

"Hauptsache ein Job später": Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund

Kölzer, Carolin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Dissertation / phd thesis

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kölzer, C. (2014). "Hauptsache ein Job später": Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund. (Gesellschaft der Unterschiede, 21). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839428481>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-ND Lizenz (Namensnennung-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-ND Licence (Attribution-NoDerivatives). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>

Carolin Kölzer

»Hauptsache ein Job später«

Arbeitsweltliche Vorstellungen und
Bewältigungsstrategien von Jugendlichen
mit Hauptschulhintergrund

Carolin Kölzer

»Hauptsache ein Job später«

Carolin Kölzer (Dr. phil.) forscht und lehrt an den Universitäten Bielefeld und Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. sozioökonomische Bildung sowie emotions- und sprachensible sozialwissenschaftliche Bildung.

CAROLIN KÖLZER

»Hauptsache ein Job später«

**Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien
von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund**

[transcript]

Veröffentlichung als Dissertation

Dissertationsort: Bielefeld

Mit Dank für die Unterstützung an die Hans-Böckler-Stiftung.

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-ND). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, gestattet aber keine Bearbeitung. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>)

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-verlag.de

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2014 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-2848-7

PDF-ISBN 978-3-8394-2848-1

<https://doi.org/10.14361/9783839428481>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis | 11

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis | 13

1. Einleitung | 15

- 1.1 Hauptschüler und ihre Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit | 18
- 1.2 Leitende Thesen der Untersuchung und die zentrale Fragestellung | 25
- 1.3 Theoretischer Rahmen und Aufbau der Arbeit | 27

2. Die Hauptschule und die Bildungschancen der „Bildungsfernen“ | 35

- 2.1 Soziale Herkunft und Bildungschancen | 35
 - 2.1.1 Lebensbewältigung | 36
 - 2.1.2 Bildungsungleichheit | 38
- 2.2 Die Hauptschule – von der Eingangsstufe des beruflichen Bildungssystems zur Eingangsstufe in die Arbeitslosigkeit? | 43
 - 2.2.1 Entwicklung der Hauptschule von Restschule zur Restschule? | 43
 - 2.2.2 Die Hauptschule heute – ein „Sammelbecken“ für männliche Konsum-Materialisten mit Migrationshintergrund? | 52
- 2.3 Problemfall Hauptschule und Lösungsversuche | 60
 - 2.3.1 Bildungspolitische Reaktionen und Maßnahmen | 61
 - 2.3.2 Pädagogische und fachdidaktische Reaktionen und Maßnahmen | 64
- 2.4 Zusammenfassung | 70

3. Die sozialwissenschaftlichen Kategorien Arbeit und Arbeitslosigkeit | 73

- 3.1 Arbeit – Schlüsselfaktor sozialer Teilhabe und Schlüsselkategorie der Vergesellschaftung | 73
 - 3.1.1 Arbeit – mehr als ein Beruf | 74
 - 3.1.2 Einstellungen zu und Funktionen der Erwerbsarbeit | 78
 - 3.1.3 Strukturverschiebungen und veränderte Rahmenbedingungen der Erwerbsarbeit | 87

- 3.2 Arbeitslosigkeit – gesellschaftliches Schlüsselproblem und kritisches Lebensereignis | 95
 - 3.2.1 Arbeitslosigkeit – ihre Ursachen und Maßnahmen | 98
 - 3.2.2 Geringqualifizierte als eine Problemgruppe des Arbeitsmarktes | 110
 - 3.2.3 Arbeitslosigkeit und ihre Folgen für Gesellschaft und Individuum | 122
- 3.3 Arbeit und Arbeitslosigkeit als lernbedeutsame Lebenssituationen | 137
 - 3.3.1 Arbeit und Arbeitslosigkeit auf fachdidaktischem Prüfstand | 137
 - 3.3.2 Betroffenheit – Didaktisches Prinzip und „Emotionsgeschoss“ | 140
 - 3.3.3 Die curriculare Verankerung von Arbeit und Arbeitslosigkeit | 143
- 3.4 Zusammenfassung | 147

- 4. Schülervorstellungen | 151**
 - 4.1 Annäherung an das Konstrukt „Schülervorstellung“ | 151
 - 4.1.1 Begriffs- bzw. Konzepterwerb | 155
 - 4.1.2 Von einer Erfahrung zur Vorstellung | 162
 - 4.2 Die emotionale Grundierung der Schülervorstellungen | 171
 - 4.2.1 Emotion – mehr als ein Gefühl | 172
 - 4.2.2 Bewertung von Sachverhalten | 177
 - 4.2.3 Emotionsentstehung | 180
 - 4.3 Emotionen und ihre Bedeutung für den Conceptual Change | 182
 - 4.3.1 Conceptual Change und seine Ansätze | 183
 - 4.3.2 Gründe für das Ausbleiben von Konzeptwechseln | 191
 - 4.3.3 Wenn die Lebenssituation zur Lernsituation wird ... | 192
 - 4.4 Zusammenfassung | 196

- 5. Stand der Forschung zu Vorstellungen von (Haupt-)Schülern zu Arbeit und Arbeitslosigkeit | 201**
 - 5.1 Allgemeine Überlegungen und Beobachtungen zum Forschungsstand | 201
 - 5.2 Ausgewählte Studien und ihre Ergebnisse | 202
 - 5.2.1 Studien zum Arbeitsbegriff | 203
 - 5.2.2 Studien zu Schülervorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit | 211
 - 5.2.3 Studien der psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung | 215
 - 5.3 Konsequenzen für die eigene Studie | 221

- 6. Methodisches Vorgehen und Begründung des qualitativen Forschungsdesigns | 225**
 - 6.1 Erfassung von Schülervorstellungen mithilfe qualitativer Interviews | 226
 - 6.1.1 Das Episodische Interview | 227
 - 6.1.2 Das Problemzentrierte Interview | 228

- 6.1.3 Adaptiertes Erhebungsinstrument | 230
- 6.1.4 Konstruktion des Leitfadens zur mündlichen Befragung von Hauptschülern zu ihren Arbeits- und Arbeitslosigkeitsvorstellungen | 231
- 6.2 Zeitlicher Ablauf, Durchführung und Auswahl der Untersuchungsteilnehmer | 234
 - 6.2.1 Vorbemerkungen zum Sampling | 234
 - 6.2.2 Ablauf des mehrstufigen Auswahlverfahrens | 235
- 6.3 Auswertungsverfahren, Auswertungsschritte und ihre Reflexion | 254
 - 6.3.1 Auswertung Episodischer Interviews | 256
 - 6.3.2 Auswertung Problemzentrierter Interviews | 258
 - 6.3.3 Adaptierte Auswertungsmethode | 259

7. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Hauptschülern | 265

- 7.1 Die Lebensentwürfe der Hauptschüler | 266
 - 7.1.1 Hauptschüler und ihr Wunsch nach einem „geregelten“ Leben | 266
 - 7.1.2 „In die Arbeitswelt sozusagen geworfen“
 - Die Herausforderung des Übergangs in die Arbeitswelt | 270
- 7.2 Die Vorstellungen der Hauptschüler von Arbeit | 283
 - 7.2.1 „Also man tut ebendhalt“
 - (Erwerbs-)Arbeit aus Schülersicht | 283
 - 7.2.2 „Arbeit ist ja für Geld verdienen sozusagen“
 - Funktionen und Leistungen von Erwerbsarbeit | 283
 - 7.2.3 „So 'ne sichere Seite im Leben“ und „ab und zu einfach nur, so gesagt, ne Belastung“
 - Positive und negative Aspekte von Erwerbsarbeit | 291
- 7.3 Die Vorstellungen der Hauptschüler von Arbeitslosigkeit | 296
 - 7.3.1 „Hartz IV ist, glaub ich, wenn man arbeitslos ist“
 - Der synonyme Gebrauch von Arbeitslosigkeit und Hartz IV | 296
 - 7.3.2 Antizipierte Folgen von Arbeitslosigkeit
 - Das sinnbildliche „auf der Straße landen“ | 296
 - 7.3.3 Ursachenzuschreibung für Arbeitslosigkeit | 302
 - 7.3.4 Maßnahmen zur Arbeitssicherung und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Hauptschülern | 314

- 8. Hauptschüler und ihr Ge- und Betroffensein von Arbeitslosigkeit | 323**
- 8.1 Tatsachenbetroffenheit | 324
- 8.1.1 „*Meine Mutter ist grade sozusagen arbeitslos geworden*“
– „Opfer-durch-Nähe“ und ihre Bewertung und Deutung der elterlichen Arbeitslosigkeit | 324
- 8.1.2 „*Mit Hunden spazieren, 'n bisschen Geld verdienen*“
– Bewältigung der Tatsachenbetroffenheit | 327
- 8.2 Unsicherheitsbetroffenheit | 328
- 8.2.1 Rekonstruktion der Unsicherheitsbetroffenheit | 329
- 8.2.2 Bewältigung der Unsicherheitsbetroffenheit | 363
- 8.2.3 Abweichende Fälle | 376
- 8.3 Fazit bezogen auf das zentrale Phänomen der Untersuchung | 391
- 9. Die sozial und emotional geprägten arbeitsweltlichen kognitiven Konstrukte von Jugendlichen mit geringer formaler Bildung | 393**
- 9.1 Die Arbeitswelt in der Vorstellung von Hauptschülern | 393
- 9.1.1 Berufsorientierte Lebensentwürfe mit normalbiographischer Ausrichtung | 394
- 9.1.2 Ökonomisch geprägter Arbeitsbegriff | 398
- 9.1.3 Arbeitslosigkeit als ein individuelles Problem | 402
- 9.2 Die emotionalen Aspekte in den arbeitsweltlichen Vorstellungen | 408
- 9.2.1 „Tatsachenbetroffenheit“ – eine emotionale Komponente in den Schülervorstellungen der „Opfer-durch-Nähe“ | 409
- 9.2.2 „Unsicherheitsbetroffenheit“
– die entscheidende emotionale Komponente in den Vorstellungen von Jugendlichen mit geringer formaler Bildung | 412
- 10. Die arbeitsweltlichen Vorstellungen Jugendlicher mit geringer formaler Bildung – Herausforderung für eine sozialwissenschaftliche Bildung | 417**
- 10.1 Relevanz der Ergebnisse für eine sozialwissenschaftliche Bildung | 418
- 10.2 Fachdidaktisch bedeutsame empirische Befunde und generierte Hypothesen | 422
- 10.3 Fachdidaktische Empfehlungen | 427
- 10.4 Forschungs- und Handlungsbedarf | 434

Anhang | 473
Fragebogen | 473
Interviewleitfaden | 478
Transkribiersystem | 481

Danksagung | 483

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	= Absatz	ISF	= Institut und Internationales Institut für empirische Sozialökonomie
Abt.	= Abteilung	KecuBH TW	= nationales Kerncurriculum Beruf/Haushalt/Technik/Wirtschaft
AL	= Arbeitslosigkeit	KLP	= Kernlehrplan
ALG I	= Arbeitslosengeld I	Mio./Mill.	= Millionen
ALG II	= Arbeitslosengeld II	MPIB	= Max Planck Institut für Bildungsforschung
Anm.	= Anmerkung	NIÖ	= Neue Institutionenökonomik
ASH	= Arbeitslosenselbsthilfe	o. Ä.	= oder Ähnliche(s)
Aufl.	= Auflage	o. J.	= ohne Jahr
Bd.	= Band	o. S.	= ohne Seite
bearb.	= Bearbeitet(e)	PZI	= Problemzentriertes Interview
BIZ	= Berufsbildungszentrum	RAF	= Rote Armee Fraktion
BMBF	= Bundesministerium für Bildung und Forschung	resp.	= respektive
BMFSFJ	= Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	RVöB	= Rahmenvorgabe für ökonomische Bildung
BVerfGE	= Bundesverfassungsgericht	RVpB	= Rahmenvorgabe für politische Bildung
ca.	= zirka	Sek.	= Sekundarstufe
DeGÖB	= Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung	SGB	= Sozialgesetzbuch
d. h.	= das heißt	sic	= so wirklich
Ebd.	= ebenda	s. l.	= (sine loco) ohne Ortsangabe
erg.	= Ergänzt(e)	SOFI	= Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen
erw.	= Erweitert(e)	TB	= Tatsachenbetroffenheit
Et al.	= (et alii) und andere	u. a.	= unter anderem
etc.	= (et cetera) und die übrigen (Dinge)	UB	= Unsicherheitsbetroffenheit
EU	= Europäische Union	usw.	= und so weiter
e. V.	= Eingetragener Verein	überarb.	= Überarbeitet(e)
evtl.	= eventuell	unverst.	= unverstanden
GAT	= Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem	vgl.	= vergleiche
ggf.	= gegebenenfalls	Verl.	= Verlag
GL	= Gesellschaftslehre	vollst.	= Vollständig(e)
GPJE	= Gesellschaft für Politische Jugend- und Erwachsenenbildung	z. B.	= zum Beispiel
Hartz IV	= 4. Hartz-Gesetz im Rahmen der Agenda 2010	zit.	= zitiert
HBZ	= Handwerksbildungszentrum	&	= und
Hg.	= Herausgeber	§	= Paragraph
IBÖB	= „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“		

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1:** Kodierparadigma | 255
- Tabelle 1:** Haltungstypen in Bezug auf die Arbeitsorientierung | 83
- Tabelle 2:** Tabellarische Fallübersicht | 250
- Tabelle 3:** Entscheidungsaspekte im Berufswahlprozess | 272
- Tabelle 4:** Berufswahlentscheidung | 278
- Tabelle 5:** Maßnahmen zur Arbeitssicherung und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und ihre Akteure | 315
- Tabelle 6:** Zusammenspiel von Kausalattributionen, Bewältigungsstrategien und Kontrollüberzeugungen | 373

1. Einleitung

„[...] Welchen Sinn macht es, dass in einer Schule alle Schüler/innen gesammelt werden, die weder von den Eltern noch von der Wirtschaft Perspektiven aufgezeigt bekommen, um ihr Leben sinnvoll gestalten zu können. [...]“¹

Dieser „Hilferuf“ der Berliner Rütli-Hauptschule an den Senat löste 2006 eine Debatte über den Typus „Hauptschüler“² und die Daseinsberechtigung der dritten Säule des mehrgliedrigen Schulsystems aus. Auch entfachte das Schreiben eine Diskussion, die durch das Adjektiv „bildungsfern“³ – im Duden definiert als „nicht auf Bildung hin ausgerichtet, nicht an Bildung interessiert“ (Duden online 2012) – stark geprägt war.

In der Folge werden Kinder und Jugendliche, welche die Schulform Hauptschule besuchen, häufig als „bildungsfern“ oder „bildungsarm“ klassifiziert und damit zugleich stigmatisiert. Denn der Terminus „Bildungsferne“ enthält eine defizitorientierte, stigmatisierende Semantik (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 18). Zudem wird er häufig nicht der doppelten Verankerung von Bildungsdistanz gerecht, weil weniger die von den Bildungseinrichtungen ausgehende „Ferne“ als vielmehr die „Ferne“ des Individuums betont wird (vgl. Bremer 2012, 31). Hierdurch wird das strukturelle Problem der Bildungsungleichheit individualisiert (vgl. Zurstrassen 2011), anstatt

-
- 1 „Hilferuf“ der Rektorin der Berliner Rütli-Hauptschule an den Senat. In: Spiegel Online (Hg.) (2006): Notruf der Rütli-Schule. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html>, zuletzt geprüft am 01.01.13.
 - 2 Auf die weibliche Form wird durchgängig zur besseren Lesbarkeit verzichtet, sodass die genutzte männliche Form die weibliche Form einbezieht.
 - 3 Wenn im Folgenden Begrifflichkeiten wie Bildungsferne Verwendung finden, oder von sozial schwachen Gruppen die Rede ist, dann stets in Reflexion der Kritik an diesen Bezeichnungen.

Bildungsdefizite auch als ein „Ergebnis institutioneller Ausgrenzungsmechanismen“ (Solga 2005, 22) anzuerkennen. Zurstrassen (2011) erkennt in „Bildungsferne“ und anderen Zuschreibungen außerdem Distinktionsbemühungen der Mitte. Im Zusammenhang mit dieser Abgrenzung stellt sich deshalb die Frage, inwiefern die Hauptschule nicht dazu diene und heute noch diene, die Vorzugsrechte der Privilegierten zu sichern, indem durch sie ein bestimmtes Klientel aus den anderen Schulformen, insbesondere dem Gymnasium, das „vielerorts bereits zu einer neuen Form von Volksschule geworden ist“ (Oelkers 2011), ferngehalten wird. Bude spricht diesbezüglich auch von „Ansteckungsangst“ (Bude 2008, 114), d. h. der Angst kulturell ambitionierter, aufsteigender Mittelschichteltern, ihre Kinder könnten, im Falle einer gemeinsamer Beschulung, von Hauptschülern mit „Bildungsschwäche“ infiziert werden.

Vor diesem Hintergrund sind Bezeichnungen wie bildungs- und sozial schwache Gruppen, sozioökonomisch Benachteiligte, Unterschichtenkinder, Bildungsverlierer, Risikogruppe usw. mit Vorsicht zu betrachten bzw. zu nutzen. Zudem verweisen sie auf einen Zusammenhang, der im Jahr 2000 den „schiefer Turm von PISA“ über Deutschlands Bildungssystem nahezu einstürzen ließ. Ein zentrales und den öffentlichen Diskurs beherrschendes Ergebnis der internationalen Vergleichsarbeiten zeigt, dass in kaum einem anderen Land der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen so eng ist wie in Deutschland (vgl. Stanat et al. 2002, 13). Demnach werden die Hauptschule und hauptschuläquivalente Bildungsgänge⁴ vor allem von solchen Jugendlichen besucht, deren „Chancen auf die Verwirklichung von Lebenszielen, die in einer Gesellschaft im allgemeinen als erstrebenswert angesehen werden“ (Geißler 1994, 4) eingeschränkt sind. Mehrheitlich

4 Als eigenständige Schulart existiert die Hauptschule 2012 nur noch in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen und Bayern. In Baden-Württemberg gibt es die Hauptschule außerdem noch als „Werkrealschule und Hauptschule“ neben Realschule und Gymnasium. In Bayern ist die Hauptschule begrifflich „neu verpackt“ als Mittelschule und hat als solche ihren Platz neben der Realschule, der Wirtschaftsschule (ab Klasse 7) und dem Gymnasium (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012). Zudem steht der Hauptschule in NRW, Hessen, Niedersachsen und Baden-Württemberg mindestens eine neue Schulform gegenüber. Beispielsweise ist in NRW die Sekundarschule als weitere Regelschulform eingeführt worden. Diese neuen Schulformen, die in den übrigen Bundesländern schon vor etwas längerer Zeit anstelle der Hauptschule eingeführt wurden, beruhen in den meisten Fällen auf einer Zusammenführung von ehemaligen Haupt- und Realschulen und differenzieren in der Regel ab Klasse 7 nach Abschlüssen. Dabei kann weiterhin der Hauptschulabschluss erworben werden, weswegen in den neuen Schulformen auch hauptschuläquivalente Bildungsgänge existieren.

wachsen sie in sozialen, finanziellen oder kulturellen Risikolagen bzw. „unter erschwerten Bedingungen“⁵ auf, weil ihre Eltern oft nicht in das Erwerbsleben integriert sind, nur über ein geringes Einkommen oder eine geringe Ausbildung verfügen (vgl. Bildungsbericht 2010, 27).

Die vor diesem Hintergrund zu konstatierende sozialstrukturelle Homogenität der Hauptschule (vgl. Becker/Lauterbach 2007, 10) macht diese zu einem interessanten sozialen Fall, dem sich die vorliegende Forschungsarbeit unter der Prämisse einer sozialwissenschaftlichen Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ annimmt. Als Zugang ist hierzu die fachdidaktische Vorstellungsforschung in der sozialwissenschaftlichen Domäne gewählt, welche exemplarisch auf die zentralen Phänomene Arbeit und Arbeitslosigkeit bezogen wird und Hauptschüler als Jugendliche mit geringer formaler Bildung im Blick hat.

Von Relevanz ist dies nicht nur, weil in der Vergangenheit Schülervorstellungen zu sozialwissenschaftlichen Phänomenen wie Arbeit und Arbeitslosigkeit wenig Beachtung gefunden haben, obwohl diese erfahrungsbasierten Kognitionen mit ihren emotionalen und sozialen Anteilen als ganz entscheidend für sozialwissenschaftliches Lernen und Verstehen gelten (vgl. z. B. Gläser 2001; Kaiser 2002; Kattmann 2007; Mietzel 2007; Sander 2010; Weber 2010). Bedeutsam ist dies auch deshalb, weil über Hauptschüler bisher wenig erforscht worden ist und vieles eher auf pauschalisierten Annahmen und Zuschreibungen basiert. So weist Fink (2003, 200) darauf hin, dass es kaum sozialwissenschaftliche Untersuchungen über die soziale und/oder individuelle Lage von Hauptschülern gibt. Forschungsbedarf sieht er deshalb im Hinblick auf den gesamten Lebenskontext von Hauptschülern sowie in Bezug auf die spezifischen Stärken dieser Jugendlichen (vgl. Fink 2003, 209). Ebenso merken Kohl und Calmbach (2012, 18) im Hinblick auf das politische Interesse bildungsferner Jugendlicher an, dass sich diese jungen Menschen von Themen aus ihren Lebenswelten angesprochen fühlen, jedoch ein Mangel an lebensweltorientierter Forschung bestehe. Außerdem gebe es zu wenig Formate, „die Bildungscharakter und Lebensweltbezug in entsprechender Weise miteinander verbinden“ (Kohl/Calmbach 2012, 18).

5 Die Formulierung „unter erschwerten Bedingungen“, welche vielfältig sein können und soziale Benachteiligungen und Ausgrenzungen z. B. durch Arbeitslosigkeit mit einbezieht, findet vor allem in der Sonder- und Heilpädagogik, neuerdings auch in der politischen Bildung Verwendung (vgl. Nonnenmacher/Widmaier 2012, 6). Die Formulierung ist vor dem Hintergrund gewählt, dass mit ihr „eine geringere Stigmatisierung der betroffenen Personen und eine andere Verantwortungszuweisung – individuelle und gesellschaftliche Verantwortung stehen gleichbedeutend nebeneinander – verbunden ist als mit anderen möglichen Bezeichnungen der betroffenen Personengruppe“ (ebd., 7).

Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit darin, einen vertieften Einblick in die Vorstellungen- und Erfahrungswelt von Hauptschülern in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit zu gewinnen, um für diese spezifische soziale Gruppe fachdidaktische Konsequenzen und Zugangsmöglichkeiten zum Lernfeld Arbeit und Arbeitslosigkeit aufzeigen zu können. Dies wird im Folgenden genauer begründet und dargestellt.

1.1 HAUPTSCHÜLER UND IHRE VORSTELLUNGEN VON ARBEIT UND ARBEITSLOSIGKEIT

Zentral im Zusammenhang mit dem Fokus auf Hauptschüler als eine gesellschaftliche Gruppe, die in Bezug auf die „von sozialen Strukturen bereitgestellte[n] Möglichkeiten individueller Entfaltung“ (Dahrendorf 1979, 92) als benachteiligt gelten kann, ist nicht nur der Terminus „Lebenschancen“, sondern auch der Prekaritätsbegriff: In Abgrenzung zu Wohlfahrt und Armut, beschreibt der Begriff Prekarität nach Kraemer eine „soziale Schwebelage“ (Kraemer 2008, 87) bzw. eine „transitorische Zwischenlage“ (ebd.), in der soziale Schutzmechanismen zwar brüchig geworden sind, aber noch nicht entschieden ist, ob der soziale Abstieg weiter fortschreitet. Deshalb spricht Kraemer von einer „sozialen Unentschiedenheit“ (ebd.) im Hinblick auf den sozialen Prekarisierungsprozess. Dies scheint mit Becks „politischer Ökonomie der Unsicherheit“ (Beck 2007, 30) zu korrespondieren. Beck zufolge verändert die politische Ökonomie der Unsicherheit das Erscheinungsbild der Gesellschaft dahingehend, dass sich „im obersten Oben und im untersten Unten“ (ebd.) extreme Eindeutigkeiten zuspitzen, während sich in der Mitte die Uneindeutigkeiten vermischen: „Mehr und mehr Menschen leben zwischen den Kategorien von arm und reich“ (ebd.). Weil Beck diese „zwischen kategoriellen Existenzen in einer ‚Sozialstruktur der Uneindeutigkeit‘“ (ebd.) dennoch für bestimmbar und rekonstruierbar hält, handelt es sich um „eindeutige Uneindeutigkeiten“ (ebd.). Durch die politische Ökonomie der Unsicherheit entstehe somit eine „Kultur des Sowohl-als-Auch“ (ebd., 30f.).

Demzufolge befinden sich Hauptschüler mehr als andere Jugendliche in einer sozialen Schwebelage und müssen eindeutige Uneindeutigkeiten aushalten. Zwar gilt ihre soziale Existenz als unentschieden, allerdings weist sie eine deutliche Tendenz nach unten auf. Denn es zeichnet sich ab, dass die veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen diesen Jugendlichen mehr Risiken als Chancen offerieren. So haben der Strukturwandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, der technische Fortschritt und die Globalisierung zu gestiegenen

Qualifikationsanforderungen geführt (vgl. Bildungsbericht 2010). Postfordismus⁶ sowie die Subjektivierung⁷, Pluralisierung, Flexibilisierung und Entgrenzung⁸ von Erwerbsarbeit verändern außerdem seit Jahren die betriebliche Arbeitskraftsteuerung und -nutzung (Voß/Pongratz 1989; Lohr/Nickel 2005; Dörre 2009). Dies wiederum führte auch zu Veränderungen der Tätigkeitsfelder. Damit wurde der Bedeutungsverlust manueller Tätigkeiten, die Zunahme atypischer Beschäftigungsverhältnisse und schließlich die Zunahme von Arbeitsmarktproblemen Geringqualifizierter⁹ eingeleitet (vgl. Solga 2004; Lohr/Nickel 2005; Bildungsbericht 2010). Für Hauptschüler kann dies als eine ausgesprochen ungünstige Entwicklung begriffen werden. Denn die inhaltlich reduzierten Lerninhalte, das schlechtere Lernklima an der Hauptschule und die geringeren externen sozialen Ressourcen (vgl. Solga 2005,

-
- 6 Postfordismus gilt als qualitative Transformation des Fordismus, welcher eine „besondere Form der betrieblichen Organisation von Arbeit und damit korrespondierende gesellschaftliche Institutionen sowie eine ebenfalls damit verbundene Konsumkultur“ (Schmidt 2010, 132) darstellt. In Abgrenzung zum Fordismus, der vor allem durch keynesianische Wohlfahrtsstaatlichkeit, Massenkonsumtion und „Massenproduktion auf der Grundlage rigider Arbeitsteilung und Standardisierung“ (ebd., 133) gekennzeichnet ist, zeichnen sich postfordistische Gesellschaften durch eine Flexibilisierung der Arbeitsorganisation, De-Hierarchisierung und Dezentralisierung, die Privatisierung der Absicherung und die Individualisierung aller Lebensbereiche aus (vgl. ebd., 137).
- 7 Subjektivierung bedeutet im Kontext der Erwerbsarbeit, dass Erwerbstätige mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Arbeitsprozess eingebunden sind und ihre Arbeitstätigkeiten vorwiegend selbstbestimmt, selbstkontrolliert und selbstorganisiert gestalten (vgl. Kratzer 2003, 1; Lohr/Nickel 2005, 209; Oechsle 2009a, 30; Kleemann/Voß 2010, 435).
- 8 Entgrenzung meint in diesem Kontext, „dass die klaren Grenzen ins Schwimmen kommen, die das industriegesellschaftliche Arrangement zwischen Arbeitskraft und Betrieb, Arbeitsanweisung und -durchführung, zwischen Kollegen und Vorgesetzten, zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit, zwischen verdientem Einkommen und nicht-monetärer Gratifikation zieht. Der Begriff der Entgrenzung verweist darauf, dass sich die rigiden industriellen Modelle von Arbeitsteilung und Arbeitszeit in den Dienstleistungen wie auch in Teilen der Industrie auflösen“ (Geissler 2005, 20).
- 9 Nach Solga gelten „Personen, die über kein Bildungszertifikat verfügen oder nur einen Bildungsabschluss besitzen, der nicht dem gesellschaftlichen Mindeststandard genügt“ (Solga 2005, 17) als gering qualifiziert. Neben niedrigen oder fehlenden Bildungsabschlüssen führt der Fachdidaktiker Engartner (2012, 277) in seinem Aufsatz zur ökonomischen Grundbildung für Geringqualifizierte außerdem das Merkmal „instabile Erwerbsbiographien“ an. Geringqualifizierte seien „zumeist darauf angewiesen, im untersten Qualifikationssegment einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen und/oder von (ergänzenden) Transferleistungen zu leben“ (Engartner 2012, 277).

139) wirken sich nachteilig auf die Kompetenzentwicklung aus und organisieren auf „kognitiv weniger anspruchsvolle[.] Bildungs- und Berufsabschlüsse“ (Klemm 2006, 80). Insofern entlässt die Bildungsinstitution Hauptschule ihre Schüler als Geringqualifizierte in einen Arbeitsmarkt, wo Einfacharbeitsplätze zunehmend in sogenannte „Billiglohnländer“ verlagert werden, unqualifizierte Arbeit aufgrund erhöhter Qualifikationsanforderungen und steigendem Fachkräftebedarf kaum noch nachgefragt wird und das zunehmende Angebot an höherqualifizierten Personen im Zuge der Bildungsexpansion zur Verdrängung Geringqualifizierter von deren angestammten Arbeitsplätzen führt (vgl. Solga 2005, 20, 97). Infolgedessen haben Hauptschüler ein erhöhtes Risiko in Zukunft prekär beschäftigt oder arbeitslos zu sein. Dieses Risiko ist den Jugendlichen durchaus bewusst. So stellt beispielsweise Queisser (2010, 145) in ihrer Studie zu Einstellungen, Erfahrungen und Orientierungsproblemen von Hauptschülern in der Berufsorientierungsphase fest: Während im 7. Schuljahr fast 60 % der befragten Hauptschüler Angst haben keinen Ausbildungsplatz zu bekommen, sind es im 9. Schuljahr nahezu 80 %. Diesen Anstieg sieht Queisser begründet in einer „deutliche[n] Anpassung an die erlebte oder vermutete Realität, dass der Übergang von der Hauptschule in Ausbildung (vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund) nur schwer gelingt“ (Queisser 2010, 144). Auch aus der aktuellen Shell-Jugendstudie geht hervor, dass insbesondere Hauptschüler, „die vor dem Hintergrund ihrer schwierigen sozialen Lage ihre Chancen deutlich negativer beurteilen und deren Optimismus und allgemeine Lebenszufriedenheit gesunken ist [sic]“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2011, 17). Demnach trifft die sich abzeichnende optimistische Grundhaltung der pragmatischen Generation – trotz Wirtschafts- und Finanzkrise als auch unsicheren Berufsverläufen und Perspektiven –, nur bedingt auf bildungsferne Jugendliche zu (vgl. ebd., 15). In der sozial schwächsten Schicht, der sogenannten Unterschicht¹⁰, zu der 10 % der Jugendlichen in Deutschland gehören, ist im Vergleich zu allen anderen Schichten der Optimismus rückläufig: Äußerten sich 2002 40 % dieser Jugendlichen optimistisch, so sind es 2010 noch 33 % (vgl. ebd., 16). Während mehr als zwei Drittel der Jugendlichen in allen anderen Schichten mit ihrem Leben zufrieden sind, sind es von den Unterschichtenjugendlichen weniger als die Hälfte (40 %) (vgl. ebd.). Diese Unzufriedenheit mit der eigenen Lebenslage und den eigenen Zukunftschancen provoziert in der Regel auch eine Unzufriedenheit mit der Demokratie (vgl. ebd., 21). Bereits in der 15. Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2006 sind es prekäre

10 In der Shell-Jugendstudie werden fünf soziale Schichten, „die über die Bildungsherkunft der Jugendlichen im Verbund mit der Bewertung des verfügbaren häuslichen Einkommens definiert werden“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2011, 16) unterschieden: Oberschicht (14 %), obere Mittelschicht (22 %), Mittelschicht (30 %), untere Mittelschicht (24 %), Unterschicht (10 %).

Lebenslagen und eingeschränkte gesellschaftliche Chancen, die signifikant mit Unzufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland verbunden sind (vgl. Schneekloth 2006, 111). Distanziert zu den Verhältnissen in Deutschland äußern sich darin „überproportional häufig Arbeitslose (59 %) bzw. Jugendliche, die mit ihrer schulischen/beruflichen Lage unzufriedenen [sind] (54 %)“ (ebd.). Ebenso stellt Fend in der Konstanzer Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen bei Elf- bis 15-Jährigen fest, dass prekäre Lebensumstände, „soziale Ausgrenzungserfahrungen wie Arbeitslosigkeit oder schlechte Berufsaussichten“ (Fend 2005, 398) die Entstehung problematischer, politischer Orientierungen – wie z. B. autoritäre und menschenverachtende Positionen, Desinteresse, Pessimismus oder ein unangemessen negatives Bild der Politik – begünstigen (vgl. ebd., 397).

Fasst man sozialwissenschaftliche Bildung funktionalistisch auf, müsste sich die politische Bildung diesen problematischen politischen Orientierungen und der Unzufriedenheit mit der Demokratie als Folgen der sozialen Ausgrenzungserfahrungen annehmen, während es eine Aufgabe ökonomischer Bildung wäre auch bzw. gerade diese potenzielle Problemgruppe des Arbeitsmarktes arbeits- und berufskompetent zu machen. Letzteres erfordert u. a. „eine angemessene Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Interessen, Wertorientierungen und Lebensentwürfen sowie mit den Inhalten und Anforderungen, Chancen und Risiken von Arbeitstätigkeiten, Berufen und Arbeitsmärkten“ (Jung 2008b, 137). Damit werden Arbeit und Arbeitslosigkeit zu zentralen Kategorien einer sozialwissenschaftlichen Bildung und des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Kenntnisse über und Bewältigungsstrategien für Arbeitslosigkeit gehören insofern genauso zur ökonomischen Grundbildung wie die Auseinandersetzung mit der Erklärung und Gestaltung von Arbeitsmärkten (vgl. Friedrich 2008, 45f.). Gerade die Arbeitslosigkeit ist es aber, welche die Bedürfnisbefriedigung der benachteiligten Jugendlichen beschneidet, von der sie in unterschiedlichem Maße über ihre Bezugspersonen mitbetroffen und in Zukunft wahrscheinlich auch selbst betroffen sind. Vor diesem Hintergrund dürfte Arbeit für Hauptschüler deshalb von ganz besonderer Bedeutung sein, auch wenn Erwerbsarbeit von ihnen keineswegs nur positiv erfahren wird.

Da vor allem Frauen (38,4 %)¹¹, Nicht-EU-Ausländer (36,8 %), Menschen ohne anerkannte Berufsausbildung (39,9 %) und junge Menschen im Alter von 15 bis 25 Jahren (39,2 %) von atypischer Beschäftigung besonders betroffen sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, 15f.), erleben Hauptschüler mit hoher Wahrscheinlichkeit vorwiegend „Erwerbsformen mit großem Gefährdungspotenzial“ (Lohr/Nickel 2005, 208) durch Familienangehörige und Bekannte. Denn wie verschiedene Untersuchungen zeigen, wachsen Hauptschüler oft bei alleinerziehenden Müttern auf,

11 Die Prozentangaben beziehen sich auf den Anteil atypisch Beschäftigter an abhängigen Beschäftigten 2007.

sind viele Eltern aus Nicht-EU-Ländern zugewandert und/oder verfügen über keine anerkannte Berufsausbildung (vgl. Solga/Wagner 2007; Kuhnke/Lex/Reißig 2008; Bildungsbericht 2010). Da atypische Beschäftigung außerdem unter jungen Menschen weit verbreitet ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, 15f.), dürften Hauptschüler diese Arbeitsverhältnisse auch über ihre älteren Geschwister und Freunde kennen lernen.

In Abgrenzung zum Normalarbeitsverhältnis¹², welches bis heute als Maßstab für gute Arbeit gilt und „die Erwartungen und Ansprüche eines Großteils der Beschäftigten strukturiert“ (Dörre 2009, 182), werden unter atypischen Beschäftigungsverhältnissen unterschiedlichste Formen der Beschäftigung wie Leih- bzw. Zeitarbeit, befristete Beschäftigung, abhängige Selbstständigkeit, geringfügige Beschäftigung (Minijobs) oder auch Teilzeitarbeit verstanden (vgl. ebd., 188). Dies ist zwar nicht per se identisch mit prekärer Beschäftigung¹³, jedoch besitzt jede atypische Beschäftigungsform ein prekäres Potenzial (vgl. ebd., 189), weil sie meist

12 Normal ist dabei eine „Vollzeittätigkeit, die außerhalb des eigenen Haushalts ohne zeitliche Befristung für einen Arbeitgeber in einer einigermaßen gleichmäßig auf die Werkzeuge verteilten Arbeitszeit geleistet wird“ (Dörre 2009, 182). Normalarbeitsverhältnisse zeichnen sich außerdem durch folgende Merkmale aus: Es sind unbefristete, abhängige Vollzeitverhältnisse, die mindestens ein existenzsicherndes Einkommen verschaffen; typisch sind eine standardisierte Arbeitszeit, die Integration in die sozialen Sicherungssysteme, gesetzlicher Kündigungsschutz, volle Urlaubs- und Rentenansprüche sowie die Identität von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnis (vgl. Dombois 1999, 13f.; Famulla 2003; Keller/Seifert 2009, 40; Franz 2009, 106).

13 Ein Beschäftigungsverhältnis gilt in der Regel dann als prekär, wenn es „bestimmte soziale und rechtliche Standards unterschreitet, die üblicherweise durch Arbeits- und Tarifrecht, Sozialpolitik und Sozialversicherung garantiert sind und als ‚normal‘ angesehen werden“ (Kraemer 2008, 78). Demnach sind Arbeitnehmerrechte und Sicherheitsgarantien bei prekärer Arbeit nur von eingeschränkter Gültigkeit, weswegen Beschäftigung und Einkommen in einer solchen Situation auf längere Sicht als extrem unsicher einzustufen sind (vgl. ebd., 78f.). Sichtbar wird Prekarität somit „in der negativen Abweichung von Normalitätsstandards der Erwerbsarbeit bzw. in der strukturellen Benachteiligung gegenüber Formen der Erwerbsarbeit, die sich an der Norm des klassischen, sozial abgesicherten ‚Normalarbeitsverhältnisses‘ (Mückenberger 1985) orientieren“ (Kraemer 2008, 79). Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass auch eine Beschäftigung in einem Normalarbeitsverhältnis bei niedrigen Löhnen prekär sein kann (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2012, 309). Hingegen muss atypische Beschäftigung, insbesondere die häufig von Frauen bewusst gewählte Teilzeitarbeit oder geringfügige Beschäftigung, keineswegs als prekär empfunden werden, wenn beispielsweise das geringe Einkommen „als Ergänzung eines als sicher wahrgenommenen Einkommens des Ehepartners aufgefasst wird“ (ebd.).

nicht dazu geeignet ist, „auf Dauer den Lebensunterhalt einer Person sicherzustellen oder deren soziale Sicherung zu gewährleisten“ (Franz 2009, 107).

Durch das Miterleben von Tätigkeiten, bei denen Beschäftigte „deutlich unter ein Einkommens-, Schutz- und soziales Integrationsniveau sinken, welches in der Gegenwartsgesellschaft als Standard definiert und mehrheitlich anerkannt wird“ (ebd., 182f.), ist der Arbeitsbegriff bei Hauptschülern vermutlich auch emotional negativ besetzt. So fand Seiler in seinen Untersuchungen zur Entwicklung des Arbeitsbegriffs heraus, dass sich Ereignisse und Umwelteinflüsse in den Antworten von Kindern widerspiegeln und manche Inhalte und Formulierungen den „familialen und sozialen Gegebenheiten und Äußerungsgewohnheiten entsprechen“ (Seiler 1988, 126). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Gläser, die in ihrer Studie „Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern“ nachweist, dass die kindlichen Vorstellungen zur Arbeitswelt „direkt auf ihre Erfahrungen im eigenen familiären Umfeld, aber auch auf medial Erfahrenes zurückbezogen werden“ (Gläser 2002, 243) können. Ebenso sieht Campos Ramírez (1997, 206), der die Entwicklung des kindlichen Verständnisses von der Gesellschaft als soziales System erforschte, die Interpretation und Vorstellungen von Kindern unter einem starken Einfluss direkter und indirekter Erfahrungen mit der Arbeitswelt.

Doch nicht nur die Arbeitsbedingungen der Bezugspersonen formen als vermittelte Erfahrungen den Arbeitsbegriff der Jugendlichen. Über die schulische Berufsvorbereitung, die in der Hauptschule eine lange Tradition hat, sammeln Hauptschüler auch eigene Erfahrungen, meist mit fordistisch-tayloristischer Normalarbeit¹⁴

14 Das fordistisch-tayloristische Modell ist benannt nach den Arbeitsorganisationsprinzipien von F. W. Taylors (1856-1915) und von H. Fords (1863-1947). Ein typisches Kennzeichen des Taylorismus ist das *scientific management* zur optimalen Ausnutzung der Arbeitskraft. Produktionssteigerung wird durch eine zentrale, hierarchisch organisierte Akkordarbeit ermöglicht. Typisch für den Fordismus ist Massenproduktion in Fließbandarbeit mit extremer Arbeitsteilung (vgl. Znoj o. J.). Insofern ist diese fordistisch-tayloristische Normalarbeit als eine „spezifische institutionelle Verfaßtheit von Arbeit wie auch Ausdruck einer historischen betrieblichen Strategie der Rationalisierung von Arbeit“ (Kratzer/Sauer 2003, 94) zu verstehen. Herausragende Kennzeichen sind neben den genannten: Normierung der Beschäftigungsverhältnisse, Standardisierung der Arbeitszeiten, Kopplung des Arbeitsortes an den Betrieb, Standardisierung von Qualifikationen und/oder Tätigkeiten, eine ausdifferenzierte Arbeitsteilung sowie eine klare Grenzziehung zwischen Arbeit und Leben (vgl. ebd.). Damit wurde das Transformationsproblem mithilfe eines Arbeitsvertrages mit bestimmter Leistungsverpflichtung sowie über direkte Kontrolle und Leistungsanreize durch unmittelbaren Lohnanreiz oder verzögerte Gratifikation gelöst. Die Arbeitskraft bleibt bei dieser rational-bürokratischen Betriebsorganisation objektiviert und austauschbar (vgl. ebd., 95).

und in typischen Hauptschülerberufen. Das belegen zumindest die Erfahrungen der Forscherin. Vermutlich erleben sie Tätigkeiten mit hohem Subjektivierungsgrad, qualifizierte Arbeitsplätze oder intellektuell anforderungsreichere Berufe auch in bzw. durch schulische wie außerschulische Bildungsträger (z. B. das Handwerksbildungszentrum oder die Arbeitslosenselbsthilfe) eher selten. Dies hängt wahrscheinlich mit der Antizipation der Lehrer und Berufsvorbereiter zusammen, dass die schulische Qualifikation (Hauptschulabschluss), mit der die Schüler zunächst in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt eintreten, den Zugang zu Berufen mit einem höheren gesellschaftlichen Status i. d. R. versperrt. Denn entgegen der ursprünglichen Bestimmung der Hauptschule „Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 381) zu sein, sind seit Jahren ihr Bedeutungsverlust und die Entwertung des Hauptschulabschlusses auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten. Doch obwohl bildungspolitisch mit einer Abschaffung oder Umbenennung der Hauptschule bzw. einem „Verschmelzungsprozess von Haupt- und Realschule“ (Leschinsky 2008, 377) reagiert wird, verschwindet damit nicht die hinter den Hauptschülern stehende, sozioökonomisch weitgehend homogene Gruppe, die oftmals „über ihre Eltern und Freunde keine Verbindung zu (qualifizierten) Arbeitsplätzen“ (Solga 2005, 124) hat. So führt Solga die schlechten Berufschancen von Hauptschülern auch zurück auf „bildungskategoriale Grenzziehungen auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd. 2004, 42), verursacht durch die Mechanismen der *Verarmung* und *Stigmatisierung* Geringqualifizierter. Für Hauptschüler bzw. Geringqualifizierte bedeuteten diese Grenzziehungen verarmte soziale Netzwerke, wie z. B. Rekrutierungs- und Anbieternetzwerke, sowie sozial verarmte Erfahrungskontexte, wodurch Bewerbungssituationen oft erst gar nicht zustande kämen (vgl. Solga 2004, 42f.). Solga (ebd., 41) zufolge, verhindern außerdem die Mechanismen der *Verdrängung* und *Diskreditierung*, dass Hauptschulabsolventen einen Zugang zu höher bewerteten, lukrativen, prestige- und zukunftssträchtigen, intellektuell anforderungsreichen Ausbildungsberufen bzw. Tätigkeiten (vgl. Seifried 2008, 235) erhalten bzw. dort eingestellt werden.

