kuckuckstal**
44% LMB[11]	51 % LMB	56% LMB	70% LMB	84% LMB
45 % NdH[12]	59 % NdH	79 % NdH, JÜL-Klassen[13]: 60 %	92 % NdH	73 % NdH/ Kollegium schätzt: 90 %
III. Mitgestaltung des sozialen und kulturellen Schullebens*				
Mitorganisation 8 schulische Veranstaltungen/Schuljahr-größerer Anteil Elternschaft	Mitorganisation 8 schulische Veranstaltungen/Schuljahr-größerer Anteil Elternschaft	Mitorganisation 4 schulische Veranstaltungen/Schuljahr - größerer Anteil Elternschaft	Mitorganisation 8 schulische Veranstaltungen/Schuljahr - aktiver kleinerer Anteil Elternschaft	Mitorganisation 4 schulische Veranstaltungen/Schuljahr - Einzelfälle unter Eltern
Selbstorganisation Tanzfest für Eltern + Mitarbeiter/jährlich Jahrbuch/jährlich Gruppe vorlesender Eltern („Lesepaten“) Betreuung Schulbücherei	Gruppe vorlesender Eltern („Lesepaten“)		Mitorganisation wöchentliches Elterncafé durch Mitglieder einer schulischen Elterninitiative	*Angeleitet von Schule:* unregelmäßige Vorbereitung Frauenfrühstück für TN u. Ehemalige VHS-Deutschkurse
Klassenebene: ~ 3-4 Aktivitäten pro Schuljahr unter Mitorganisation Eltern	Klassenebene: ~ 2-3 Aktivitäten pro Schuljahr unter Mitorganisation Eltern	Klassenebene: sporadische Aktivitäten pro Schuljahr unter Mitorganisation Eltern Anzahl - fast ausschließlich in JÜL-Klassen	Klassenebene: Sporadische Aktivitäten pro Schuljahr unter Mitorganisation Eltern - vornehmlich zweisprachiger Zug	
Sporadisch Angebot Freizeitprojekte von Eltern für Schülerschaft	Sporadisch Angebot Freizeitprojekte von Eltern für Schülerschaft	Sporadisch Angebot Freizeitprojekte von Eltern für Schülerschaft		

[11] Der Anteil von Familien bzw. der Elternschaft, deren sozioökonomische Situation prekär ist, kann über den Anteil derjenigen SchülerInnen, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (LMB), geschätzt werden. Die Daten wurden von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte und beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

[12] An den Berliner Fallschulen wird der Anteil an der Elternschaft mit Migrationshintergrund über den Indikator Anteil SchülerInnen nicht deutscher Herkunftssprache (NdH), für den bei Einschulung die in der Familie hauptsächlich gesprochene Sprache abgefragt wird, geschätzt. Grundlage bilden die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte Daten für das Schuljahr 2010/11.

[13] JÜL: „Jahrgangsübergreifende Lerngruppen“ mit einer Schülerschaft gemischter Altersstruktur der Klassenstufen 1-3.

Zum Finkengrund	Kranichfeld	Lerchenhain	Meisenstraße	Kuckuckstal
44% LMB[14]	51 % LMB	56% LMB	70% LMB	84% LMB
45 % NdH[15]	59 % NdH	79 % NdH, JÜL-Klassen[16]: 60 %	92 % NdH	73 % NdH/ Kollegium schätzt: 90 %
IV. Instandhaltung, Renovierung und Reinigung der Schulanlage				
sporadische Reinigungs- und Renovierungsaktionen auf Klassenebene Sporadisch: Neubepflanzung Schulhof, Renovierungsaktionen auf Klassen- und Schulebene	sporadische Reinigungs- und Renovierungsaktionen auf Klassenebene	sporadische Reinigungs- und Renovierungsaktionen auf Klassenebene - nur JÜL-Klassen	sporadische Reinigungs- und Renovierungsaktionen auf Klassenebene - v.a. Klassen zweisprachiger Zug, „Seiteneinsteigerklassen“ nicht beteiligt	

.

[14] Der Anteil von Familien bzw. der Elternschaft, deren sozioökonomische Situation prekär ist, kann über den Anteil derjenigen SchülerInnen, die von Zuzahlungen für Lernmittel befreit sind (LMB), geschätzt werden. Die Daten wurden von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte und beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11.

[15] An den Berliner Fallschulen wird der Anteil an der Elternschaft mit Migrationshintergrund über den Indikator Anteil SchülerInnen nicht deutscher Herkunftssprache (NdH), für den bei Einschulung die in der Familie hauptsächlich gesprochene Sprache abgefragt wird, geschätzt. Grundlage bilden die von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Verfügung gestellte Daten für das Schuljahr 2010/11.

[16] JÜL: „Jahrgangsübergreifende Lerngruppen“ mit einer Schülerschaft gemischter Altersstruktur der Klassenstufen 1-3.

Discussion Papers des Forschungsschwerpunkts Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie 2011

Forschungsabteilung: **Migration, Integration, Transnationalisierung**

Merlin Schaeffer, Ruud Koopmans, Susanne Veit, Mareike Wagner, Jonas Wiedner SP IV 2011-701
The Ethnic Diversity and Collective Action Survey (EDCAS) Technical Report

Jana Anne Scheible, Fenella Fleischmann SP IV 2011-702
Geschlechterunterschiede in islamischer Religiosität und Geschlechterrollenwerten: Ein Vergleich der Zusammenhänge am Beispiel der türkischen und marokkanischen zweiten Generation in Belgien

Ruud Koopmans, Anna Dunkel, Merlin Schaeffer, Susanne Veit SP IV 2011-703
Ethnische Diversität, soziales Vertrauen und Zivilengagement. Projektbericht

Schumpeter-Nachwuchsgruppe **Positionsbildung in der EU-Kommission**

John Peterson, Michael Shackleton SP IV 2011-501
EU Institutions and Europe's Politics

Alle Discussion Papers sind online abrufbar:
http://www.wzb.eu/de/publikationen/discussion-paper/demokratie