Den vier Mechanismen und ihren Konsequenzen entsprechend reagieren Schule, Lehrer und außerschulische Bildungsträger offenbar unbewusst auf die Situation ihrer Schülerschaft mit Berufszuweisungen und Berufszuschreibungen. So konzentriert sich die (außer-)schulische Berufsvorbereitung an den beiden in die vorliegende Untersuchung einbezogenen Hauptschulen vor allem auf solche Berufe, die für ihre Klientel überhaupt (noch) infrage kommen. Dadurch gewinnen die Hauptschüler über Praktika zwar auch Einblick in Normalarbeitsverhältnisse, doch beschränken sich diese Einblicke meist auf Berufe mit niedrigem Status, schlechter Bezahlung (z. B. Friseur) und hohen Gesundheitsrisiken (z. B. Maurer). Qualifizierte, privilegierte und subjektivierte Arbeit, d. h. Berufe mit höherem Status, bei denen die Grenze zwischen der Person und ihrer Funktion als Arbeitskraft erodiert, weil stärker auf die Subjekte, ihre Kreativität und Selbstorganisation gesetzt wird,

lernen Hauptschüler somit nur in Ausnahmefällen durch Schule oder Elternhaus kennen. Deutlich zeigen sich die eingeschränkten Arbeits- und Berufskennntnisse an den konkreten Berufswünschen der Schüler, die sich meistens auf die wenigen Berufe konzentrieren, die die Jugendlichen über Schule, Familie und Freunde kennen gelernt haben (vgl. Reißig 2009, 83).

Solgas (2004) These der Verarmung weiterführend verschärft die schulische Berufsvorbereitung durch ihre Konzentration auf „Benachteiligtenberufe“ und die Zusammenarbeit mit dem Handwerksbildungszentrum (HBZ) sowie der Arbeitslosenselbsthilfe (ASH) die Arbeitsmarktprobleme der Hauptschüler eher, da durch diese Einseitigkeit die Netzwerkressourcen der Jugendlichen weiter verarmen. Infolgedessen steigt das bereits erhöhte Risiko der Hauptschüler in Zukunft arbeitslos oder prekär beschäftigt zu sein. Wie sich aus verschiedenen Untersuchungen ableiten lässt, gehören Arbeitslosigkeit und atypische, prekäre Beschäftigung für die meisten von ihnen aber ohnehin zur Lebenswelt dazu (vgl. Solga/Wagner 2007; Lex/Gaupp/Reißig 2008; Bildungsbericht 2010; Krüger-Hemmer 2011).

In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass das Aufwachsen in durch Arbeitslosigkeit gekennzeichneten Risikolagen, die größtenteils negativen und einseitigen Erfahrungen mit Arbeit, aber auch die persönliche Erfahrung, nichts wert zu sein, nicht gebraucht zu werden, überflüssig zu sein und keine Chance zu haben (vgl. Hafenegger 2009, 52), eine spezifische Perspektive entstehen lassen, mit der Hauptschüler Arbeit und Arbeitslosigkeit betrachten. In Anlehnung an Wiedemann (1987), Dann (1989), Kaiser (2002), Gläser (2002), Kattmann (2007), Reinfried (2010) und andere handelt es sich bei dieser entstehenden (Lerner-)Perspektive resp. (Schüler-)Vorstellung um ein kognitives Konstrukt aus Gedanken, Bewusstseinsinhalten, Erfahrungsgestalten, Erinnerungen, Erwartungen, Ideen, Wissensstrukturen, Begriffen, subjektiven Theorien, Kenntnissen, mentalen und sozialen Repräsentationen, Deutungsmustern, Einstellungen, Wertungen usw. Demnach gelten Vorstellungen als erfahrungsbasiert, emotional grundiert, individuell geprägt und inter- aber auch intraindividuell verschieden, sowie gleichzeitig als sozial konstruiert. Hieran knüpft die vorliegende Forschungsarbeit an.

Im Folgenden werden zunächst die leitenden Thesen der Untersuchung betrachtet, welche in die zentrale Fragestellung der Arbeit münden. Abschließend werden der theoretische Rahmen und Aufbau der Arbeit vorgestellt.

1.2 LEITENDE THESEN DER UNTERSUCHUNG UND DIE ZENTRALE FRAGESTELLUNG

In der vorliegenden Forschungsarbeit umfassen (Schüler-)Vorstellungen in einem sehr weiten Sinne somit all das, was ein Schüler über bestimmte – hier sozialwis-

senschaftliche – Phänomene weiß und denkt, aber auch, wie er zu diesen Phänomenen fühlt und möglicherweise handelt.

Konkret wird davon ausgegangen, dass Schülervorstellungen den Umgang und die kognitive Auseinandersetzung mit arbeitsrelevanten Lebenssituationen und Problemen wie Arbeitslosigkeit beeinflussen und damit zur Herausforderung für die sozialwissenschaftliche Bildung werden. Insbesondere ihre emotionale Grundierung macht – so die These – die Brisanz der Schülervorstellungen für das sozialwissenschaftliche Lernen und den Kompetenzerwerb aus. So sind Arbeit, als Schlüsselfaktor sozialer Teilhabe in Bezug auf Inklusion und Arbeitslosigkeit, die als Schlüsselproblem über Exklusion in einer Arbeitsgesellschaft entscheidet, nicht nur zwei sozial äußerst relevante, sondern auch zwei emotional stark aufgeladene Begriffe. Kumuliert dies mit Benachteiligung und Betroffenheit aufseiten der Lernenden, d. h. sind prekäre Arbeit und Arbeitslosigkeit nicht „nur“ gesellschaftliche, sondern für die Jugendlichen auch individuelle Probleme, von denen sie z. B. als „Opferdurch-Nähe“ (Kieselbach 1994, 245) (mit-)betroffen sind, dann – so eine weitere These – dürften ihre Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit emotional eher negativ grundiert sein. Da vor allem negative Emotionen zu Lernhemmnissen führen und einen leistungsabträglichen Effekt haben können, Ängste aber auch die Entstehung von Vorurteilen begünstigen (vgl. Hartmann 1975, 8; Eldinger/Hascher 2008, 66), sind Schülervorstellungen zu diesen sozialwissenschaftlichen Konzepten mit ihren emotionalen Anteilen in besonderer Weise zu beachten und für den Unterricht transparent zu machen. Klafki verweist in diesem Zusammenhang auf die „mitgebrachte Gesellschaftlichkeit“ (Klafki 2005, 3) von Heranwachsenden, insbesondere auf ihre „sozial bedingt unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen und ihre Beeinflussung durch eine von starken Reizen gekennzeichnete Lebenswelt“ (ebd.), welche die Institution Schule zu berücksichtigen habe, wenn sie Lernprozesse fördern will.

Entsprechend wird die zu großen Teilen gesellschaftlich geprägte Sichtweise von Hauptschülern auf Arbeit und Arbeitslosigkeit in dieser Studie auch vor dem Hintergrund ihrer vermuteten Bedeutung für die Erwerbsarbeits- und Berufswahlentscheidung berücksichtigt. Studien zur Berufswahl haben diesen möglichen Einfluss bislang eher ausgeblendet. So heißt es beispielsweise bei Queisser (2010, 62), es sei von Interesse, zu wissen, welchen Arbeitsbegriff Jugendliche haben, doch vernachlässigt sie dies anschließend in ihrer Studie zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülern. Hedtke und Assmann (2008) stellen in ihrer empirisch quantitativen Analyse des Publikationsverzeichnisses 2002–2005 der Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) sowie der von ihr herausgegebenen Sammelbände 1995–2007 außerdem fest, dass die Wirtschaftsdidaktik u. a. die Arbeitnehmerrolle und die für sie notwendigen Kompetenzen bislang als Forschungsgegenstand vernachlässigt hat. Auch in diesem Zusammenhang sind die Schülervorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit relevant, da

nicht nur die Kompetenzen durch sie tangiert werden, sondern die Arbeitnehmerrolle ganz entscheidend durch das individuelle Verständnis von Arbeit und damit verbundene Einstellungen und Werte beeinflusst ist. Doch anstatt danach zu fragen, was insbesondere Hauptschüler als potenziell Geringqualifizierte und damit stark Risikobehaftete mit Arbeit und Arbeitslosigkeit verbinden, darunter verstehen und inwiefern sie betroffen sind, operieren der berufsvorbereitende Unterricht und der Lernbereich Arbeitslehre bislang ganz selbstverständlich mit diesen zentralen Kategorien.

An dieser Forschungslücke setzt die vorliegende fachdidaktisch motivierte Forschungsarbeit mit ihrem explorativen Charakter an, indem sie die Vorstellungen von Hauptschülern als Jugendliche mit geringer formaler Bildung in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit als Forschungsgegenstand wählt und mit der zentralen Forschungsfrage „*Welche Vorstellungen haben Hauptschüler von Arbeit und Arbeitslosigkeit?*“ die Ebene unterhalb der Berufswahl betrachtet.

Differenziert wird dabei in der Auswertung zwischen dem *Weltbild* der Hauptschüler (Was denken sie über Arbeit und Arbeitslosigkeit?), ihrem *Selbstbild* (Was denken sie über sich in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit? Fühlen sie sich betroffen usw.?) sowie der Frage nach dem *Berufs-* und *Arbeitsbild* (Welche Perspektive haben die Schüler auf Arbeit und Arbeitslosigkeit in Bezug auf einen Beruf usw.?).

Qualitativ offen wird erforscht, welche Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit einer Berufswahlentscheidung letztendlich überhaupt zugrunde liegen. Vorstellungen zur Lebensgestaltung bzw. zur privaten Lebensplanung – ein „wichtiges Element von Berufsorientierungsprozessen“ (Oechsle 2009a, 26) – fließen durch den offenen Charakter des Forschungsprojekts quasi automatisch mit ein.

1.3 THEORETISCHER RAHMEN UND AUFBAU DER ARBEIT

Theoretisch verorten lässt sich die Studie primär im Kontext der fachdidaktischen Vorstellungsforschung. Diese versteht unter Schülervorstellungen „Kognitionen, also Vorverständnisse und Gedanken (zu einem bestimmten Sachgebiet)“ (Baalmann et al. 2004, 8), welche emotionale und soziale Komponenten enthalten und aus verschiedenen „Komplexitätsebenen“ – Begriffen, Konzepten, Denkfiguren und Theorien – bestehen (vgl. Kattmann et al. 1997, 11; Kattmann 2007, 96). Anknüpfend an diese Definition nimmt das vorliegende Forschungsprojekt eine Erweiterung in Form einer Theorien-Triangulation vor, indem Bezug genommen wird auf Entwicklungs- und Begriffserwerbstheorien, das Forschungsprogramm Subjektive Theorien, den Ansatz der Sozialen Repräsentationen sowie den Deutungsmusteransatz. Be-

achtung finden darüber hinaus Emotions- und neurobiologische Theorien sowie die Sozialpsychologie und Einstellungsforschung.

Kapitel 2: Mit seiner zentralen Fragestellung fokussiert das Projekt die Erforschung der Schülervorstellungen auf die soziale Gruppe „Hauptschüler“. Ihre Besonderheit sowie die Besonderheit des institutionellen Kontextes „Hauptschule“, werden im zweiten Kapitel herausgearbeitet. Relevant hierbei ist die Auseinandersetzung mit Bildung und Bildungschancen in Deutschland. Entlang des Kapitalressourcen-Ansatzes von Bourdieu (1983), der *Rational Choice*-Theorie von Boudon (1974) sowie weiterer bildungssoziologischer Untersuchungen werden primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft in Bezug auf die Bildungschancen aufgedeckt. So analysiert das zweite Kapitel u. a., inwiefern sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft in der Hauptschule auswirkt und eine spezifische soziale Gruppe formt. Dabei wird der in dieser Einleitung skizzierte Problemaufriss im Hinblick auf das Aufwachsen in Risikolagen und die Arbeitsmarktchancen von Hauptschülern erneut aufgegriffen und vertieft. Untersucht wird im zweiten Kapitel auch, wie auf diese Entwicklungen bildungspolitisch, (fach-)didaktisch und pädagogisch reagiert wird.

Kapitel 3: Dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion¹⁵ entsprechend, an dem sich das Forschungsprojekt in seinem Aufbau in Teilen orientiert, erfolgt im dritten Kapitel zunächst eine fachliche Klärung der zentralen Begriffe Arbeit und Arbeitslosigkeit. Auch wenn diese vor allem in der Wirtschaftsdidaktik als ökonomisch bedeutsame Lebenssituationen angesehen werden, lässt sich doch in Anlehnung an Hippe (2012, 290, 300) begründen, warum sich ihre fachliche Analyse nicht allein auf die Ökonomik stützen kann, sondern dass auch andere (sozial-)wissenschaftliche Disziplinen wie die Arbeitssoziologie und Organisationspsychologie relevante Erkenntnisse zu diesen komplexen Lebenssituationen beizutragen haben. Die Erschließung von Arbeit und Arbeitslosigkeit aus (sozial-)wissenschaftlicher Sicht konzentriert sich außerdem auf die für diese Forschungsarbeit wesentlichen Punkte, mit entsprechender Relevanzsetzung für die Zielgruppe Hauptschüler als potenziell Geringqualifizierte. Diese fokussierte fachliche Klärung dient bedingt

15 Das auf dem Ansatz *conceptual reconstruction* basierende Modell der Didaktischen Rekonstruktion der Forschergruppe um Kattmann (1997), entstand aus der Kritik am ursprünglichen Konzeptwechsel-Ansatz heraus. Es orientiert sich an einem fachdidaktischen Triplet, dessen drei wechselwirkende Teile – Schülerperspektive, fachliches Wissen und didaktische Strukturierung – eng aufeinander bezogen werden (vgl. Kattmann et al. 1997, 3f.).

auch als Interpretationsfolie, mit der die zu eruiierenden Schülervorstellungen zu diesen Begriffen bzw. Phänomenen später teilweise verglichen werden können.

Mit der sozialpsychologischen Attributionstheorie nach Heider (1977) sowie nach Weiner (1986) und dem Persönlichkeitskonstrukt Kontrollüberzeugungen nach Rotter (1982) lassen sich die Schülervorstellungen später insbesondere im Hinblick auf Ursachen von Arbeitslosigkeit und Bewältigungsstrategien strukturieren und deuten. So kann Arbeitslosigkeit sowohl auf externe bzw. externe, z. B. den Strukturwandel, als auch auf interne bzw. internale¹⁶, d. h. in der Person liegende Faktoren wie beispielsweise ein Qualifikationsdefizit, zurückgeführt werden. Teilweise hängt von dieser Ursachenzuschreibung ab, ob eine Person Arbeitslosigkeit für kontrollierbar oder nicht kontrollierbar hält. Schätzt sie Arbeitslosigkeit als nicht kontrollierbar ein, dann macht sie äußere Bedingungen oder das Schicksal verantwortlich. Hält sie das Problem für kontrollierbar, dann führt sie Arbeitslosigkeit auf ihren eigenen Einfluss zurück.

Die rekonstruierten Bewältigungsstrategien der Jugendlichen werden außerdem mithilfe des *Coping*-Ansatzes strukturiert, wobei insbesondere mit Bezug auf die Studie von Reißig (2009) verschiedene Arten der Bewältigung unterschieden werden. Von besonderer Relevanz für die sozialbenachteiligte Gruppe Hauptschüler ist hier das sozialökonomische *Coping* nach Gerhardt, welches ein soziales Handeln beschreibt, „dessen Zweck eine Erhaltung oder Wiederherstellung von Statusteilhabemöglichkeiten in den Bereichen Beruf, Finanzen und Familie ist, die [...] bedroht oder verloren sind“ (Gerhardt 1986, 35). Bewältigungsverhalten an sich umfasst dabei „alle zielgerichteten Aktivitäten einer Person im Zuge der Auseinandersetzung mit einem belastenden Ereignis“ (Ferring/Filipp 1989, 197) wie Arbeitslosigkeit.

Das dritte Kapitel schließt mit einer fachdidaktischen Analyse ab, die sich auf Klafkis Schlüsselproblem-Ansatz (1996), Steinmanns Lebenssituationen-Qualifikationen-Ansatz (1997) sowie den schülerorientierten Ansatz von Schmiederer (1971/77) stützt. Mit Steinmann und Schmiederer sind dabei zwei fachdidaktische Konzeptionen gewählt, die nicht nur besonders anschlussfähig an Klafkis Schlüsselproblem-Ansatz sind. Auch spielt das didaktische „Emotionsgeschoss“ Betroffenheit – ein zentrales Moment des Forschungsprojekts – bei ihnen eine vergleichsweise große Rolle. Mit Bezug auf dieses didaktische Prinzip werden die

16 In Bezug auf die Kontrollüberzeugungen und Kausalattributionen sind die englischen Ausdrücke *external* und *internal* geläufiger als *extern* und *intern*. *External* bzw. *extern* sind dabei vom lateinischen *externus* (= äußerlich, außen befindlich, fremd) abzuleiten, wohingegen *internal* bzw. *intern* vom lateinischen Wort *internus* (= inwendig, innerlich) abstammen. In dieser Forschungsarbeit wird sowohl *extern* als auch *external* sowie sowohl *intern* als auch *internal* verwendet.

Schlüsselprobleme Arbeit und Arbeitslosigkeit als Gegenstände des Unterrichts an Hauptschulen somit allgemeindidaktisch, fachdidaktisch und curricular legitimiert.

Kapitel 4: Indem ein Bogen vom Begriffs- bzw. Konzeptwerb, über die Hypothese repräsentationaler Entwicklung bis hin zu Wiedemanns Erfahrungsgestalten gespannt wird, wird im vierten Kapitel ein konzeptioneller Rahmen für die Analyse von Schülervorstellungen entwickelt und die oben genannte Definition erweitert.

Von besonderer Bedeutung ist dabei die Erfahrungsbasiertheit der Schülervorstellungen: Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass die Entwicklung des Begriffsvermögens bzw. die Konzeptentwicklung durch Erfahrungen und Interaktion angestoßen wird (vgl. Baalman et al. 2004; Gropengießer 2007; Duit 2008). Damit bilden Erfahrungen die Basis für Vorstellungen, wobei diese als Repräsentationen von Erfahrungen zu verstehen sind. Aus diesem Befund ergeben sich folgende Konsequenzen:

So ist zunächst die Fokussierung auf Hauptschüler in diesem Forschungsprojekt verbunden mit der Annahme, dass Hauptschüler als soziale Gruppe ähnliche Erfahrungen mit Arbeit und Arbeitslosigkeit machen und hieraus folgend eine gruppenspezifische Sichtweise auf diese gesellschaftlichen Phänomene ausbilden. Insofern stellen Moscovicis Ansatz der Sozialen Repräsentationen sowie der Deutungsmuster-Ansatz relevante theoretische Bezugspunkte dar. Mit Bezug auf Entwicklungs- und Begriffserwerbstheorien, die fachdidaktische Forschung zu Schülervorstellungen sowie das Forschungsprogramm Subjektive Theorien von Groeben und Schlee (1988), wird aber auch davon ausgegangen, dass die Vorstellungen individuell geprägt sind, also innerhalb der sozialen Gruppe variieren. Neben der interindividuellen Verschiedenheit, sind außerdem intraindividuelle Unterschiede, „in Abhängigkeit von Domäne oder spezifischem Thema“ (Martschinke/Kopp 2007, 367) zu beobachten.

Schließlich wird angenommen, dass die Erfahrungen, auf denen Schülervorstellungen basieren, stets kognitiv *und* emotional verankert, je nachdem sogar emotional konditioniert werden, Vorstellungen also auch emotionale Anteile enthalten. Damit verbunden ist die Annahme, dass dort, wo Betroffenheit von Arbeitslosigkeit vorliegt, die emotionale Aufladung der Vorstellungen so groß ist, dass Lernhemmnisse entstehen können. Vor diesem Hintergrund werden zusätzlich Emotions- und neurobiologische Theorien zur Auseinandersetzung mit Vorstellungen hinzugezogen. Beachtung finden darüber hinaus die Sozialpsychologie und Einstellungsforschung. Skizziert werden in Kapitel 4 außerdem Konzeptwechselansätze, um aufzuzeigen, inwiefern affektive Aspekte in Konzeptwechselprozessen eine Rolle spielen können. Schließlich wird am Phänomen Arbeitslosigkeit exemplarisch die Bedeutung der Emotion „Betroffenheit“ erläutert.

Das Konzept „Betroffenheit“ wird in dieser Arbeit somit in zweifacher Weise verwendet: als didaktisches Prinzip sowie als Emotion. In erster Verwendung wird

insbesondere von politikdidaktischer Seite unterschieden zwischen einer objektiven Betroffenheit, d. h. einer Situation mit der „existenzielle Gefahren und Chancen zusammenhängen[,] [die] jedoch nicht erkannt werden können, weil sie der Erfahrung (noch) nicht zugänglich sind [...]“ (Hilligen 1985, 34) und einer subjektiven Betroffenheit, in der diese Situation Emotionen hervorruft, weil sie mit der eigenen Person in Verbindung gebracht wird (vgl. ebd.). Im Sinne eines „emotionale[n] Angerührtsein[s]“ (Sutor 1992, 347) steht die subjektive Betroffenheit im Fokus der zweiten Verwendung, bei der unter Betroffenheit eine Emotion verstanden wird, die auf dem Grundgefühl *Furcht/Angst*, insbesondere jedoch auf der Emotion *Trauer/Kummer* basiert.

Kapitel 5: Die Kommentierung und Zusammenfassung einschlägiger Forschungsbeiträge spielt innerhalb der einzelnen Kapitel immer wieder eine Rolle. Explizit analysiert wird der Forschungsstand zum Thema im fünften Kapitel, bevor die eigene Untersuchung an die theoretische Auseinandersetzung mit den Schülervorstellungen anschließt. Dabei werden neben Studien, die Schülervorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit untersucht haben, hinsichtlich der Betroffenheitssemantik auch Studien der Arbeitslosenforschung herangezogen.

Insgesamt muss allerdings festgestellt werden, dass reale Voraussetzungen der ökonomischen Bildung wie Werte, Wissen, Können und Erfahrungen der Schüler bisher nur unzureichend von der Wirtschaftsdidaktik beachtet wurden (vgl. Hedtke/Assmann 2008, 6). Schülervorstellungen zu ökonomisch geprägten Lebenssituationen wie Arbeit und Arbeitslosigkeit standen bislang kaum im Forschungsinteresse der Wirtschafts- oder Politikdidaktik. Noch weniger Beachtung fanden Hauptschüler als Adressaten der sozialwissenschaftlichen Bildung. Sozialwissenschaftliche Forschung zu Schülervorstellungen konzentrierte sich bisher vor allem auf Grundschüler, definierte das Konzept „Schülervorstellung“ nur unzureichend und erklärte vornehmlich mit Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. Emotionen und Betroffenheit sowie Kausalattributionen und Kontrollüberzeugungen spielten bislang eine untergeordnete Rolle. Als defizitär erweist sich dementsprechend der Forschungsstand.

Kapitel 6: Eingeleitet wird der empirische Teil der Arbeit mit der Darstellung des methodischen Vorgehens zur praktischen Erforschung der Schülervorstellungen. Beschrieben, legitimiert und reflektiert werden die Untersuchungsmethode, das mehrstufige Auswahlverfahren der Untersuchungsteilnehmer sowie das adaptierte Auswertungsverfahren.

Methodologisch fußt die Studie im Weitesten auf der *Grounded Theory*¹⁷ nach Glaser und Strauss, welche wiederum auf der Erkenntnistheorie des Symbolischen Interaktionismus¹⁸ nach Blumer basiert. Abweichend von der *Grounded Theory* wurden die Untersuchungsteilnehmer zunächst jedoch nicht theoretisch, sondern selektiv nach den Kriterien Geschlecht, Migrationshintergrund und Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit ausgewählt. Insgesamt 24 Hauptschüler wurden einzeln, unter Einsatz eines semi-strukturierten Interviews befragt. Der Leitfaden des Interviews wurde in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (1985) sowie das Episodische Interview nach Flick (2004/2007) konzipiert. Ausgewertet wurden die Interviews mit einer adaptierten Methode, die sich sowohl an der PZI-Auswertung und dem Thematischen Kodieren als auch am Theoretischen Kodieren der *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin orientierte. Dabei wurde in der ab-

17 Die *Grounded Theory* ist eine qualitative Forschungsmethodologie, die auf eine empiriebegründete bzw. empiriebasierte Theoriebildung abzielt (vgl. Corbin 2006, 70, 75).

18 Der Symbolische Interaktionismus, insbesondere mit den Namen Blumer und Hughes verbunden, die sich auf Meads pragmatisch-naturalistischen Ansatz beziehen (vgl. Wagner 2006, 148f.), gehört zusammen mit der Phänomenologie nach Schütz zu der Verhaltens- und Handlungstheorie des interpretativen Paradigmas (vgl. Hill/Peuckert/Scheer 2006, 297). Blumer (1973, 81) stellte drei Prämissen des Symbolischen Interaktionismus auf:

1. Menschen handeln gegenüber „Dingen“ auf der Grundlage der Bedeutungen, die diese Dinge für sie besitzen.
2. Die Bedeutung solcher Dinge leitet sich aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, ab oder entsteht aus ihr.
3. Diese Bedeutungen werden in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert.

Demzufolge beschäftigt sich diese Position mit Bedeutungen, die diese Dinge für den Menschen in seinem Handlungsprozess haben bzw. auf die hin der Mensch seine Handlungen ausrichtet (vgl. Blumer 1973, 82). Diese Bedeutungen gehen Blumer zufolge aus der symbolischen Interaktion hervor, welche Lamnek als „ein wechselseitiges, aufeinanderbezogenes Verhalten von Personen und Gruppen unter Verwendung gemeinsamer Symbole“ (Lamnek 1988, 45) definiert. Entsprechend resultiert die Bedeutung eines Dinges für eine Person „aus der Art und Weise, in der andere Personen ihr gegenüber handeln“ (Blumer 1973, 83f.). Hieraus ergibt sich die Definition dieses Dinges für diese Person: „Für den symbolischen Interaktionismus sind Bedeutungen daher soziale Produkte, sie sind Schöpfungen, die in den und durch die definierenden Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht werden“ (ebd.).

schließenden Auswertung theoretisches *Sampling* im vorab festgelegten *Sample* praktiziert.

Kapitel 7 und Kapitel 8: Den Untersuchungsergebnissen widmen sich die Kapitel 7 und 8.

Im siebten Kapitel werden zunächst die Vorstellungen der Hauptschüler zu den Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit analysiert. Einbezogen werden hierbei außerdem ihre Zukunftsvorstellung bzw. Lebensentwürfe sowie die Berufswahlentscheidung.

Das achte Kapitel untersucht die emotionale Grundierung der Schülervorstellungen, insbesondere die Bedeutung emotionaler Betroffenheit und die Bewältigungsfunktion der Schülervorstellungen. Im Vordergrund steht dabei die sogenannte „Unsicherheitsbetroffenheit“, die sich im Zuge der Auswertung zur Schlüsselkategorie und damit zum zentralen Phänomen der Untersuchung entwickelte.

Der eigenen Herleitung und Definition entsprechend wird unter „Unsicherheitsbetroffenheit“ eine zusammengesetzte Emotion verstanden, die insbesondere auf den Grundgefühlen *Furcht/Angst* und *Trauer/Kummer* basiert. Sie entsteht, wenn das Ereignis Arbeitslosigkeit als „schlecht“ bewertet wird, gleichzeitig der Wunsch besteht, hiervon verschont zu bleiben, der Schüler aber zur unsicheren Tatsachenüberzeugung kommt, dass ihn Arbeitslosigkeit in Zukunft vielleicht doch betrifft und das Ereignis infolgedessen kognitiv ernsthaft als Bedrohung erfasst.

Kapitel 9: Im neunten Kapitel werden die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst, diskutiert und theoretisch verortet, indem ein Rückbezug auf das theoretische Fundament und den entsprechenden Forschungsstand der vorliegenden Arbeit erfolgt. So werden gemäß der Didaktischen Strukturierung die „Ergebnisse der fachlichen Klärung mit denen der Erhebung von Schülervorstellungen“ (Kattmann et al. 1997, 12) verknüpft.

Kapitel 10: Schließlich werden im zehnten Kapitel die Quintessenz und der wissenschaftliche Ertrag der Arbeit – ihre Relevanz – insbesondere für eine subjektorientierte sozialwissenschaftliche Bildung mit sozioökonomischer Ausrichtung herausgearbeitet. Hierzu werden die wichtigsten Ergebnisse präzisiert und Hypothesen generiert. Außerdem werden Forschungs- und Handlungsbedarf aufgezeigt sowie hinsichtlich fachdidaktischer Konsequenzen und Empfehlungen Plausibilitäten formuliert.

2. Die Hauptschule und die Bildungschancen der „Bildungsfernen“

Dieses Projekt fokussiert die Forschung zu Schülervorstellungen in der sozialwissenschaftlichen Domäne auf eine spezifische Gruppe: die Gruppe der Bildungsfernen bzw. Benachteiligten. Durch PISA & Co sind diese in den letzten Jahren verstärkt in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückt: Sie fielen einerseits als Risikogruppe auf, der es an basalen Fähigkeiten mangelt, und andererseits als politisch äußerst desinteressierte, unwissende und partizipatorisch passive Konsummaterialisten (vgl. Stanat et al. 2002; Fend 2005; Gille et al. 2006; Hurrelmann/Albert 2006; Wippermann/Calmbach 2007; Albert/Hurrelmann/Quenzel 2011).

An die Stelle der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ (Peisert 1967) der 1960er Jahre tritt heute das „moderne Arbeiterkind“ – ein männlicher Konsummaterialist mit Migrationshintergrund.

Das schichtspezifische Moment des deutschen Bildungssystems ist geblieben; die „soziale Einseitigkeit der Schülerrekrutierung“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 228) betrifft vor allem die Hauptschule. Wie dieses Kapitel zeigen wird, stammen die ihr gebliebenen Schüler mehrheitlich aus bildungsfernen, unteren Bevölkerungsschichten und wachsen in risikoreichen, krisenhaften Lebenssituationen, geprägt von prekärer Arbeit und Arbeitslosigkeit, auf.

Die Frage nach den Vorstellungen dieser Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit gewinnt vor diesem Hintergrund eine zusätzliche Relevanz, die weit über die Bedeutung der Schülervorstellungen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht und Kompetenzerwerb hinausreicht.

2.1 SOZIALE HERKUNFT UND BILDUNGSCHANCEN

Die neuhumanistische, Humboldt'sche Bildungsauffassung im Sinne einer allgemeinen Menschenbildung, ist in unserer Leistungsgesellschaft zu einem „Prozess der Aneignung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten sowie sozialer Kompeten-

zen“ (Solga 2004, 39) mit stark ökonomischer Konnotation geworden. Im Zusammenhang mit Arbeitsmarktplatzierung und Beschäftigung stellt Bildung eine äußerst wichtige Sozialstrukturkategorie dar (vgl. ebd. 2005, 23). Ihre Zertifikate gelten als „beobachtbare Phänomene der individuellen Leistungsfähigkeit in der Vergangenheit“ (ebd. 2004, 39), signalisieren und prognostizieren somit zukünftige Leistungsfähigkeit. Insofern ist Bildung „eine wichtige Voraussetzung dafür, gesellschaftliche Chancen wahrzunehmen und soziale Risiken [wie Arbeitslosigkeit; Anm. CK] zu minimieren“ (Geißler 2002, 343).

Als Entwicklungsaufgabe umfasst Bildung die Befähigung zur Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen sowie die Befähigung praktische Lebensanforderungen zu bewältigen und sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen (vgl. Klieme et. al. 2007, 20). Die Höhe des Bildungsgrads beeinflusst im Positiven wie im Negativen alle Lebensbereiche – Einkommen, Beruf, Familie, das öffentliche Leben, die eigene Persönlichkeit etc. (vgl. Hradil 2005, 174f.).

2.1.1 Lebensbewältigung

Die angesprochene Befähigung zur Bewältigung praktischer Lebensaufgaben – kurz Lebensbewältigung – definiert Mack als „eine allgemeine Aufgabe, die das Aufwachsen in der Moderne bestimmt“ (Mack 2003, 42). Reißig spricht hierbei von einer „Anpassung an gesellschaftlich vorgefundene Erwartungen – definiert als Entwicklungsaufgaben“ (Reißig 2010, 59). Mack zufolge geht es um die Bewältigung der „doppelte[n] Aufgabe der Subjektwerdung und der Eingliederung in die Gesellschaft“ (Mack 2003, 42). Insofern sei Lebensbewältigung „ein Grundphänomen der Jugendphase in der Moderne“ (ebd.). In der entwicklungspsychologischen *Coping*-Theorie werde Bewältigung bzw. *coping* „auf allgemeine Entwicklungsaufgaben und auf kritische Lebensereignisse bezogen“ (ebd.). Schließlich, so Mack, lasse sich Lebensbewältigung auffassen als eine „Bewältigung von schwierigen individuellen Situationen, Konflikten und Krisen“ (ebd.), „als Lebensform in einer risikoreichen Lebenssituation“ (ebd., 43) und als Versuch, „Handlungsfähigkeit in anomischen Strukturen zu erhalten“ (ebd.) (Normalisierungshandeln).

Mack (ebd., 44) entwickelt aus den drei genannten Bedeutungen von Lebensbewältigung drei Typen von Bewältigung:

Während (1) Bewältigung im Typus „Entwicklung“ eine Aufgabe darstellt, die sich an alle Jugendlichen richtet und der, so Reißig (2010, 59), „normative“ Lebensereignisse wie die Platzierung in das Erwerbsleben zugrunde liegen, betrifft die (2) Bewältigung im Typus „Krise“ und die (3) Bewältigung im Typus „Risiko“ nur jenen Teil der Jugendlichen, die kritischen Lebensereignissen ausgesetzt sind:

„Kritische Lebensereignisse sind im Leben einer Person auftretende Ereignisse, die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und die mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen. Da diese Ereignisse eine Unterbrechung habitualisierter Handlungsabläufe darstellen und die Veränderung oder den Abbau bisheriger Verhaltensmuster erfordern, werden sie als prinzipiell ‚streubreich‘ angesehen [...]“ (Steinkamp/Meyer 1996, 324).

Solch prekäre und krisenhafte Alltagssituationen betreffen vor allem Hauptschüler. Überdurchschnittlich häufig wachsen sie in benachteiligten sozialen Schichten auf, die dem Risiko der Arbeitslosigkeit und Armut besonders stark ausgesetzt sind (vgl. Duncker 2003a, 22). Demnach sind es vor allem Hauptschuljugendliche, die nicht nur „normale“ Entwicklungsaufgaben zu meistern haben, sondern auch Lebensereignisse vom Typus „Krise“ und „Risiko“ bewältigen müssen. Der dritte Bewältigungstypus („Risiko“) bezieht sich dabei auf „anomische gesellschaftliche Strukturen, in denen für einen Teil der Heranwachsenden die gesellschaftliche Erwartung und Vorstellung von Sozialintegration nicht mehr einlösbar ist“ (Mack 2003, 44). In einem riskanten Vergesellschaftungsprozess wird durch Normalisierungshandeln versucht „eine biographische Balance in anomischen Strukturen zu erreichen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund ihrer erschwerten Lebenslage sind Hauptschüler zunehmend mit der Bewältigung krisenhafter und riskanter Lebenssituationen überfordert, weil es ihnen an Bewältigungsressourcen mangelt. So hapert es den Schüler Fink (2003, 204) zufolge oft an sozialen und personalen Kompetenzen, um Krisen zu bewältigen. Auch in quantitativer Hinsicht stelle sich das Problem, dass die Jugendlichen nur wenige geeignete Bezugspersonen haben, die sie bei der Bewältigung allgemeiner Entwicklungsaufgaben und Krisen unterstützen (vgl. Fink 2003, 205). Stattdessen seien Hauptschüler, so Duncker, „mehr von instabilen sozialen Verhältnissen und einer Erosion verwandtschaftlicher Beziehungen betroffen“ (Duncker 2003a, 22). Durch das Wegbrechen von personellen Ressourcen – meist ein Grund für Krise und Risiko – sind diese Jugendlichen mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben überfordert und reagieren mitunter aggressiv, gewalttätig oder mit gesundheitlich ruinösen und anderem sozial abweichenden Verhalten (vgl. Mack 2003, 42).

Darüber hinaus kann Bildungsferne als Risiko begriffen werden:

„Ein Mangel an formaler Bildung (z. B. Schulabbrecher, Hauptschulabsolventen) vergrößert das Risiko, in sozial benachteiligte Lebenslagen zu geraten. Umgekehrt führt soziale Benachteiligung (Zugehörigkeit zu bildungsfernen Milieus) zu Bildungsbenachteiligung“ (Maurer 2010, 84).

Der angesprochene Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und sozialer Benachteiligung wird im Folgenden genauer beleuchtet.

2.1.2 Bildungsungleichheit

In Wissens- und Informationsgesellschaften ist Bildung ein besonders wertvolles Gut. Demzufolge zählt Bildung auch „zu den wichtigsten Ausprägungen sozialer Ungleichheit“ (Hradil 2005, 28). Dabei ist von sozialer Ungleichheit die Rede, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (ebd., 30). Neben Bildung unterscheidet Hradil (ebd., 31) noch drei weitere Basisdimensionen bzw. Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit, die wechselwirkend in ihren Ausprägungen die Lebensbedingungen markieren: materiellen Wohlstand, Macht und Prestige.

Analog zu den vier Basisdimensionen bzw. Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit unterscheidet Bourdieu (1983, 197) drei grundlegende Kapitalsorten: ökonomisches Kapital, kulturelles oder Bildungskapital und soziales Kapital, die sich hinsichtlich ihrer Reproduzierbarkeit, also der Möglichkeit sie zu übertragen, unterscheiden. Der Kapitalbegriff meint dabei „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu 1983, 183) bzw. bezeichnet „eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist“ (ebd.).

Ökonomisches Kapital lässt sich Bourdieus Theorie nach in Geld tauschen und zeichnet sich durch eine gewisse Überlegenheit aus, weil mit seiner Hilfe die anderen Kapitalarten mit entsprechender Transformationsarbeit erworben werden können und es außerdem allen anderen Kapitalsorten zugrunde liegt (vgl. ebd., 195f.).

Soziales Kapital (Kapital an sozialen Verpflichtungen oder „Beziehungen“) umfasst Netzwerkressourcen, also „Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (ebd., 190f.). Soziales Kapital ist „unter bestimmten Voraussetzungen [...] in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln“ (ebd., 185).

Kulturelles Kapital tritt in drei Zuständen auf: inkorporiert, objektiviert und institutionalisiert. In seinem verinnerlichten Zustand erscheint das kulturelle Kapital als dauerhafte Disposition eines Menschen (vgl. ebd.). Damit sind kulturelle Fähigkeiten, Wissen und Bildung im nicht formalen Sinne gemeint. Inkorporiertes Kulturkapital ist somit körpergebunden, setzt Verinnerlichung (*incorporation*) voraus und seine Akkumulation braucht Zeit (vgl. ebd. 2006, 113f.). Bourdieu betrachtet dabei diese zum Erwerb erforderliche Zeit als „Bindeglied zwischen ökonomischen und kulturellem Kapital“ (ebd., 116). Übertragen bzw. weitergegeben wird inkorporiertes Kulturkapital der Theorie nach durch „soziale[.] Vererbung“ (ebd., 114).

Im objektivierten Zustand umfasst kulturelles Kapital kulturelle Güter wie Kunstwerke, Bücher, Instrumente oder Maschinen (vgl. ebd. 1983, 185). In dieser materiellen Form ist das objektiviert Kulturkapital – genauer, das juristische Eigentum – somit übertragbar (vgl. ebd. 2006, 117). Kulturelle Güter können zum „Gegenstand materieller Aneignung“ (ebd.) werden, wenn ökonomisches Kapital vorhanden ist. Ihre symbolische Aneignung setzt allerdings wieder inkorporiertes Kulturkapital voraus, d. h. „kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen“ (ebd.).

Um inkorporiertes Kulturkapital sichtbar und damit ökonomisch nutzbar zu machen, wendet man das Verfahren der Objektivierung in Form von (Bildungs-)Titeln an, womit seine „biologischen Grenzen“ (ebd., 118) durchbrochen werden. Mit institutionalisiertem Kulturkapital sind insofern formale Bildungsabschlüsse, schulische und akademische Titel gemeint, die kulturelle Kompetenz „bescheinigen“ und den Trägern „in Bezug auf Bildung einen konventionellen, stabilen und juristisch garantierten Wert verleih[en]“ (ebd.). Unter bestimmten Voraussetzungen ist kulturelles Kapital der Theorie nach somit in ökonomisches Kapital konvertierbar (vgl. ebd. 1983, 185).

Die drei Kapitalsorten, ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital bedingen sich außerdem wechselseitig:

„Das vorhandene Kapital der Familie wird demnach in die Ausbildung der Kinder investiert, die so inkorporiertes Kulturkapital erwerben, das sie beispielsweise über einen gutbezahlten Beruf in ökonomisches Kapital umwandeln können“ (Rösner 2007, 121).

2.1.2.1 Primäre Effekte der sozialen Herkunft

Bevor sie in die Schule kommen, werden Kinder bereits in ihren Familien sozialisiert. Diese gehören je nach Beruf, Einkommen und Bildungsniveau der Eltern einer bestimmten sozialen Schicht, d. h. einer „Gruppierung[.] von Menschen mit ähnlich hohem Status innerhalb einer oder mehrerer berufsnaher Ungleichheitsdimensionen“ (Hradil 2005, 40) an. Auch werden in den Familien bestimmte Lebensstile gelebt. Ändern sich die jeweils verfügbaren Ressourcen und aktuellen Lebensziele usw., verändert sich damit auch „der regelmäßig wiederkehrende Gesamtzusammenhang der Verhaltensweisen, Interaktionen, Meinungen, Wissensbestände und bewertenden Einstellungen eines Menschen“ (ebd., 46). Neben den Lebensstilen, die sich aus aktuellen Lebenslagen ergeben, beeinflusst auch die Milieuzugehörigkeit der Eltern, also ihre typischen Werthaltungen und Mentalitäten, die Sozialisationsbedingungen der Kinder.

Bourdieu's Theorie nach vermittelt die Familie indirekt ihren Kindern „ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, das u. a. auch die Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution entscheidend beeinflusst“ (Bourdieu 2006, 26). Die-

ses „kulturelle Erbe“ variere, so Bourdieu, nach sozialen Klassen und sei verantwortlich für die „ursprüngliche Ungleichheit“ (ebd.) hinsichtlich des Schulerfolgs der Kinder. Dieser sei aufs Engste mit dem familiären Bildungsniveau verbunden. Die Familie in der ein Kind aufwächst, ist damit eine nicht zu unterschätzende primäre Sozialisationsinstanz. Sie bietet eine häusliche Lernumwelt, ein Entwicklungsmilieu, das erwiesenermaßen je nach Sozialstatus der Familie anregungsreicher oder anregungsärmer ausfällt (vgl. Preiser 2003, 261f.; Becker 2007, 166). So kommen anregungsärmere Entwicklungsmilieus häufiger in unteren sozialen Schichten vor und gehen einher mit einem meist niedrigeren Bildungsgrad sowie schlechteren Wohn- und Einkommensverhältnissen (vgl. Preiser 2003, 261f.).

Boudon¹ (1974) zufolge ergeben sich aus dem Anregungsgehalt, den Förderdefekten sowie der kulturellen Ausstattung der Familie und insofern auch aus ihrem kulturellen Kapital und Ethos primäre Herkunftseffekte², die mit Eintritt des Kindes in die (Grund-)Schule in großem Maße mit über dessen Schulleistungen und Kompetenzen entscheiden (vgl. Becker 2007, 165). Somit hat das soziale und familiäre Umfeld, in dem Kinder aufwachsen, großen Einfluss auf deren Bildungserfolg (vgl. Bildungsbericht 2010, 24). Für Kinder unterer Schichten ist dieser Bildungserfolg allerdings wegen ihrer ärmeren kulturellen Ausstattung begrenzt (vgl. Boudon 1974, 29; Becker 2007, 166); auch beschert ihnen die anregungsärmere häusliche Lernumwelt kognitive Nachteile (vgl. Preiser 2003, 261f.). Bildungsungleichheit entsteht daher nicht erst beim Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, sondern bereits vor Schuleintritt durch die primären Effekte der sozialen Herkunft. Mit Bezug auf die Theorie von Boudon (1974), einer *Rational Choice*-Theorie, definiert Becker Bildungsungleichheit deshalb als „aggregierte Folgen elterlicher Bildungsentscheidungen und der Schulleistungen, die zwischen den Sozialschichten variieren, sowie der leistungsbezogenen Selektion durch das Bildungssystem, die für die einzelnen Sozialschichten unterschiedliche Konsequenzen für den weiteren Bildungsverlauf haben kann“ (Becker 2007, 163). Schneider

-
- 1 Boudon definiert ungleiche Bildungschancen, „inequality of education opportunity“ (IEO), als „differences in level of educational attainment according to social background“ (Boudon 1974, xi). Unter sozialer (Im-)Mobilität, „social mobility“ oder „immobility“, versteht er „the differences in social achievement according to social background“ (ebd.). Er bezeichnet „social immobility“ außerdem als „inequality of social opportunity“ (ISO) (vgl. ebd.). Zur Erklärung der Bildungsungleichheit entwickelte Boudon ein Synthesemodell, das auf wesentlichen Forschungsergebnissen basiert (vgl. ebd.).
 - 2 Mit primären Herkunftseffekten beschreibt Boudon (1974, 29) den Befund, dass die Stratifizierung eine Vielzahl von Unterschieden zwischen Menschen nach folgendem Prinzip erzeugt: Je geringer der soziale Status, desto ärmer der Bildungshintergrund und desto geringer die schulischen Leistungen.

zufolge ist es aber weniger die soziale Schicht, die Schulleistungen erklärt. Vielmehr seien es „die dahinter liegenden eigentlichen Wirkfaktoren“ (Schneider 2008, 21) wie Bildungsnähe und -aspiration, kognitiver Anregungsgehalt, den das Elternhaus bietet, die Vorbildfunktion der Eltern hinsichtlich Sprache und Leistung sowie ihr Interesse und Engagement für die Schulleistungen des Kindes.

2.1.2.2 Sekundäre Effekte der sozialen Herkunft

Die Grundschule schafft es nicht, diese herkunftsbedingten schlechteren Startchancen von Kindern aus sozial schwächeren Familien auszugleichen (vgl. Boudon 1974, 196). In einem hochselektiven Schulsystem wie dem deutschen werden diese primären Herkunftseffekte somit nicht etwa kompensiert, z. B. indem stärker in vorschulische Bildung investiert wird, um die ungünstigen Sozialisationseinflüsse des Elternhauses abzuschwächen (vgl. Becker 2007, 180). Durch die Besonderheit des deutschen Schulsystems am Ende des vierten bzw. am Ende des sechsten Grundschuljahres in unterschiedliche Bildungsgänge zu münden, die eine Übergangentscheidung von Seiten der Lehrer und Eltern erforderlich machen, verschärft das Bildungssystem durch seine vertikale Mehrgliedrigkeit vielmehr die Bildungsungleichheit. Denn gerade bei Übergangentscheidungen ist Bourdieu und Passeron (1971, 30f.) zufolge die soziale Herkunft in Form einer subjektiven Bildungserwartung der Eltern besonders ausschlaggebend. Diese subjektive Bildungserwartung hänge mit dem „Gefälle der objektiven Bildungschancen“ (Bourdieu/Passeron 1971, 20) der Kinder zusammen. Ursächlich bedingt sehen sie die geringeren objektiven Bildungschancen der Unterschichtenkinder (in Frankreich) im Bildungssystem. Schule, Lehrer und Curriculum begünstigten die privilegierten Schichten, indem der Unterricht implizit bestimmte Grundkenntnisse, Techniken und Ausdrucksmöglichkeiten voraussetze, „die das Privileg der gebildeten Klassen sind“ (ebd., 39). Ebenso spricht Geißler (2002, 358) von schichtspezifischen Auswirkungen des insbesondere an deutschen Gymnasien vorherrschenden Curriculums. Als curriculare Barrieren für Unterschichtenkinder betrachtet er vor allem historische und sprachliche Lerninhalte. Wegen der kulturellen und sprachlichen Ferne des Unterschichtenmilieus seien solche Lerninhalte eine Hürde. Objektiv geringere Bildungschancen ergeben sich insofern auch aus dem Umstand, dass (Unterrichts-)Sprachbeherrschung, außerschulische Vorbildung, Lernmotivation und habitualisierte Lerngewohnheiten mit über den schulischen Erfolg entscheiden (vgl. Solga/Wagner 2007, 193). Da die subjektive Bildungserwartung auf der Erfahrung der objektiven Bildungschancen basiert, greifen gleich zwei Selektionsmechanismen ineinander, die herkunftsbedingte ungleiche Verteilung von Bildungschancen fortbestehen lassen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, 22). Dies ist zum einen die Selektion nach Leistung, wobei Leistungsunterschiede nicht nur aus unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten, sondern auch aus Unterschieden in den Sozialisationsmilieus resultieren (schichtspezifisch unterschiedliche kulturelle Ausstat-

tung usw.) (vgl. Geißler 2002, 354). Geißler (2004, 372) weist außerdem darauf hin, dass die schulische Auslese nach Leistung bei unteren Schichten erheblich schärfer vollzogen wird als bei Kindern aus der Mittel- und Oberschicht. Der zweite Selektionsmechanismus, die elterlichen Bildungsentscheidungen für eine durch das Bildungssystem vorgegebene Schullaufbahn, stehen hierzu in Bezug. Sie basieren Boudons (1974) Theorie nach (auch) auf „der Abwägung von Vor- und Nachteilen höherer Bildung im Sinne einer quasi-ökonomischen Investitionsentscheidung“ (Becker 2007, 163). Dementsprechend entscheiden sich Eltern für diejenige Schulform, die ihnen, ihrer sozialen Position entsprechend, am vorteilhaftesten erscheint (vgl. Boudon 1974, 36; Becker 2007, 166). Welche Bildungsentscheidung jeweils vorteilhaft und damit rational ist, „ergibt sich [...] aus der (vernünftigen) Beachtung von Möglichkeiten und Zwängen der Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten, die wiederum mit der sozialen Position der Familie und ihren Ressourcen gegeben sind“ (Becker 2007, 165). Diese elterlichen Entscheidungsprozesse für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder werden als sekundäre Effekte der sozialen Herkunft³ bezeichnet, da sie „in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten [variieren]“ (Becker/Lauterbach 2007, 12). Mit ihnen taucht somit die zweite schichtspezifische Hürde bzw. Barriere in Form eines „leistungsunabhängigen sozialen Filters“ auf. Denn die Reaktionen auf die Lehrerempfehlungen am Ende der Grundschulzeit sind schichtspezifisch unterschiedlich, hängen also von den „sozialstrukturell ungleiche[n] Bildungsaspirationen“ (Solga/Wagner 2007, 190) ab:

„Aufgrund der größeren sozialen Distanz zwischen sozialem Status und höherer Bildung müssen [...] die unteren Sozialschichten höhere Aspirationsniveaus haben, mehr Ressourcen aufbringen und sich mehr anstrengen, damit sie sich für die höhere Bildung entscheiden“ (Becker 2007, 167).

Dohmen (2008, 5) weist insofern darauf hin, dass bildungsnahe Familien ihre Kinder auch entgegen der Lehrerempfehlung auf eine höhere Schulform schicken, während sich bildungsfernere Eltern eher für niedrigere Schultypen entscheiden.

Entsprechend der genannten primären Effekte der sozialen Herkunft, die sich in „sekundären Stratifizierungsprozessen – aufgrund sozialstrukturell ungleicher Bildungsaspirationen und -entscheidungen von Kindern und ihren Eltern sowie mitverursacht durch herkunftsabhängige Lehrerurteile – fort[setzen]“ (Solga/Wagner

3 Boudon betrachtet die sekundären Herkunftseffekte als relevanter als die primären (vgl. Boudon 1974, 28). So reichten die Stratifizierungseffekte über die Erzeugung von Bildungsungleichheit hinaus (vgl. ebd.).

2007, 190), ergibt sich somit trotz des Leistungsprinzips⁴ eine herkunftsabhängige Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen des deutschen Bildungssystems. Vor diesem Hintergrund ist deshalb auch das viel zitierte Ergebnis der PISA-Studie zu interpretieren:

„Auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten ist die relative Chance, ein Gymnasium statt einer Realschule zu besuchen, für ein Kind aus den höchsten Sozialschichtgruppen etwa dreimal größer als für ein Arbeiterkind“ (Stanat et al. 2002, 13).

Solga und Wagner sprechen insofern zu Recht von einer „*herkunftsabhängigen Kanalisierung*“ (Solga/Wagner 2007, 187) und von „*herkunftsabhängigen gatekeeping-Prozesse[n]* im Bildungssystem“ (ebd., 188), die die Zugangschancen zu höheren Bildungsgängen für Kinder aus sozial schwächeren Schichten gering halten.

Was dies konkret für die Hauptschule bedeutet, lässt sich adäquat nur mithilfe eines historischen Rückblicks beantworten. Im Folgenden wird daher auf die Entstehung der Hauptschule eingegangen.

2.2 DIE HAUPTSCHULE – VON DER EINGANGSSTUFE DES BERUFLICHEN BILDUNGSSYSTEMS ZUR EINGANGSSTUFE IN DIE ARBEITSLOSIGKEIT?

2.2.1 Entwicklung der Hauptschule von Restschule zur Restschule?

Vorläufer des untersten Niveautyps im heutigen vielgliedrigen Sekundarschulsystem Deutschlands war die Volksschule. Ihre Geschichte betrachten Rekus, Hintz und Ladenthin mit Bezug auf Fischer (1961) bis 1918 als die Geschichte eines „obrigkeitsstaatlichen ‚Instruments der Staatsräson‘“ (Fischer 1961, 223; zit. nach Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 211). So habe das Schulwesen in der hierarchisch geordneten Gesellschaft des Kaiserreiches als „Distributionsinstanz sozialer Schichtungen“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 211) fungiert, indem es geburtsständig und unabhängig von Schulleistung Unterschiede festschrieb. Dies änderte sich mit dem

4 Im Unterschied zum Geburtsprinzip, das auf einen zugewiesenen bzw. zugeschriebenen Status (*ascription*) verweist (vgl. Parsons 1964, 189), basiert das Leistungsprinzip auf dem meritokratischen Modell, das nach dem Prinzip „alle nach ihren Leistungen“ bzw. dem Prinzip der Chancengleichheit funktioniert (vgl. Geißler 2005, 73). Es ist daher an Leistung orientiert, ohne soziale Kriterien zu berücksichtigen und verweist deshalb auf einen erworbenen Status (*achievement*; Leistungsprinzip) (vgl. Parsons 1964, 189).

Verzicht auf Schulgeld in der Weimarer Republik. Mit der Schulgeldfreiheit begann die „Abwanderung aus der untersten Stufe des Systems“ (ebd., 212) und damit die „Auszerrung“ der Volksschuloberstufe. Schon in den 1920er Jahren sei aus ihr die „Schule der ‚Zurückgebliebenen‘“ (ebd.) geworden, heißt es bei Rekus, Hintz und Ladenthin, „der in nuce bereits der Charakter einer Restschule innewohnte und die zur Pflichtschule für alle diejenigen wurde, denen aus welchen Gründen auch immer der Zugang zu einer höheren Bildung verwehrt blieb“ (ebd., 212f.). Statt eine Schule des Volkes war die Volksschuloberstufe somit eine „Bildungsinstitution für die Masse der unteren Volksschichten“ (Leschinsky 2008, 383), eine Schule des „niedereren Volkes“, der im Laufe des 19. Jahrhunderts mündig werdenden Volksschichten, der Bauern, Handwerker und Arbeiter“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 368). Stöcker rechtfertigt das Prinzip der volkstümlichen Bildung noch Mitte der 1950er Jahre mit der Denk- und Sichtweise des einfachen Menschen bzw. mit dem „gegliederte[n] Weltbild“ (Stöcker 1955, 20) des Bauern, Handwerkers und Arbeiters. Dieses volkstümliche Denken sei konkret, anschaulich, situations- und praktisch-zweckgebunden, gegenüber der „gelehrten Betrachtung“ (ebd.) zwar gleichwertig, aber nicht gleichartig. Insofern sei die Volksschule die „Ausbildungsstätte des einfachen, schlichten, vorwiegend praktisch tätigen Menschen“ (ebd., 18).

Kritisiert wurde an dieser volkstümlichen Bildung, dass sie die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse sicherte (vgl. Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 369). Auch erfolgte die Bildung auf einem „volkstümlichen“ Niveau, mit einer konkret-anschaulichen Vermittlung traditioneller Denk- und Lebensformen, die nicht auf die sich wandelnde Umwelt vorbereitete (vgl. ebd.). Stattdessen bereitete die Volksschuloberstufe die Schüler auf einfache Berufe vor, wodurch ihnen der Zugang zu einer umfassenden Allgemeinbildung vorenthalten wurde (vgl. ebd., 371). Bildungspolitisch wurde auf diese Situation 1953 mit der Einrichtung des *Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* reagiert. Seine Aufgabe war es, die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesen zu beobachten und Empfehlungen zu seiner Weiterentwicklung zu geben. Unterdes geriet die Volksschule durch die zunehmende Abwanderung von guten Schülern ins höhere Bildungswesen im Zuge der Bildungsexpansion immer tiefer in eine Krise. Stöcker spricht von einem „fast beängstigende[n] Trend zu den weiterführenden Schulen des Gymnasiums und der Mittel- bzw. Realschule“ (Stöcker 1968, 28). In der Volksschule zurück bleiben – so der Deutsche Ausschuss – „diejenigen Kinder und Jugendlichen, die es aus Mangel an Begabung und Interesse nicht ‚geschafft‘ haben“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 371). Die Befürchtung, die Volksschule könne dadurch zur „Restschule“ verkommen, gab schließlich den Anstoß für die konzeptionelle Entwicklung der Hauptschule. So heißt es in den Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule:

„Wenn hier nicht bald Wirksames geschieht, dann wird die Volksschule eines Tages die ‚Restschule‘ sein, die Schule nämlich nur derjenigen Jugendlichen, deren Lebenschancen sich auf ungelernete Arbeit beschränken. Sie wird dann die Schule des unteren Drittels ihrer derzeitigen Schüler. Das darf und kann sich unsere Gesellschaft nicht leisten“ (ebd., 370).

Zenke (2003, 82) weist im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der in Krise geratenen Volksschuloberstufe zur Hauptschule darauf hin, dass die Bezeichnung „Hauptschule“ nicht von ungefähr kam. Im Gegenteil sei mit dieser Bezeichnung die Erwartung verbunden gewesen, dass diese Schule für die Mehrheit der Sekundarschüler die *hauptsächliche* Schule bzw. die Regelschule bleiben werde. Auch deutet Zenke die Bezeichnung „Hauptschule“ als „ein deutliches Signal für die Hoffnung des Ausschusses, die deutsche Gesellschaft möge auch in ihrem Bildungswesen endlich aufbrechen in eine aufgeklärte, freiheitliche, liberale und bildungsfreundliche Grundhaltung, die das zentrale Ordnungsprinzip bürgerlich-demokratischer Gesellschaften, die persönlich erbrachte Leistung nämlich, auch zum Regulativ im Bildungswesen macht“ (Zenke 2003, 85). Leschinsky (2008, 383) zufolge steht der Name zudem für ein Programm: Im Prinzip sollte die Hauptschule den anderen beiden Sekundarschulformen gleichwertig sein.

Mit der Reform der Volksschuloberstufe zur Hauptschule hoffte der Deutsche Ausschuss außerdem, Jugendliche besser auf die sich wandelnden und immer höher werdenden beruflichen Anforderungen, aber auch auf die mündige und verantwortungsvolle Teilhabe am geistigen und kulturellen Leben vorzubereiten und ihnen damit soziale Aufstiegsmöglichkeiten zu bieten:

„Das Sozialgefüge der Gesellschaft ist so beweglich geworden, daß die soziale Lage des einzelnen nicht mehr wie früher schon durch des [*sic*] Elternhauses [*sic*] bestimmt ist. Auch die Berufswahl legt heute weniger als je zuvor die Lebensstellung eines Menschen fest“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 371).

Es darf aber nicht übersehen werden, dass der Ausschuss in seinen konzeptionellen Überlegungen am dreigliedrigen Schulsystem festhielt und weiterhin von den empirisch nicht belegten Begabungstypen, der manuell-praktischen, geistig-theoretischen und eine zwischen beiden vermittelnde Begabung, ausging (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 230, 261, 263). Hinsichtlich ihrer Bildungsinhalte und des definierten Anforderungsniveaus orientierte sich die Hauptschule somit am manuell-praktischen Begabungstypen und unterschied sich damit deutlich von den anderen beiden Schulformen. Anstatt sich von der volkstümlichen Bildung abzuwenden und wissenschaftsorientiert zu sein, sei die Hauptschule, so Rösner, im Rahmenplan von 1959 zum Aufbau des Schulwesens als „vorwissenschaftliche Schule“ (Rösner 2007, 59) mit weiterhin „volkstümlicher Prägung“ (ebd.) konzipiert worden. Damit unterschied sich das „Kind des Deutschen Ausschusses für das Erzie-

hungs- und Bildungswesen“ (ebd.) von der Volksschule in inhaltlicher Hinsicht zunächst lediglich dadurch, dass seine Anforderungen etwas höher lagen (vgl. ebd., 60). Infolgedessen spricht Rösner von einer „Renaissance der Volksschule“ (ebd.). Auch nach Baumert, Cortina und Leschinsky war die Zielgruppe der Hauptschule weiterhin die „praktisch begabten unteren Volksschichten“, für die ein ganzheitlicher, anschaulicher und erlebnisnaher Unterricht, der das Heimatprinzip betonte, angemessen erschien“ (Baumert/Cortina/Leschinsky 2008, 57). Rekus, Hintz und Ladenthin (1998, 230) entlarven die seinerzeit geplante Hauptschulbildung trotz zahlreicher Neuerungen außerdem als „berufsständig“, die eher einer Ausbildung als einer (Allgemein-)Bildung ähnelte. So fand die für die Volksschule charakteristische Funktion „Vorbereitung auf die Arbeitswelt“ (Gmelch 1996, 158) in der Hauptschule ihre Entsprechung in der Funktion „Hinführung zur modernen Arbeitswelt“ (ebd., 160). Aufgrund der Tatsache, dass eine große Mehrheit aller Auszubildenden sich (noch) aus den Volksschulabsolventen rekrutierte (vgl. Zenke 2003, 85), konzipierte der Deutsche Ausschuss die Hauptschule als „Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges“ (Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 381). Dieser Zweckbestimmung folgend, sollte die Hauptschule den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung in ihren Fächern und Inhalten beachten (vgl. ebd., 375).

Ihrer Aufgabe „allgemeine Bildung in einem neuen, zeitgemäßen Sinn zu verwirklichen“ (ebd., 381), sollte sie vor allem dadurch nachkommen, indem sie „den Beruf als didaktisches Zentrum“ (ebd.) betrachtete:

„Der Beruf ist fast immer mehr als Erwerbstätigkeit, er strahlt dann als die zum Bewußtsein gekommene Lebensaufgabe in Familie, Gesellschaft und Staat aus. Aber er beruht doch auf dem Arbeitsleben, daß der Jugendliche einer besonderen Hinführung auf sie bedarf, bevor er in sie eintritt“ (ebd.).

2.2.1.1 Arbeitslehre – ein hauptschulspezifischer Lernbereich

Im Zentrum des Hauptschulcurriculums sollte somit die Orientierung an der Berufs- und Arbeitswelt stehen. Um dieses besondere Profil der Hauptschule zu prägen, wurde der Lernbereich Arbeitslehre⁵ eingeführt:

„Sie vermittelt den Schülern durch Anschauung und geistig durchdrungene eigene Arbeit in der Schulwerkstatt und im betrieblichen Praktikum ein Vorverständnis der rationalisierten und technisierten Arbeitsverfahren der modernen Gesellschaft“ (ebd.).

5 Im Zuge des Modernisierungsprozesses und Tertiärisierungsschubes wurde der Arbeitslehre-Unterricht auch an Gesamtschulen obligatorisch eingeführt. Ein entsprechendes Wahlpflichtfach wurde zudem an Realschulen eingerichtet (vgl. Baumert/Cortina/Leschinsky 2008, 109).

Neben seiner Profilbildungsfunktion sollte der Lernbereich sowohl fachtheoretische als auch praktische Zugänge ermöglichen und zur Erweiterung des handlungs- und praxisorientierten Unterrichts beitragen (vgl. Zenke 2003, 83). Die Vertreter des Deutschen Ausschusses gingen davon aus, dass eine Hinführung zur modernen Arbeitswelt nur dann bildungswirksam wird, wenn sie über praktisches Tun der Schüler erfolgt, das jedoch von Interpretationen und Reflexionen begleitet sein muss (vgl. Bohnenkamp/Dirks/Knab 1966, 401). Damit wurden Betriebspraktika und darüber hinausgehende praktische Tätigkeiten zu wesentlichen Bestandteilen des Arbeitslehre-Unterrichts. Durch die praktische und theoretische Einführung der Schüler in die Grundzüge des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung, sollten sie in die Lage versetzt werden, ihre Berufswahl verständiger zu treffen (vgl. ebd.). Auch sollten die anderen Fächer, wie z. B. Geschichte und Sozialkunde, inhaltlich darauf ausgerichtet werden, „was der früh in die Arbeitswelt eintretende und später meist in praktischen Berufen tätige Mensch an geschichtlichem Wissen in dieser unser Gesellschaft und Wirtschaft, im Staat und in den überstaatlichen Ordnungen, in seinem Volk und seiner Kirche braucht“ (ebd., 396). Die damit de facto geforderte Unterordnung des Bildungsanspruchs der übrigen Fächer unter die Funktion „Hinführung zur modernen Arbeitswelt“ erklärt die heutige Kritik an der Hauptschule, diese sei auf berufliche Bildung fixiert und vernachlässige dabei den allgemeinbildenden Auftrag. So erkennt Eichner in der berufsbezogenen Ausbildung des Hauptschulunterrichts die Gefahr einer „Überbetonung wirtschaftlich verwertbarer Inhalte bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Allgemeinbildung“ (Eichner 2006, 88). Auf Dauer führe dies zu einer Abtrennung vom allgemeinbildenden Schulwesen, mit der Folge, dass die Hauptschule zu einer „Blaujackenschule“ verkomme, „die sich vom Gedanken einer umfassenden Allgemeinbildung verabschiedet und sich als ‚Zulieferbetrieb‘ für die Wirtschaft versteht“ (ebd., 89). Das Bildungsziel des mündigen Bürgers würde somit „ersetzt durch die Reduktion auf die Ausbildung des von wirtschaftlicher Seite jeweils aktuell geforderten und verwertbaren ‚Humankapitals‘“ (ebd.). Eichners befürchtete Abtrennung der Hauptschule vom allgemeinbildenden Schulwesen ist im Prinzip bereits geschehen, aber keinesfalls dadurch, dass sie zum „Zulieferbetrieb“ der Wirtschaft geworden ist, sondern im Gegenteil.

Gmelch sieht die „hauptschultypische Fixierung“ (Gmelch 1996, 160) der Arbeitslehre auch daraus resultierend, dass Hauptschulabsolventen als erste auf den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt strömen und daher „grundlegende Kenntnisse und Orientierungshilfen über die moderne Arbeitswelt sowie entsprechende Handlungskompetenz [benötigen], um sich verantwortungsbewußt und situationsgerecht im Wirtschaftsleben, am Arbeitsplatz, im Beruf verhalten zu können“ (ebd., 160f.). Er deutet ferner die Einführung des Lernbereichs Arbeitslehre als Reaktion auf die Aufgabe der Schule, „Arbeitsqualifikationen für neue Produktionsformen bereitzu-

stellen“ (ebd., 161). Hierin erkennt aber auch er die „Gefahr der tendenziellen Beschränkung des Tätigkeits- und Reflexionsfeldes auf primär manuelle gewerbliche Berufsperspektiven [...] und die Gefahr der Degradierung der Arbeitslehre zum ‚Blaujackenfach‘ der ‚praktisch begabten‘ Hauptschüler“ (ebd.). So interpretiert Stein den Lernbereich Arbeitslehre aktuell als ein „problemgruppenbezogenes Thema“ (Stein 2011, 238), das vor allem Hauptschul- und Förderschulabsolventen betreffe. In Anbetracht der Arbeitsmarktprobleme von Hauptschulabsolventen kritisieren auch Baumert, Cortina und Leschinsky, dass die Arbeitslehre „keine institutionelle Antwort auf die sichtbaren Probleme der Modernisierungsverlierer im heutigen Schulwesen“ (Baumert/Cortina/Leschinsky 2008, 112) gebe.

Trotz der gegenwärtigen Kritik am Lernbereich Arbeitslehre hält Duncker aber an ihr fest und betrachtet sie als *das* Aushängeschild der Hauptschule:

„Da die Einführung und Vorbereitung auf die Berufswelt in einer – verglichen mit den anderen Schulzweigen der Sekundarstufe – relativ kurzen Schulzeit zu den zentralen Aufgaben des Hauptschulbildungsgangs zählt, muss dem Fach Arbeitslehre ein besonderer Stellenwert zuerkannt werden“ (Duncker 2003b, 221).

2.2.1.2 Hauptschuldidaktik

– „von oben“ gedacht, „von unten“ gemacht?

Auch plädiert Duncker (2003b) für ein bildungsgangspezifisches didaktisches Konzept für das Profil Hauptschule. Tatsächlich gibt es bis heute keine schulartbezogene allgemeine Hauptschuldidaktik. Schumann zufolge ist dies zurückzuführen auf das Bemühen um eine einheitliche Didaktik der Sekundarstufe I, wofür „es ja gute entwicklungspsychologische, bildungstheoretische und politische Gründe“ (Schumann 1996, 7) gebe. Eichner weist außerdem darauf hin, dass in der Fachdidaktik der politischen Bildung bislang „keine spezifischen, schulformbezogenen Ansätze zu einer Hauptschuldidaktik“ (Eichner 2006, 94) vorliegen. In den jeweiligen Fachdidaktiken findet sich insofern fast gar keine Berücksichtigung der Hauptschule bzw. hauptschuldidaktischer Aspekte, nicht zuletzt, weil „die Vertreter der Fachdidaktik zumeist nicht aus der Hauptschule kommen“ (Schumann 1996, 7). Schumann und Duncker plädieren deshalb für eine eigenständige Hauptschuldidaktik, die die besonderen Belange der Schüler berücksichtigt. Dies ist jedoch angesichts der sukzessiven Abschaffung der Hauptschule in den meisten Bundesländern im Grunde genommen eine überholte Forderung.

Duncker begründet sein Plädoyer mit Verweis auf die Dialektik von Integration und Differenzierung. Es sei zu fragen „nach den differenziellen Aspekten und den besonderen Anliegen, ohne die allgemeinen und verbindenden Zusammenhänge aus dem Auge zu verlieren [...]“ (Duncker 2003a, 19). Im Bildungsbegriff erkennt Duncker den verbindenden Rahmen aller Bildungsgänge. Darüber hinaus garantiere „die Struktur des Sekundarschulwesens mit seinen Verzahnungen und Übergängen,

seinen Durchlässigkeiten und Abschlüssen eine große Ähnlichkeit der Bildungswege“ (ebd.). Seine Kritik richtet sich aber genau gegen diese „Ähnlichkeit der Bildungswege“ (ebd.), also der Überbetonung der Integration. Dadurch seien die „besonderen Anliegen des Hauptschulbildungsgangs“ (ebd.), „seine besonderen Belange und Nöte“ (ebd.) aus dem Blick geraten. Anstatt das Schulwesen „von unten her“ zu denken, werde es „von oben her“ gedacht, wodurch der Hauptschulbildungsgang eine „defizitäre Form gymnasialer Bildung“ (ebd., 18) sei und Hauptschüler „strukturell wie defizitäre Gymnasiasten behandelt“ (ebd., 20) würden. Unterstützung findet Dunckers These durch Schlömerkemper, welcher Hauptschüler stets mit gymnasialen Anforderungen konfrontiert sieht, ganz im Sinne von „dass sie ja ‚eigentlich‘ wie die SchülerInnen der Realschule und des Gymnasiums anspruchsvolle, kognitiv oder gar theoretisch orientierte Kompetenzen erwerben sollten“ (Schlömerkemper 2003, 54). Hauptschüler würden demnach „an Maßstäben gemessen, denen sie [...] nicht genügen können, von denen sie sich überfordert fühlen oder die ihren Interessen, Neigungen und Lebenserfahrungen nicht entsprechen“ (ebd.). Rekus, Hintz und Ladenthin (1998, 227) halten wiederum dagegen, dass hauptschülerspezifische Qualifikationsanforderungen auf Zuschreibungen an diese Schülerschaft beruhen. Dies habe zur Folge, dass Gymnasiasten kognitiv anspruchsvollere Anforderungen und Aufgaben gestellt würden, während sich Hauptschüler mit zusammenhangslosem Faktenwissen begnügen müssten. Unterstützung erhält diese Kritik durch die weitverbreitete Praxis des fachfremd erteilten Unterrichts an Hauptschulen. So wird beispielsweise „das für die Hauptschule besonders wichtige Fachgebiet der Arbeitslehre überwiegend nicht von Lehrern mit entsprechender Lehrbefähigung unterrichtet“ (Leschinsky 2008, 392). Auch stellt Weber (2008, 24) fest, dass dieser Lernbereich zwar die verschiedenen ökonomischen Rollen stärkt, die politisch mit zu beeinflussenden ökonomischen Rahmenbedingungen allerdings eher vernachlässigt. Haupt- und Gesamtschüler lernten vor allem die mikroökonomische Perspektive in Arbeit-Wirtschaft-Technik, kaum jedoch die ordnungspolitische und makroökonomische Perspektive kennen. Diese seien Gymnasiasten quasi vorbehalten (vgl. Weber 2008, 24).

Umgekehrt belegt Duncker (2003a, 20) seine These der Unterwerfung der Hauptschule unter die Struktur des Gymnasiums u. a. mit Verweis auf den Fächerkanon, bei dem er kaum Unterschiede zwischen Hauptschule und Gymnasium feststellt. Auch sei mit der Wissenschaftsorientierung „die traditionelle gymnasiale Organisationsstruktur des Lernens“ (Duncker 2003a, 20) (Vielfächer-Unterricht, 45-Minuten-Rhythmus) der Hauptschule auferlegt worden, „[o]bwohl sich Konzentrationsvermögen, Lernwege und Aneignungsformen von Hauptschüler erheblich von denen der Gymnasiasten unterscheiden“ (ebd.). Dieser „strukturelle Zynismus“ (ebd., 21) habe zur Folge, „dass im Hauptschulbildungsgang innerhalb des Spannungsfeldes von Integration und Differenzierung der Pol der Differenzierung zu wenig beachtet und damit die relative Eigenständigkeit des Hauptschulbil-

„dungsgang zu Lasten der betroffenen Schüler nicht zum Tragen kommt“ (ebd.). Aus dieser Kritik erwächst Dunckers Ziel, pädagogische Konzepte für einen Hauptschulbildungsgang zu entwickeln.

Die von Duncker indirekt kritisierte Wissenschaftsorientierung war vom Deutschen Bildungsrat⁶ mit der Intention eingesetzt worden, gleichwertige, institutionell und curricular miteinander verschränkte Bildungsgänge zu schaffen (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 224). Aus dem ursprünglichen Ziel, die Hauptschule als eine dem Gymnasium und der Realschule gleichwertige Schulform zu etablieren, resultierte insofern ein äußerst anspruchsvolles Curriculum (vgl. Leschinsky 2008, 381). Rekus, Hintz und Ladenthin stellen fest, dass durch die Einhaltung des wissenschaftsorientierten Prinzips die Hauptschule „die größte Konvergenz an das ‚höhere‘ Schulwesen ihrer Geschichte erreicht[e]“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 224). Doch sie bemerken auch, dass diese „Angleichung an die gymnasiale Bildung [...] nicht zur ‚Gesundung‘ der Hauptschule beigetragen“ (ebd.) hat. Stattdessen mutete die Bemühung um Angleichung der Schulformen widersprüchlich an:

„In einem hierarchisch aufgebauten dreigliedrigen Schulsystem, dessen Schulformen unterschiedlich weitreichende Legitimationen vergeben, können diese Schulformen keineswegs gleichrangig sein“ (ebd.).

Auch ging das nach wie vor geltende Curriculum an der Realität vorbei, insofern es der zunehmend leistungsschwachen Schülerschaft nicht gerecht wurde und wird (vgl. Leschinsky 2008, 381). In keiner anderen Schulform, so Leschinsky (2008, 381), lägen der curriculare Anspruch und die kognitiven Möglichkeiten der Schüler so weit auseinander wie in der Hauptschule. Den Kern der Hauptschulkrise erkennt er deshalb darin, dass sich auf die ursprünglichen Ziele der Hauptschule und das extrem anspruchsvolle Curriculum versteift wurde, gleichzeitig aber der leistungsschwächer werdenden Schülerschaft geholfen werden musste (vgl. ebd., 391). Trotz oder gerade wegen des vom Deutschen Bildungsrat postulierten wissenschaftsorientierten Prinzips und der damit verbundenen Anpassung der Hauptschulcurricula ans Gymnasium und die Realschule, setzte sich nämlich der „Zustand der ‚Auszerrung‘“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 230), die „Auspowerung“ der Volksschule fort. Hierauf wurde mit einem Trend zur „Akzentuierung der Hauptschuleigenheiten“ (ebd., 225) und Profilschärfung reagiert. Diese „Rückentwicklung wieder zu einer eigenen Profilierung der Hauptschule“ (ebd., 226) zeigte sich in verstärkten sozialen und praktischen Aktivitäten in der Hauptschule, einer Zunahme

6 Der Deutsche Bildungsrat hatte von 1965 bis 1975 Bestand und löste den Deutschen Ausschuss ab.

von Betriebspraktika und Berufserkundungen. Auch wurden als Reaktion auf die „Lücke zwischen Anspruch des Curriculums und faktischen Kompetenzen ihrer Anhänger“ (Leschinsky 2008, 381) unterrichtsorganisatorische Auswege geschaffen, wie z. B. das Klassenlehrerprinzip, die systematische Einschränkung des Lehrplans, die Reduzierung des allgemeinbildenden Unterrichts, die Abschaffung der Leistungsdifferenzierung und die stärkere berufspraktische Orientierung (vgl. ebd., 381, 391). Mit der „Abkehr von dem Ziel der Annäherung der Hauptschule an die anderen Schulformen“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 226) – insbesondere als Reaktion auf das veränderte Schülerklientel – gab es in den 1980er somit kaum noch einheitliche Stundentafeln für die Sekundarstufe I. Bis heute hat sich daran wenig geändert. Dennoch zeigt die Entstehung und Entwicklung der Hauptschule ein Dilemma, vor dem die Hauptschule seit ihrer Einführung 1969 steht.

2.2.1.3 Das Hauptschul-Dilemma

Passt sich die Hauptschule – nicht zuletzt aus bildungspolitischen Gründen – im Sinne einer einheitlichen Didaktik der Sekundarstufe I an die anderen Schulformen an, besteht die Gefahr, dass sie „ihre“ Schüler überfordert (vgl. Ipfling 1996, 21). Wahrscheinlich würden die Eltern dann außerdem zugunsten der Realschule optieren, weil durch die Annäherung die Besonderheit der Hauptschule infrage gestellt wäre (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 225; Leschinsky 2008, 386). Unterstreicht die Hauptschule umgekehrt ihr besonderes Profil im Sinne einer Hauptschuldidaktik und „paßt [...] sich den sinkenden Möglichkeiten ihrer Schüler an, dann schreckt sie Eltern halbwegs ‚schulwilliger‘ Kinder ab“ (Ipfling 1996, 21) und ihr droht die Isolation (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 225; Leschinsky 2008, 386).

Dieses Dilemma, das insbesondere auf dem Rücken des Lernbereichs Arbeitslehre ausgetragen wird, betrifft in seinem Kern die von Duncker angesprochene Dialektik von Integration und Differenzierung. Es komme auf die Balance der beiden Gerechtigkeitsprinzipien an, also darauf, „dass wir das Allgemeine, das Verbindende und Verbindliche in der Schule für alle in einer unteilbar gleichen Weise sichern, bewahren und pflegen, dass wir aber auf der anderen Seite das Besondere und Spezifische beachten und die Kinder dadurch respektieren und ernst nehmen, dass wir auf unterschiedliche Voraussetzungen auch differenziert reagieren“ (Duncker 2003a, 16). Durch ihre Balance sei Bildungsgerechtigkeit möglich (vgl. ebd., 15f.). Ausdrücklich spricht sich Duncker (ebd., 16) gegen die Überbetonung eines der Gerechtigkeitsprinzipien aus. Doch eine solche Überbetonung hat es in der Vergangenheit der Hauptschulentwicklung immer gegeben. So erkennt Leschinsky in der Hauptschulreform einen generellen Widerspruch: „Ihr ging es sowohl um die Eigenständigkeit als Schulform als auch um Angleichung an die anderen weiterführenden Schulen, obwohl beide Perspektiven letztlich unvereinbar sind“ (Leschinsky 2008, 386).

Auch die aktuellen bildungspolitischen Reaktionen, erscheinen ganz im Lichte der Überbetonung des Integrationsprinzips (z. B. Zusammenlegung der Hauptschule mit der Realschule zu einer Sekundarschule) oder der Überbetonung des Differenzierungsprinzips (z. B. Reform der Hauptschule von innen heraus). Rekus, Hintz und Ladenthin merken hierzu kritisch an: „Weder lässt sich Bildung begabungsspezifisch aufspalten, noch schafft man den Hauptschüler dadurch ab, dass man die Hauptschule abschafft“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 193).

Tatsache ist, dass die Hauptschule im öffentlichen Bewusstsein längst zur Restschule geworden ist.

2.2.2 Die Hauptschule heute – ein „Sammelbecken“ für männliche Konsum-Materialisten mit Migrationshintergrund?

Bereits wenige Jahre nach ihrer Einführung tauchen Buchtitel wie „Schicksal Hauptschule“ (Frister, 1976), „Hauptschulprobleme“ (Redlich/Schley, 1980) oder „Problemfall Hauptschule“ (Knoop, 1985) auf. In den 1990er Jahren mehren sich diese und spitzen sich am Ende des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrtausends zu in Titeln wie „Hauptschule am Ende?“ (Rösner, 2007). Insbesondere die schwierige Arbeitsmarktsituation der Hauptschulabsolventen beherrscht seit Ende der 1980er Jahre den öffentlichen Diskurs:

„Hier [an der Hauptschule; Anm. CK] wird ein großer Teil der Jugendlichen gleichsam planmäßig ins berufliche Nichts hin ausgebildet. Und alle wissen es: die Jugendlichen sowieso, die Lehrer auch, ja, sogar die Politiker. Alle sind gefangen in einer gleichsam strukturellen Lebenslüge“ (Beck 2007, 11).

Betrachtet man die Bildungsberichterstattung, so sind es vor allem Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss, die die größten Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt bzw. die Berufsausbildung haben. Auch zweieinhalb Jahre nach Schulende stehen zwei Fünftel dieser Jugendlichen immer noch nicht in einem qualifizierenden Ausbildungsverhältnis, 6,4 % verweilen noch immer im Übergangssystem und ein Viertel befindet sich entweder in unqualifizierter Arbeit oder ist arbeits- bzw. erwerbslos (vgl. Bildungsbericht 2008, 165). Entsprechend spricht Rösner von einem „Wertverlust des Hauptschulbildungsganges auf dem Ausbildungsmarkt“ (Rösner 2007, 163). Der Übergang von Hauptschulabsolventen in die Berufsausbildung sei schwierig und verlaufe sozial hochgradig selektiv. Auch mündeten Hauptschulabsolventen besonders häufig in Berufe mit hohen Arbeitsmarktrisiken ein (vgl. ebd.). Tatsächlich zeigt das Beschäftigungsprofil ehemaliger Hauptschüler ihre „stark eingeschränkten Berufs- und Sozialchancen“

(Leschinsky 2008, 400). Der formal niedrigste Bildungsabschluss im mehrgliedri- gen deutschen Schulsystem eignet sich laut Maurer „allein als Sprungbrett für nur wenige berufliche Felder“⁷ (Maurer 2010, 82). Als faktisch ausgeschlossen sieht Leschinsky (2008, 400) Hauptschulabsolventen von technischen Berufen und quali- fizierten Dienstleistungen. Stattdessen seien sie vor allem in hoch Konjunktur ab- hängigen, krisenanfälligen, schlecht bezahlten Tätigkeiten beschäftigt:

„Es überwiegen neben hauswirtschaftlichen Betätigungen und traditionellen Handwerkerberu- fen (Bäcker, Friseur) einerseits körperlich schwere, teilweise auch gesundheitsgefährdende Beschäftigungen, andererseits wenig differenzierte Zuarbeiterfunktionen (Speisenbereiter, Warenkaufleute)“ (Leschinsky 2008, 400).

Das Risiko von Hauptschülern in Zukunft prekär beschäftigt oder arbeitslos zu sein ist vor allem dann erhöht, wenn sie die Schule ohne Abschluss verlassen oder nach der Schulzeit keine Berufsausbildung abschließen. Denn selbst in den „Benachteiligtenberufen“ haben sich laut Rösner (2007, 163) die Zugangschancen von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss verschlechtert.

Ebenso hat sich, trotz der demographisch bedingt günstigeren Aussichten auf einen Ausbildungsplatz seit 2006, die Übergangssituation von Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss nur wenig verbessert (vgl. Bildungsbericht 2012, 104). Mit 52 % stellten sie 2010 nach wie vor die größte Gruppe im Übergangssys- tem (vgl. ebd., 103). Der aktuelle Bildungsbericht kommt außerdem zu dem Ergeb- nis, dass die Berufsstartsituation dieser Jugendlichen vor allem in den westlichen Flächenländern wie NRW am kritischsten ist: „über die Hälfte von ihnen landet zu- nächst im Übergangssystem, zwei Fünftel in einer betrieblichen und knapp ein Zehntel in einer vollzeitschulischen Ausbildung“ (ebd., 104).

Insgesamt gesehen haben Hauptschulabsolventen „geringere Chancen auf dem Ar- beitsmarkt, in höher qualifizierte Positionen einzurücken“ (Ipfling 1996, 20). Ipfling zufolge sind Hauptschüler heute auf dem Arbeitsmarkt deshalb „eine Art ‚Verfügungsmasse‘“ (ebd.). Ursächlich bedingt ist diese Entwicklung durch den Strukturwandel, den technischen Fortschritt, die zunehmende Internationalisierung und Globalisierung, die die Tätigkeitsfelder und Anforderungen an Erwerbstätige in fast allen Sektoren und Berufsfeldern verändert haben (vgl. Lohr/Nickel 2005; Bil- dungsbericht 2010). Unqualifizierte Arbeit und manuelle Tätigkeiten werden infol- gedessen kaum noch nachgefragt bzw. in sogenannte „Billiglohnländer“ verlagert (vgl. Solga 2004; Bildungsbericht 2010). Gestiegen ist stattdessen der Bedarf an

7 Welche Berufe Hauptschülern überhaupt noch offen stehen, ermittelten Selka und Berg- mann (2008).

Höherqualifizierten. Somit haben es Hauptschulabsolventen auf dem Arbeits- und Lehrstellenmarkt immer schwerer. Der Verbleib in der unteren Bildungsgruppe hat außerdem „eine Verringerung bzw. soziale Verarmung der Netzwerkressourcen für die Arbeitsplatzsuche gering qualifizierter Personen“ (Solga 2004, 43) zur Folge. Auch dies reduziert die Chancen auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz. Eine weitere Ursache des Wertverlustes des Hauptschulabschlusses auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt liegt Solga (ebd., 40) zufolge außerdem in der Bildungsexpansion, dem Trend zu höheren Bildungsabschlüssen und der damit einhergehenden Zunahme an qualifizierten Arbeitskräften, die von Beschäftigern bzw. Arbeitgebern bevorzugt – auch für einfache Arbeiten – eingestellt werden. Hradil spricht infolgedessen von einem „Verdrängungswettbewerb zu Lasten der geringer Gebildeten“ (Hradil 2005, 174), Fink von „sozialen Verdrängungseffekten, die überwiegend zu Lasten der geringer qualifizierten Schulabgänger (Hauptschüler) gehen“ (Fink 2003, 208) und Rösner bezeichnet Hauptschulabsolventen als „Opfer eines massiven Verdrängungswettbewerbs“ (Rösner 2007, 165). So hat die Bildungsexpansion, d. h. der Trend zu höherer Bildung, zu einer abnehmenden sozialen Akzeptanz des Hauptschulbesuchs geführt (vgl. Solga/Wagner 2007, 208f.). Die durch den umfassenden Ausbau der sekundären und tertiären Bereiche des Bildungswesens gestiegene Möglichkeit, mittlere bzw. höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben (vgl. Geißler 2002, 334), habe, so Solga und Wagner, eine „*generationale Veränderung der Wahrnehmung* von Hauptschülerinnen und Hauptschülern“ (Solga/Wagner 2007, 209) verursacht. Während der Hauptschulbesuch der älteren Generationen, d. h. ihre Nichtteilnahme an höherer Bildung, als strukturelles Bildungsdefizit gedeutet werde, gelte heute, d. h. *nach* der Bildungsexpansion, ein Hauptschulbesuch als ein individuelles Leistungsdefizit, wodurch soziale Benachteiligung als individuelles Versagen legitimierbar geworden sei (vgl. ebd.). Dass immer weniger Arbeitgeber Hauptschulabsolventen einstellen (vgl. Dohmen 2008, 4), hat deshalb auch damit zu tun, dass der Hauptschulabschluss im Bourdieu'schen Sinne ein institutionalisiertes Kulturkapital ist, von dem eine Signalwirkung ausgeht. In Form eines Stigma-Symbols signalisiert dieser Bildungsabschluss den Arbeitgebern eine geringere individuelle gegenwärtige und zukünftige Leistungsfähigkeit (vgl. Solga 2004, 39, 41, 44). Eine Ursache dieser Signalwirkung sieht Hafeneger (2009, 59) auch im Etikett „Risikogruppe“ bzw. „Risikoschüler“, welches sich im Zuge der ersten PISA-Studie in der öffentlichen Diskussion etabliert habe. Mit dieser negativen Zuschreibung werde „eine Gruppe junger Menschen in der gesamten Person (latent, nicht als Schüler) als Risiko bzw. potenzielles Risiko klassifiziert“ (Hafeneger 2009, 52), was dazu führe, dass Betriebe solchen Jugendlichen erst gar keinen Ausbildungsplatz in Aussicht stellten, „weil doch deren Defizite und Mängel angeblich wissenschaftlich belegt sind“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund von Bildungsexpansion und Arbeitsmarktproblemen sind die Entwicklung der Schullaufbahneempfehlung und -präferenz von Grundschul-

lehrkräften und Eltern zu sehen (vgl. Dohmen 2008, 4). Während mit 45 % die Mehrheit der heutigen Sekundarschüler ein Gymnasium besucht (vgl. Krüger-Hemmer 2011, 51), kämpft die Hauptschule seit Jahren mit sinkenden Schüleranteilen (vgl. Bildungsbericht 2010, 94). So geht aus dem aktuellen Datenreport hervor, dass der Anteil der in Hauptschulen unterrichteten Jugendlichen von 18 % im Jahr 1999 auf 14 % im Jahr 2009 gesunken ist (vgl. Krüger-Hemmer 2011, 51). Mit dem Bedeutungsverlust der Hauptschule schwindet „zusehends auch die Bedeutung der Hauptschule als ‚hauptsächliche‘ Schullaufbahn oder als ‚Volksschule‘“ (Becker/Lauterbach 2007, 9). Als „heimliche“ Volksschule gilt hingegen das Gymnasium. So hat sich im Zuge der Bildungsexpansion, bei gleichzeitig weiterhin existierenden „herkunftskategorialen Grenzziehungen im Bildungssystem“ (Solga 2004, 43) das Sozialprofil bzw. die Sozialkomposition der Hauptschule, aber auch die des Gymnasiums verändert. Solga und Wagner (2007, 188, 191, 209) argumentieren, dass durch eine starke „Positivabwanderung“ an die höheren Schulformen die Hauptschule zu einer Schulform zusammengeschumpft sei, die hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft heute die sozial homogenste im vertikal mehrgliedrigen deutschen Schulsystem sei, während das Gymnasium mittlerweile als die sozial heterogenste Schulform gelten müsse.

Die „Abwanderung von Mädchen und insbesondere von Kindern, deren Eltern in qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind“ (Solga/Wagner 2007, 209) sowie das Vermeidungsverhalten bildungsnäherer Familien führte somit zu einer sozialen Einseitigkeit der Schülerrekrutierung und begünstigte die Entwicklung einer nach unten gerichteten sozialstrukturellen Homogenität in der Hauptschule (vgl. Ipfling 1996, 20; Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 227f.; Rösner 2007, 16; Becker/Lauterbach 2007, 10). Infolge der „verhängnisvolle[n] soziale[n] Reproduktion in den unteren Bildungsgängen“ (Fink 2003, 208) wird die Hauptschule „von immer den gleichen (unteren) Statusgruppen“ (ebd.) besucht. Konkret bedeutet dies, dass sich auf ihr die „negative Elite“ (Beck 2007, 11) sammelt: Kinder aus sozial schwächeren Schichten und instabilen Familienverhältnissen, mit vergleichsweise schlechten eigenen Ressourcen, deren Eltern un- oder angelernt, in einfachen Tätigkeiten beschäftigt oder beschäftigungslos sind (vgl. Solga/Wagner 2007, 187, 188, 193, 209). So kommen 45 % der Hauptschüler aus Elternhäusern des untersten ESCS-Quartils⁸ (vgl. Reißig/Gaup/Lex 2008, 8). Lediglich 7 % stammen aus dem oberen ESCS-Quartil. Aus dem Datenreport 2011 geht außerdem hervor, dass 56 % der Haupt-

8 Wegen des engen Zusammenhangs sozioökonomischer, sozialer und kultureller Familienmerkmale, wurde die soziale Herkunft in der PISA-Studie über den *Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) ermittelt bzw. mithilfe der Variablen elterlicher Bildungsabschluss, höchster sozioökonomischer Status und einer erweiterten Skala kultureller Besitztümer gebildet (vgl. Reißig et al. 2008, 8).

schüler in Familien aufwachsen, „in denen die Eltern einen Hauptschulabschluss oder keinen allgemeinen Schulabschluss als höchsten Schulabschluss [besitzen]“ (Krüger-Hemmer 2011, 55). Darüber hinaus verfügen 58,9 % der Hauptschullehrer über eine Lehr-/Anlernausbildung als höchsten beruflichen Bildungsabschluss; 26,6 % haben keinen beruflichen Abschluss (vgl. ebd., 56). Verhältnismäßig stark vertreten sind Rekus, Hintz und Ladenthin zufolge somit „Kinder aus Arbeiterhaushalten, insbesondere von ungelerten Arbeitskräften“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 228).

Die „problematische[.] Homogenisierung bei der sozialen Herkunft“ (Goltz/Christe/Bohlen 2008, 39) drückt sich außerdem in einem hohen Anteil an Schülern aus, die misserfolgsorientiert sind und deren Elternhaus eine relativ geringe Bildungsaspiration zeigt (vgl. Ipfing 1996, 20). Darüber hinaus lässt die Sinus-Milieu-Studie⁹ den Schluss zu, dass in der Hauptschule überwiegend Jugendliche aus dem Milieu der Konsum-Materialisten bzw. aus dem prekären Milieu¹⁰ aufeinander treffen (vgl. Wippermann/Calmbach 2007; Sinus-Institut 2011). Ihre Eltern gehören meist ebenfalls diesem unterprivilegierten Volksmilieu an (vgl. Vester 2006, 12f.). Gerade das konsum-materialistische Milieu stellt eine enorme bildungspolitische Herausforderung dar, denn seine „Mitglieder“ gelten als für (politische) Bildung kaum ansprechbar (vgl. Detjen 2007, 6). Das Bildungsverhalten von Konsum-Materialisten sei, so Detjen (2007, 4), ausgesprochen passiv. Bildung stoße nur insoweit auf Interesse, wenn sie sich beruflich-fachlich lohne, für den Alltag als nützlich erweise oder sozialen Aufstieg ermögliche (vgl. ebd., 5). Insofern sei das Lernverhalten von Hauptschülern Duncker (2009, 231) zufolge vor allem durch eine eingeforderte Sinnhaftigkeit, Anschaulichkeit und Lebensnähe gekennzeichnet. Auf Ablehnung stoße stattdessen eher „abstrahierendes, an den Systematiken von Fächern und Wissenschaften orientiertes Lernen“ (Duncker 2009, 231). Bevorzugt werde stattdessen „ein sinnbezogenes, auf unmittelbare Einsicht in die Notwendigkeit von Aufgaben ausgerichtetes Lernen, das sich an anschaulichen Gegenständen entfaltet und ein konkretes Tun und Anwenden ermöglicht“ (ebd.). Auf Motivation stoße biographisch Bedeutsames sowie alltagsnahe und alltagstaugliche Themen (vgl. ebd. 2003a, 22). D. h. durch diese starke Nutzenorientierung fordern Konsum-

9 „Die Sinus-Milieus gruppieren Menschen, die sich in ihrer Lebensauffassung und Lebensweise ähneln“ (Wippermann/Calmbach 2007, 9).

10 Das prekäre Milieu umfasst die „Teilhabe und Orientierung suchende Unterschicht mit starken Zukunftsängsten und Ressentiments“ (Sinus-Institut 2011), welche im Sinne eines Kompensationsversuchs sozialer Benachteiligungen darum bemüht ist, „Anschluss zu halten an die Konsumstandards der breiten Mitte“ (ebd.), gleichzeitig nur geringe Aufstiegsperspektiven und eine delegative/reaktive Grundhaltung aufweist und sich ins eigene soziale Umfeld zurückzuziehen pflegt (vgl. ebd.).

Materialisten Bildungsthemen mit starkem Lebensweltbezug ein (vgl. Detjen 2007, 5). Insofern wird das Interesse der „Bildungsfernen“ an politischen und wirtschaftlichen Fragen mit größerer Ferne zur Alltagswelt von den (Fach-)Didaktikern Duncker (2003a, 22), Detjen (2007, 6) und Loerwald (2007, 29) als eher gering eingeschätzt.

Diesbezüglich und weil mit 43 % überdurchschnittlich viele Hauptschüler aus einer Migrantenfamilie stammen, Jungen außerdem an Hauptschulen deutlich überrepräsentiert sind (vgl. Fink 2003, 202f.; Krüger-Hemmer 2011, 57), ist der prototypische Hauptschüler plakativ verkürzt ein konsum-materialistischer Arbeitersohn mit Migrationshintergrund.

Zenke schließt sich diesem homogenen Bild des Hauptschülers zwar an, indem er die Hauptschule als „Schule des unteren Drittels der ehemaligen Volksschülerschaft“ (Zenke 2003, 86) bezeichnet. Selbstkritisch merkt er jedoch an, dass man pauschal nicht vom „unteren Drittel“ sprechen könne, da die Hauptschülerschaft in Bezug auf die Verteilung von erbrachten Leistungen und erreichten Abschlüssen keineswegs eine homogene Gruppe darstelle (vgl. ebd.). So hat sich auch die Forschergruppe des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in ihrer 2004 gestarteten Längsschnittstudie, die die Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung vom letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule bis fünf Jahre nach dem Schulabschluss in den Blick nimmt, um ein differenziertes und differenzierendes Bild von Hauptschülern bemüht (vgl. Lex/Gaupp/Reißig 2008, 23f.). An der Basiserhebung nahmen bundesweit 3922 Jugendliche aus Hauptschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Gesamt-, Mittel- und Sekundarschulen) teil (vgl. ebd., 26). Diese wurden schriftlich per Fragebogen zu ihren Bedingungen in den Herkunftsfamilien¹¹, ihrer Interaktion mit der sozialen Umwelt¹², zu ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen im Zusammenhang mit den individuellen Bewältigungsressourcen und zu Merkmalen ihrer Bildungs- bzw. Schulbiographie befragt (vgl. Kuhnke/Lex/Reißig 2008, 35). In ihrer Ergebnisdarstellung unterscheiden die Forscher außerdem zwischen den zahlenmäßig drei größten Teilgruppen: Dies sind zum einen Hauptschüler deutscher Herkunft, also Jugendliche ohne Migrationshin-

11 Als Bedingungen in den Herkunftsfamilien wurden die Familienkonstellation, das Auskommen mit den Eltern, die Anzahl der Geschwister, der berufliche Status der Eltern und das Anregungs- und Vorbildfunktion der Eltern in Bezug auf alltagskulturelle Praxis sowie Hilfe bei den Hausaufgaben erfasst (vgl. Kuhnke/Lex/Reißig 2008, 35-40).

12 Die Interaktion der Jugendlichen mit ihrer sozialen Umwelt umfasst die Merkmale Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen, die Beziehungen zu Gleichaltrigen und das Verhältnis zu den Lehrern (vgl. Kuhnke/Lex/Reißig 2008, 41).

tergrund, zum anderen Hauptschüler mit dem Herkunftsland Türkei¹³ und junge Aussiedler (vgl. ebd.). Insgesamt zeigt sich, dass Hauptschüler einerseits „in einer deutlich größeren Zahl aus eher unterprivilegierten, kinderreichen Familien stammen“ (ebd., 53). Andererseits ergibt sich ein sehr heterogenes Bild von Hauptschülern in Bezug auf die familiäre Situation sowie das verfügbare Unterstützungspotenzial der Herkunftsfamilien (vgl. ebd.). Heterogen sind darüber hinaus ihre Migrationsbiographien, bisherigen Bildungsbiographien und Leistungsvoraussetzungen. Vielfältige Unterschiede lassen sich auch in der Ausprägung ausgewählter Persönlichkeitsmerkmale feststellen (vgl. ebd.).

Die Ressourcen der Herkunftsfamilie sieht die Forschergruppe insbesondere durch den Berufsstatus der Eltern determiniert, bei dem es sich im Bourdieu'schen Sinne um „ein zentrales Merkmal des institutionalisierten kulturellen Kapitals der Familie“ (ebd., 38) handle. Daraus ergibt sich, dass ein großer Teil der Väter (41 %) und Mütter (42 %) in geringqualifizierten Berufen tätig ist. 41 % der Väter und 23 % der Mütter sind allerdings auch in qualifizierten Berufen beschäftigt; dies trifft mit 44 % bzw. 29 % vor allem auf die Väter und Mütter von Jugendlichen mit deutscher Herkunft zu. Nichterwerbstätig sind mit 17 % vor allem die Mütter, wobei mit 36 % insbesondere die Mütter von Jugendlichen mit dem Herkunftsland Türkei ins Gewicht fallen (vgl. ebd., 39). Während die Mütter der Aussiedlerjugendlichen einerseits mit 17 % am stärksten in der Gruppe der Höherqualifizierten vertreten sind, sind sie andererseits mit 53 % auch am stärksten in der Gruppe der Geringqualifizierten vertreten (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund, dass das durchschnittliche Qualifikationsniveau unter den Spätaussiedlern insgesamt deutlich höher liegt als in dieser Stichprobe, deutet die Forschergruppe den Befund als Beleg dafür, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zum einen im Bildungssystem benachteiligt werden und zum anderen „Schüler in ‚niedrigen‘ Bildungsgängen generell eher aus (bildungsmäßig) unterprivilegierten Familien stammen“ (ebd.).

Trotz Heterogenität in Bezug auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, Leistungsvoraussetzungen, Verteilung erbrachter Leistungen und erreichter Abschlüsse, familiärer Bedingungen sowie in Bezug auf Bildungs- und Migrationsbiographien bescheinigt somit auch die Längsschnittstudie des DJI der Hauptschule eine nach unten gerichtete sozialstrukturelle Homogenität. Demzufolge vereinheitlichen Dohmen und Hradil die Hauptschule als ein „Sammelbecken für Kinder aus sozial schwachen Familien und Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ (Dohmen 2008, 5) bzw. als eine „Schule für Benachteiligte und gering Begabte“ (Hradil 2005, 159).

13 Hinsichtlich der Zusammensetzung der Kinder mit Migrationshintergrund nach Herkunftsgruppen bilden türkischstämmige Schüler an Hauptschulen die mit Abstand größte Gruppe (vgl. Krüger-Hemmer 2011, 57).

Mit der Konzentration dieser Kinder auf den Bildungsgang Hauptschule kommt es an dieser Schulform zu einer Kumulation von Risiko- und Belastungsfaktoren¹⁴, die es nahezu unmöglich machen, dass die Hauptschule ihren Bildungsauftrag überhaupt erfüllt und ihre Schüler als „ausbildungsreif“ entlassen kann (vgl. Dohmen 2008, 4). Diesbezüglich sprechen Solga und Wagner von einer „institutionellen Isolation“ dieser Kinder bzw. von ihrer „subkulturellen Abschottung“ (Solga/Wagner 2007, 187) infolge der „herkunftsabhängigen Kanalisierung“ (ebd.) bzw. des herkunftsabhängigen Zugangs zu den einzelnen Schultypen. Weil sich hieraus eine „herkunftsspezifische[...] Differenzierung von sozialen Lernumwelten sowie schulischen Leistungsmilieus“ (ebd., 187) ergebe, sei die Hauptschule „sozial verarmt“ und ihre ohnehin schon benachteiligten Schüler gleich mehrfach benachteiligt:

„Aufgrund ihrer schlechteren familiären Ressourcen für den Bildungserwerb besuchen sie häufiger die Hauptschule – ein Besuch, der zugleich mit einer inhaltlichen Reduzierung ihrer Lerninhalte, mit einem schlechteren Lernklima und einer geringeren Ausstattung an externen sozialen Ressourcen einhergeht, da sie vergleichsweise seltener Mitschülerinnen und Mitschüler und Freunde haben, die die hoch bewerteten Kulturfertigkeiten aus dem Elternhaus mitbringen“ (ebd., 188).

Deshalb bedeute die soziale Entmischung der Hauptschule und ihre hierdurch bedingte „negative“ Sozialkomposition eine „soziale Verarmung des Lernumfeldes“ (ebd., 192) und geringere „aktivierbare soziale Ressource[n]“ (ebd.) in Form von Schule und Mitschülern, die ihre soziale Herkunft theoretisch kompensieren könnten. Infolge der fehlenden Anregungspotenziale und Lernanregungen durch Mitschüler mit besseren Bildungsvoraussetzungen (vgl. Tillmann 2003, 120; Goltz/Christe/Bohlen 2008, 41) sei mit „negative[n] Auswirkungen auf die schulischen Leistungen sowie die Aneignung sozialer Kompetenzen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler“ (Solga/Wagner 2007, 192) zu rechnen. Vor diesem Hintergrund sind auch die sozialen Probleme der zahlenmäßig geringer werdenden Hauptschülerschaft zu sehen, die mit Beginn des neuen Jahrtausends zunehmend in den Blick geraten sind. So ist beispielsweise eine Vielzahl der Hauptschuljugendlichen von Armut betroffen. Diese verursacht Fink (2003, 206) zufolge neben strukturellen (niedriges Einkommen – unzureichende bis schlechte Ernährung) und entwicklungspsychologischen Belastungen, außerdem eine bildungsspezifische Belastung, welche schlechtere Lernmöglichkeiten und Lernumgebungen evoziere. Auch hat Duncker (2003a, 22) und Zenke (2003, 86) zufolge das Aufwachsen in erschwerten bzw. defizitären Lebenslagen mitunter schwere Lernbeeinträchtigungen und Lern-

14 44 % der Hauptschulen in NRW haben ein Kompositionsprofil, das für ein schwieriges Milieu steht (vgl. Trautwein et al. 2007, 5).

schwierigkeiten zur Folge. Mit einer Anpassung an die nicht zuletzt herkunftsbedingten niedrigen Lernvoraussetzungen erfahren die benachteiligten Kinder und Jugendlichen darüber hinaus „eine inhaltliche Reduzierung ihrer Lerninhalte“ (Solga 2005, 139) und eine Sozialpädagogisierung ihres Unterrichts. Infolgedessen wird der Hauptschulunterricht als „seelischer Reparaturbetrieb“ (Nitzschke/ Nonnenmacher 1997, 178) kritisiert, der die Aufgabe der Idee einer Allgemeinbildung für alle Heranwachsenden vernachlässigt und Hauptschülern eine wissenschaftsorientierte Bildung vorenthalte (vgl. Eichner 2006, 96). Dies führt wiederum zur fortschreitenden Entwertung des Hauptschulabschlusses.

Aufgrund der ungünstigen sozialen Herkunft bzw. der damit verbundenen Wirkfaktoren und des ungünstigen schulischen Entwicklungsmilieus, ist die Rede von einer „sich kumulierenden sozialen Benachteiligung – von Seiten des Elternhauses und von Seiten des (haupt)schulischen Umfelds“ (Goltz/Christe/Bohlen 2008, 43). Ein schichtspezifischer Teufelskreis wird somit in Gang gesetzt:

„Die partiell leistungsunabhängige Verteilung auf die verschiedenen Niveaus des dreigliedrigen Schulsystems hat dann weitere nachteilige Folgen für die Unterschichtenkinder: Unterschiedliche ‚Entwicklungsmilieus‘ in den Schulformen wirken kumulativ und verstärken erheblich den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Entwicklung der Kompetenzen“ (Geißler 2002, 358).

Dies bedeutet, dass die spezifischen Sozialisationsprozesse in der Hauptschule *den* Hauptschülertypus erst entstehen lassen, auf welchen man (vorgeblich) über die „vorstrukturierende Differenzierung der Begabungen nach Schularten“ (Ipfling 1996, 23) einzugehen versucht. Ipfling zufolge neigt Schule dann zur „Typenprägung“ anstatt die Ermöglichungsbedingungen für individuelle Bestimmung zu schaffen“ (ebd.).

2.3 PROBLEMFALL HAUPTSCHULE UND LÖSUNGSVERSUCHE

Die Entwicklung der Hauptschule zeigt, dass ständig an ihr „rumgedoktert“ wurde und wird. Aktuelle bildungspolitische, (fach-)didaktische und pädagogische Hauptschulmaßnahmen werden im Folgenden kurz angerissen, um die Situation der Hauptschule im Jahr 2010ff. zu vervollständigen.

2.3.1 Bildungspolitische Reaktionen und Maßnahmen

Auf Bundesebene tritt die regierende CDU im Beschluss des Bundesvorstands der CDU Deutschlands vom 27.06.11 für eine Reduzierung der Schulformen und die Einführung eines Zwei-Wege-Modells in allen Ländern ein. Neben dem Gymnasium soll es eine Oberschule als gleichwertigen Bildungsweg geben, die Haupt- und Realschulgang miteinander verbindet und beide Bildungswege und -abschlüsse ermöglicht. Weiter heißt es, dass die integrierenden Systeme und funktionierende Haupt- und Realschulen vor Ort, wo dies dem Elternwillen entspricht, respektiert werden sollen (vgl. CDU Deutschland 2011, 13). In der Öffentlichkeit wurde der Appell für ein Zwei-Wege-Modell als Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem und vor allem als Abkehr von der Hauptschule interpretiert.

Auf ihrem 24. Parteitag vom 14.11. bis zum 15.11.2011 in Leipzig änderte die CDU diesen Entwurf für den Leitantrag zur geplanten zweigliedrigen Schulstruktur, bestehend aus dem Gymnasium und einer neuen Oberschule, jedoch in folgenden Beschluss um:

„Mit dem Ziel, ein differenziertes, leistungsorientiertes und wohnortsnahes Bildungsangebot auf Dauer zu sichern, entwickelten eine Reihe von Bundesländern neben dem Gymnasium attraktive Schulformen, in denen die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen unter einem Dach angeboten werden. Dabei wird die Durchlässigkeit zwischen diesen beiden Bildungsgängen weiterentwickelt. Diese Schulformen haben sich in vielen Untersuchungen als sehr leistungsfähig erwiesen und stärken das differenzierte Schulwesen gegen die Einheitsschule. Nach dem Haupt- und Realschulabschluss führt der Weg entweder in die Berufsausbildung oder zur Allgemeinen Hochschulreife. Eine einheitliche Bezeichnung für diese Schulform in allen Ländern – zum Beispiel Oberschule – wäre wünschenswert. Darüber hinaus stehen wir zu Haupt- und Realschulen sowie integrativen Schulformen, wo diese funktionieren und dem Elternwillen entsprechen“ (CDU Deutschland 2011, 17).

Mit dem letzten Satz macht die CDU somit deutlich, dass sie weiterhin an der Hauptschule festhält, obwohl sich im Zuge der Schulstrukturereformen in den Ländern hinsichtlich der Schularten mittlerweile ein „Flickenteppich“ ausbreitet (vgl. Kremer 2010), der die Hauptschule zu einer „gefährdete[n] Schulform“ (Leschinsky 2008, 378) macht und sie zunehmend „enthaupet“ (vgl. ebd.). Als eigenständige Schulart existiert sie 2012 nur noch in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen und Bayern. In Baden-Württemberg gibt es die Hauptschule außerdem als „Werk-realschule und Hauptschule“ neben Realschule und Gymnasium, womit prinzipiell jeder Schüler die Chance auf einen mittleren Schulabschluss erhält (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012b). In Bayern ist die Hauptschule begrifflich „neu verpackt“ als Mittelschule und besteht als solche ne-

ben der Realschule und dem Gymnasium sowie der Wirtschaftsschule (ab Klasse 7) (vgl. Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012). Mit der Verleihung des Gütesiegels Mittelschule wird versucht, die Hauptschule von innen heraus zu reformieren. Dabei liegt ihr Schwerpunkt, ebenso wie der der baden-württembergischen Werkrealschule, auf praxisbezogenen und berufsorientierenden Lerninhalten, die die Schüler an die Arbeitswelt heranführen und ihnen Orientierungshilfen für die spätere Berufswahl bieten sollen (vgl. ebd.).

In NRW, Hessen, Niedersachsen und Baden-Württemberg steht der Hauptschule auch mindestens eine neue, je nach „Reformwut“ und Regierungskonstellation auch mehrere Schulformen gegenüber: in Baden-Württemberg seit neuestem die Gemeinschaftsschule¹⁵, in Hessen die Mittelstufenschule¹⁶, in Niedersachsen die Oberschule¹⁷ und in NRW die Sekundar- sowie im Modellversuch die Gemeinschaftsschule. Auch hält NRW weiterhin an der Hauptschule¹⁸ fest, hat allerdings deren Garantie aus der Verfassung gestrichen (vgl. CDU/SPD/Bündnis 90/DIE GRÜNEN 2011).

15 Der Beschluss vom 18.04.2012 hat den Startschuss für die Einrichtung der neuen Schulform „Gemeinschaftsschule“ gegeben, die bereits zum Schuljahr 2012/13 beginnen kann (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012a).

16 Zu den weiterhin bestehenden Haupt-, Real- und Gesamtschulen und Gymnasien hat Hessen 2011 die Mittelstufenschule mit gemeinsamen Eingangsklassen, der sogenannten Aufbaustufe von Klasse 5 bis 7, sowie abschlussbezogenen Bildungsgängen ab Klasse 8 (einen praxisorientierten und einen mittleren Bildungsgang) eingeführt. Ein Schwerpunkt der Mittelstufenschule liegt auf Berufsorientierung und Förderung der Ausbildungsreife durch individuelle Förderung, praxis- und handlungsorientierten Unterricht und durch Einbindung der beruflichen Bildung. (vgl. Hessisches Kultusministerium 2012).

17 Zu den weiterhin bestehenden Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien gesellt sich in Niedersachsen seit dem Schuljahr 2011/12 die Oberschule, die auf zusammengefassten Haupt- und Realschulen aufbaut und diese qualitativ fortentwickelt. Es besteht die Möglichkeit einen gymnasialen Zweig zu errichten. Wert gelegt wird vor allem auf eine starke Berufsorientierung, berufspraktische Elemente sowie eine enge Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen. Der Hauptschulabschluss kann an dieser neuen Schulform erworben werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2012).

18 Für das Forschungsprojekt erwies sich der Umstand, dass in NRW die Schulform Hauptschule auch namentlich noch existiert, als günstig. Dies ermöglichte es, Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von formal gering gebildeten Jugendlichen resp. Hauptschülern zu betrachten, die in der Öffentlichkeit als Risikogruppe etc. diskutiert werden und welche in Zukunft als Geringqualifizierte in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt münden.

Trotz der Einführung weiterer paralleler Schultypen, die meist auf einer Zusammenführung von Haupt- und Realschulen beruhen und die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems weiter ausbauen, wird meist ab Klasse 7 nach Abschlüssen differenziert. Dabei kann weiterhin der Hauptschulabschluss erworben werden, weswegen in den neuen Schulformen auch hauptschuläquivalente Bildungsgänge existieren.

Speziell für NRW machen Solga und Wagner außerdem die dort bereits vor Jahren partiell eingeführte Gesamtschule „paradoxerweise“ mit verantwortlich „für eine stärkere quantitative Marginalisierung und damit soziale Verarmung seiner Hauptschulen“ (Solga/Wagner 2007, 208). Verschärft werden dürfte dies durch die neu eingeführten Schultypen. So starteten zum Schuljahr 2011/12 im Rahmen eines wissenschaftlich begleiteten Modellversuchs und als Reaktion auf die Kumulation von Risiko- und Belastungsfaktoren¹⁹, zwölf sogenannte Gemeinschaftsschulen (vgl. Schulministerium NRW 2012). Diese sind für den Versuchszeitraum abgesichert und werden danach „unter Wahrung ihrer Struktur in das Regelschulsystem überführt“ (CDU/SPD/Bündnis 90/DIE GRÜNEN 2011). SPD, Bündnis 90/DIE GRÜNEN und CDU verständigten sich am 19. Juni 2011 außerdem auf die Einführung einer Sekundarschule, die seit dem Schuljahr 2012/13 das bestehende Schulangebot in NRW ergänzt. Diese neue Schulform umfasst die Jahrgänge 5 bis 10 und bereitet sowohl auf die berufliche Ausbildung als auch auf die Hochschulreife vor. Unterricht in der Sekundarschule kann ab Klasse 7 integriert, teilintegriert oder in mindestens zwei getrennten Bildungsgängen (kooperativ) erteilt werden (vgl. ebd.).

Zwar wird Leschinsky zufolge die Hauptschule durch den aktuell stattfindenden Verschmelzungsprozess von Haupt- und Realschule langfristig mit dem Argument abgebaut, „dass auch die Kumulation von problematischen und leistungsschwachen Schülern zu der Benachteiligung dieser Population sekundär beiträgt“ (Leschinsky 2008, 381). Durch die Differenzierung nach Abschlüssen in den „neuen“ Schultypen und das Fortbestehen des Hauptschulabschlusses bzw. der Berufsreife als niedrigster allgemeinbildender Schulabschluss, existiert der Bildungsgang Hauptschule aber letztendlich weiterhin. Kritisch anzumerken ist auch, dass trotz Umbenennung, Abschaffung bzw. Zusammenführung von Haupt- und Realschulen, die hinter den Hauptschülern stehende, sozioökonomisch weitgehend homogene Gruppe nicht einfach verschwindet, ihr aber mit den genannten Reaktionen und Maßnahmen abermals nicht konstruktiv begegnet wird. Die Probleme bestehen weiterhin, werden nicht gelöst, sondern umgelagert. Kinder, die im „alten“ System eine Hauptschule besucht hätten, sind auch im „neuen“ System aufgrund der primären Effekte der so-

19 44 % der Hauptschulen in NRW zeichnen sich durch ein schwieriges Milieu aus und 48 % sind sogenannte Modalformen (vgl. Trautwein et al. 2007, 5).

zialen Herkunft die Verlierer im Bildungssystem. Ebenso spielen nach wie vor die sekundären Herkunftseffekte eine Rolle. So werden bildungsnahe Eltern weiterhin für das Gymnasium optieren oder gar auf Privatschulen ausweichen. Bildungsferne Eltern hingegen werden ihre Kinder – auch auf Empfehlung der abgebenden Grundschulen – vermutlich auf die zu neuen Schulformen verschmolzenen Haupt- und Realschulen, wie auch immer sie heißen mögen, sowie auf die Gesamtschule schicken. Die Sozialkomposition an diesen Schulformen dürfte zwar heterogener sein als an der Hauptschule, doch auch hier finden sich wahrscheinlich nur wenige Kinder aus höheren Sozialschichten bzw. aus bildungsnahen Elternhäusern. Je nach Differenzierung „landen“ die „latenten Hauptschüler“ außerdem auch in den neuen Schulformen in deren unteren Profilen bzw. Niveaustufen oder besuchen die Grundkurse der Gesamtschulen.

2.3.2 Pädagogische und fachdidaktische Reaktionen und Maßnahmen

Unterschieden werden müssen Reaktionen auf diese sozial homogene Schülerschaft und ihre spezifischen Lernmöglichkeiten und -grenzen einerseits, sowie Reaktionen auf die problematische Situation von Hauptschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt andererseits:

Dort wo Hauptschulen noch zur Schullandschaft dazugehören sind tendenziell eine Profilschärfung und eine Anpassung an die Möglichkeiten ihrer Schüler festzustellen. Entsprechend stark ausgeprägt sind soziale und praktische Aktivitäten, unterrichtsorganisatorische Besonderheiten wie das Klassenlehrerprinzip, enge Kooperation mit Sozialarbeitern und meist ein Ganztagsangebot (vgl. Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 226; Leschinsky 2008, 381, 391).

Als Zugangsmöglichkeiten für bildungsferne Gruppen werden außerdem seit längerem *Edutainment* bzw. *Infotainment*, d. h. eine Anpassung der eingesetzten Medien an bildungsferne Zielgruppen, *Eventisierung*, Sozialpädagogisierung des Unterrichts und Elementarisierung²⁰ der (sozialwissenschaftlichen) Inhalte disku-

20 „Elementarisierung politischer Bildung“ meint das Aufbrechen der Komplexität politischer Inhalte und ihre adressatengerechte Reduktion (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 18). Darüber hinaus geht es um die Auswahl von Inhalten mit lebensweltlichem Bezug, die dem Rezeptionsverhalten der Jugendlichen entsprechend aufbereitet werden (vgl. ebd.). „Trotz Themen- und Formatorientierung darf es dabei durch die herbeigeführte Reduktion nicht zu einer Verzerrung der Inhalte kommen“ (ebd.). Es wird stattdessen versucht, „mittels neu entwickelter, alternativer Angebotsformen und -formate bildungsbenachteiligten jungen Menschen (wieder) Zugang zu politischer Bildung und damit zu politischen Themen

tiert (vgl. Detjen 2007, 7f.). Gleichzeitig wird aber dieser Diskurs über Lehrmittel und Inhalte für Bildungsferne als „Distinktionsmittel“ kritisiert (vgl. Zurstrassen 2011). Bezüglich einer politischen Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ sieht Scherr außerdem die Gefahr, dass diese „problematische Rahmungen und Vorgaben“ (Scherr 2012, 63) erfährt, weil die Ausgangsproblematik bislang nur unzureichend analysiert wurde. So hält Scherr die Entwicklung von neuen Medien und Formaten, die bildungsfernen Jugendlichen alternative und niederschwellige Zugänge zur politischen Bildung verschaffen sollen, für unzureichend, „wenn die andere Seite des Problemzusammenhangs ausgeblendet bleibt“ (ebd., 66). Im Kern bestehe diese andere Seite des Problemzusammenhangs in der Reproduktion der gesellschaftlichen Spaltung (z. B. in Gebildete und Ungebildete, Erwerbstätige und Arbeitslose) in den politischen Institutionen und Kommunikationsformen (vgl. ebd.). Weil es darum gehe, benachteiligten Jugendlichen einen Zugang zu dem Wissen zu ermöglichen, das zur Klärung ihrer Fragen beiträgt, seien „Methoden, die für eine Berücksichtigung der subjektiven Ausgangsvoraussetzungen der Adressaten nur ein Mittel der Motivationsbeschaffung sind, keine zureichende, sondern zudem eine durchaus problematische Verkürzung der Prinzipien einer subjektivorientierten Bildungsarbeit“ (ebd., 71). Außerdem kritisiert Scherr die häufig auszumachende Defizitperspektive in der aktuellen Fachdiskussion der politischen Bildung für bildungsferne Jugendliche. So werde nicht konsequent zwischen sachlich begründeten Problembestimmungen und Defizitzuschreibungen unterschieden (vgl. ebd., 63). Von einer defizitorientierten Perspektive ist auch bei Panke, Sötje und Steil (2010) im Zusammenhang mit Jugendlichen in der betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildung sowie in berufsbildenden oder -vorbereitenden Maßnahmen die Rede. Für die Autoren ist der defizitäre Blick „das Korrelat einer allgemeinen Entwicklung hin zu einer pädagogisierten Arbeitswelt“ (Panke/Sötje/Steil 2010, 10). Durch ihn würden die Defizite der Adressaten ins Visier genommen, wohingegen „die defizitären Bedingungen der Arbeitswelt“ (ebd.) unbeachtet blieben. Ebenso erwächst aus Munsch's (2012) Analyse dreier Zugänge zu bürgerschaftlichem Engagement („Ethnographisches Forschungsprojekt“, „Begriff der öffentlich-politischen Sphäre“, „Ansatz der Dominanzkulturen“) Kritik an einer am Individuum und seinen fehlenden Kompetenzen ansetzenden Pädagogisierung. So ergibt sich hieraus für Munsch die zentrale Frage, „ob eine Pädagogisierung, welche an ausgegrenzten Gruppen ansetzt, nicht dazu führt, dass die Strukturen und Kulturen, welche zu diesen Ausgrenzungsprozessen führen, verdeckt bleiben“ (Munsch 2012, 49).

zu eröffnen, um ihnen die Relevanz von gesellschaftlichen bzw. gesellschaftspolitischen Fragestellungen in ihrem sozialen Umfeld und ihrem Alltag vor Augen zu führen“ (ebd., 18f.).

Am Individuum und seinen fehlenden Kompetenzen setzt in der Regel auch die Berufsvorbereitung an, auf welche sich viele Hauptschulen hinsichtlich der schwierigen Situation von Hauptschulabsolventen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt fixier(t)en. So reagier(t)en viele Hauptschulen auf die eher schlechten Berufsaussichten ihrer Schützlinge mit mehr und neuen didaktischen Investitionen im Bereich der Berufsorientierung und Vorbereitung auf das Arbeitsleben sowie mit diversen Modellversuchen. Vor allem werden den Schülern verstärkt berufspraktische Einblicke und Erfahrungen geboten. Quantitativ gesehen schenkte die Hauptschule der Vorbereitung auf das Berufs- und Arbeitsleben insofern schon immer eine große Beachtung, nicht zuletzt durch den angesprochenen hauptschulspezifischen Lernbereich Arbeitslehre. In qualitativer Hinsicht muss sich die Hauptschule allerdings die Frage stellen, ob ihre Berufsorientierung, insbesondere das Betriebspraktikum, als das zentrale Element der (haupt-)schulischen Berufsvorbereitung, überhaupt eine Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf bietet. Hierzu wird im Folgenden die aktuelle Studie von Queisser und ihre zentralen Ergebnisse vorgestellt.

Aus der Kritik heraus, dass die wenigen hauptschulbezogenen Studien Hauptschüler vor allem aus einer Defizitperspektive betrachten, während Erfahrungen, Vorstellungen und Wünsche dieser Schüler vernachlässigt werden, richtet Queisser (2010, 78, 82) ihr Forschungsinteresse auf Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen der Hauptschüler. Um „Einstellungen, Erfahrungen und Orientierungsprobleme der Hauptschülerinnen und Hauptschüler in der Berufsorientierungsphase zu erheben und zentrale Handlungs- und Orientierungsmuster der befragten Jugendlichen im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf zu rekonstruieren“ (Queisser 2010, 75), triangulierte sie drei verschiedene Erhebungsmethoden. Der methodische Schwerpunkt lag dabei auf der thematisch fokussierten Gruppendiskussion, „um Aufschlüsse über die Orientierungs- und Handlungsmuster der Jugendlichen zu erhalten“ (ebd., 17). Kombiniert wurde diese mit einem teil-standardisierten Fragebogen in Anlehnung an den Fragebogen aus der Untersuchung von Lemmermöhle und Nägele (1999), „der einen Überblick über die Ausgangssituation [in Bezug auf Wünsche, Einstellungen und Erfahrungen der Hauptschüler] und deren Veränderung nach zwei Jahren [Berufsorientierungsunterricht] geben sollte“ (Queisser 2010, 76). Mithilfe themenzentrierter Interviews wurden die Wünsche, Einstellungen und Erfahrungen von Schülern im Betriebspraktikum erhoben (vgl. ebd., 17, 76). Gruppendiskussion und Interviews wurden mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet (vgl. ebd., 17, 76, 81).

2002 befragte Queisser 36 Schüler zweier 7. Klassen einer Hauptschule im Rhein-Neckar-Raum (Baden-Württemberg) zunächst schriftlich zum Übergang von der Schule in den Beruf, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie zu Geschlechtsrollenstereotypen und Geschlechter(un)gleichheiten (vgl. ebd., 96, 101). Diese schriftliche Befragung wurde 2004, nach Abschluss des berufsorientierten

Unterrichts und der Erprobung der von Queisser konzipierten didaktischen Bausteine in der Schulpraxis, mit den gleichen Schülern wiederholt (vgl. ebd., 96). Im Anschluss an das Betriebspraktikum, „das als wesentliches Element in der Berufsorientierung gilt“ (ebd.), wurden dessen Chancen und Grenzen mittels qualitativer Einzelinterviews bei 16 Mädchen erhoben. Schließlich fanden 2004 die Gruppendiskussionen mit insgesamt sieben Gruppen à drei oder vier Schülern statt (vgl. ebd., 96f.).

Zwar lässt sich aus den Ergebnissen aus Queissers schriftlicher Befragung keineswegs schließen, dass der berufsorientierte Unterricht und die didaktischen Bausteine für die Veränderungen verantwortlich gemacht werden können, da es sich auch um altersbedingte Veränderungen handeln könnte, die auch ohne entsprechenden Unterricht aufgetreten wären. Dennoch sind die Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung sehr interessant:

Während in der 7. Klasse gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes bei den Überlegungen zur Berufswahl, insbesondere im Hinblick auf den Erhalt eines Ausbildungsplatzes keine Rolle spielen, werden externe Faktoren in der 9. Klasse berücksichtigt (vgl. ebd., 144). „Auch besser zu sein als andere wird bedeutsamer“ (ebd.), bei gleichzeitigem Rückgang der eigenen Ansprüche an einen Beruf. Queisser sieht darin eine „deutliche Anpassung an die erlebte oder vermutete Realität, dass der Übergang von der Hauptschule in Ausbildung (vor allem für Jugendliche mit Migrationshintergrund) nur schwer gelingt“ (ebd.). Dies geht auch einher mit der wachsenden Angst keinen Ausbildungsplatz zu bekommen. Bereits im 7. Schuljahr liegt diese bei fast 60 % und steigt in der 9. Klasse auf fast 80 % an (vgl. ebd., 145).

Als „Anpassung an die Realität“ (ebd., 132) deutet Queisser auch die Tatsache, dass die Jungen in der 9. Klasse keine Berufe mehr nennen, die ein Studium voraussetzen, während ihre Berufswünsche in der 7. Klasse diese noch enthielten. In der 7. Klasse werden dafür kaum Berufe genannt, die aus dem handwerklichen Bereich stammen. Berufe aus diesem Bereich dominieren dafür zwei Jahre später die „Jungen-Wünsche“ (vgl. ebd.). Insgesamt „tendieren die Jungen stärker dazu eine Ausbildung zu absolvieren, während die Mädchen eher eine höher qualifizierende Schulbildung favorisieren“ (ebd., 303). So geht bei den Mädchen die Zahl der Berufe, die ein Studium voraussetzen, nicht wie bei den Jungen auf null zurück, sondern es werden auch in Klasse 9 noch drei solcher Berufe genannt. Dies interpretiert Queisser als ein „Zeichen für Aufstiegsorientierung bzw. eine hohe Bildungsaspiration“ (ebd., 132). Darüber hinaus stellt Queisser fest, dass sich die Mehrheit der Jungen und Mädchen an typisch männlichen und typisch weiblichen Berufen orientiert (vgl. ebd., 283). Überhaupt seien die Berufs- und Lebenspläne der Jugendlichen durch eine Orientierung an geschlechtsspezifischen Mustern und durch herrschende Geschlechtsrollenstereotypen beeinflusst (vgl. ebd., 288, 302).

Aus den 2003 im Anschluss an das Betriebspraktikum durchgeführten Einzelinterviews mit 16 Mädchen rekonstruiert Queisser, dass beim Zugang zum Praktikumsplatz verschiedene Personengruppen, wie z. B. Eltern und Peers sowie deren soziales Netzwerk, eine entscheidende Rolle spielen (vgl. ebd., 161). Hinsichtlich der didaktischen Relevanz zeigt sich außerdem, dass solche Mädchen, „die bereits vorher gut informiert waren und die sich durch ein hohes Maß an Eigenaktivität, Engagement und eigenverantwortlichem Handeln auszeichnen“ (ebd., 161), das Praktikum am ehesten für die Berufswahlentscheidung nutzen können. Queisser stellt allerdings fest, „dass keines der Mädchen einen Zusammenhang zwischen ihrem Betriebspraktikum und der schulischen Berufsvorbereitung herstellt“ (ebd.), was ihrer Meinung nach für die Notwendigkeit einer stärkeren Verankerung des Betriebspraktikums in den schulischen Zusammenhang spricht. Das seit jeher als das zentrale Element in der schulischen Berufsorientierung geltende Betriebspraktikum erweist sich somit „im eigentlichen Sinne als nicht relevant für die Berufswahl“ (ebd., 288). Weil die Tätigkeiten der Jugendlichen im Praktikum meist nicht über „Hilfsarbeiten und Arbeiten am Rande von Berufen“ (ebd., 292) hinausreichten, komme eine adäquate Informationsvermittlung über den Wunschberuf zu kurz (vgl. ebd., 288). Eine reflektierte Berufswahlentscheidung sei auf dieser Basis für die meisten Schüler somit nicht möglich (vgl. ebd., 288, 292). Trotz dieser negativen Aspekte, die die didaktische Relevanz des Betriebspraktikums absolut infrage stellen, ist es aber, das zeigen Queissers Studienergebnisse, von hoher subjektiver Relevanz für die Jugendlichen (vgl. ebd., 291, 297). Daher leitet die Forscherin aus diesen Ergebnissen einen Reformbedarf des Betriebspraktikums hinsichtlich seiner Konzeption, der praktischen Umsetzung und der schulischen Einbettung ab (vgl. ebd.). Entscheidend sei „die Berücksichtigung von Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen, eigenverantwortliches Lernen, Anbahnung von lebenslangem Lernen, die Möglichkeit Einblick in unterschiedliche Betriebe zu bekommen und eine wirkliche Integration des Betriebspraktikums in den Schulalltag durch entsprechenden Umfang und Dauer und eine reflexive Vor- und Nachbereitung“ (ebd., 305f.). Laut Queisser erfüllt ein Betriebspraktikum dann seine Funktion, „wenn es als vertiefende Orientierung in einem bereits gewünschten Beruf dienen kann, d. h. es erweist sich als weniger geeignet im Berufsfindungsprozess selbst“ (ebd., 295).

Aus den sieben Gruppeninterviews mit insgesamt 24 Jungen und Mädchen der 9. Klasse rekonstruiert Queisser schließlich neun zentrale Handlungs- und Orientierungsmuster:

Die Benachteiligung, die Hauptschüler auf dem Ausbildungsmarkt erleben, die Abwertung aufgrund des Schulabschlusses oder der schulischen Leistungen, ist den befragten Jugendlichen sehr bewusst und führt dazu, Anerkennung vor allem über das äußere Erscheinungsbild herzustellen (vgl. ebd., 268). Die prekäre Ausbildungsmarktsituation von Hauptschülern wird zusätzlich durch ein erlebtes „Zu-Spät-dran-Sein“ verschärft. Queisser identifiziert das Orientierungs- und Hand-

lungsmuster des „Zu-Spät-dran-Seins“ zunächst als „ein strukturelles bzw. institutionelles Muster, da die Berufsorientierungsphase in der Schule frühestens in der 7. Jahrgangsstufe beginnt, man aber aus Studien weiß, dass sich der Berufswunsch in verschiedenen Altersstufen unterschiedlich entwickelt und sich bestimmte Stereotypen früh verfestigen“ (ebd., 269). Auch geben die Jugendlichen zu, die Bedeutung des schulischen Lernens zu spät erkannt und/oder die Suche nach bzw. die Bewerbung für einen Praktikumsplatz zu spät begonnen zu haben. Für Queisser bedeutet das zu späte Agieren, „dass die Jugendlichen nur noch auf die jeweiligen Bedingungen reagieren können und damit nicht Subjekt des Prozesses sind“ (ebd.). Sie stellt außerdem fest, dass die meisten Jugendlichen sehr stark an äußeren Faktoren, wie dem Ausbildungsstellenmarkt, den gesellschaftlichen Erwartungen, dem Berufsberater und der Lehrerpersönlichkeit sowie Eltern und *Peers* orientiert sind (vgl. ebd., 268). Als geeignete Informationsquelle spielten Lehrpersonen und Berufsberater jedoch nur in Ausnahmefälle eine Rolle, während Eltern und Internet für das informiert sein besonders wichtig seien (vgl. ebd., 270). Dies scheint auch im Zusammenhang zu stehen mit der durch die Jugendlichen vollzogenen Trennung zwischen der Schulrealität als äußerer Sphäre und dem eigenen Leben als innerer Sphäre (vgl. ebd.). Dieses von Queisser beobachtete Phänomen hat ihrer Meinung nach zur Folge, „dass schulische Veranstaltungen, wie beispielsweise das Betriebspraktikum nicht als Chance für die Lebensplanung wahrgenommen und genutzt werden können“ (ebd.).

Im Vergleich zur Orientierung an äußeren Faktoren findet Queisser nur bei wenigen eine Orientierung an eigenen Interessen und Fähigkeiten (vgl. ebd., 268). Während letztere sich als hilfreich für den Übergangsprozess erweisen würde, könne eine „reine Orientierung am Ausbildungsmarkt rasch zu einem Abflauen des Interesses und aktiven Handelns“ (ebd.) führen. Für die Berufsberatung bedeute dies, so Queisser, sich nicht ausschließlich an Arbeitsmarktbedingungen zu orientieren. Allerdings könnte mit einer stärkeren Orientierung an Arbeitsmarktbedingungen die von Queisser festgestellte „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (ebd., 270) entschärft werden, indem die Schüler verstärkt für gesellschaftliche Rahmenbedingungen und strukturelle Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes sensibilisiert würden. Die „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (ebd.) äußert sich in den Schülervorstellungen, ein guter Schulabschluss, sich zu engagieren und anzustrengen, persönliche Bekanntheit, Teamfähigkeit, Sprachvermögen und gute Manieren seien bedeutsame Faktoren bei der Suche nach einer Ausbildungsstelle (vgl. ebd., 270). Queisser versäumt es allerdings, diese Schülervorstellungen auch als Reaktion auf einen individualisierten berufsorientierten Unterricht zu interpretieren, der strukturelle Arbeitsmarktbedingungen eher vernachlässigt als in den Vordergrund stellt.

Trotz dieser partiell angebrachten Kritik an der Queisser-Studie muss aber ihre Bedeutung für die zukünftige Berufsvorbereitung durch die Schule betont werden. Insbesondere die von ihr festgestellte hohe subjektive Relevanz des Betriebspraktikums im Gegensatz zu seiner didaktischen Bedeutung verweist auf Handlungsbedarf.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist neben der tatsächlichen Relevanz von Praktika für die Berufswahlentscheidung auch die beobachtete Konzentration der (außer-)schulischen Berufsvorbereitung auf „typische“ Hauptschülerberufe und die damit vollzogene Berufszuweisung bzw. -zuschreibung vor dem Hintergrund der Gefahr einer beruflichen Einengung und Kanalisierung kritisch zu hinterfragen. Reißig kritisiert außerdem, dass das institutionelle Handeln weiterhin auf eine Normalbiographie, d. h. auf den klassischen Ablauf (Aus-)Bildung, stabile Erwerbstätigkeit und Ruhephase ausgerichtet sei, anstatt den Schülern Alternativen aufzuzeigen: „So versuchen die den Übergang begleitenden Institutionen Jugendliche und junge Erwachsene in Ausbildung zu vermitteln, mit dem Ziel, danach in eine Erwerbsarbeit, möglichst auf dem ersten Arbeitsmarkt, zu münden“ (Reißig 2010, 65f.). Auf diese Weise erzeugten die Institutionen bei den Jugendlichen Normalitätsvorstellungen (vgl. ebd., 65f., 205), die allerdings gerade bei Hauptschülern auf kurz oder lang enttäuscht werden.

2.4 ZUSAMMENFASSUNG

Im Zuge der Bildungsexpansion, bei gleichzeitig weiterhin bestehenden schichtspezifischen Bildungschancen, wird die Hauptschule nur noch von rund 14 % eines Jahrganges besucht. Diese 14 % stammen zu einem großen Teil aus (bildungsmäßig) unterprivilegierten meist kinderreichen, sozioökonomisch schwachen (Arbeiter-)Familien, häufig mit Zuwanderungsgeschichte. Plakativ verkürzt ist der prototypische Hauptschüler somit ein konsum-materialistischer Arbeitersohn mit Migrationshintergrund. So stellen Rekus, Hintz und Ladenthin resümierend fest:

„Nach 170 Jahren ihrer Geschichte ist es der Volks- bzw. der Hauptschule nicht gelungen, den Ruch abzuschütteln, die Schulform spezifischer, besonders bildungsabstinenten Bevölkerungsschichten zu sein, deren Besuch geradezu stigmatisiert. Ganz im Gegenteil: Dieser abwertende Charakter trat noch nie so deutlich hervor wie in der Gegenwart“ (Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, 231).

Das u. a. aus prekären Lebenslagen und Bildungsferne ihrer Schüler resultierende niedrige Lern- und Leistungsniveau an der Hauptschule, wirkt sich ungünstig auf die Kompetenzentwicklung aus. Dies führt dazu, dass ein sehr großer Teil der

Hauptschüler im Bereich der Basiskompetenzen, „die in modernen Gesellschaften für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind“ (MPIB 2005), über nur elementare Kenntnisse verfügt. So erreichten 56 % aller in Deutschland getesteten 15-jährigen Hauptschüler in der PISA-Studie 2000 maximal Kompetenzstufe I im Lesen und verfügten damit am Ende ihrer Schulzeit über keine hinreichende Lesekompetenz (vgl. Tillmann 2003, 120). Mit solch schwachen Leistungen in den Basiskompetenzen gilt man, „bezogen auf gesellschaftliche und berufliche Integration[, als] stark risikobehaftet“ (ebd., 119). Unabhängig davon gilt der frühe Eintritt der Hauptschüler ins Berufsleben aus Sicht der psychosozialen Entwicklung sowieso als äußerst problematisch, weil er einen ökologischen Bruch zwischen Schule und Beruf für diese Altersgruppe bedeutet:

„Aus der Sicht der psychosozialen Entwicklung des Menschen in hochkomplexen Gesellschaften, die vor allem auf Personen mit hohem Ausbildungsniveau angewiesen sind, ist der frühe Eintritt ins Arbeitsleben ungünstig, ja dysfunktional“ (Oerter/Dreher 2008, 329).

Zudem seien die Bereitschaft und persönliche Zielsetzung während der Pubertät noch nicht auf Beruf und Arbeit ausgerichtet (vgl. ebd., 330). So sieht Fend (2005, 373) Hauptschüler der 9. Klasse im Vergleich zu Schülern anderer Schulformen am wenigsten dazu gerüstet eine Ausbildungsentscheidung zu treffen.

Solga (2004, 39-44) zufolge haben es Hauptschüler auf dem Arbeitsmarkt aber auch unabhängig von tatsächlichen Defiziten schwerer. Weil das Etikett „Hauptschüler“ den potenziellen Arbeitgebern u. a. eine geringe Leistungsfähigkeit signalisiere, gleichzeitig im Zuge der Bildungsexpansion vermehrt Höherqualifizierte dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, entschieden sich Arbeitgeber selbst bei einfachen Tätigkeiten für qualifiziertere Arbeitskräfte.

Hinsichtlich der Arbeitsmarktprobleme ihrer Schüler und ihres Sozialprofils steht die heutige Hauptschule somit im Grunde vor einer ähnlichen Problematik wie seinerzeit die Volksschule, sodass überspritzt von einer Entwicklung von Restschule zu Restschule gesprochen werden kann.

Die diesbezüglichen bildungspolitischen, (fach-)didaktischen und pädagogischen Reaktionen und Maßnahmen verschärfen das Problem eher noch. Dort, wo alternative Schultypen parallel zur Hauptschule eingeführt werden, verarmt die Hauptschule wahrscheinlich nur noch mehr. Eine Anpassung der Lernangebote und -inhalte an die niedrigen Lernvoraussetzungen der Hauptschüler isoliert die Schulform außerdem zunehmend. Durch ihre Fixierung auf Berufsvorbereitung wird die Allgemeinbildung vernachlässigt, lässt den Unterricht in Richtung Lebenshilfe abdriften und individualisiert gleichzeitig die Problemlagen der Schüler. Betriebspraktika erweisen sich darüber hinaus oftmals wegen ihrer in vielen Fällen schlechten schulischen Einbettung als irrelevant für Berufswahl und Informationsvermittlung. Wird die Hauptschule abgeschafft, dürften sich die Probleme in die „neuen“ Schul-

formen verlagern, weil damit nicht die Ursachen, sondern lediglich die Symptome bekämpft werden. So ergeben sich aus den „herkunftskategorialen Grenzziehungen im Bildungssystem“ (Solga 2004, 42) „bildungskategoriale Grenzziehungen auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd.). Diesen nimmt sich das folgende Kapitel in seiner fachlichen und fachdidaktischen Klärung der zentralen Begriffe Arbeit und Arbeitslosigkeit an, indem eine entsprechende Relevanzsetzung für die Zielgruppe Hauptschüler als potenziell Geringqualifizierte vorgenommen wird.

3. Die sozialwissenschaftlichen Kategorien Arbeit und Arbeitslosigkeit

Bevor explizit auf die Lernbedeutsamkeit des Themas eingegangen wird, erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit Arbeit und Arbeitslosigkeit aus (sozial-)wissenschaftlicher Sicht. Sie konzentriert sich auf die für diese Forschungsarbeit wesentlichen Punkte, mit entsprechender Relevanz für die Zielgruppe Hauptschüler als potenziell Geringqualifizierte. Dadurch wird gleichzeitig eine Interpretationsfolie geschaffen, mit der die zu eruiierenden Schülervorstellungen zu diesen Begriffen bzw. Phänomenen später teilweise verglichen werden können. Auch dient der folgende wissenschaftliche Abriss über Arbeit und Arbeitslosigkeit der Leitfadenskonstruktion.

3.1 ARBEIT – SCHLÜSSELFAKTOR SOZIALER TEILHABE UND SCHLÜSSELKATEGORIE DER VERGESELLSCHAFTUNG

Nach Einschätzung von Baethge und Bartelheimer bleibt Deutschland nicht nur eine Arbeitsgesellschaft; auch steigt die Bedeutung des Arbeitsmarktes als „zentrale gesellschaftliche Teilhabeinstanz auf der Angebotsseite“ (Baethge/Bartelheimer 2005, 14). Arbeit sei als eine „doppelt bestimmte Aktivität aufzufassen, die sowohl dem ökonomischen System wie der persönlichen Lebensführung angehört“ (ebd., 11). Dementsprechend wird Arbeit in diesem Forschungsprojekt als ein zentraler Begriff verwendet, der spätestens ab Klasse 7 schulisch an enormer Bedeutung gewinnt. Das sich dabei entwickelnde Verständnis von Arbeit bestimmt maßgeblich das Verständnis von Arbeitslosigkeit mit, weil letzteres eingebunden ist in das Verständnis von Arbeit (vgl. Truniger 1990, 7). So geht Heinemann in seiner Studie zur Jugendarbeitslosigkeit davon aus, „dass die Ursachen ebenso wie die Wirkungen des Arbeitsplatzverlustes und der Arbeitslosigkeit entscheidend durch die Arbeits-

orientierung, d. h. durch die Einstellungen, Erwartungen und Werthaltungen, die der einzelne mit Arbeit und Beruf verbindet, mitbestimmt werden“ (Heinemann 1978, 42).

Nach einer Annäherung an den Arbeitsbegriff – auch in Abgrenzung zum Berufsbegriff – werden Arbeitsorientierung und Funktionen von Arbeit genauer betrachtet. Abschließend wird sich dann den neuen arbeitsweltlichen Phänomenen sowie den gegenwärtigen Strukturen und Rahmenbedingungen der Erwerbsarbeit gewidmet.

3.1.1 Arbeit – mehr als ein Beruf

3.1.1.1 Beruf und Berufswahl

Bewusst wurde in der vorliegenden Studie darauf verzichtet die Schüler zum Konstrukt Beruf zu befragen. Ein Grund für diese Entscheidung war, dass der Berufsbegriff im Wesentlichen auf dem Arbeitsbegriff basiert. So definieren beispielsweise Demszky von der Hagen und Voß Beruf als eine „gesellschaftliche Form von Arbeitskraft und Arbeitskraftverausgabung“ (Demszky von der Hagen/Voß 2010, 751). Es handle sich um „eine aus gesellschaftlichen Bildungsprozessen hervorgehende soziale Form spezifisch zugeschnittener Fähigkeiten und Fertigkeiten und dazu komplementärer fachlicher Tätigkeiten und Leistungen“ (ebd.). Mit Bezug auf das Bundesverfassungsgericht in einem Urteil zu Artikel 12 (1) definieren sie Beruf außerdem als eine „auf einer persönlichen ‚Berufung‘ ausgewählte und aufgenommene Tätigkeit“ (BVerfGE 97, 228, 253; zit. nach Demszky von der Hagen/Voß 2010, 751), die auf Dauer angelegt ist, um die Lebensgrundlage zu sichern und zu erhalten. Demnach gilt „jede auf Erwerb gerichtete Beschäftigung, die sich nicht im einmaligen Erwerbsakt erschöpft“ (ebd.) als ein Beruf. Mit diesen „soziokulturell definierten Fähigkeits- und Tätigkeitsformen“ (Demszky von der Hagen/Voß 2010, 752) werden einerseits gesellschaftliche Funktionen erfüllt, andererseits dienen Berufe somit vor allem dem Einkommenserwerb und werden deshalb von Personen übernommen (vgl. ebd., 751).

Die Berufswahl weist, so Oechsle (2009b, 56), einen Doppelcharakter auf, bei der neben individuellen Dispositionen, d. h. Interessen, Fähigkeiten und Lebensentwürfe des Individuums, auch strukturelle Aspekte und gesellschaftliche Anforderungen eine Rolle spielen. Insofern bezeichnet Birkelbach die Berufswahl als einen strukturell determinierten Prozess, der stets „Elemente individueller Entscheidung“ (Birkelbach 2007, 249) enthalte, die in Sozialisations- und Entscheidungsprozesse eingebettet seien. Innerhalb dieses Berufswahlprozesses würden die eigenen Wünsche zunehmend mit den eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie den externen Gegebenheiten und Möglichkeiten verknüpft (vgl. ebd., 252). Zwar seien die sub-

jektiven Berufswünsche von Relevanz, doch hinge die Entscheidung letztendlich davon ab, ob die jeweiligen Optionen individuell auch verfügbar seien. Abhängig sei dies wiederum von personalen Merkmalen wie z. B. dem Schulabschluss, den Fähigkeiten und Kompetenzen, den Interessen oder der räumlichen Flexibilität sowie von „externen Bedingungen, Anforderungen und Gelegenheitsstrukturen“ (ebd.).

Der sozioökonomische Faktor Arbeitsmarkt bildet insofern die strukturelle Seite des Doppelcharakters der Berufswahl. Entscheidend sind hier die Vermarktung der eigenen Arbeitskraft, Einkommen und Status sowie Arbeitsplatzsicherheit (vgl. Oechsle 2009b, 56). In dieser Hinsicht stellt Oechsle (2009a/b, 28f., 56) fest, dass der strukturelle, organisatorische und kulturelle Wandel von Arbeit bzw. der Arbeitswelt, auf welchen weiter unten Bezug genommen wird, bisherige Berufswahlkonzepte infrage stellt und Auswirkungen auf die strukturelle Seite und gesellschaftliche Anforderungen sowie auf die individuellen Dispositionen im Berufswahlprozess hat. So sei der Berufswahlprozess, d. h. konkret die Auseinandersetzung mit den Chancenstrukturen des Arbeitsmarktes und die Klärung der eigenen Neigungen und Fähigkeiten, unter postfordistischen Arbeitsbedingungen komplexer und anspruchsvoller geworden (vgl. Oechsle 2009b, 58). Dies wird hier unter der Überschrift „Veränderte Strukturen und Rahmenbedingungen der Erwerbsarbeit“ genauer betrachtet. Bevor außerdem die Bedeutung der Arbeitsorientierung für die Berufswahl dargestellt wird, erfolgt zunächst eine Annäherung an den Arbeitsbegriff.

3.1.1.2 Der Arbeitsbegriff

Im Gegensatz zum Berufsbegriff, der wesentlich stärker ökonomisiert ist, lässt der Arbeitsbegriff auch Assoziationen zu, die über Erwerbsarbeit hinausgehen. Gerade deshalb steht der Arbeitsbegriff Schmidt (2010, 128) zufolge unter Definitionsdruck. Es herrsche Diskussionsbedarf darüber, was (alles) Arbeit sei. Entsprechend spezifisch und facettenreich gestaltet sich das moderne Arbeitsverständnis. Vielfältige Erscheinungsformen sind denkbar, auch weil Arbeit „historisch variabel“ (Voß 2010, 64) ist und insofern „immer in je historisch spezifischen und sich wandelnden sozialen Formen auftritt“ (ebd. 2006, 27).

Je nach Perspektive wird Arbeit als „rational-instrumentelle Beherrschung und Transformierung der Natur“ (Jochum 2010, 110), als „betrieblich organisierte, wertbildende Produktion“ (ebd.) oder als „Verwirklichung der humanen Potentiale“ (ebd.) verstanden. Sozialwissenschaftlich wird sie definiert als eine „spezifisch menschliche – sowohl körperliche als auch geistige – Tätigkeit“ (Schubert/Klein 2011), die zweckgerichtet, verstandesgeleitet bzw. bewusst (vgl. Promberger 2008, 8) und „unter Einsatz von physischer Kraft und psycho-physischen Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Voß 2006, 26) geschieht. Diese planmäßig ausgeführte, technisch-kulturell geprägte, „meist kooperativ vorgenommene Auseinandersetzung mit na-

türlichen oder sozialen Arbeitsgegenständen“ (Promberger 2008, 8) gilt somit als „ein gestaltender, schöpferisch-produzierender und sozialer, zwischen Individuen vermittelnder Akt“ (Schubert/Klein 2011).

Voß begreift die Vorstellung von Arbeit „wissenschaftlich wie auch gesellschaftspraktisch einem tief greifenden historischen Wandel“ (Voß 2006, 26) unterlegen. Exemplarisch drückt sich dieser Wandel der Vorstellung und des Verständnisses von Arbeit in der sozio-kulturellen Bedeutungsveränderung körperlicher Arbeit aus (vgl. Böhle 1989)

Sprach- bzw. begriffsgeschichtlich wird der historische Wandel außerdem dadurch sichtbar, dass mit Arbeit einerseits schwere körperliche Anstrengung, Mühsal und Plage verbunden wurde und wird, was zu negativ besetzten Ausdrücken wie „laborare“ (lat.), „labour“ (brit.) führte (vgl. Voß 2010, 26). Daneben finden sich positive Begriffe wie „opus“ (lat.), „work“ (brit.) (vgl. ebd.). Diese dualistische Kodierung des Arbeitsbegriffs nach Selbstbestimmung (Werk) und Fremdbestimmung (Mühe) bzw. nach Identifikation mit Arbeit und Instrumentalismus existiere, so Geissler, bereits seit der Antike, sei insofern „nicht an eine bestimmte Gesellschaftsform, Arbeitsteilung oder Organisation von Arbeit gebunden“ (Geissler 2005, 4). Etymologisch finden sich somit seit der Antike abwertende wie aufwertende Bezeichnungen für Arbeit (vgl. Jochum 2010, 81), weswegen Voß konstatiert: „Auffällig ist, dass fast alle Vorstellungen von Arbeit durch Ambivalenzen gekennzeichnet sind: Arbeit belastet das menschliche Leben und bereichert es zugleich [...]“ (Voß 2010, 27). Auch Jochum (2010, 81) stellt in seinem historischen Überblick zum Arbeitsverständnis fest, dass immer, d. h. zu jeder Zeit ein ambivalentes Verhältnis des Menschen zur Arbeit bestanden hat. Er registriert aber auch eine „historische Tendenz der zunehmenden Aufwertung der Arbeit“ (Jochum 2010, 81). So sei die wertschaffende Erwerbsarbeit durch die Ökonomisierung der Arbeit aufgewertet worden. Gleichzeitig habe damit aber auch eine Abwertung nicht ökonomisierter Arbeiten wie Hausarbeit als „wertlose Nicht-Arbeit“ stattgefunden (vgl. ebd., 112). Hierhinter verbirgt sich ein zweiter, älterer Dualismus, die dualistische Kodierung nach dem Geschlechterverhältnis (vgl. Geissler 2005, 6). Gegenübergestellt werden darin die produktive Arbeit, welche traditionell dem Mann zugeordnet wurde und die reproduktive „Frauen“-Arbeit (vgl. ebd., 3). Letztere sei bislang weder Gegenstand der sozialwissenschaftlichen noch der ökonomischen Theoriebildung gewesen, kritisiert Geissler.

Die bisherige Vernachlässigung der Arbeit ohne Erwerbscharakter berücksichtigend, definiert Geissler Arbeit daher in einem weiten Sinne als „die geplante und mit geistigen Mitteln und technischen Werkzeugen vorgenommene Veränderung der bereits gesellschaftlich geprägten Umwelt“ (ebd., 2). Diese Definition schließt somit „Arbeit, die *außerhalb* des Arbeitsmarkts, also als nicht formell entlohnte Tätigkeit geleistet wird“ (Ludwig-Mayerhofer 2012, 291) mit ein. Um der höchst

komplexen menschlichen Aktivität gerecht zu werden, liefern auch Kahsnitz, Ropohl und Schmid (1997) eine relativ weit gefasste Definition von Arbeit, die ebenfalls nicht-erwerbsförmige Arbeit einschließt:

„Arbeit ist demnach

- eine Tätigkeit oder Aktivität;
- die Verausgabung körperlicher und geistiger Kräfte;
- mit Mühsal, Leid und Anstrengung, aber auch mit Freude und positiver Einstellung verbunden;
- frei und selbstbestimmt oder fremdbestimmt;
- die Persönlichkeit bestimmend und identitätsstiftend;
- eine soziale Veranstaltung und durch die gesellschaftliche Organisation wesentlich determiniert;
- planvoll, bewußt und zweckgerichtet im Sinn materieller und immaterieller Bedürfnisbefriedigung;
- arbeitsteilig;
- durch Arbeitsmittel (Technik) wesentlich erleichtert, beeinflusst und bestimmt;
- häufig in Auseinandersetzung mit der Natur stattfindend“ (Kahsnitz/Ropohl/Schmid 1997, 19f.).

Traditionell verwendet die Arbeitssoziologie allerdings einen vergleichsweise engen Arbeitsbegriff, der sich auf Erwerbsarbeit konzentriert (vgl. Geissler 2005, 2). Das entscheidende Differenzierungsmerkmal, durch das sich Erwerbsarbeit von allen anderen Arbeitstätigkeiten unterscheidet, ist dabei die Bezahlung, die zugleich bestätigt, „daß ihre Produkte oder Handlungen gesellschaftlich nachgefragt sind“ (Kronauer/Vogel/Gerlach 1993, 27). Die elementare menschliche Tätigkeit erhält somit in Form von leitender oder ausführender Arbeit und geistiger oder körperlicher Arbeit, verbunden mit dem Einkommenserwerb, eine ökonomische Konnotation. Arbeit wird damit auch zu einem wichtigen Produktionsfaktor, der zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen notwendig ist (vgl. Schubert/Klein 2011). Im Vergleich zu den anderen Produktionsfaktoren nimmt Arbeit allerdings eine Sonderstellung ein, weil die Arbeitsleistung untrennbar mit der Person des Arbeitenden verbunden ist (vgl. Voß/Pongratz 1989, 131). Aus diesem Grund bezeichnete Polanyi Arbeit als „fiktive Ware“, „weil diese nicht zum Zweck des Verkaufs ‚produziert‘ wird“ (Beckert 2007, 457). So lässt sich das Arbeitsangebot im Gegensatz zum Warenangebot bei der Güterproduktion nicht entsprechend der Nachfrage regulieren. Das Arbeitsangebot verhält sich insofern starr gegenüber sich verändernden Marktbedingungen (vgl. ebd.). Weil die besondere Ware Arbeitskraft untrennbar mit ihrem Träger verbunden ist, kann sie außerdem ihr Qualifikationsprofil nicht ohne Weiteres an neue Qualifikationsprofile anpassen. Auch sind Arbeitnehmer nicht beliebig mobil, was eine strategische Verteilung des Arbeitsangebots ver-

hindert. Wegen der Abhängigkeit der Menschen vom Einkommen, ist es außerdem nicht so einfach möglich, das Arbeitsangebot vom Markt zurückzuziehen (vgl. ebd.).

3.1.2 Einstellungen zu und Funktionen der Erwerbsarbeit

Erwerbsarbeit ist im Zuge von Industrialisierung und Entwicklung des modernen Kapitalismus zur heute dominierenden Vorstellung von Arbeit geworden (vgl. Voß 2006, 29). Sie gilt als „zentraler und integraler Bestandteil kapitalistischer Produktionsverhältnisse, in denen der Mensch als Träger der Arbeitskraft [...] Bedeutung hat“ (Geisen/Kraus/Ziegelmayr 1998, 6). Indem Erwerbsarbeit für einen Markt produziert, „gliedert sie die Arbeitsleistung in die gesellschaftliche Arbeitsteilung ein“ (Kronauer/Vogel/Gerlach 1993, 27).

Seit der Industriellen Revolution existiert außerdem eine räumliche Trennung von Produktion und Konsumtion/Reproduktion, d. h. Erwerbsarbeit findet in der Regel außerhalb des häuslichen Umfeldes statt (vgl. Promberger 2008, 8f.). Angesichts des organisatorischen Wandels, der Flexibilisierung und Technisierung wandelt sich diese räumliche Trennung aber teilweise in eine „räumliche[.] Entgrenzung etwa durch internetbasierte Arbeitsformen und eine ständige Erreichbarkeit“ (Heidenreich/Zirra 2012, 325) (siehe hierzu Kapitel 3.1.3). Dabei wird Erwerbsarbeit zunehmend definiert als eine „spezialisierte und in gesonderten Ausbildungen zu erwerbenden Spezialfähigkeiten (Qualifikationen) voraussetzende sowie immer stärker durch technische Arbeitsmittel geprägte produktive Tätigkeit mit eng wirtschaftlicher Ausrichtung“ (Voß 2006, 29).

Mit der Ökonomisierung der Arbeit ist bereits eine wesentliche Funktion und Leistung von Arbeit angesprochen worden: „Arbeit dient dem Erwerb des Einkommens; durch sie wird entscheidend das Niveau der materiellen Lebensführung bestimmt“ (Heinemann 1978, 18). Neben dieser „finanzielle[n] Sicherung des eigenen Daseins und der von ihnen abhängigen Personen“ (Frevel/Dietz 2004, 100) und dem damit verbundenen Gefühl der finanziellen Sicherheit, wirkt sich die Erwerbsarbeit erheblich auf den sozialen Status aus. Somit spielt Arbeit bei der Verteilung individueller Lebenschancen, der gesellschaftlichen Teilhabe und der Stellung des Einzelnen in der Gesellschaft eine zentrale Rolle (vgl. Schubert/Klein 2011). Im Hinblick auf die finanzielle Entlastung des Staates und der Sozialversicherungen ist Erwerbsarbeit darüber hinaus nicht nur für den einzelnen Erwerbstätigen, sondern auch für den Sozialstaat ökonomisch sehr bedeutsam. Ihre sozialpolitische Relevanz entfaltet sie über eine hohe Erwerbstätigenquote, wodurch ein hohes Maß an eigenständiger Existenzsicherung gewährleistet ist und die öffentlichen Aufwendungen für Lohnersatzleistungen und arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen reduziert werden (vgl. Frevel/Dietz 2004, 105).

Heinemann (1978, 17-21) arbeitet außerdem sechs Funktionen und Leistungen¹ von Arbeit für den Einzelnen heraus: Neben dem angesprochenen Einkommenserwerb sind dies Zeitverwendung und Zeitstrukturierung, sozialer Kontakt, sozialer Status und Sozialprestige, Realitätserfahrung sowie personale Identitätsentwicklung. Dem Autor zufolge resultierten Probleme der Arbeitslosigkeit aus „den Leistungen, den Einflüssen und der Stellung von Beruf und Arbeit in der Lebensgestaltung des einzelnen, aus Funktionen, die die Arbeit besitzt und die in der Arbeitslosigkeit zum Problem werden“ (Heinemann 1978, 16). Inwieweit diese sechs Leistungen und Funktionen von Arbeit für den Einzelnen bedeutsam sind und zu Arbeitsmotiven werden, hänge allerdings entscheidend von der bereits angesprochenen Arbeitsorientierung des Einzelnen (seinen Einstellungen, Werthaltungen, Erwartungen in Bezug auf Arbeit und Beruf) ab: „Funktion und Leistung von Beruf und Arbeit werden gleichsam durch die Arbeitsorientierung gefiltert für den einzelnen wirksam“ (ebd., 43). Bevor deshalb näher auf die einzelnen Funktionen eingegangen wird, widmet sich der folgende Teil zunächst der Arbeitsorientierung, welche, wie bereits eingangs erwähnt, auch maßgeblich Einfluss auf die Belastungen hat, die bei einer Arbeitslosigkeit auftreten (vgl. ebd., 42).

3.1.2.1 Arbeitsorientierung

Heinemann nimmt an, „daß die Arbeitsorientierung sehr verschiedenartige Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Erwartungen beinhaltet, die sowohl einen unterschiedlichen zeitlichen Horizont z. B. in bezug auf die Möglichkeit der Zielrealisation, einen unterschiedlichen Anspruchsdruck als auch ein unterschiedliches Gewicht, das die Erfüllung oder Nichterfüllung von Erwartungen und Ziel für den einzelnen besitzt, haben“ (ebd., 47).

1 Heinemann schränkt die Aussagekraft seiner sechs Funktionen von Erwerbsarbeit aber dahingehend ein, dass er auf die konkreten Arbeitsplatzgegebenheiten und -anforderungen bzw. Arbeits- und Berufsbedingungen sowie auf die individuelle Lebenssituation und die beruflichen Werthaltungen und Leistungsorientierungen verweist, welche einen Einfluss auf die Beurteilung von Funktionen und Leistungen der Arbeit hätten: „Allerdings kommt es auch nicht allein darauf an, wie die Arbeits- und Berufsbedingungen in den modernen Industriegesellschaften tatsächlich sind, sondern ebenso, wie Arbeit und Beruf in unserer Gesellschaft bewertet werden und welchen Stellenwert Arbeit und Beruf in unserer kulturellen Wertordnung einnehmen. Schon diese sozial normierte Bewertung von Arbeit und Beruf bringt für den Arbeitslosen jene subjektiv empfundenen Belastungen mit sich, die eintreten, wenn man soziale Normen und Erwartungen nicht erfüllen kann“ (Heinemann 1978, 23).

Das sozialpsychologische Konstrukt „Einstellung“ ist dabei nicht nur in Bezug auf die hier zu erläuternde Arbeitsorientierung von Relevanz. Einstellungen bzw. (Wert-)Haltungen (*attitudes*) spielen auch im Zusammenhang mit Emotionen und insofern auch im Hinblick auf Vorstellungen – dem Hauptuntersuchungsgegenstand dieser Forschungsarbeit – eine entscheidende Rolle, weswegen sie an dieser Stelle genauer definiert werden sollen.

Steck rekonstruiert aus den Definitionen, die zu diesem Terminus in der Sozialpsychologie vorliegen, drei wesentliche Kennzeichen:

1. „Es wird über das Einstellungsobjekt² in bestimmter Weise gedacht [= kognitive Komponente],
2. man hegt ihm gegenüber bestimmte Gefühle [= affektive Komponente] und
3. man entwickelt eine bestimmte Verhaltensbereitschaft [= behaviorale Komponente]“ (Steck 1980, 38).

Insofern handle es sich bei Einstellungen um „kognitive und motivationale Strukturen, die sich nach den situativen Bedingungen verschieden auf das Verhalten und Erleben der Menschen auswirken können“ (ebd., 39f.), relativ beständig und „verhältnismäßig überdauernd“ (ebd., 39) seien. Der hiermit implizit angesprochene Dreikomponentenansatz der Einstellung unterscheidet eine kognitive Komponente (= Wahrnehmungs-, Erkenntnis-, beurteilungsmäßige Komponente), bei der „das Einstellungsobjekt in einer ganz bestimmten Weise wahrgenommen, kogniziert wird“ (Schmidt/Brunner/Mummendey 1975, 19), eine affektive Komponente (= die emotionale, evaluative, bewertungsmäßige, gefühlsmäßige Komponente), durch die das Einstellungsobjekt „mehr oder weniger positiv oder negativ bewertet wird“ (ebd.) sowie eine Verhaltenskomponente (= Handlungskomponente), womit die Handlungstendenzen gemeint sind, die man gegenüber dem Einstellungsobjekt entwickelt (vgl. ebd., 20). Mit Schmidt, Brunner und Mummendey (ebd., 17) sei außerdem angemerkt, dass zwischen einem kognitiven und einem behavioralen Einstellungsbegriff zu unterscheiden ist. Vertreter des kognitiven Einstellungsbegriffs betrachten Einstellungen als „nicht unmittelbar beobachtbare, latente Prozesse oder Größen“ (ebd., 26), während Vertreter des behavioralen Einstellungsbegriffs Einstellungen als „die konsistente Art des Reagierens auf soziale Reize selbst“ (ebd.) auffassen.

Im Hinblick auf die Arbeitsorientierung unterscheidet Heinemann vier Dimensionen, wobei die ersten drei Dimensionen – die beruflichen Werterwartungen, der situative Arbeitsdruck und das Anspruchsniveau – unterstellen, „daß in der Arbeit ei-

2 Das Einstellungsobjekt ist hier die „Arbeit“.

ne Wertrealisation angestrebt wird“ (Heinemann 1978, 48). Die vierte Dimension – die Belastungen durch Arbeitslosigkeit – geht hingegen davon aus, „daß die Arbeitsorientierung zugleich bestimmt wird durch die (psychischen, wirtschaftlichen und sozialen) Belastungen, die in der Arbeitslosigkeit befürchtet werden bzw. eintreten“ (ebd.). Entsprechend entwickle sich diese vierte Dimension aus den Funktionen und Leistungen der Arbeit, „die – tatsächlich oder subjektiv befürchtet – in der Arbeitslosigkeit zum Problem werden und damit die Einstellung zur Arbeit bestimmen“ (ebd.).

Die vier Dimensionen sind wie folgt durch Heinemann charakterisiert:

1. Dimension „Berufliche Werterwartungen/Zugmotivation“:
Die Dimension umfasst: Zielvorstellungen, Bedürfnisse und Wünsche sowie Zukunftsorientierungen wie z. B. Sicherheit, Sozialprestige, Selbstverwirklichung, Leistung, sozialer Kontakt, Unabhängigkeit, Einkommenshöhe, „die man [...] mit dem Beruf verwirklichen möchte“ (ebd., 47) und „die Einstellung und Verhalten in der Arbeit bestimmen“ (ebd.).
2. Dimension „Situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“:
Aufgrund der wirtschaftlichen Situationen, des sozialen Drucks oder des eigenen Bedürfnisses nach beruflicher Leistung wird Arbeit als eine zwingende Notwendigkeit empfunden: „Nicht zu arbeiten hat negative Konsequenzen; wenn die Person diese vermeiden will oder ihnen ausweichen will, muß sie arbeiten oder zumindest doch eine hohe Arbeitsbereitschaft zeigen“ (ebd., 47f.).
3. Dimension „Anspruchsniveau“:
Hiermit sind die unmittelbaren Anforderungen und Ansprüche wie Arbeitsbelastungen, Qualifikationsanforderungen, Entfernung des Arbeitsplatzes vom Wohnort, Betriebsklima, Verhalten der Vorgesetzten usw. gemeint, „die man an den Arbeitsplatz und den Betrieb stellt der für eine Tätigkeit in Frage kommt“ (ebd., 48).
4. Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“:
„Diese vierte Dimension entwickelt sich also aus den Funktionen und Leistungen der Arbeit, die – tatsächlich oder subjektiv befürchtet – in der Arbeitslosigkeit zum Problem werden und damit die Einstellung zur Arbeit bestimmen“ (ebd.).

Jede diese Dimensionen der Arbeitsorientierung enthält drei Komponenten: die ökonomische, die individuelle und die soziale Komponente. Dabei unterscheidet Heinemann zunächst zwischen extrinsischen³ und intrinsischen⁴ Wertorientierungen.

3 Extrinsische Wertorientierung: Wertorientierung ist „auf außerhalb der Tätigkeit liegende Belohnungen bzw. Werte“ (Heinemann 1978, 48) wie Sicherheit des Arbeitsplatzes, Ein-

gen, wodurch sich die drei Komponenten voneinander abgrenzen lassen (vgl. ebd., 48f.). Die drei Komponenten, die in den einzelnen Dimensionen der Arbeitsorientierung enthalten sind, beantworten dabei die Frage, wodurch die Einstellung zur Arbeit bestimmt wird. In der *ökonomischen Komponente* sind dies materielle Existenzsicherung und wirtschaftliche Sicherheit sowie die damit zusammenhängende Erwartung von „Unabhängigkeit und Freiheit von wirtschaftlicher Kontrolle und Bevormundung“ (ebd., 49). Hinsichtlich der *individuellen Komponente* hängt die Einstellung zur Arbeit von den intrinsischen Werterwartungen und Orientierungen ab, wobei unterschieden wird in einen individuell-interessensbezogenen Schwerpunkt und einen individuell-selbstwertbezogenen Schwerpunkt. Relevant im ersten Fall ist der „Aufforderungscharakter, den der Inhalt der Sache selbst besitzt und die Ansprüche der Aufgabe bestimmt, also inwieweit mit der Arbeit individuelle Interessen und Neigungen verwirklicht werden können“ (ebd.). Schließlich ergibt sich die Arbeitseinstellung im zweiten Schwerpunkt daraus, „inwieweit Arbeit als Chance der Selbstverwirklichung, Selbstdarstellung und Selbstentwicklung erlebt wird, inwieweit der einzelne durch die Arbeit ausgefüllt ist und Arbeit als Teil sinnhafter Lebensführung erlebt oder auch als Selbstwert anerkannt wird“ (ebd.). Auch, „inwieweit durch berufliche Leistung in der Statuskonkurrenz soziales Prestige errungen werden kann, eine sozialgeachtete Position als Berufstätiger, als beruflich Qualifizierter, als Beschäftigter einer angesehenen Firma, als Geldverdiener und damit Konsument usw. angestrebt wird“ (ebd.), bestimmt als *soziale Komponente* die Einstellung zur Arbeit.

Auf der Basis der sich überlagernden vier Dimensionen der Arbeitsorientierung und der drei Komponenten der einzelnen Dimensionen, bildet Heinemann (ebd., 49f.) fünf Haltungstypen:

kommenshöhe, Sozialprestige gerichtet. Diese können durch die Berufstätigkeit realisiert werden (vgl. ebd.).

- 4 Intrinsische Wertorientierungen „umfassen Zieldimensionen, die sich aus der Erfüllung der Tätigkeit selbst entwickeln“ (Heinemann 1978, 48f.) wie z. B. „Freude an der beruflichen Arbeit und der Möglichkeit der Selbstverwirklichung und Selbstdarstellung in der Arbeit“ (ebd., 49).

Tabelle 1: Haltungstypen in Bezug auf die Arbeitsorientierung

Haltungstypen & Bedürfnisse	Handlungsorientierung & Handlungsstrategie	Sinn/Zweck/Nutzen von Arbeit & Beziehung zur Arbeit	Entscheidungsaspekte Arbeitsplatz-/ Berufswahl
Haltungstyp 1 <i>Befriedigung der Sicherheitsbedürfnisse</i>	instrumentell-ökonomisch; eher extrinsische Wertorientierung; Ziel: maximalen Marktpreis für die Arbeit bekommen	Geld verdienen; außerberuflicher Wünsche und Ziele verwirklichen; stark ausgeprägte Trennung von Arbeit und Freizeit	hohes Einkommen; sicherer Arbeitsplatz; wirtschaftliche Unabhängigkeit
Haltungstyp 2 <i>Befriedigung der kognitiven Bedürfnisse</i>	zweckrational und instrumentell; eher intrinsische Wertorientierung	ausgeprägte Sach- und Interessensorientierung; inhaltliches Interesse; leistungsorientiert: Arbeitsaufgaben und Anforderungen stimulieren; „starke Interessensorientierung zur Arbeit“ (Heinemann 1978, 51)	individuelle Interessen, Neigungen und Wünsche
Haltungstyp 3 <i>Befriedigung der Anerkennungsbedürfnisse</i>	emotionell-wertrational	Selbstverwirklichung, Selbstentwicklung, Selbstdarstellung, Selbstaktualisierung; emotionelle und wertrationale Beziehung zur Arbeit; weniger stark ausgeprägte Trennung von Arbeit und Freizeit	Wunsch, eine Arbeit zu bekommen, in der man als Person anerkannt und geachtet ist
Haltungstyp 4 <i>Befriedigung der Zugehörigkeitsbedürfnisse</i>	sozialbezogen-rationalistisch	soziale Beziehungen herstellen und pflegen; soziales Ansehen und Prestige gewinnen; sozialen Erwartungen entsprechen = positive Haltung zur Sozialbindung; positive Arbeitseinstellung; Arbeit als sozialer Zwang = negative Haltung zur Sozialbindung; negative Arbeitseinstellung	
Haltungstyp 5 <i>Befriedigung hedonistischer Bedürfnisse</i>	außerberuflich bzw. familien- und freizeitbezogen	außerberufliche Wünsche und Ziele verwirklichen	

(Eigene Darstellung in Anlehnung an Heinemann (1978), ergänzt mit Maslow (1978)).

Bereits die Untergliederung in die Dimensionen berufliche Werterwartungen, Anspruchsniveau, situativer Arbeitsdruck und Belastungen durch Arbeitslosigkeit und deren Differenzierung in soziale, ökonomische und individuelle Komponenten sowie die daraus aggregierten Haltungstypen (vgl. Heinemann 1978, 52), verdeutlichen den Einflussreichtum der Arbeitsorientierung. So gilt sie als „zentraler Einflußfaktor und Indikator für die Bedeutung und Funktion, die der einzelne der Arbeit beimisst“ (ebd., 42). Indem sie von der Arbeitswelt angebotene Alternativen vor dem Hintergrund bestimmter Ziel- und Wertdimensionen, die sich z. B. auf Einkommen, Ansehen, Sicherheit, Aufstieg usw. beziehen und „deren Realisierung mit der Entscheidung für Beruf und Arbeitsplatz angestrebt wird“ (ebd.), bewertet, nimmt die Arbeitsorientierung Einfluss auf Berufswahl und Berufskarriere. Außerdem bestimmt sie mit über „Perzeption und Bewertung der konkreten Berufs- und Arbeitsplatzsituation und der sich ihnen ergebenden Handlungskonsequenzen“ (ebd.). Schließlich beeinflusst sie bei Arbeitslosigkeit „die Art der Arbeitsplatzsuche und das Anspruchsniveau, das für Beruf und Arbeitsplatz besteht“ (ebd.). Vor allem aber werden Belastungen, die bei einer Arbeitslosigkeit auftreten, mithilfe der Arbeitsorientierung erklärbar, „denn – was der Verlust des Arbeitsplatzes, Arbeitslosigkeit und vergebliche Bemühungen um Arbeit bedeuten, bemißt sich vor allem daraus, welche Erwartungen und Zielvorstellungen mit der Arbeit verbunden sind, die in der Arbeitslosigkeit nicht erfüllt werden können bzw. enttäuscht werden“ (ebd., 42f.).

3.1.2.3 Leistungen und Funktionen von Erwerbsarbeit

Auch die ebenfalls von der Arbeitsorientierung abhängigen Leistungen und Funktionen, die Arbeit für den Einzelnen erfüllt, beeinflussen die Bewertung bzw. Einschätzung des kritischen Lebensereignisses Arbeitslosigkeit.

Neben dem Erwirtschaften des Lebensunterhalts (Gelderwerb), erfüllt Erwerbsarbeit zahlreiche latente Funktionen für den Einzelnen, die über den Einkommenserwerb hinausreichen. Hierzu zählt Promberger Wohlbefinden und Gesundheit sowie eine „feste Zeitstruktur, soziale Kontakte außerhalb des engeren sozialen Netzes, die Verfolgung gemeinsamer Ziele, die über die individuellen Ziele hinausgehen und regelmäßige Aktivitäten“ (Promberger 2008, 11). Unabhängig von ihrer Formalisierung sei Arbeit eine nutzbringende und sinn-produzierende Tätigkeit, die den Alltag raumzeitlich strukturiert und über Arbeitsteilung für Kooperations-, Kommunikations- und Beziehungsstrukturen und damit für soziale Anerkennung Sorge (vgl. ebd., 12). Auch Heinemann (1978, 21) betont die kontaktstiftende Funktion des Arbeitsplatzes. Zudem verweist er auf die soziale, wirtschaftliche und technische Realität, die hinter einem Arbeitsplatz stehen. Auf diese Weise werde der Arbeitsplatz zu einem Erlebnis- und Erfahrungsort für wichtige sachlich-technische und gesellschaftliche Struktur- und Funktionszusammenhänge, „die für die eigene Wirklichkeitskonstruktion, das Verständnis und die Beziehung von Rea-

litätsschicht und Irrealitätsschicht im eigenen Erleben und Handeln von großem Gewicht [sind]“ (Heinemann 1978, 22). Indem Arbeit „wesentliche Grunderfahrungen in bezug auf die eigene Kompetenz, Selbstwertschätzung und Fähigkeit“ (ebd.) sowie „Erfahrungen der Autonomie und Abhängigkeit, der Begrenztheit und Möglichkeit“ (ebd.) vermittele, trage sie außerdem zur personalen Identitätsentwicklung bei. Darüber hinaus erkennt Heinemann (ebd., 17) in der bereits angesprochenen Strukturierungsfunktion eine entlastende Wirkung, da es das Zeit strukturierende Element Arbeit sei, dass über Zeitverwendung und -einteilung entscheide, den Tagesablauf gliedere, den Tages- und Lebensrhythmus ordne.

Einen besonderen Stellenwert erhält Arbeit durch ihre Teilhabe- und Inklusionswirkung. Rechtliche, politische, soziale und kulturelle Teilhabe aller Bürger werde – so Promberger (2008, 7) – durch die wirtschaftliche Teilhabe (Erwerbsarbeit), konkret den Gelderwerb, ermöglicht. Insofern habe Erwerbsarbeit in Arbeitsgesellschaften eine enorme Inklusionskraft und integrierende Wirkung: „Denn Arbeit hat an sich, unabhängig von Geld und Konsummöglichkeiten, starke Inklusionswirkungen, von denen Menschen in Arbeitslosigkeit ausgeschlossen sind, wenn sie Transfereinkommen beziehen“ (Promberger 2008, 7). Nur eine nicht staatlich geförderte Arbeitsmarktteilhabe in Form einer regulären existenzsichernden Beschäftigung bedeute daher vollständige Inklusion in die Arbeitsgesellschaft bzw. in die Wirtschaftskreisläufe von Produktion und Konsum und ermögliche „sinnvolles Tätigsein, Strukturierung des Alltags, Kommunikation und Schaffung eines nah-räumlichen Beziehungsgeflechts jenseits der Familie, soziale Anerkennung“ (ebd., 15).

Neben der Anerkennung im sozialen Nahbereich erfährt der/die Erwerbstätige auch gesellschaftliche Anerkennung:

„Die Tatsache, dass ein Subjekt formal arbeitet, Steuern und Sozialbeiträge zahlt und konsumiert, erzeugt gesellschaftliche Anerkennung als wirtschaftendes und konsumierendes Subjekt, das auch für die Gesellschaft Leistungen erbringt“ (ebd., 12).

Somit hängen sozialer Status, Sozialprestige und gesellschaftliches Ansehen von beruflicher Stellung und Arbeitsleistung ab (vgl. Heinemann 1978, 20). Vor diesem Hintergrund gilt Erwerbsarbeit als soziologische Schlüsselkategorie, die enorme Bedeutung für Lebensgestaltung, Identitätsentwicklung und Konstitution von Subjektivität sowie für soziale und gesellschaftliche Anerkennung und Zugehörigkeit hat (vgl. Morgenroth 2003, 18). Morgenroth glaubt, dass wegen der „Erosion anderer sinnstiftender Instanzen“ (ebd., 19) die Teilhabe an der Erwerbsarbeit heute noch bedeutsamer sei als früher. Für Arbeitszufriedenheit und -identität erwiesen sich die „subjektiv-sinnhaften Arbeitsorientierungen“ (ebd., 18), wie soziale Akzeptanz am Arbeitsplatz, interessante Arbeitsinhalte und die Möglichkeit sich selbst zu

verwirklichen, als wichtiger als die materiell-reproduktionsbezogenen (Höhe des Einkommens). Dies gelte zumindest solange, wie „soziale Anerkennung, Zugehörigkeit und Reputation über Erwerbsarbeit vermittelt sind, solange Produktivität, Effektivität und damit erzielter materieller Status die wesentlichen Faktoren sind, an denen sich Erfolg und Einfluss eines Menschen messen lassen“ (ebd.). Auch Kronauer, Vogel und Gerlach erkennen in der sozialen Anerkennung, die Erwerbsarbeit stiftet, im Umkehrschluss einen „fühlbaren Zwang, sich in ein Arbeitsverhältnis begeben zu müssen, um gesellschaftlich anerkannt zu werden“ (Kronauer/Vogel/Gerlach 1993, 29). So ermögliche Erwerbsarbeit zwar die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und befriedige dadurch das menschliche Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Bestätigung (vgl. ebd., 42). Als soziale Institution erzeuge sie aber auch einen sozialen Zwang in Form von internalisierten Verhaltensanforderungen „Erwerbsarbeit leisten zu müssen, um an der Gesellschaft teilhaben zu können, die ihr Leben diktieren“ (ebd., 43). In der Lebenssituation Arbeitslosigkeit gerieten „die eigenen Erfahrungen mit sozialer Realität und die Handlungsmöglichkeiten in ihr mit den Verhaltensanforderungen in Konflikt oder gar in Widerspruch“ (ebd., 42), wodurch das Zwangsmoment der Institution offensichtlich werde und Arbeitslosigkeit zu einem Leiden doppelten Ursprungs mache (vgl. ebd., 43f.). So seien Arbeitslose dem Druck sozialer Ausgrenzung und dem Verlust von Partizipationsmöglichkeiten ausgesetzt, aber auch dem Zwang, „Verhaltensweisen entsprechen zu sollen, denen sie nicht genügen können“ (ebd., 44). Damit wird implizit die Funktion der Vergesellschaftung angesprochen, die Arbeit leistet. So übt Erwerbsarbeit in den wichtigen Dimensionen des menschlichen Leben eine vergesellschaftende Kraft aus, „trägt [somit] wesentlich dazu bei, die Menschen objektiv wie subjektiv, direkt wie indirekt in die Gesellschaft einzubinden“ (ebd., 23). Dies geschieht nach Kronauer, Vogel und Gerlach in fünffacher Weise:

„über den Verkauf der Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt und das Merkmal der Bezahlung; in der Arbeit selbst; über die Teilhabe am Markt der Güter und Dienstleistungen, die sie ermöglicht; über die soziale Organisation der Zeit- und Sinnstruktur des Alltags; durch die soziale Vorgabe von Mustern der Erwerbsbiographie“ (ebd., 26).

Nicht zuletzt, weil Menschen einen Großteil ihres Lebens der Arbeit widmen, prägen Arbeit und ihre sozialstrukturelle, institutionelle und kulturelle Organisation Gesellschaften. Insofern betrifft der im Folgenden angesprochene Wandel der Arbeitswelt keineswegs nur die Ebene der Erwerbsarbeit, sondern umfasst in seiner Gesamtheit einen gesellschaftlichen Wandel, dessen Antriebskräfte Baethge und Bartelheimer zufolge „langfristig wirkende ökonomische und soziale Wandlungsprozesse“ (Baethge/Bartelheimer 2005, 11) sind, wie etwa die bereits angesprochene Bildungsexpansion.

Wie sich zeigen wird, hat der tiefgreifende Strukturwandel zum einen Auswirkungen auf „die technische, betrieblich-organisatorische und ökonomische Verfasstheit von Arbeit“ (Oechsle 2009a, 30). Andererseits wirkt sich der strukturelle und kulturelle Wandel der Arbeitswelt auch auf die „Struktur des Arbeitsvermögens und damit die Subjektseite von Arbeitsprozessen“ (ebd.) aus. Schmidt zufolge spiegeln sich außerdem in den Formen der Arbeitsorganisation und Regulierung von Arbeitsverhältnissen „individuelle und kollektive Lebensweltchancen und -strukturen, soziale Ungleichheit, Macht- und Herrschaftsverhältnisse, gesellschaftliche Interessenkonstellationen und -konflikte sowie Werte“ (Schmidt 2010, 127).

3.1.3 Strukturverschiebungen und veränderte Rahmenbedingungen der Erwerbsarbeit

Der Drei-Sektoren-Hypothese⁵ des sozioökonomischen Wandels von Fourastié (1949) entsprechend, vollziehen sich in der deutschen Volkswirtschaft seit etwa den 1970er Jahren tiefgreifende Strukturveränderungen. Hierdurch haben der primäre Sektor der Rohstoffgewinnung (Land- und Forstwirtschaft, Fischerei, Bergbau, Energiegewinnung) und der sekundäre Sektor der Rohstoffverarbeitung (produzierendes Gewerbe, herstellende Industrie und Handwerk) an Bedeutung verloren (vgl. Bildungsbericht 2010, 22; Jacobsen 2010, 203; Heidenreich/Zirra 2012, 317). Tertiärer Sektor (Dienstleistungen) und wissensbasierte Tätigkeiten haben hingegen an Bedeutung gewonnen, weswegen von einem Wandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft bzw. zur „informationellen Gesellschaft“⁶ gesprochen wird (vgl.

5 Der Drei-Sektoren-Hypothese zufolge verlagert sich der Schwerpunkt der wirtschaftlichen Tätigkeiten in allen Gesellschaften zunächst vom primären auf den sekundären Sektor, d. h. Agrargesellschaften verwandeln sich in einem ersten Schritt in Industriegesellschaften. Danach verlagert sich der Schwerpunkt der wirtschaftlichen Tätigkeiten vom sekundären auf den tertiären Sektor, sodass aus Industriegesellschaften Dienstleistungsgesellschaften werden (vgl. Geißler 2002, 197).

6 Weil Informations- und Kommunikationstechnologien in und für Dienstleistungen relevant sind, aber auch die Industrie und Landwirtschaft mit Informationstechnologie durchdrungen sind, spricht Castell (2001) von einer „informationellen Gesellschaft“ (vgl. Geißler 2005, 17f.). Im Grunde sei nicht nur die Dienstleistungswirtschaft, sondern jeder Arbeits- und Produktionsprozess wissensbasiert, wobei danach zu fragen sei, „welches Wissen in welcher Weise heute – nach dem Ende der industriellen Gesellschaft – wichtig ist“ (ebd., 17). Castell differenziert außerdem innerhalb der Dienstleistungen im Hinblick auf die Bedeutung von neuen Informationstechnologien und informationstechnischem Wissen (vgl. ebd.). Eine angemessene Unterscheidung ist für ihn schließlich die zwischen

ebd.). Weil diese „Schwerpunktverlagerung hin zum tertiären Sektor [...] mit wichtigen Veränderungen in der Sozialstruktur, im Schichtgefüge und in den Lebens- und Arbeitsbedingungen verknüpft [ist]“ (Geißler 2002, 197), ist außerdem die Rede von einem *sozio*ökonomischen Strukturwandel. Als Gründe für diesen Wandel verweist Geißler auf ein ökonomisches und ein systemisch-soziales Ursachengeflecht. Während in ökonomischer Hinsicht „die Zusammenhänge von technischem Fortschritt, Produktivitätssteigerung, Arbeitskräfteverlagerung und privater Nachfrageverschiebung“ (ebd., 201) als Ursachen diskutiert werden, wird unter einer systemisch-sozialen Betrachtung in der „wachsenden Komplexität der ökonomischen und sozialen Systeme“ (ebd., 203) ein gesteigerter Regelungs-, Vermittlungs- und Steuerungsbedarf erkannt, der vor allem die Nachfrage nach Dienstleistungen erhöht. Die als Tertiarisierungsprozess bezeichnete „Verschiebung der Struktur der Erwerbstätigkeit“ (Jacobsen 2010, 203) kann insofern mit Deutschmann (2002, 27ff.) als ein dreifacher Prozess verstanden werden, der den wirtschaftsstrukturellen Wandel zugunsten von Dienstleistungen, die Ausweitung dienstleistender Funktionen auch innerhalb von Unternehmen der herstellenden Industrie und die Integration dienstleistender Aufgaben in herstellende Arbeit umfasst. Demnach verlagert sich Hacker (2005, 31) zufolge der arbeitspsychologische Gegenstand – „die psychische Regulation der Arbeitstätigkeiten von organisatorischen Einheiten, Gruppen und Individuen im Zusammenhang ihrer Bedingungen und Auswirkungen“ (Hacker 2005, 21) – vom Prototyp der Fertigungstätigkeit zum Prototyp der dialogischen (Human-)Dienstleistungen. Infolgedessen sind Strukturwandel bzw. Tertiarisierungsprozess und technischer Fortschritt begleitet von Veränderungen der Tätigkeitsfelder und der Anforderungen an Erwerbstätige in nahezu allen Sektoren und Berufsfeldern (vgl. Bildungsbericht 2010, 22). Insbesondere in personenbezogenen Dienstleistungen sowie in Wissens- und Informationsberufen sind vor allem analytisches und abstraktes Denken, Kommunikations- und Problemlösekompetenzen, Systemdenken und Teamfähigkeit erforderlich (vgl. Bildungsbericht 2010, 22f.; Heidenreich/Zirra 2012, 321). Tätigkeitsstrukturen und Anforderungsprofile werden außerdem durch Internationalisierung und Globalisierung beeinflusst. Da der globale Wettbewerb nicht nur bestimmte Branchen und Beschäftigungsgruppen, sondern einen Großteil der Unternehmen und Arbeitskräfte betrifft, verstärken diese Entwicklungen insgesamt „die Notwendigkeit einer guten Erstausbildung und insbesondere der lebenslangen Weiterqualifizierung“ (Bildungsbericht 2010, 23).

der „wissensbasierten industriellen, landwirtschaftlichen und Dienstleistungs-Produktion“ (Castell 2001, 232; zit. nach Geissler 2005, 17).

3.1.3.1 Flexibilisierung und Pluralisierung der Beschäftigungsformen

Der wirtschaftliche Strukturwandel, begleitet durch die Tertiarisierung des Arbeitsmarktes, Globalisierungsprozesse und veränderte gesellschaftliche Ansprüche an die Erwerbsarbeit (vgl. Dombois 1999, 17f.), führten außerdem zu einer Deregulierung des deutschen Erwerbssystems (vgl. Geissler 2005, 18) und bewirkten eine Zunahme von „Erwerbsformen mit höheren sozialen Risiken bis hin zur sozialen Ausschließung“ (Famulla 2003). Im Zusammenhang mit der Zunahme dieser atypischen bzw. „brasilianischen“⁷ Beschäftigungsverhältnisse ist häufig auch die Rede von einer Erosion des Normalarbeitsverhältnisses, das bis heute als Maßstab für gute Arbeit gilt. Heidenreich und Zirra (2012, 328) führen den Rückgang des Normalarbeitsverhältnisses darauf zurück, dass es seine gesellschaftliche Grundlage verloren habe. Dazu beigetragen hätten „höhere Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten, die angespannte Arbeitsmarktlage, eine veränderte Arbeitseinstellung und die gewachsene Erwerbsorientierung von Frauen und eine damit zusammenhängende Schwächung bzw. Pluralisierung kollektiver Interessenvertretungsmuster“ (Heidenreich und Zirra 2012, 328).

Trotz seines relativen Bedeutungsverlustes, weist das Normalarbeitsverhältnis aber in absoluten Zahlen einen im Zeitverlauf relativ stabilen Kern an vorwiegend männlichen Beschäftigten auf (vgl. Lohr/Nickel 2005, 220). Allerdings wird es zum „abnehmenden Regelfall“, während sich atypische Formen zum „zunehmenden Ausnahmefall“ entwickeln; so waren beispielsweise 2007 37 % aller Beschäftigten atypisch beschäftigt, während es Anfang der 1990er Jahre etwa 20 % waren (vgl. Keller/Seifert 2009, 42). Einen besonders hohen Anteil an den atypisch Beschäftigten weisen dabei Personen ohne anerkannte Berufsausbildung auf (vgl. Asef/Wingerter 2011, 100). Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass atypische Beschäftigung, insbesondere die Leiharbeit, aber auch Varianten atypischer Beschäftigung wie Praktika oder Ein-Euro-Jobs, eine Brücke in reguläre (Dauer-) Beschäftigung im Sinne eines „Klebeffekts“ bilden sollen (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2012, 307f.). Aus diesem Grund betrifft atypische Beschäftigung vor allem Geringqualifizierte, weil diese ein besonders hohes Arbeitslosigkeitsrisiko aufweisen. So waren 2009 40 % dieser Personengruppe atypisch beschäftigt, während es bei den Personen mit Lehr- oder Fachschulabschluss durchschnittlich 25 % und bei den (Fach-)Hochschulabsolventen 18 % waren (vgl. Asef/Wingerter 2011, 100).

7 Beck bezeichnet die atypischen Beschäftigungsverhältnisse als „Brasilianisierung der Weltgesellschaften: Die bunten, fragilen Beschäftigungsformen, die in der sogenannten Dritten Welt Normalität sind, ersetzen zunehmend auch in den Ländern des Zentrums die sichere Berufsarbeit“ (Beck 2007, 17).

Neben der grundsätzlichen Unsicherheit, die atypische Beschäftigungsverhältnisse in der Regel aufweisen und erzeugen, sind es vor allem die Niedriglöhne, die jeder zweite atypisch Beschäftigte bezieht (vgl. ebd., 123), welche das Armutsrisiko wachsen lassen. Entsprechend hat sich die Frage, ob uns die Arbeit ausgeht, in Prekarisierungs- und Marginalisierungsbefürchtungen von Arbeitsverhältnissen sowie in die Angst vor einer Abwanderung auch qualifizierter Tätigkeiten in asiatische Länder, aber auch in eine Diskussion um den Fachkräftemangel⁸ gewandelt (vgl. ebd., 97).

Mit der Erosion regulärer Beschäftigung werden Schutz und normative Sicherheitserwartungen enttäuscht (vgl. Kraemer 2008, 85). Dies kann – „unabhängig davon, ob nach objektivierbaren Kriterien die aktuelle Erwerbsstelle oder der bisherige Erwerbsverlauf gefährdet ist oder nicht“ (ebd.) – zu einer Mentalitätslage führen, die Kraemer (2008) als „Prekarisierungsangst“ bzw. „gefühlte Prekarität“ bezeichnet.

Aus Simmels Überlegungen zu einem relativistischen Armutsbegriff schlussfolgert Kraemer für den Prekaritätsbegriff, „dass Prekarisierungsängste (*Sichtweise/Wahrnehmung*) nur bedingt auf die Prekarität der objektiven Erwerbslage (*Position*) zurückgeführt werden können“ (ebd., 86). Somit gebe es „keine einfache Kausalität zwischen Position (Erwerbslage) und Sichtweise (Wahrnehmung)“ (ebd.). Stattdessen würden beruflich-soziale Unsicherheiten „aufgrund einer spezifischen Wahrnehmung und Bewertung der sozialen Umbrüche von Arbeit und Beschäftigung artikuliert, die sich im Umfeld des eigenen, bislang als sicher wahrgenommenen Arbeitsplatzes abspielen“ (ebd.). Insofern handle es sich bei dem Phänomen Prekarität einerseits um eine objektiv messbare Benachteiligung, „im Sinne einer negativen statistischen Abweichung von einem Normalstandard“ (ebd., 84). Andererseits werde Erwerbsarbeit erst durch ihren Vergleich mit anderen Beschäftigungsformen und damit verbundene subjektive Maßstäbe zu prekärer Arbeit:

8 Fachkräftemangel hat zum einen zyklische bzw. temporäre Ursachen, bedingt durch konjunkturelle Hochphasen oder Schwankungen in den Absolventenzahlen bestimmter Ausbildungs- und Studiengänge (vgl. Mesaros/Vanselow/Weinkopf 2009, 25). Zum anderen kann Fachkräftemangel strukturell, z. B. durch den demographischen Wandel und den dadurch bedingten Rückgang der erwerbsfähigen Bevölkerung, verursacht sein (vgl. ebd.). Zu beachten sind auch latente Ursachen wie die, „dass Beschäftigte einer Branche den Rücken kehren, weil Arbeitsbedingungen und Vergütung unattraktiv sind, oder Bewerber/innen trotz entsprechender Qualifikation z. B. aus Altersgründen nicht eingestellt werden“ (ebd., 53). Mesaros, Vanselow und Weinkopf diagnostizieren außerdem eine Bildungsstagnation, weswegen sich zukünftig der Fachkräftemangel ausdehnen und verschärfen werde (vgl. ebd., 25; 54). Aktuell gebe es allerdings „keine belastbaren Hinweise auf einen allgemeinen gesamtwirtschaftlichen Fachkräftemangel“ (ebd., 53).

„Prekarität ist das Ergebnis sozialer Zuschreibungen auf der Basis eines normativen Vergleichsmaßstabs“ (ebd., 85).

Im Hinblick auf Prekarisierungs- und Marginalisierungsbefürchtungen stellen Baethge und Bartelheimer außerdem fest, dass die Erwerbsbeteiligung für die Mehrheit der westdeutschen Erwerbsbevölkerung zwar in einer „Zone relativ stabiler Beschäftigung“ (Baethge/Bartelheimer 2005, 14) stattfindet, „in der Flexibilisierung vor allem als unternehmensinterne Veränderung vor dem Hintergrund einer allgemein unsicheren Arbeitsmarktsituation erfahren wird“ (ebd.). Doch entwickle sich aus den betrieblichen Flexibilisierungsstrategien ein (zunehmender) „Bereich unsicherer Erwerbsbeteiligung“ (ebd., 15) bzw. eine „Zone beruflicher Gefährdung und Unsicherheit“ (ebd.), in der „niedrige Einkommen, Wechsel der Beschäftigung, Maßnahmen der Arbeitsförderung, und Bezug von Lohnersatzleistungen sowie Kombinationen von Erwerbseinkommen und lohnergänzenden Leistungen die Regel, und unbefristete, sozialversicherte Jobs, die dem Normalarbeitsverhältnis entsprechen, die Ausnahme“ (ebd.) bilden. Dementsprechend sei die prekäre Erwerbsbevölkerung nicht etwa von Arbeit, sondern von „arbeitsgesellschaftlichen Teilhabeverversprechen“ (ebd.) ausgegrenzt. Ihre Erwerbsbeteiligung gilt als gefährdet und ermöglicht keine volle materielle Teilhabe und keine ausreichende soziale Sicherheit (vgl. ebd.).

Mit Beck hat sich die Erwerbsarbeit insofern „von einem Instrument der Integration in ein Instrument der Desintegration verändert“ (Beck 2007, 9). Hierauf müsse die Politik reagieren. Als Alternativen zur Vollbeschäftigungsgesellschaft nennt Beck das Grundeinkommen und die Bürgerarbeit. Unabhängig von solchen Alternativen der Erwerbsarbeit vermuten Baethge und Bartelheimer, dass sich die Zone der Stabilität und die Zone der Unsicherheit gegenseitig bedingen. So stabilisiere die Zunahme atypischer Beschäftigungsverhältnisse für den einen Teil der Erwerbsbevölkerung die betriebsinternen Arbeitsmärkte des anderen Teils. D. h., die Beschäftigungsunsicherheit der atypisch Beschäftigten trägt quasi zur Beschäftigungssicherheit der Normalbeschäftigten bzw. der Stammbeschäftigten bei (vgl. Baethge/Bartelheimer 2005, 15).

3.1.3.2 Neue Organisationsformen von Arbeit und ihre Auswirkungen auf die Beschäftigten

Hinsichtlich der Deregulierung des Erwerbssystems verweist Geissler (2005, 20f.) auf die (äußere) Flexibilisierung der Arbeit, insbesondere in Bezug auf Arbeitszeiten (flexible Teilzeitarbeit, Arbeitszeitkonten, Telearbeit, projektförmige Arbeit, Vertrauensarbeitszeit usw.) und Arbeitsverhältnisse, wodurch die Grenzen des Arbeitsplatzes bzw. der inhaltlichen Anforderungen diffus würden und sich die Differenz von Arbeitgeber und Arbeitnehmer verwische. Diffus wird auch die Grenze zwischen Arbeit und Leben; so greife die Deregulierung „wegen der Zunahme bio-

graphischer Unsicherheit auf die alltägliche Lebensführung über“ (Geissler 2005, 19).

Als Ursachen für die erhöhte Flexibilität der Arbeitsorganisation nennt Geissler (ebd.) die Verlängerung der Maschinenlaufzeiten, die neuen Schichtsysteme, die Ausweitung von Wochenendarbeit und den Einsatz von Leiharbeitern, womit industrielle Großunternehmen auf den Kostendruck und den verschärften Wettbewerb infolge der Globalisierung der Märkte reagiert hätten. Darüber hinaus verweist sie auf die interne Ineffektivität, den Wunsch, insbesondere qualifizierter Arbeitnehmer, nach einer flexibleren Gestaltung der Arbeitssituation, sowie veränderte Produktpräferenzen der Verbraucher, die eine flexible Fertigung erforderlich machten. Weil sich hinsichtlich dieser Veränderungen und Anforderungen die bisherigen arbeitsorganisatorischen Verfahren als ineffizient erwiesen, musste die bisherige Organisation der Arbeit entsprechend umgestaltet werden (vgl. ebd.). Somit führt Arbeitssoziologen zufolge der anhaltende Strukturwandel der Arbeitswelt/-verhältnisse auch zu anhaltenden Veränderungen der betrieblichen Arbeitskraftsteuerung und -nutzung (vgl. Kleemann/Voß 2010, 416, 433). Dementsprechend sind neue Organisationskonzepte und Formen der betrieblichen Arbeitsorganisation entstanden, die an die Selbstverantwortung und Kooperationsfähigkeit der Arbeiter appellieren und die Anforderungen an formale und fachliche sowie außerfachliche, extrafunktionale Qualifikationen erhöhen (vgl. Schober 2001, 18f.; Geissler 2005, 13). Auch eröffnen sie den Beschäftigten mehr Entscheidungsspielräume und beziehen sie stärker in die Verantwortung für die Organisation und die Ergebnisse des eigenen Arbeitsbereichs ein (vgl. Heidenreich/Zirra 2012, 320). Hierarchisch-bürokratische Steuerungsformen werden hingegen reduziert (vgl. ebd.). Daher wird dem Subjekt im Rahmen der neuen Arbeitsformen und der neuen Arbeitssteuerung deutlich mehr abverlangt (vgl. Kratzer 2003, 1). In arbeitsinhaltlicher Hinsicht muss es stärker seine Emotionalität, Kooperationsbereitschaft und Konfliktfähigkeit einbringen (vgl. ebd.). So merkt Schmidt in Bezug auf Emotionalität bzw. Gefühle an, dass sich diese von einem Störfaktor im Fordismus zum „Katalysator einer Dynamik, die die Beschäftigten zu Höchstleistungen antreibt“ (Schmidt 2000) im Postfordismus gewandelt hätten. Darüber hinaus verlangt die Veränderung der Arbeitssteuerung erweiterbare Steuerungskompetenzen von den Beschäftigten. Beschäftigte müssen ihre Arbeitsprozesse zunehmend selbst organisieren; ihnen obliegen mehr als früher die konkrete Arbeitsorganisation und die Gestaltung der Rahmenbedingungen (vgl. Oechsle 2009a, 30). Arbeitnehmer verantworten und organisieren somit vermehrt selbst ihre Arbeitskraft, wodurch sich auch ihre Einstellung zur Arbeit verändert (vgl. Heidenreich/Zirra 2012, 324).

Die neuen Strategien der betrieblichen Nutzung von Arbeitsfähigkeiten führen zu einem grundlegenden Wandel der gesellschaftlichen Verfassung von Arbeitskraft, „der nachhaltige Konsequenzen für das Arbeits- und Berufsverhalten sowie insgesamt für die Lebensweise der Erwerbstätigen haben wird“ (Voß/Pongratz

1989, 132). Gebraucht werden „wieder umfassender qualifizierte und selbstständige Beschäftigte [...], die schnelleren Produktzyklen gewachsen sind und die damit eine größere Verantwortung für den Ablauf der Organisation bekommen“ (Geissler 2005, 19). Entsprechend richtig lagen Voß und Pongratz (1989) mit ihrer These des „Arbeitskraftunternehmers“, der nach sich die „fiktive Ware“ Arbeitskraft, im Zuge aktueller betrieblicher Strategien der Arbeitsorganisation, strukturell dahingehend verändert, dass der einzelne Arbeiter zum Unternehmer seiner eigenen Arbeitskraft wird. Denn im Vergleich zur tayloristisch-fordistischen Phase wird das Transformations- bzw. Arbeitsextraktionsproblem⁹ heute vor allem über indirekte Kontrollen in Form von indirekter und ergebnisbezogener Steuerung der Arbeit (z. B. durch Zielvereinbarungen statt konkreter Handlungsanweisungen) angegangen (vgl. Kleemann/Voß 2010, 433). Mit diesen betrieblichen Strategien der Neustrukturierung von Arbeit erhöht sich insofern die Verantwortlichkeit der Arbeitskräfte für ihre eigene Arbeitskraft (vgl. Lohr/Nickel 2005, 219).

Der skizzierte Prozess, „der die Individuen mehr als früher mit ihrer ganzen Subjektivität in den Arbeitsprozess einbindet“ (Oechsle 2009a, 30), wird als *Subjektivierung* bezeichnet und meint einen „Übergang von Fremd- zu Selbstkontrolle, Selbstorganisation und Selbstökonomisierung“ (Lohr/Nickel 2005, 209) sowie eine „neue Logik betrieblicher Rationalisierung in Abkehr vom tayloristisch-fordistischen Modell, in der subjektive Potenziale freigelegt und ökonomisch genutzt werden“ (Kleemann/Voß 2010, 435). Für die Beschäftigten erweist sich die Subjektivierung ihrer Arbeit als „ein zutiefst ambivalentes Phänomen“ (Heidenreich/Zirra 2012, 325). So stehen den neuen Chancen (Eigeninitiative und -verantwortung, Selbstorganisation und -verwirklichung usw.) neue Risiken wie erhöhte

9 „Aus der Tatsache, dass bei der Mehrheit der Arbeitsverhältnisse die Anstrengung durch die Arbeit so groß ist, dass die Orientierung am Sinn der Arbeit (und damit die ‚freiwillige‘ Leistung) dahinter zurück tritt, entsteht ein Problem: die Umwandlung von Arbeitskraft in Arbeitsleistung muss erst hergestellt werden. [...] Das Problem besteht darin, dass der Arbeitsvertrag sich nur auf die Bereitstellung der Arbeitskraft bezieht; der Arbeitgeber muss daher technisch dafür sorgen, dass der (von ihm bezahlte) Arbeiter arbeiten kann und er muss organisatorisch dafür sorgen, dass er es auch tut. Die soziologische Formulierung dafür lautet Transformationsproblem: wie wird aus dem passiven ‚zur-Verfügung-Stehen‘ von Arbeitskraft produktive Arbeit?“ (Geissler 2005, 5). Dieses Transformationsproblem wurde bislang durch eine möglichst strikte Detailsteuerung von Arbeitskraft im Betrieb (Taylorismus-Prinzipien) angegangen. Heute wird die Transformation von Arbeitskraft in neuer Qualität auf die Beschäftigten übertragen, wodurch sich deren Eigenverantwortlichkeit erhöht. Direkte Steuerung wird zurückgefahren, während indirekte Kontrollen in Form ergebnisbezogener Steuerung von Arbeit (z. B. durch Zielvereinbarungen) zunehmen (vgl. Kleemann/Voß 2010, 433).

Arbeitsintensität, Stress, Überforderung und Scheiternsängste gegenüber (vgl. ebd.). Denn die Subjektivierung äußert sich in einer Pluralisierung und Flexibilisierung von Erwerbsarbeit, fordert den Beschäftigten in fachlicher und subjektiver Hinsicht enorm viel ab und bedeutet für sie Entgrenzung von Arbeit in Aspekten wie Arbeitszeit, Arbeitsort, Arbeitsinhalt, das soziale Gefüge usw. (vgl. Lohr/Nickel 2005, 216ff.; Dörre 2009, 198f.; Heidenreich/Zirra 2012, 325). Subjektivierung beschreibt Geissler zufolge insofern eine innere Flexibilisierung der Arbeit, „einen Wandel der Arbeitsweise und der Zeitstrukturen auch von regulären, stabilen Arbeitsverhältnissen“ (Geissler 2005, 20), verursacht durch die „Reorganisation der betrieblichen Arbeitsabläufe“ (ebd.). Neben Qualifikation und beruflichen Kompetenzen würden fortan auch das subjektive Engagement und die intellektuellen und emotionalen Ressourcen der Arbeitenden für den Markterfolg der Unternehmen genutzt (vgl. ebd., 22). Die mit *Entgrenzung* angesprochene „Auflösung von Strukturvorgaben für Erwerbsarbeit in fast allen Dimensionen“ (Oechsle 2009a, 30) verlangt zugleich von den Beschäftigten die Fähigkeit, Arbeit in den Dimensionen Zeit, Ort, Inhalt usw. eigenständig zu strukturieren. Der Arbeitstag sei somit zwar entgrenzt, so Geissler (2005, 19), durch die Notwendigkeit der Eigenstrukturierung werde allerdings die biographische Planungsoption zeitlich „begrenzt“.

Entgegen der Annahme diese Subjektivierung der Erwerbsarbeit betreffe vornehmlich Höherqualifizierte und privilegiertere Tätigkeiten, ist ein Trend zur Intellektualisierung auch bei Produktionsarbeit festzustellen (vgl. Dörre 2009, 199). Während in der fordistischen Phase Subjektivität in der Arbeit ein Privileg bestimmter, exponierter Angestelltengruppen war, richtet sie sich heute als „generelle Anforderungsstruktur an alle Beschäftigten“ (Lohr/Nickel 2005, 217). Zunehmend müssen auch ausführend tätige Arbeiter und Angestellte im Bereich der einfacheren Produktions- und Dienstleistungsaufgaben die Art, die Organisation und das Tempo ihrer Arbeit selbst bestimmen, komplexe Probleme lösen und sich mit ebenso komplexen Lernanforderungen auseinandersetzen (vgl. Heidenreich/Zirra 2012, 323). Gleichzeitig betrachten Lohr und Nickel (2005, 223) Qualifikation als einen von drei differenzierenden Faktoren, die in der Subjektivierungsdebatte über (un-)gleichheitsrelevante Chancen und Risiken entscheiden. Sie stellen u. a. fest:

„Die besonders in traditionellen Tätigkeitsfeldern und großen Unternehmen festzustellende Fixierung auf Leistungsfähige und Anpassungsbereite grenzt zudem diejenigen aus, die nicht über die individuellen Ressourcen (z. B. entsprechende Qualifikationen und Kompetenzen) verfügen, sich auf Arbeitsanforderungen mit höherem Gehalt an subjektiven Flexibilitäts- und Selbstgestaltungspotenzialen einzustellen“ (Lohr/Nickel 2005, 221).

Auch das durch die aktuellen betrieblichen Strategien der Arbeitsorganisation erforderliche hohe Maß an Reflexivität in Form von Selbst-Steuerung, Selbst-Kontrolle, Selbst-Organisation, Selbst-Sozialisation, Selbst-Ökonomisierung und

Selbst-Verantwortung (vgl. Voß/Pongratz 1989, 131; Gottschall/Voß 2003, 15), bewirk(t)e insofern eine „starke Zunahme der Arbeitsmarktprobleme (bzw. Arbeitsmarktinferiorität) von gering qualifizierten Personen“ (Solga 2004, 37). Während besser Ausgebildete bzw. Qualifizierte in der Regel „stabil in das Erwerbssystem eingebunden sind und aus den veränderten Arbeits- und Qualifikationsanforderungen Nutzen ziehen können“ (Kronauer 2010, 216), bleibt ein zunehmender Teil der Bevölkerung „innerhalb der neuen Arbeitsmarktstrukturen dauerhaft auf prekäre Arbeitsverhältnisse im Niedriglohnsektor verwiesen“ (Mohr 2007, 32). Auch weil manuelle Fertigkeiten an Bedeutung verlieren (vgl. Bildungsbericht 2010, 22f.) nimmt der Bedarf an geringqualifizierten Beschäftigten ab, sodass diese eine „Problemgruppe des Arbeitsmarktes“ (Hradil 2005, 181) bilden bzw. die „Überflüssigen“ des Arbeitsmarktes, vor allem Un- und Angelernte, wieder zurückkehren (vgl. Kronauer 2010, 93).

3.2 ARBEITSLOSIGKEIT – GESELLSCHAFTLICHES SCHLÜSSELPROBLEM UND KRITISCHES LEBENSEREIGNIS

Begünstigt durch den konjunkturellen Aufschwung nach dem Krisenjahr 2009 haben sich Arbeitslosigkeit und Unterbeschäftigung¹⁰ im Jahr 2010¹¹ in Deutschland deutlich verringert (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011a, 16). Die jahresdurchschnittliche Arbeitslosenquote¹², auf der Basis aller zivilen Erwerbspersonen, betrug 2010 7,7 %; d. h. im Jahresdurchschnitt waren 3.238.000 Menschen in Deutschland arbeitslos gemeldet (vgl. ebd., 16, 20). Außerdem lag die Erwerbslo-

10 Im Gegensatz zur Situation der Vollbeschäftigung, bei der zu einem gegebenen Lohnsatz das Arbeitsangebot der Nachfrage nach Arbeit entspricht, ist bei Unterbeschäftigung die Arbeitsnachfrage kleiner als das Angebot zu diesem Lohnsatz (vgl. Peto 2001, 20). Unterbeschäftigung umfasst Arbeitslose und die Personen, „die an den entlastenden Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik teilnehmen oder zeitweise arbeitsunfähig erkrankt sind und deshalb nicht als arbeitslos gezählt werden“ (Bundesagentur für Arbeit 2011a, 20). Die Rede ist hier auch von der „Stillen Reserve“, also Arbeitslosen, die nicht in der Arbeitslosenstatistik auftauchen (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2012, 303).

11 Das Jahr 2010 ist als Referenzjahr gewählt, weil die mündliche Befragung der Hauptschüler im Mai 2010 stattfand.

12 Der gesamtwirtschaftliche Indikator „Arbeitslosenquote“ umfasst den prozentualen Anteil der bei der Agentur für Arbeit gemeldeten Arbeitslosen an der Zahl der Erwerbspersonen (vgl. Peto 2001, 20).

senquote¹³ Deutschlands 2010 mit 7,2 % unter dem Mittel der Länder der Europäischen Union (EU 27), das 9,7 % betrug (vgl. ebd., 20). Von den durchschnittlich rund 43,3 Mio. Erwerbspersonen waren 40,4 Mio. erwerbstätig und 2,9 Mio. erwerbslos (vgl. Asef/Wingerter 2011, 99). Unterbeschäftigt waren im Jahresdurchschnitt 2010 4.872.000 Menschen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011a, 20).

Für die im Fokus stehenden Hauptschüler sind neben der allgemeinen Arbeitslosen- und Erwerbslosenquote auch die Höhe der Jugendarbeitslosigkeit, die Arbeitslosenquote von Ausländern und die Arbeitslosigkeit in den Qualifikationsgruppen interessant, da die Arbeitsmarktchancen und -risiken in hohem Maße sozial ungleich verteilt sind und vor allem Menschen ohne Berufsabschluss und ausländische Arbeitnehmer betreffen (vgl. Schmal 1994, 92f.; Ludwig-Mayerhofer 2012, 304).

2010 ging die Arbeitslosigkeit in der Altersgruppe der 15- bis unter 25-Jährigen relativ gesehen am stärksten zurück und betrug 6,8 % bzw. umfasste 325.000 Jugendliche und junge Erwachsene (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011a, 17). Zwar hat 2010 auch die Arbeitslosigkeit der Ausländer etwas abgenommen, trotzdem sind Ausländer mit einer jahresdurchschnittlichen Arbeitslosenquote von 15,7 % mehr als doppelt so häufig wie Deutsche (jahresdurchschnittliche Arbeitslosenquote von 7,0 %) von Arbeitslosigkeit betroffen (vgl. ebd.).

Da das Arbeitslosigkeitsrisiko einer Person besonders stark von ihrem Bildungs- und Ausbildungsabschluss abhängt (vgl. Blien 2008, 3), ist der Rückgang der Arbeitslosigkeit bei Menschen ohne Schulabschluss sowie bei Menschen mit Haupt- und Realschulabschluss (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011a, 18) für Hauptschüler besonders bedeutsam. Relevant ist auch, dass die Arbeitslosigkeit bei Menschen ohne und mit schulischer oder betrieblicher Berufsausbildung gesunken ist (vgl. ebd., 17). Doch waren und sind Geringqualifizierte trotz relativ hoher Erwerbsbeteiligung, „einem deutlich größeren Risiko ausgesetzt, erwerbslos zu sein, sodass sich die Arbeitsmarktchancen der Gruppe ohne Berufsabschluss und der mit einem Hochschulabschluss erheblich unterscheiden“ (Asef/Wingerter 2011, 108). Die Erwerbslosenquoten Geringqualifizierter liegen 2009 ca. drei- bis fünfmal höher als die Quoten von Personen mit tertiären Abschlüssen (Meister, Techniker, Absolventen einer Berufsakademie oder einer Hochschule) (vgl. ebd., 103). Umgekehrt beträgt die Erwerbsquote der 25- bis 54-Jährigen ohne berufliche Qualifikation 2009 weniger als 80 %; unter den Personen mit Anlernausbildung oder absolviertem beruflichen Praktikum sind 83 % Erwerbspersonen. Demgegenüber gelten 90 % der 25- bis 54-Jährigen mit Meister-, Fachschul- oder Hochschulabschluss als Erwerbspersonen (vgl. ebd., 102).

13 Die Erwerbslosenquote entspricht dem prozentualen Anteil der Zahl der ermittelten Erwerbslosen an der Zahl der Erwerbspersonen (vgl. Peto 2001, 20).

Angesichts der Arbeitsmarktprobleme Geringqualifizierter weist Ludwig-Mayerhofer darauf hin, dass nirgendwo sonst „der Abstand [in den Arbeitslosenquoten; Anm. CK] zwischen den hoch und den gering Qualifizierten so groß ist wie in Deutschland“ (Ludwig-Mayerhofer 2012, 304).

Hinsichtlich dieser Unterschiede in den Erwerbsquoten nach Qualifikationsgruppen, insbesondere jedoch wegen des deutlich höheren Arbeitslosigkeitsrisikos von Menschen, „die nicht ‚marktgängig‘ qualifiziert sind“ (Frevel/Dietz 2004, 138), stellt sich die Frage nach den Ursachen. Schließlich haben Geringqualifizierte nicht nur schlechtere Erwerbschancen, sondern „sind unter anderem auch bei der Einkommenshöhe und beim beruflichen Fortkommen benachteiligt“ (Blien 2008, 3).

Die Frage nach den Ursachen von Arbeitslosigkeit stellt sich aber auch im Hinblick auf die unzureichende Definition von Arbeitslosigkeit als ein Marktungleichgewicht¹⁴, bei dem das Angebot an und die Nachfrage nach Arbeitskräften insofern nicht übereinstimmen als das Arbeitsangebot die Arbeitsnachfrage übersteigt (vgl. Ludwig-Mayerhofer 2008, 201). Arbeitslosigkeit ausschließlich auf eine unzureichende Anzahl von Arbeitsplätzen bzw. auf eine geringe Nachfrage der Unternehmen nach Arbeitskräften zurückzuführen, erklärt nämlich nicht, warum es offene Stellen trotz Arbeitslosen geben kann (vgl. Franz 2009, 12).

Ausgehend von der Besonderheit des Arbeitsmarktes werden deshalb im Folgenden mögliche Ursachen für Arbeitslosigkeit aufgezeigt. Zum besseren Verständnis der Arbeitslosigkeit wird diese kausal klassifiziert, d. h. nach Idealtypen differenziert (vgl. Keller 2008, 307). Besondere Beachtung findet hierbei die qualifikatorische (*Mismatch*-)Arbeitslosigkeit. Parallel zu den Ursachen werden einige Bewältigungsstrategien genannt. Mit der besonderen Situation Geringqualifizierter abschließend, werden im Anschluss an Ursachen und Maßnahmen sowohl gesellschaftliche als auch individuelle Folgen von Arbeitslosigkeit, auch im Hinblick auf die Kinder von Arbeitslosen, aufgezeigt. Auf diese Weise wird nicht nur die Bedeutung des Schlüsselproblems herausgearbeitet. Mit dem Persönlichkeitskonstrukt Kontrollüberzeugungen, der sozialpsychologischen Attributionstheorie und dem *Coping*-Ansatz werden außerdem Theorien geliefert, mithilfe derer sich später die Schülervorstellungen insbesondere im Hinblick auf Ursachen von Arbeitslosigkeit und Bewältigungsstrategien strukturieren und deuten lassen.

14 Im Gegensatz zum Marktgleichgewicht ist unter einem Gleichgewicht der Preis zu verstehen, „zu dem alle produzierten Güter auch verkauft werden können“ (Rogall 2006, 60) bzw. im Fall von Arbeit, dass genauso viel Arbeit angeboten wie nachgefragt wird.

3.2.1 Arbeitslosigkeit – ihre Ursachen und Maßnahmen

In Übereinstimmung mit Friedrich (1985, 68), dem nach eine wirksame Eindämmung bzw. Verhinderung von Arbeitslosigkeit an den Ursachen ansetzen muss, werden die kontrovers diskutierten, nicht eindeutig bestimmbareren Ursachen des komplexen Phänomens Arbeitslosigkeit und die ebenso kontroversen Strategien zu seiner Bewältigung im Folgenden gemeinsam betrachtet. Wegen des Umfangs der Thematik wird allerdings selektiv vorgegangen. Im Fokus stehen vor allem die qualifikatorische Arbeitslosigkeit sowie die Situation Geringqualifizierter.

3.2.1.1 Der Arbeitsmarkt – ein besonderer Markt

„Der Arbeitsmarkt ist wegen seiner materiellen und sozialen Funktion für praktisch alle Wirtschaftssubjekte der zentrale Markt jeder Volkswirtschaft“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 1).

Als wirtschaftliche und gesellschaftliche Institution erfüllt er eine Ausgleichs- und eine Verteilungsfunktion (vgl. Keller 2008, 267). So vermittelt er Angebot und Nachfrage nach Arbeitskräften in quantitativer und qualitativer Hinsicht, verteilt aber auch individuelle und gesellschaftliche Chancen materieller sowie immaterieller Art (vgl. ebd.).

Ein Markt ist dabei zunächst ein Ort bzw. ein abstrakter Raum, „an dem Güter oder Dienstleistungen gehandelt werden, an dem also die Anbieter eines Gutes mit den Nachfragern zusammenkommen, um einen Tausch zu vereinbaren“ (Hinz/Abraham 2008, 19). Charakterisiert ist er insbesondere durch „die Konkurrenz zwischen den Akteuren aufgrund knapper Ressourcen“ (ebd., 20). Dieser Definition des Marktes entsprechend treffen auf dem Arbeitsmarkt das Arbeitsangebot der privaten Haushalte und die Arbeitsnachfrage der privaten Unternehmen und öffentlichen Haushalte zusammen. Insofern entwickelt sich der Arbeitsmarkt in Abhängigkeit der Bestandsgrößen *Arbeitskräftepotenzial* und *Arbeitskräftebedarf* (vgl. Franz 2009, 6).

Betrachtet man den Arbeitsmarkt ökonomisch, insbesondere neoklassisch, so ist er einer von insgesamt drei abstrakten Teilmärkten eines Wirtschaftssystems (Arbeits-, Güter-, Geldmarkt) und funktioniert wie ein „normaler“ Markt nach den Prinzipien Angebot und Nachfrage (vgl. Keller 2008, 267; Hinz/Abraham 2008, 18). Soziologisch gesehen und vom Standpunkt institutionalistisch orientierter Ökonomen und Sozialwissenschaftler aus betrachtet, handelt es sich hingegen beim Arbeitsmarkt um ein „Subsystem der Gesellschaft, das in institutionelle und soziale Rahmenbedingungen eingebettet ist“ (Hinz/Abraham 2008, 17). Als solches ist es beeinflusst von sozialen Normen und Werten und abhängig von anderen gesellschaftlichen und privaten Bereichen bzw. Teilsystemen wie dem Produktions-, In-

novations-, Finanz-, Wohlfahrts-, Rechts- und Bildungssystem, der Genderordnung sowie der Herrschafts- und Machtverteilung (vgl. Hinz/Abraham 2008, 17; Bosch 2010, 649ff.).

Auf dem Arbeitsmarkt regeln Institutionen als feststehende Formen, Verfahrensweisen und allgemein geltende Rahmenbedingungen den Ablauf von Austauschprozessen im Arbeitsmarkt (vgl. Hinz/Abraham 2008, 46). Typische formelle Institutionen des deutschen Arbeitsmarktes sind die Tarifautonomie und die Flächentarifverträge sowie Regelungen über Mindestlöhne, Lohnersatzleistungen, Ausbildungsgänge oder Vorruhestandsregelungen (vgl. ebd., 46f.). Diese entwickeln eine Eigendynamik, setzen die Marktmechanismen außer Kraft, beeinflussen das Marktgeschehen jenseits des Preisbildungssystems von Angebot und Nachfrage und bestimmen, „zu welchen Bedingungen, die ‚Ware Arbeitskraft‘ gehandelt werden kann“ (ebd., 47). Ebenso gestalten die weiter oben genannten gesellschaftlichen und privaten Bereiche bzw. Teilsysteme, wie Arbeitskraft verkauft und genutzt wird und beeinflussen die Entscheidungen von Unternehmen und Beschäftigten (Bosch 2010, 650). Diese Entscheidungen lösen wiederum Bewegungen auf dem Arbeitsmarkt aus, weswegen Bosch (2010, 651) das Arbeitsmarktgeschehen als ein Abbild von Entscheidungsprozessen bezeichnet. So seien insbesondere individuelle Entscheidungen im Lebensverlauf sehr bedeutsam für Arbeitsmarktprozesse (vgl. ebd., 643). Hinsichtlich der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Frauen werde das Private immer relevanter für den Arbeitsmarkt; Haushalt und Familie seien zu „zentralen Institutionen für die Erklärung von Arbeitsmarktprozessen geworden“ (ebd.). Dies verweist außerdem auf die Genderordnung, welche Verhaltensweisen und Erwartungen von Arbeitsanbietern und Arbeitsnachfragern beeinflusst und in vielen Fällen der Legitimation dient, z. B. im Hinblick auf die unterschiedliche Entlohnung von Frauen und Männern (vgl. ebd., 651). Mit seinen Transferleistungen und den dadurch gesetzten Anreizen, hat auch das Wohlfahrtssystem, „das die Wechsel zwischen Arbeit und unterschiedlichen Familienphasen (Kindererziehung, Pflege), zwischen Arbeitslosigkeit und Beschäftigung sowie zwischen Beschäftigung und Rente gestaltet“ (ebd., 650), Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt. So entscheidet eine erwerbsfähige Person u. a. in Abhängigkeit der optimalen Zeitallokation, dem Lohnsatz und möglicher Transferleistungen, ob sie ihre Arbeitskraft überhaupt auf dem Arbeitsmarkt anbietet: „Ein rationales Individuum wird demnach bereit sein, Arbeit anzubieten, solange der Lohnsatz höher ist als der Wert, den das Individuum alternativen Tätigkeiten beimisst“ (Falck 2007, 244). Denn das eigene Gut Arbeitskraft am Markt gegen Bezahlung anzubieten oder nicht und wenn ja, in welcher Form, wie lange etc., bedeutet, die verfügbare Zeit, die man besitzt in Arbeitszeit und Freizeit aufzuteilen (vgl. Hedtko 2008, 135f.). Bei dieser individuellen Entscheidung spielt, neben ökonomischen Faktoren, auch die allgemeine gesellschaftliche Arbeitskultur eine Rolle, nach der z. B. Nichterwerbstätigkeit und Untätigkeit sozial missbilligt sind, weil (Erwerbs-)Arbeit und individuelle Leistung als hohe

Werte gelten (vgl. ebd., 136). Deshalb, so Hedtke (2008, 137), sei es auch eine politische Frage, ob man Arbeit anbietet oder nicht. Zudem beeinflussen und regulieren politische Maßnahmen, Vorschriften etc. das Arbeitsangebot des privaten Haushalts stark.

Die Höhe des Arbeitsangebots, also das quantitative Arbeitsangebot, ist in einer Volkswirtschaft außerdem bestimmt durch die Zahl der erwerbsfähigen Personen und deren Veränderung durch Geburt und Tod sowie durch die Netto-Einwanderung von Personen aus anderen Ländern (vgl. Franz 2009, 22). Das qualitative Arbeitsangebot wird hingegen mitbestimmt durch die Qualifikation der Arbeitsanbieter sowie ihre Arbeitsanstrengung und Einsatzbereitschaft (vgl. ebd.). Demnach gilt auch das bereits in Kapitel 2 angesprochene Bildungssystem mit seiner Standardisierungs- und Stratifizierungsfunktion als eine zentrale, arbeitsmarkt-relevante Institution (vgl. Hinz/Abraham 2008, 48). So nutzt der Arbeitsmarkt seine institutionalisierte Sortierfunktion, indem er die Einstellungsvoraussetzungen an (bestimmte) Schulabschlüsse knüpft (vgl. ebd., 49). Darüber hinaus strukturiert das Bildungssystem die Qualifikation der Beschäftigten: Die Hierarchisierung vorhandener Bildungsabschlüsse nutzen Unternehmen zur vertikalen und horizontalen Gestaltung der betrieblichen Arbeitsorganisation (vgl. Bosch 2010, 650). Wie in Kapitel 2 dargestellt, entscheidet die individuelle Bildungsbiographie außerdem meist über den individuellen Erwerbsverlauf.

Die Besonderheit des Arbeitsmarktes ergibt sich daher aus der Besonderheit der „Ware Arbeitskraft“: „Getauscht wird nicht ‚Arbeit‘ als Gut, dessen Menge von vornherein exakt bestimmt werden kann“ (Hinz/Abraham 2008, 20), sondern die „mit spezifischen Eigenschaften (*property rights*) ausgestattet[e]“ (Keller 2008, 267) Arbeitskraft eines Menschen, der damit die Verfügungsrechte über seine Arbeitskraft an den Arbeitgeber verkauft. Diese Verfügungsrechte sind jedoch durch gesetzliche und vertragliche Regelungen zugunsten des Arbeitnehmers eingeschränkt (vgl. Hinz/Abraham 2008, 20). Als Gegenleistung zur Verfügungsstellung seiner Arbeitskraft erhält der Arbeitnehmer außerdem einen Lohn sowie weitere Leistungen (nicht-monetäre Arbeitsplatzigenschaften) wie Sicherheit am Arbeitsplatz, private Nutzung eines Dienstwagens, Karrieremöglichkeit, angenehmes Arbeitsklima usw. (vgl. ebd.). Da Menschen ihre Arbeitskraft verkaufen müssen, um ein Einkommen zu erzielen – also im Hinblick auf ihre Existenzsicherung keine andere Wahl haben (vgl. Berger 1999, 61) – besteht allerdings, so Keller, „ein Verkaufszwang der Ware Arbeit bzw. ein strukturelles Machtungleichgewicht“ (Keller 2008, 268).

Ob Menschen ihre „Ware Arbeit“ auch „verkaufen“ können, also einen Abnehmer für sie finden, hängt wiederum von der Nachfrage der privaten Unternehmen und des Staates nach Arbeitsleistungen ab. In diesem Zusammenhang betont Bosch (2010, 651), dass die in den genannten gesellschaftlichen Teilsystemen gesetzten

Anreize nicht nur Individuen darin beeinflussen, ob sie Arbeit anbieten oder nicht. Einfluss hätten diese externen Anreize auch auf personalpolitische Entscheidungen der Unternehmen:

„Unternehmen reagieren etwa sehr sensibel auf unterschiedliche Lohnkosten von Arbeitskräften mit vergleichbarer Qualität, die ihre Ursache in der Genderordnung oder den Transfers aus dem Wohlfahrtssystem haben können“ (Bosch 2010, 651).

Determiniert wird die Nachfrage nach Arbeitskräften ferner durch das Produktions- und Innovationssystem (vgl. ebd., 650). So fragen private und öffentliche Unternehmen immer nur die optimale Menge an Arbeit nach, welche sich aus den Produktionskosten, der Höhe der geplanten Produktion von Gütern und Dienstleistungen und aus der Wahl der Produktionstechnik ergibt (vgl. Franz 2009, 9, 103). Dabei ist die Nachfrage nach Gütern und Dienstleistungen wiederum beeinflusst durch Geld-, Finanz- und Fiskalpolitik sowie durch die Organisation der privaten und internationalen Finanzströme des Finanzsystems (vgl. Bosch 2010, 650). Beispielsweise sinkt ihre Nachfrage wegen Geldmangels, welcher wiederum z. B. durch eine restriktive Geldpolitik, eine übermäßige Besteuerung oder durch Massenarbeitslosigkeit selbst verursacht sein kann (vgl. Montada 1994, 266). Friedrich zufolge kann der gesamtwirtschaftliche Nachfragemangel einen kumulativen Prozess in Form einer konjunkturellen Arbeitslosigkeit auslösen:

„Die Auslastung der Produktionskapazitäten verschlechtert sich, die Gewinnerwartungen gehen zurück, die Investitionsgüternachfrage lässt weiter nach, die Produktion wird zunehmend eingeschränkt, und als Folge dieser Prozesse wächst die Zahl der Arbeitslosen“ (Friedrich 2003, 316).

Wegen des geringen Einkommens von Arbeitslosen, resultiert aus einer hohen Arbeitslosigkeit ein Nachfragedefizit nach privaten Konsumgütern. Reagiert die Konsumgüterindustrie hierauf mit Produktionseinschränkungen, setzt sich die Krisenentwicklung fort (vgl. ebd.). Der keynesianischen Theorie zufolge lässt sich eine solche Krise nur mit staatlichen Maßnahmen, konkret mit staatlichen Ausgabenprogrammen, Steuersubventionen für Investitionen und Wohnungsbau sowie Steuerensenkungen zur Förderung der privaten Liquidität in den Griff kriegen (vgl. Montada 1994, 266). D. h., die öffentlichen Ausgaben für Güter und Dienstleistungen werden erhöht und Steuerbegünstigungen usw. sollen die Nachfrage der privaten Haushalte und Unternehmen ankurbeln (vgl. Friedrich 2003, 316). Geldpolitische Eingriffe der Notenbank sowie wechselhafte oder überdosierte fiskalpolitische Eingriffe des Staates werden im neoklassischen Modell jedoch als Ursachen für eine dauerhafte unfreiwillige Arbeitslosigkeit betrachtet. Deshalb soll der Staat zwar für günstige Rahmenbedingungen (z. B. ein unternehmensfreundliches Steuersystem) für die In-

vestitionstätigkeit der privaten Wirtschaft sorgen, sich aber ansonsten aus dem Marktgeschehen „raushalten“ (vgl. ebd., 315).

Mit der hier angesprochenen konjunkturellen Arbeitslosigkeit ist Arbeitslosigkeit bereits kausal klassifiziert worden und ein spezieller Arbeitslosigkeitstyp wurde genannt. Im Folgenden wird zum besseren Verständnis des sozialwissenschaftlichen Phänomens Arbeitslosigkeit die kausale Klassifizierung von Arbeitslosigkeit und ihre Typisierung fortgesetzt.

3.2.1.2 Kausale Klassifizierung von Arbeitslosigkeit durch Arbeitslosigkeitstypen

Sesselmeier, Funk und Waas weisen darauf hin, dass es *die* Arbeitslosigkeit nicht gibt, auch wenn sie „prinzipiell aus Störungen im Wirtschaftsablauf“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 41) entsteht und „in ihrer objektiven Art in volkswirtschaftlicher Sicht auf dem Mangel an Arbeitsgelegenheiten im Verhältnis zu Menge und Art der verfügbaren Arbeitsleistung – zu den jeweils herrschenden inflationsbereinigten Löhnen“ (ebd.) beruht. Weil es sich bei Arbeitslosigkeit um ein vielschichtiges Problem handelt, unterscheidet man neben der genannten konjunkturellen Arbeitslosigkeit außerdem saisonale, friktionelle und strukturelle Arbeitslosigkeit, wobei die vermuteten Ursachen das Unterscheidungskriterium sind (vgl. ebd.). Allerdings können unterschiedliche Arbeitslosigkeitstypen gleichzeitig auftreten. Dies macht die Ursachenermittlung bei bereits bestehender Arbeitslosigkeit besonders schwierig, da eine exakte Bestimmung der einzelnen Arten der Arbeitslosigkeit nicht möglich ist. Möglich ist aber, dass eine Form der Arbeitslosigkeit auf kurz oder lang in eine andere Form übergeht (vgl. ebd.).

Kromphardt (1998, 44) ordnet die verschiedenen Komponenten und Erklärungen der Arbeitslosigkeit durch eine Zweiteilung in strukturbedingte und niveaubedingte Arbeitslosigkeit. Letztere wird verursacht durch Niveaugrößen, d. h. durch eine Differenz im Niveau von Arbeitsangebot und -nachfrage (vgl. Kromphardt 1998, 61; Schleiermacher 2004, 19). Erklärt wird diese Art der Arbeitslosigkeit insbesondere durch das keynesianische Modell, das Arbeitsmärkte als direkt abhängig von Gütermärkten betrachtet und eine „abgeleitete Nachfrage der Arbeitsmärkte“ (Schleiermacher 2004, 20) annimmt. Niveaubedingte Arbeitslosigkeit hat demnach ihre Ursache im Niveau der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage (vgl. Kromphardt 1998, 61). Auf Absatzschwierigkeiten bzw. Nachfragerückgang folgen Produktionsrückgänge, Einstellungsstopps und schließlich Entlassungen. Arbeitslosigkeit resultiert demnach aus einem Nachfragemangel auf den Gütermärkten (vgl. Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 53).

Die Neoklassik erklärt niveaubedingte Arbeitslosigkeit hingegen durch Höhe und Starrheit des Lohnniveaus:

„Bei flexiblem Lohnniveau kann es keine niveaubedingte Arbeitslosigkeit geben, weil das Lohnniveau sich immer so einspielt, daß Angebot und Nachfrage nach Arbeit ausgeglichen sind. Also muß die Ursache für niveaubedingte Arbeitslosigkeit in einem inflexiblen und dadurch zu hohen Lohnniveau liegen“ (Kromphardt 1998, 61).

Demnach nimmt die neoklassische Theorie keine direkte Abhängigkeit der Arbeitsmärkte von den Gütermärkten an (vgl. Schleiermacher 2004, 20). Stattdessen geht sie davon aus, dass konjunkturelle Schwankungen nur kurzfristige Störungen des Gleichgewichts am Arbeitsmarkt verursachen können, „Rezessionen und daraus folgende Arbeitslosigkeit lediglich Anstoß und Ergebnis“ (ebd.) sind und konjunkturelle Arbeitslosigkeit bei flexiblen Löhnen ein ausschließlich temporäres Phänomen darstellt. Allerdings könne, so Schleiermacher, konjunkturelle Arbeitslosigkeit zu einem „sich verfestigten Phänomen“ (ebd.) werden, wenn institutionelle Restriktionen eine flexible Anpassung der Löhne auf dem Arbeitsmarkt verhinderten. Auch Sesselmeier, Funk und Waas (2010, 43) sprechen von institutionellen Verhärtungen bzw. institutionellen Schranken, wie z. B. Mindestlöhne¹⁵, die den Strukturwandel und Ausgleich zwischen Angebot und Nachfrage erschweren oder gar verhindern können. Die Rede ist dann von einer *institutionellen Arbeitslosigkeit*. Auch kann sich den Autoren zufolge konjunkturelle Arbeitslosigkeit z. B. „nach längerer Dauer in verhärtete strukturelle Arbeitslosigkeit verwandeln“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 44). (Dauerhafte) Strukturelle Arbeitslosigkeit entstehe, wenn Lohn- und Preisträgheiten bzw. Immobilitäten des Produktionsfaktors Arbeit beständen (vgl. ebd., 43). So resultiert strukturelle Arbeitslosigkeit beispielsweise aus einer mangelnden räumlichen und sektoralen Mobilität der Arbeitskräfte, aus einer fehlenden oder nicht nachgefragten Qualifikationsstruktur und aus Produktionsinflexibilitäten (vgl. Blum 2004, 328; Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 43). Diese in den Rahmenbedingungen der Volkswirtschaft begründeten Faktoren verhindern das

15 An der Maßnahme „Mindestlöhne“ wird kritisiert, „dass diese entweder zu niedrig sind, dann tritt der gewünschte Schutzeffekt nicht ein, oder zu hoch, dann würden hierdurch Arbeitsplätze vernichtet werden, da die Unternehmen zu diesen Löhnen viele Arbeitsplätze nicht besetzen“ (Rogall 2006, 425) oder sie ins Ausland verlagern (vgl. ebd., 426). Auch könne Rogall zufolge die Lohnfixierung über Marktlöhne Schwarzarbeit begünstigen (vgl. ebd.). Befürworter halten dagegen, dass durch Mindestlöhne jeder Vollzeitbeschäftigte ein Erwerbseinkommen erhält, das über der Armutsgrenze liegt und deshalb die Kaufkraft erhöht (vgl. ebd., 425f.). Hiervon profitiert wiederum die Inlandsnachfrage (vgl. ebd., 425). Darüber hinaus verhindern Mindestlöhne, dass ausländische Arbeitnehmer Arbeit zu Dumpinglöhnen anbieten und inländische Arbeitnehmer verdrängen können (vgl. ebd., 426).

Schaffen von Arbeitsplätzen, erzeugen aber auch eine mangelnde Bereitschaft zu arbeiten (vgl. Blum 2004, 328).

Strukturelle Arbeitslosigkeit wird außerdem als ein „Sammelbegriff unterschiedlicher Typen von Arbeitslosigkeit“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 42) wie regionale, sektorale, demographische, technologische oder qualifikatorische Arbeitslosigkeit (vgl. Peto 2001, 21f.) gebraucht. Ihr werden teilweise auch saisonale und friktionelle Arbeitslosigkeit zugeordnet. Diesen „inflationären“ Gebrauch der Bezeichnung *strukturell* kritisiert Kromphardt (2004, 61). Jede nicht konjunkturbedingte Arbeitslosigkeit werde als strukturell bezeichnet, weswegen strukturelle Arbeitslosigkeit viel weiter gefasst sei als die Summe aus saisonaler, friktioneller und *Mismatch*-Arbeitslosigkeit. Damit umfasse sie nicht nur die Arbeitslosigkeit, die aus der Struktur der Gütermärkte und damit aus den Lohn- und Preisbildungsprozessen resultiere. Gleichzeitig verdecke der Begriff solche Arbeitslosigkeit, deren Ursache in einer dauerhaften Wachstums- und Nachfrageschwäche liege (vgl. Kromphardt 2004, 61). Aus seiner Kritik heraus, dass der übliche Ausdruck „strukturelle Arbeitslosigkeit“ bestimmte Formen nicht erfasse, resultiert Kromphardts (1998, 45) Bezeichnung „strukturbedingte Arbeitslosigkeit“. Hierunter fasst er „alle Arten von Arbeitslosigkeit, die mit der *Struktur* von Angebot und Nachfrage nach Arbeit zusammenhängen oder durch sie erklärt werden“ (Kromphardt 1998, 44). Weil hierbei „Arbeitskräfte und Arbeitsplätze nicht als Gesamtheit betrachtet [würden], sondern in ihrer unterschiedlichen Ausprägung nach Qualifikation und anderen Kriterien“ (ebd.), spricht er alternativ auch von einer heterogenitätsbedingten Arbeitslosigkeit.

Im Folgenden werden zunächst die beiden „harmloseren“ Arten strukturbedingter Arbeitslosigkeit – die saisonale und friktionelle Arbeitslosigkeit – kurz vorgestellt, bevor auf die „echte“ strukturelle, insbesondere auf die qualifikatorische (*Mismatch*-)Arbeitslosigkeit eingegangen wird.

Saisonale Arbeitslosigkeit, die „aufgrund jahreszeitlich schwankender natürlicher oder ökonomischer Nachfrage- oder Angebotsbedingungen in einzelnen Sektoren der Volkswirtschaft“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 42) entsteht, betrifft vor allem die Landwirtschaft, das Baugewerbe und die Tourismusbranche. Da sie temporär begrenzt ist, stellt sie kein gravierendes Problem des deutschen Arbeitsmarktes dar (vgl. Schleiermacher 2004, 18f.). Dies trifft auch auf die *friktionelle Arbeitslosigkeit* – auch Such- und Fluktuationsarbeitslosigkeit genannt – zu, weil sie temporär unvermeidlich, „meist individuell von kurzer Dauer und volkswirtschaftlich von geringem Umfang“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 41) ist. Sie ist einerseits zurückzuführen auf Kündigungen durch die Arbeitnehmer, die einen neuen Arbeitsplatz suchen. Andererseits resultiert sie aus Verzögerungen bei Stellenbesetzungen oder aus einer z. B. Konkurs bedingt veränderten Nachfrage nach Arbeitskräften (vgl. ebd.). Wegen der vielen Umstiegs- und Einstiegsprozesse auf dem Arbeitsmarkt ist

sie eine normale Erscheinung (vgl. Hradil 2005, 184) und „kein beschäftigungspolitisches Problem, da sie eine notwendige Voraussetzung zur optimalen Allokation der Arbeitnehmer ist“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 41f.).

Demgegenüber ist die „echte“ *strukturelle Arbeitslosigkeit* eine langfristige Angelegenheit, die Kromphardt zufolge dann vorliegt, „wenn Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nicht zusammenpassen, weil beide Aggregate bezüglich Qualifikation, Alter, Geschlecht, Region etc. unterschiedlich zusammengesetzt (= strukturiert) sind“ (Kromphardt 1998, 50). D. h., strukturelle Arbeitslosigkeit resultiert aus einer unterschiedlichen Struktur von Merkmalsdifferenzen zwischen Arbeitsangebot und -nachfrage (vgl. Schleiermacher 2004, 18; Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 42). Für die „ständigen Verschiebungen in der Struktur der Nachfrage nach Arbeitskräften“ (Kromphardt 1998, 52) macht Kromphardt vor allem zwei Ursachen verantwortlich:

1. Den Strukturwandel in der Güternachfrage bzw. auf den Gütermärkten. Ursächlich bedingt sei dieser einerseits durch Strukturverschiebungen in der Inlandsnachfrage. Andererseits sei er eine Folge zunehmender weltwirtschaftlicher Verflechtung (vgl. ebd., 53).
2. Den technischen Fortschritt, der die Struktur der Güternachfrage durch Produktinnovationen verändere und die Arbeitsnachfrage damit beeinflusse (vgl. ebd.).

Als Ursachen werden außerdem regionale Verwerfungen, in Form einer regionalen *Mismatch*-Arbeitslosigkeit oder regionalspezifischen Arbeitslosigkeit diskutiert. Darüber hinaus tritt strukturelle Arbeitslosigkeit infolge sich wandelnder Alters- und Geschlechtsstrukturen des Arbeitsangebots oder infolge eines „Wandel[s] der Struktur der nachgefragten oder angebotenen Qualifikationen“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 42) auf. Während mit letzterem die qualifikatorische Arbeitslosigkeit¹⁶ angesprochen ist, bezieht sich ersteres auf eine demographisch bedingte Arbeitslosigkeit. Sie ist eine Folge des Anstiegs des Erwerbsspersonentials durch geburtenstarke Jahrgänge und einen positiven Wanderungssaldo bzw. Zuwanderungsüberschüsse von Ausländern. Zu einer Ausweitung der Nachfrage nach Arbeit führt außerdem die steigende Frauenerwerbsquote, verkürzte Schul- und Studienzeiten und das spätere Renteneintrittsalter (vgl. Montada 1994, 267; Peto 2001, 21; Friedrich 2003, 322). Hierauf kann wiederum mit Maßnahmen zur Verringerung des Arbeitskräftepotentials, einer sogenannten „deaktivierenden Arbeitsmarktpolitik“ (Ludwig-Mayerhofer 2008, 228) reagiert werden. Friedrich (2003, 322) und Montada (1994, 267f.) zählen hierzu Vorruhestandsregelungen, Altersteilzeit sowie eine

16 Die qualifikationsbedingte *Mismatch*-Arbeitslosigkeit wird im Abschnitt 3.2.2 noch etwas detaillierter besprochen, weil sie für diese Arbeit grundlegend ist.

Ausweitung des Angebots an Teilzeitarbeitsplätzen, eine restriktive Einwanderungspolitik bis hin zu einem Anwerbestopp für Ausländer, Rückkehrbeihilfen für Ausländer, Änderung des Asylrechts, Umschulungen, Eingliederungs- und Mobilitätsbeihilfen oder auch die Akzeptanz längerer Studienzeiten. Da jedoch wegen des demographischen Wandels, der Alterung der Gesellschaft und der anhaltend niedrigen Geburtenraten, langfristig mit einer Abnahme des Erwerbspersonenpotenzials zu rechnen ist, sind aktuell und zukünftig Maßnahmen von Nöten, die sowohl quantitativ als auch qualitativ für eine Deckung des erhöhten Arbeitskräftebedarfs sorgen (vgl. Gerster et al. 2008, 7).

Der zunehmenden weltwirtschaftlichen Verflechtung entsprechend, die Kromphardt (1998, 53) als Ursache für den Strukturwandel auf den Gütermärkten identifiziert, verlagern vor allem die traditionellen, technologisch ausgereiften Branchen der Massenproduktion, ihre Arbeitsplätze an „Orte mit profitableren Produktionsbedingungen“ (Mohr 2007, 31). Indem technisch relativ einfache, aber oft arbeitsintensive Produkte in Entwicklungs- und Schwellenländern zu niedrigen Löhnen erzeugt, kapitalintensiv produzierte, technisch anspruchsvolle Produkte hingegen in Industrieländern hergestellt werden, verändert diese internationale Arbeitsteilung die qualifikationsbezogene Struktur der inländischen Nachfrage nach Arbeit (vgl. Kromphardt 1998, 53). Für Deutschland bedeutet dies einen Rückgang der Nachfrage nach relativ einfacher Arbeit, bei einem gleichzeitigen Anstieg der Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften. Friedrich spricht daher von einer internationalbedingten Arbeitslosigkeit: Im Zuge der Globalisierung komme „außenwirtschaftlichen Bestimmungsfaktoren des Beschäftigungsniveaus bzw. der Arbeitslosigkeit verstärkte Bedeutung zu“ (Friedrich 2003, 322). Auch sei durch die weltwirtschaftliche Verflechtung der Wettbewerbsdruck gestiegen, was Rationalisierungsprozesse auslöse, von denen ebenfalls vor allem Geringqualifizierte betroffen seien (vgl. ebd., 335). Hierauf könne zwar mit internationalen Kapitalverkehrskontrollen, einer Spekulationssteuer oder einer Vereinbarung ökologischer und sozialer Mindeststandards reagiert werden, doch sei die internationale Durchsetzung dieser Gegenmaßnahmen schwierig.

Der Verlagerung von Produktionsstätten ins kostengünstigere Ausland kann Montada (1994, 267) zufolge mit dirigistischen Maßnahmen begegnet werden. Hierzu zählen Zollschränken gegenüber Ländern mit einem niedrigen Niveau der Löhne und Sozialleistungen oder eine rasche Angleichung von Löhnen und Sozialleistungen innerhalb eines Wirtschaftsraums mit Freihandel (vgl. Montada 1994, 267). Allerdings bemerkt Ludwig-Mayerhofer bezüglich der „Verlagerung von Arbeitsplätzen in Billiglohnländer als Folge zu hoher Löhne“ (Ludwig-Mayerhofer 2008, 207), dass diese für ein exportabhängiges Land wie Deutschland nicht zwangsläufig negativ sein müsse. So sieht er „gesamtwirtschaftlich positive Rückwirkungen auf den Arbeitsmarkt“ (ebd.) dadurch gegeben, dass sich die im Billig-

lohnland zusätzlich erzeugtes Einkommen, günstig auf den Export deutscher Güter in dieses Land auswirken. Der Datenreport 2011 bestätigt solche Kompensationseffekte der Exportwirtschaft¹⁷ (vgl. Asef/Wingerter 2011, 79). Umgekehrt könnten die im Ausland „kostengünstig erzeugten Produkte, importiert und in – im Inland hergestellte – Endprodukte integriert werden, diese Endprodukte billiger machen und dadurch wiederum ihren Absatz – auch in anderen Ländern – fördern und so zu neuen Arbeitsplätzen im Inland beitragen“ (Ludwig-Mayerhofer 2008, 207).

Schließlich gehen auch durch einen sektoralen Strukturwandel, d. h. durch „eine Verschiebung der Arbeitskräftenachfrage zwischen den Sektoren“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 42), Arbeitsplätze verloren. Ganze Wirtschaftszweige wie etwa der Steinkohlebergbau oder der landwirtschaftliche Sektor, aber auch das warenproduzierende Gewerbe verlieren an Bedeutung, wohingegen im Dienstleistungssektor ein Beschäftigungswachstum zu verzeichnen ist (vgl. Friedrich 2003, 322f.). Friedrich (2003, 323) führt dies zum einen zurück auf Nachfrageverlagerungen auf den Dienstleistungssektor. Zum anderen macht er die hohen Produktionsfortschritte im sekundären Sektor, d. h. die leistungsfähigeren Produktionsverfahren, womit menschliche Arbeitskraft eingespart werden kann, verantwortlich für diese Entwicklung (vgl. ebd., 322f.). Insofern besteht zwischen der sektoralen und der technologischen Komponente der Arbeitslosigkeit ein Zusammenhang.

Hinsichtlich der Maßnahmen weist Friedrich (ebd., 323) darauf hin, dass der Strukturwandel zwar in der Regel aufgrund sozialer Gesichtspunkte durch branchenspezifische Maßnahmen wie Subventionierungen oder Steuervergünstigungen begleitet werde, diese jedoch sehr umstritten seien. So werde etwa an den Beihilfen für Produktionsumstellungen, den Lohnkostenzuschüssen und Umschulungen kritisiert, dass diese den Anpassungsprozess verlangsamen, von der Marktlage bzw. durch den technischen Fortschritt erzwungene Vorgänge verzögern, der Staat finanziell aufkommt und zum Erhalt wirtschaftlich unrentabler Strukturen beiträgt. Begrüßenswert seien hingegen Entwicklungsmaßnahmen, die zukunftssträchtige Wirtschaftszweige mithilfe einer Forschungs- und Technologiepolitik förderten (vgl. ebd., 323). Solche zukunftssträchtigen Wirtschaftszweige korrespondieren wiederum mit der bereits angesprochenen technologisch ausgelösten Arbeitslosigkeit, die zurückzuführen ist auf den technologischen Wandel. So entstehen zwar durch neue

17 „Im Zeitraum 1995 bis 2005 ist die Zahl der vom Export abhängigen Erwerbstätigen um 2,4 Mill. Personen gestiegen. Seit 2000 werden Arbeitsplatzverluste, die durch den Anstieg der Arbeitsproduktivität und die Verlagerung von Teilen der Produktionskette ins Ausland entstanden sind, in der Exportwirtschaft kompensiert. Insbesondere für die Erhaltung und Gewinnung von Arbeitsplätzen in den verarbeitenden Produktionsbereichen ist die Auslandsnachfrage von großer Bedeutung“ (Asef/Wingerter 2011, 79).

Technologien Arbeitsplätze, jedoch gehen damit auch ganze Branchen und Berufe unter (vgl. Peto 2001, 22). Auch hat der hohe Automatisierungsgrad einen Freisetzungseffekt zur Folge: „Die Einführung neuer Produktionstechnologien führt sowohl zu steigender Arbeitsproduktivität je einzelnen Arbeitnehmer als auch zu steigendem Produktionsausstoß jedes einzelnen Arbeitnehmers“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 42). Kompensiert wird der Freisetzungseffekt u. a. durch neue Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor (vgl. Friedrich 2003, 321). So hat der technologische Fortschritt, konkret der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, „ebenso zur Rationalisierung und zur Einsparung von Beschäftigung wie zur Schaffung neuer Arbeitsplätze“ (Kronauer 2010, 100) beigetragen. Doch diese neuen Arbeitsplätze verlangen vor allem nach qualifizierten und flexiblen Arbeitskräften (Höherqualifizierungsthese), weswegen innerhalb der neuen Arbeitsmarktstrukturen insbesondere un- und angelernte Industriearbeiter von Arbeitslosigkeit betroffen sind oder sich ihre Beschäftigung dauerhaft auf prekäre Arbeitsverhältnisse im Niedriglohnssektor beschränkt (vgl. Mohr 2007, 31f.). Insofern lässt die Durchsetzung neuerer Technologien und der damit verbundene „Trend zu höheren Qualifikationsanforderungen“ (Friedrich 2003, 323) geringqualifizierte oder nicht mehr qualifizierbare Arbeitnehmer zu „Rationalisierungsverlierern“ (ebd.) werden.

Klodt spricht in diesem Zusammenhang von einem „unbewältigten sektoralen Strukturwandel am Arbeitsmarkt“ (Klodt 2009, 220), den er für die Sockelarbeitslosigkeit in Deutschland verantwortlich macht. So werde der Wandel in den Produktionsstrukturen zwar weitgehend in den Beschäftigungsstrukturen nachvollzogen, doch erfolge dieser Wandel „fast ausschließlich über den intergenerativen Wechsel am Arbeitsmarkt, d. h. durch Neueintritte in den und Austritte aus dem Arbeitsmarkt“ (ebd.). Dass freigesetzte Industriearbeitskräfte einen neuen Arbeitsplatz im Dienstleistungssektor finden, sei hingegen äußerst selten. Als Ursachen für die diagnostizierte sektorale Immobilität der Erwerbstätigen, identifiziert Klodt einen „ausgeprägten [qualifikatorischen] Mismatch zwischen Arbeitsangebot und Arbeitsnachfrage“ (ebd.). Verschärft werde dieser durch die relativ hohen Lohnforderungen der für den Dienstleistungssektor nur unzureichend qualifizierten Arbeitskräfte. Infolgedessen spricht Klodt außerdem von einer „ausgeprägten Mindestlohn-Arbeitslosigkeit [.], wobei die Mindestlöhne für gering qualifizierte Arbeitskräfte de facto von den Sozialsystemen gesetzt werden“ (ebd.). Dem Autor zufolge ergibt sich somit ein gemischtes Bild zu den Ursachen der niedrigen sektoralen Mobilität der Erwerbstätigen:

Einerseits habe die sektorale Immobilität ihre Ursache in den mangelnden Fähigkeiten der freigesetzten Industriearbeitskräfte, die den Qualifikationsanforderungen der Arbeitsnachfrage des Dienstleistungssektors nicht entsprechen können (vgl. ebd., 219). Der Einschätzung Klodts zufolge, ist eine erfolgreiche Bewerbung freigesetzter Industriearbeitskräfte deshalb nur bei „Dienstleistungsarbeitsplätzen mit

geringen Qualifikationsanforderungen und entsprechend geringer Entlohnung“ (ebd., 220) wahrscheinlich. Gerade solch einfache Arbeitsplätze gebe es im Dienstleistungssektor aber vergleichsweise wenige (vgl. ebd., 218). Die höchste Beschäftigungsdynamik verzeichneten stattdessen Dienstleistungsbranchen mit überdurchschnittlich hohen Qualifikationsanforderungen (vgl. ebd., 220). Dass ein freigesetzter Industriearbeiter einen solchen Dienstleistungsarbeitsplatz bekommt, hält Klodt allerdings für sehr unwahrscheinlich.

Die Immobilität verstärkten andererseits aber auch die „unzureichenden Anreize, einen neuen Arbeitsplatz im Dienstleistungssektor anzunehmen, wenn die Arbeit dort relativ gering entlohnt wird“ (ebd., 219). D. h., wäre trotz mangelnder Qualifikation der freigesetzten Industriearbeitskräfte ein Arbeitsplatzwechsel in eine (gering entlohnte) Dienstleistungstätigkeit möglich, verhindere der relative Reservations- bzw. Anspruchslohn¹⁸ die sektorale Mobilität. Die Bereitschaft Arbeitsloser, einen Arbeitsplatz anzunehmen, hänge insofern davon ab, ob der in Aussicht gestellte Lohn höher ist als auf den frühen Arbeitsplätzen (vgl. ebd., 218).

Zusammenfassend resultiert nach Klodt (ebd., 214) die Arbeitslosigkeit Geringqualifizierter aus ihrer sektoraltypischen Beschäftigung, also ihrer Beschäftigung vor allem im primären und sekundären Sektor, auf welche sich die Arbeitsplatzverluste in Abschwungphasen konzentrierten, wohingegen im tertiären Sektor auch in Rezessionsphasen Arbeitsplätze entstanden. Klodt bezeichnet deshalb Abschwungphasen als „Deindustrialisierungsphasen“ (Klodt 2009, 214) und Aufschwungphasen als „Tertiarisierungsphasen“ (ebd.). Seinen Analysen nach ist die hohe Sockelarbeitslosigkeit in Deutschland somit eher eine Folge des *Mismatches*¹⁹ als eine Hysterese (vgl. ebd., 215).

*Mismatch-Arbeitslosigkeit*²⁰ stellt insofern eine alternative Bezeichnung zur strukturellen Arbeitslosigkeit dar und beschreibt eine „Situation, in der Arbeitsangebot und -nachfrage letztlich nicht zur Deckung gebracht werden können“

18 „Der relative Reservationslohn ist definiert als das Verhältnis zwischen dem Nettolohn, zu dem ein Arbeitsloser bereit wäre, einen neuen Arbeitsplatz anzunehmen, und dem letzten Nettolohn aus seiner letzten Beschäftigung vor der Arbeitslosigkeit“ (Klodt 2009, 218).

19 Bei einem *Mismatch* finden oder passen Arbeitsangebot und Arbeitsnachfrage nicht zusammen (vgl. Falk 2007, 246), sodass trotz offener Stellen weiterhin Menschen arbeitslos sind. Als Gründe für diese Anpassungsmängel nennt Falck „Ineffizienzen des Suchprozesses, qualifikatorische Profildiskrepanzen sowie regionale Ungleichverteilung von Arbeitssuchenden und offenen Stellen bei gleichzeitigem Fehlen interregionaler Mobilität der Arbeitssuchenden“ (ebd.).

20 Unterteilt wird die *Mismatch-Arbeitslosigkeit* in einen regionalen, qualifikatorischen, geschlechtsspezifischen und diskriminatorischen *Mismatch* (vgl. Schleiermacher 2004, 22).

(Schleiermacher 2004, 22). So existieren zwar freie Arbeitsplätze, doch entspricht beispielsweise die Qualifikation der Arbeitnehmer nicht den Anforderungen der Betriebe (= qualifikatorischer *Mismatch*) (vgl. Neumann/Schaper 2008, 129). Zurückzuführen ist die Bezeichnung *Mismatch*-Arbeitslosigkeit auf sogenannte *Matching*-Prozesse²¹, die auf dem Arbeitsmarkt in der Zusammenführung von Arbeitsanbietern und -nachfragern stattfinden (vgl. Franz 2009, 9).

Gemessen wird der *Mismatch* mittels Beveridge-Kurven-Analyse²² sowie *Mismatch*-Indikatoren und *Matching*-Funktionen. Als Hauptergebnis der Beveridge-Kurven-Analyse kann die „überdurchschnittliche Zunahme des *Mismatch* Geringqualifizierter“ (Schleiermacher 2004, 48) festgehalten werden: „Stufenweise haben sich im Zeitablauf die Problemlagen weniger qualifizierter Personen in Bezug auf die Betroffenheit durch Arbeitslosigkeit deutlich vergrößert“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 39).

3.2.2 Geringqualifizierte als eine Problemgruppe des Arbeitsmarktes

Hinsichtlich dieses zentralen Ergebnisses und des Schwerpunktes der Forschungsarbeit auf Hauptschüler als potenziell Geringqualifizierte werden im Folgenden mit Solga (2004, 2005) ergänzend zu den bereits genannten Ursachen, weitere Gründe für die schwierige Arbeitsmarktlage Geringqualifizierter identifiziert.

3.2.2.1 Qualifikatorische (Mismatch-)Arbeitslosigkeit

Geringqualifizierte bzw. Personen mit keiner oder schlechter Qualifikation, zählen neben Frauen, Jugendlichen ohne Berufserfahrung, Ausländern, Älteren (über 50 Jahre) und Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen zu den sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes (vgl. Mikl-Horke 1991, 220; Keller 2008, 308). Während die geringe Bildung der Geringqualifizierten als selbstverschuldetes und erworbenes Merkmal gilt, teilen die anderen bestimmte askriptive Merkmale aufgrund derer sie „nicht ständig, auf lange Sicht und in vollem Umfang dem Er-

21 Im Unterschied zum *Mismatch* liegt ein perfektes *Matching* vor, „wenn erstens die Qualifikationsstruktur der Arbeitsanbieter der nachgefragten Qualifikationsstruktur gerade entspricht und wenn zweitens jeder Arbeitsanbieter den zu ihm passenden Arbeitsnachfrager auch findet“ (Apolte 2007; zit. nach Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 43).

22 Die Beveridge-Kurve (U-V-Kurve) „beschreibt ein empirisch beobachtbares negatives Verhältnis zwischen der Arbeitslosigkeit (Unemployment) und den offenen Stellen (Vacancies)“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 51) und thematisiert „die Möglichkeit eines gleichzeitigen Auftretens von Überschussnachfrage und Überschussangebot am Arbeitsmarkt“ (ebd., 52).

werbssystem zur Verfügung stehen oder zumindest ein Risiko für den Arbeitgeber in den askriptiven Merkmalen (Frau, höheres Lebensalter, Jugendliche, behindert sein, Ausländer...) gesehen wird“ (Mikl-Horke 1991, 220). Aus beiden Merkmals-typen resultiert eine überdurchschnittlich häufige Betroffenheit von instabilen Beschäftigungsverhältnissen und von Arbeitslosigkeit (vgl. Keller 2008, 308).

Die Beschäftigungsprobleme Geringqualifizierter werden Solga zufolge in der Regel auf drei Defizitphänomene zurückgeführt: Erstens auf ein „Kompetenzdefizit gering qualifizierter Personen (Mangel an Qualifikation)“ (Solga 2005, 305), zweitens auf einen „Mangel an Einfacharbeitsplätzen (für die ihr Kompetenzniveau ausreichend wäre)“ (ebd.) und drittens auf ein „Motivationsdefizit (demzufolge sie aufgrund der sozialstaatlichen Leistungen keine Beschäftigung suchen)“ (ebd.).

Solga erweitert mit ihrer (Re-)Soziologisierung des Zusammenhangs von (ge-ringer) Bildung und Beschäftigung und den darin gelieferten ökonomischen und soziologischen Erklärungen die Sicht auf die schlechteren Arbeitsmarktchancen von geringqualifizierten Personen im Vergleich zu Höherqualifizierten.

Zur Erklärung des Ausgangs von Bewerbungsprozessen zieht sie vor allem folgende Theorien heran: Humankapitaltheorie, *Signaling*-Theorie, *Job-Competition*-Modell, Segmentierungstheorien und informiertes Vakanzkettenmodell. Letzteres sei den anderen vier insofern überlegen, als es das Verhältnis von Qualifikationsangebot und -nachfrage mit einbeziehe, um die schlechteren Erwerbchancen Geringqualifizierter zu erklären. Es integriere außerdem zentrale Überlegungen aus den vier anderen Theorien (vgl. ebd., 92). Weil es sich um die, durch die Weber'sche herrschaftstheoretische Idee von offenen und geschlossenen Positionen erweiterte Form des Vakanzkettenmodells von Sorensen handle, spricht Solga vom *informierten* Vakanzkettenmodell: „Ob, wann, wo und für wen es Vakanz gibt, darüber entscheidet der Charakter der Beschäftigungsverhältnisse für die verschiedenen Arbeitsplätze – nämlich, ob wir es mit offenen oder geschlossenen Positionen zu tun haben“ (ebd., 87). Abhängig sei dies wiederum von den arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen, insbesondere den Kündigungsschutzregelungen. Auch spiele es eine Rolle, ob es sich um einen Arbeitsplatz im qualifizierten Segment²³ oder um

23 Jobs im primären Kernsegment – die Rede ist auch von internen und berufsfachlichen Arbeitsmärkten – erfordern betriebs- und/oder berufsspezifische Fähigkeiten und Kenntnisse und zeichnen sich in der Regel durch Stabilität, d. h. Beschäftigungssicherheit, gute Arbeitsbedingungen und Karriereöglichkeiten sowie relativ hohe Löhne aus (vgl. Solga 2005, 80; Hinz/Abraham 2008, 43). Solga zufolge ist diese „Besserausstattung“ der Arbeitsplätze der Versuch der Unternehmen Transaktionskosten zu sparen, indem auf diese Weise die Beschäftigten „gehalten“ werden (vgl. Solga 2005, 80).

einen im sekundären Jedermannsarbetsmarkt²⁴ handle (vgl. ebd.). „Offene“ Beschäftigungsverhältnisse erlaubten es Arbeitgebern außerdem Arbeitsplatzinhaber durch bessere Bewerber zu ersetzen, sobald diese verfügbar seien, während Arbeitsplatzinhaber in „geschlossenen“ Positionen gegen externe Konkurrenz abgesichert seien, weil dort der *Hire-and-fire*-Mechanismus für sie außer Kraft gesetzt sei (vgl. ebd.). Bei vielen qualifizierten Arbeitsplätzen, aber auch bei Einfacharbeitsplätzen, die dem Kündigungsschutz unterliegen, handle es sich um „geschlossene“ Beschäftigungsverhältnisse. Um einen solchen Arbeitsplatz neu besetzen zu können, müsse die Stelle erst durch Verrentung, freiwillige Arbeitsplatzwechsel o.Ä. freiwerden (vgl. ebd., 88). Arbeitgeber wählten ihre Arbeitskräfte deshalb mit Bedacht aus, „auf der Basis von Rangfolgen der Bewerber, definiert über beobachtbare Screening- und Signaling-Merkmale“ (ebd.) wie Bildungszertifikate.

Solga zufolge sind Geringqualifizierte aber auch deshalb benachteiligt, weil es sich bei den Einfacharbeitsplätzen, die sie in der Regel besetzten, qualifikatorisch und arbeitsrechtlich gesehen in den meisten Fällen um offene Positionen handle. Bei einem Überangebot an qualifizierten Arbeitskräften konkurrierten Geringqualifizierte dann mit diesen um die Einfacharbeitsplätze, weswegen sich das Arbeitslosigkeitsrisiko der Geringqualifizierten erhöhe (vgl. ebd., 89). Bestehe ein Unterangebot an (qualifizierten) Arbeitskräften sei die externe Konkurrenz der Geringqualifizierten zwar niedrig, ihre Arbeitsplätze seien dennoch durch „Abbaustrategien wie deren Verlagerung ins Ausland oder deren Rationalisierung/Automatisierung“ (ebd.) bedroht.

Somit haben die Unterschiede in den Erwerbchancen von gering und Höherqualifizierten nach Solga ihre Ursache in der ungleichen Strukturierung ihres Arbeitsplatzwettbewerbs:

„Gering Qualifizierte sind häufig einem Marktwettbewerb im offenen Positionensystem ausgesetzt, für den sie angesichts ihrer geringen oder fehlenden Bildungszertifikate (und meist auch schlechteren Berufserfahrungen) positional nicht gut ausgestattet sind. Personen mit höherer Bildungsleistung nehmen hingegen an einem Vakanzkettenwettbewerb im geschlossenen Positionensystem teil, der ihnen einen relativ geschützten Zugang zu qualifizierten Stellen gewährleistet“ (ebd., 89f.).

24 Im Gegensatz zum primären Kernsegment erfordern Jobs im sekundären Segment (Peripherie) keine spezifischen Kenntnisse, sodass die „Arbeitsplatzinhaber leicht durch ‚jedermann/-frau‘ auf dem externen Markt ersetzbar“ (Solga 2005, 80) sind. Entsprechend schlecht bezahlt und instabil sind diese Einfacharbeitsplätze (vgl. Solga 2005, 80; Hinz/Abraham 2008, 43).

Neben den ökonomischen Theorien identifiziert die Autorin (ebd., 296) außerdem zwei Erklärungsmechanismen, auf die sich die schlechten Einstellungschancen von Geringqualifizierten im primären, zunehmend aber auch im sekundären Segment des Arbeitsmarktes zurückführen lassen: den *Verdrängungs-* und *Diskreditierungsmechanismus*.

Ersterer ist theoretisch an die Humankapital- und *Signaling*-Theorie sowie das *Job-Competition*-Modell angelehnt. Ihm zufolge führt das durch die Bildungsexpansion erhöhte Angebot an qualifizierten Arbeitskräften dazu, dass Arbeitgeber vermehrt qualifizierte Arbeitskräfte auch für einfache Tätigkeiten einstellen (vgl. ebd. 2004, 40). Es kommt somit zur Verdrängung Geringqualifizierter von ihren angestammten Arbeitsplätzen (vgl. ebd. 2005, 20).

Der Diskreditierungsmechanismus korrespondiert vor allem mit der *Signaling*-Theorie, nach der das Informationsdefizit der Arbeitgeber über das zukünftige Produktivitätsniveau der Bewerber zur Verwendung von *market signals* (Marktsignale)²⁵ bei Rekrutierungsentscheidungen führt:

„Beschäftiger treffen ihre Rekrutierungsentscheidungen daher basierend auf Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Leistungsfähigkeit von Personen (ability), sich bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten (nach ihrer Einstellung) kostengünstig aneignen zu können, sowie auf Wahrscheinlichkeitsannahmen über Arbeitsmotivation und Leistungsbereitschaft von Personen“ (ebd., 65).

Infolgedessen werden Geringqualifizierte statistisch diskriminiert, weil ihre „potenzielle[.] Leistungs(un)fähigkeit, basierend auf ihrer Zugehörigkeit zur untersten Bildungskategorie“ (ebd., 111) probabilistisch abgeleitet wird. Wegen veränderter Bildungsnormen und insofern einer veränderten Signalwirkung geringer Bildung, sieht Solga (2004, 41) Geringqualifizierte zunehmend einer Diskreditierung in der Hinsicht ausgesetzt, dass die Erwartungen in ihre Leistungsfähigkeit gesunken seien und sie deshalb von Arbeitgebern seltener eingestellt würden. Dies verweist bereits auf den soziologischen Mechanismus der Stigmatisierung, auf welchen weiter unten genauer eingegangen wird.

Mit Verdrängungs- und Diskreditierungsmechanismus ist zwar erklärt, warum Arbeitgeber Geringqualifizierte heute seltener beschäftigen als früher, unbeantwortet

25 „Marktsignale sind individuelle Aktivitäten und Eigenschaften, die zur Beurteilung der potenziellen Leistungsfähigkeiten von Individuen herangezogen werden und dem Beschäftiger als leicht zugängliche Informationen zur Verfügung stehen“ (Solga 2005, 65). So stellt das Bildungssystem in Form von formalen Bildungsabschlüssen solche Marktsignale bereit (vgl. Hinz/Abraham 2008, 39).

bleibt allerdings Solgas zentrale Frage, wie(so) Bewerbungssituationen überhaupt (nicht) zustande kommen.

Aus einer soziologischen Perspektive heraus untersucht sie deshalb in einem zweiten Schritt jene Prozesse, „die dem Zustandekommen von Arbeitssuchende-Arbeitgeber-Interaktionen in einem Bewerbungsverfahren vorgelagert sind“ (ebd. 2005, 298).

Mit Bezug auf Tillys (1998) rationales Konzept des *opportunity hoarding*²⁶ bezieht Solga die „sozial stratifizierten Netzwerke und Erfahrungswelten von Angehörigen unterschiedlicher Bildungsgruppen [...] als Folge herkunftskategorialer Grenzziehungen im Bildungssystem und bildungskategorialer Grenzziehungen auf dem Arbeitsmarkt“ (Solga 2005, 299) ein. Außerdem bezieht sich Solga auf den symbolischen Interaktionismus und Neoinstitutionalismus, um die „identitätsstiftende Bewertungs- und Deutungsdimension von Zertifikatslosigkeit bzw. geringer Bildung“ (ebd.) zu erklären. Das Bewerbungsverhalten Geringqualifizierter und dessen historische Veränderung erklärt Solga dabei mit der These der sozialen Verarmung der Gruppe geringqualifizierter Personen – dem *Verarmungsmechanismus* – sowie der *Stigmatisierungsthese*. Der Verarmungsmechanismus basiert auf der „sozioökonomische[n] Homogenität der Gruppe gering qualifizierter Personen als soziale Gruppe“ (ebd., 124). Entsprechend „stark“ sind nach Granovetters Theorie (1973) die sozialen „Beziehungen“ dieser Gruppe (vgl. Hinz/Abraham 2008, 52). D. h., die Kontakte Geringqualifizierter, ihr soziales Netzwerk, ist auf bestimmte Personen konzentriert, die keine neuen Informationen über freie Stellen usw. liefern. Über „schwache Beziehungen“, d. h. Kontakte zu entfernteren Bekannten, die Informationen über freie Stelle liefern könnten, die der Person selbst ohne diese entfernten Netzwerkbereiche nicht zugänglich wären, verfügen Geringqualifizierte aufgrund ihrer sozioökonomischen Homogenität seltener (vgl. ebd.). Diese Homogenität schränke, so Solga (2004, 42f.), die Gelegenheitsstrukturen geringqualifizierter Personen ein, insofern seien ihre, für die Arbeitsplatzsuche äußerst relevanten, Erfahrungs-, Rekrutierungs- und Anbieternetzwerke sozial verarmt.

Rekrutierungsnetzwerke meint dabei, dass Arbeitgeber bei der Rekrutierung von neuen Arbeitskräften die Informationen ihrer bereits Beschäftigten zu potenziellen Arbeitskräften nutzen. Auf diese Weise wird eine Verbindung nach außen, also aus dem Unternehmen heraus, hergestellt und „Außenstehende“ mit entspre-

26 Dem Konzept des *opportunity hoarding* zufolge resultieren kategoriale Grenzziehungen in Interaktionszusammenhängen aus dem „Horten von Gelegenheiten“ (vgl. Fuhse 2008, 83). Privilegierte Gruppen behalten etwa ihre Ressourcen für sich, indem sie diese „horten“. Das Konzept ermöglicht es, „die Prozesse sozialer Schließung im Bildungssystem – bekannt als Kredentialismus – in Bezug zu sozial stratifizierten Netzwerken und Erfahrungswelten zu setzen“ (Solga 2005, 128).

chender Netzwerkressource erhalten eine Chance auf einen Arbeitsplatz (vgl. Solga 2004, 42; Solga 2005, 144). Im Falle von Anbieternetzwerken nutzen wiederum potenzielle Arbeitskräfte ihre Kontakte zu bereits Beschäftigten, um von außen nach innen, also ins Unternehmen hinein eine Verbindung herzustellen und Informationen über frei werdende Stellen zu erhalten (vgl. ebd. 2004, 42). Erfahrungsnetzwerke verweisen auf Qualifikationen, die im Arbeitsprozess erworben werden. Weil sie vor allem auf Einfacharbeitsplätze im sekundären Jedermannsarbetsmarkt angewiesen, und aufgrund des *Hire-and-fire-Mechanismus*‘ stärker von Arbeitslosigkeit betroffen seien, hält Solga (2005, 151) es für nahezu unmöglich, dass Geringqualifizierte solche Qualifikationen erwerben. Auch verhinderten die kürzere Beschäftigungsdauer und die höhere Arbeitslosigkeit in ihrer Bildungsgruppe bzw. in ihrem Netzwerk den Aufbau von Arbeitskontakten. Entsprechend verfügten Geringqualifizierte nur über sehr brüchige Arbeitsplatzverbindungen in Unternehmen hinein, könnten aufgrund ihrer verarmten Anbieternetzwerke somit nicht von der oben erwähnten Rekrutierungspraxis profitieren (vgl. ebd.). Es komme auch deshalb nicht zur Rekrutierung, weil bereits Beschäftigte meist einer ganz anderen Bildungsgruppe angehörten und somit kein Kontakt zu den Geringqualifizierten bestehe. Entsprechend verarmt seien deshalb auch die Rekrutierungsnetzwerke der geringqualifizierten Personen. So trage letztendlich ein Informationsdefizit zur schwierigen Situation Geringqualifizierter auf dem Arbeitsmarkt bei: Sie erführen seltener über das Wo, Wann und Wie des sich Bewerbens, sind aber gerade hierauf bei der Arbeitsplatzsuche über Netzwerke angewiesen (vgl. ebd. 2004, 43).

Darüber hinaus werde die geringe Bildung der Geringqualifizierten zum Stigma-Symbol:

„Mit der Abnahme des relativen Anteils an gering qualifizierten Personen erhöhte sich die Sichtbarkeit ihrer geringen Bildung sowie die Gefahr einer Außen-Interpretation als ‚selbstverschuldetes‘ abweichendes Verhalten“ (ebd., 44).

Solga spricht im Zusammenhang mit diesem Stigmatisierungsmechanismus von einer „Antizipation von Chancenlosigkeit im Wettbewerb um (qualifizierte) Arbeitsplätze“ (ebd. 2005, 123). So vermutet sie einerseits bei Geringqualifizierten eine veränderte normative Berufsperspektive – daraus resultierend, dass ihre Familienmitglieder, Freunde und Bekannte kaum noch in qualifizierten Jobs beschäftigt seien. Dadurch sei die Berufsperspektive Geringqualifizierter „seltener als früher auf eine Beschäftigung auf einem qualifizierten Arbeitsplatz hin ausgerichtet“ (ebd., 124.). Die „Wahrnehmung, eine ‚normabweichende Minderheit‘ zu sein, die Erfahrung negativer Fremdtypisierungsprozesse in ihrem bisherigen Lebensverlauf sowie ihre Misserfolgserfahrungen (in Schule, auf dem Ausbildungsmarkt, bei früheren Bewerbungen)“ (ebd., 123) könne dann dazu führen, dass sich Geringqualifizierte immer seltener auf (qualifizierende) Arbeitsplätze bewerben und sich daher selbst

ausschließen. Demnach setze der Stigmatisierungsmechanismus Autoselektionsprozesse auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Gang. Auf diese Weise entzögen sich Geringqualifizierte den Misserfolgen und bewältigten Stigmatisierung und Diskreditierung (vgl. ebd.). Gleichzeitig verschlechtern Geringqualifizierte mit der Bewältigungsstrategie „Selbstselektion“ aber ihre Erwerbssituation.

3.2.2.2 Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Erwerbssituation Geringqualifizierter

Zusätzlich zu den bereits genannten Strategien soll abschließend noch einmal eine Systematisierung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen vorgenommen und insbesondere Instrumente zur Verbesserung der Erwerbssituation Geringqualifizierter aufgezeigt werden.

Arbeitsmarktpolitik lässt sich differenzieren in eine makroökonomisch ausgerichtete Beschäftigungspolitik, die Maßnahmen in der allgemeinen Wirtschafts-, Geld-, Finanz- und Lohnpolitik, mit Aus- und Einwirkungen auf Arbeitsmärkte umfasst, eine Arbeitsmarktpolitik auf der Mesoebene, die sich der Regulierung von Arbeitsbeziehungen annimmt, sowie mikroökonomisch orientierte Maßnahmen, die am Individuum ansetzen (vgl. Keller 2008, 303; Krug 2009, 22).

Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen auf der Mikroebene gelten als Arbeitsmarktpolitik im engeren Sinne (vgl. Keller 2008, 303). Sie zielen darauf ab, „das Angebot an und die Nachfrage nach Arbeitskräften sowohl quantitativ als auch qualitativ zu beeinflussen (Niveau- und Strukturdimension)“ (ebd.), indem sich ihre Maßnahmen direkt auf Arbeitslose bzw. Arbeitssuchende beziehen.

Unterschieden werden können mit Keller (2008) eine passiv-verwaltende sowie eine aktiv-gestaltende Arbeitsmarktpolitik. Erstere unterstützt Arbeitslose finanziell durch die Zahlung von Lohnersatzleistungen (Arbeitslosengeld, Wintergeld, Kurzarbeitergeld, Insolvenzgeld usw.), kompensiert ihre Einkommensausfälle und sichert ihre materielle Existenz (vgl. Keller 2008, 304; Ludwig-Mayerhofer 2008, 228; Krug 2009, 22). Die aktiv-gestaltende Arbeitsmarktpolitik, für die die Bundesagentur für Arbeit zuständig ist, beeinflusst mit ihrer Vielzahl an Einzelmaßnahmen hingegen Ausmaß und Struktur von Arbeitsangebot und Nachfrage (vgl. Keller 2008, 304; Krug 2009, 22). Sie verfolgt insbesondere das Ziel, die Arbeitsmarktchancen Wettbewerbschwacher zu fördern und betrifft daher im Wesentlichen Geringqualifizierte:

„Aufgrund der Tatsache, dass Geringqualifizierte überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen sind und dabei einen Großteil der Arbeitslosen insgesamt ausmachen, bilden sie eine der wichtigsten Zielgruppen der Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik“ (Krug 2009, 22f.).

Keller (2008, 304) differenziert die aktiv-gestaltende Arbeitsmarktpolitik noch einmal in aktive und aktivierende Arbeitsmarktpolitik. Letztere spiegelt sich im Prinzip „Fördern und Fordern“ und in der Formel der „neuen Zumutbarkeit“. Aktive Arbeitsmarktpolitik umfasst Maßnahmen, die Arbeitslose in Beschäftigung bringen bzw. in den ersten Arbeitsmarkt (re-)integrieren sollen. Hierzu zählen z. B. Beratung und Vermittlung, Existenzgründungsförderung, vermittlungsorientierte Zeitarbeit, Maßnahmen zur Verbesserung der beruflichen und räumlichen Mobilität etc. (vgl. Friedrich 2003, 323; Bohlinger 2007, 135; Keller 2008, 304; Ludwig-Mayerhofer 2008, 229).

Krug (2009, 23) unterteilt die aktive Arbeitsmarktpolitik außerdem in drei Maßnahmetypen: (1) Qualifizierungsmaßnahmen, (2) Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen sowie (3) Subventionierung regulärer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt durch Zahlung eines finanziellen Zuschusses an Arbeitgeber und/oder Arbeitnehmer.

(1) Qualifizierungsmaßnahmen umfassen u. a. Weiterbildungs- und Trainingsmaßnahmen, die sich positiv auf das Humankapital der Arbeitslosen auswirken sollen, indem beispielsweise Personen ohne formalen Berufsabschluss ein Mindestmaß an beruflichen Qualifikationen erwerben (vgl. Krug 2009, 23). Durch ihre formale (Re-)Qualifizierung erhöht sich dabei die Produktivität Geringqualifizierter sowie ihre Chance auf eine Beschäftigung zu einem Marktlohn, der ihrem Anspruchslohn entspricht (vgl. ebd.).

(2) Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen schaffen Arbeitsplätze auf dem zweiten Arbeitsmarkt, die dem Prinzip der Zusätzlichkeit unterliegen (vgl. ebd.). Das bedeutet, es besteht zum einen ein öffentliches Interesse, zum anderen kann die Arbeitsleistung nicht auf dem ersten Arbeitsmarkt eingeholt werden (vgl. ebd.). Zu den beschäftigungsschaffenden Maßnahmen zur Förderung des zweiten Arbeitsmarktes zählen Arbeitsgelegenheiten (Ein-Euro-Jobs) als „Mehraufwandsvariante“ (MAE) oder „Entgeltvariante“ sowie Bürgerarbeit (vgl. Oschmiansky 2011). Die sogenannten Ein-Euro-Jobs sollen z. B. den Teilnehmern ermöglichen, Arbeitsqualifikationen und -erfahrungen zu erwerben oder aber verhindern, dass vorhandene formale Qualifikationen oder Softskills aufgrund von Langzeitarbeitslosigkeit verloren gehen (vgl. ebd.).

(3) Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Form von Subventionierung regulärer Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt durch Zuschusszahlung an Arbeitgeber und/oder Arbeitnehmer, erfolgen mit der Intension, Anreize zu schaffen. Ist der Empfänger des staatlichen Zuschusses ein Unternehmen, soll dieses durch Lohnkostenzuschüsse zur Schaffung von gering entlohnter Beschäftigung

motiviert werden (vgl. ebd.). Die Kombilohnförderung²⁷, die sich zusammensetzt aus dem Marktlohn, den der Arbeitgeber zahlt und einem finanziellen Zuschuss des Staates an die Arbeitnehmer, soll Arbeitslose zur Beschäftigungsaufnahme im Niedriglohnbereich aktivieren (vgl. ebd., 10, 23).

Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM), d. h. die spezielle Subventionierung des Arbeitseinsatzes, werden als „marktinkonform“ kritisiert, bei denen die (Wieder-) Eingliederung in reguläre Beschäftigung eher ein Nebenziel darstellt (vgl. Friedrich 2003, 323; Bohlinger 2007, 132). Hier hinter verberge sich ein temporärer Ersatzarbeitsmarkt, der als „sozialpolitisches Instrument zur Eingliederung leistungsgeminderter Arbeitsloser ins Berufsleben“ (Friedrich 2003, 324) angesehen werden kann. Diesbezüglich sei außerdem angemerkt:

„Arbeit, mit der keine wirkliche oder dauerhafte Teilhabe an den positiven Aspekten von Arbeit einhergeht (wie das etwa bei ABM-Stellen der Fall ist), hat tendenziell dieselben negativen Auswirkungen wie Arbeitslosigkeit“ (Frese 2008, 22).

So werden viele der geförderten Beschäftigungsverhältnisse schon vor dem Ende der Bezuschussung durch die Kombilöhner aufgelöst (vgl. Krug 2009, 10f.). Krug (ebd., 11) bezeichnet das zu beobachtende Abbruchverhalten in Kombilohnmaßnahmen mit Bezug auf Boudon als ein „Rationalisierungsparadox“, welches er mithilfe des Reziprozitätsbegriffes²⁸ zu erklären versucht. Dementsprechend stellt er

27 Der Kombilohn ist „eine staatliche Transferzahlung an Arbeitnehmer [...], die an die Aufnahme einer abhängigen, sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung unterhalb einer bestimmten Lohnhöhe gebunden ist“ (Krug 2009, 24).

28 Das Reziprozitätsprinzip ist „eine allgemeine Handlungsorientierung in Tauchbeziehungen“ (Krug 2009, 45). Im Allgemeinen beschreibt Reziprozität (Gegenseitigkeit) das Verhältnis von Gabe und Gegengabe, im Speziellen das Verhältnis zwischen Arbeitslohn und Arbeitsleistung: „Im Rahmen von Beschäftigungsverhältnissen besteht die wechselseitige Erwartung von Betrieb und Beschäftigten, dass auf eine angemessene Arbeitsleistung ein angemessener oder fairer Lohn gezahlt wird und umgekehrt für einen angemessenen Lohn eine entsprechende Arbeitsleistung erbracht wird“ (ebd., 11).

Krug weist darauf hin, dass das Reziprozitätskonzept in verschiedenen Theorietraditionen verwendet wird, z. B. in der Soziologie, Sozialpsychologie und Ökonomie, wobei diese drei verschiedenen Verwendungsweisen durchaus einen gemeinsamen Kern hätten: So bezeichne Reziprozität die Norm, „dass auf eine faire Lohnzahlung auch eine faire Arbeitsleistung zu erfolgen hat (konstruktive Reziprozität) bzw. bei einem unfairen Lohn auch das Recht besteht, die Arbeitsleistung zu verringern (destruktive Reziprozität)“ (ebd.). Hieran orientiere sich das Handeln der Beschäftigten. Werde die Reziprozitätsnorm verletzt, zerstöre dies das gegenseitige Vertrauen zwischen Beschäftigten und Be-

die Hypothese auf, dass der staatliche Zuschuss zum Arbeitslohn von den geförderten Beschäftigten als Reziprozitätsverletzung interpretiert wird, weil diese glaubten, der Arbeitgeber sei nicht dazu bereit, „der Norm der Reziprozität von Lohn und Arbeitsleistung zu genügen“ (ebd.).

Solga (2004, 50) kritisiert außerdem die arbeitsmarktpolitischen Instrumente, die auf die nachträgliche Qualifizierung Geringqualifizierter abzielen und damit deren Kompetenzdefizit bekämpfen sollen. So bleibe durch diese Maßnahmen der Verdrängungswettbewerb bestehen und Problemlagen würden weiterhin individualisiert. Weil die Ausbildungs- und Erwerbsbiographie durch diese Maßnahmen kaum Normalisierung erfahre, würden Kanalisierungen und Zuschreibungen des Schulsystems mit der Gefahr der Verfestigung (statt Aufhebung) des Randgruppen- bzw. Minderheitenstatus' fortgeschrieben (vgl. Solga 2004, 50f.). Auch sei – dem Verarmungsmechanismus entsprechend – hiermit der Zugang zu einer arbeitsplatzbesitzenden Bezugsgruppe nicht gewährleistet, da geringqualifizierte Jugendliche wieder „unter sich“ blieben (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der drei gängigen Defizitphänomene zur Erklärung der Beschäftigungsprobleme Geringqualifizierter – Kompetenzdefizit, Mangel an Einfacharbeitsplätzen, Motivationsdefizit – kritisiert Solga (ebd., 50) aber nicht nur die arbeitsmarktpolitische Maßnahme der nachträglichen Qualifizierung, sondern auch den Ausbau des Niedriglohnssektors und die Deregulierung und Entbürokratisierung von Zeit-/Leiharbeit.

Kritisch betrachtet die Solga (ebd., 51) den Ansatz, marktgängige Niedriglöhne und geringe Formen der sozialen Sicherung durchzusetzen, um die Nachfrage nach einfachen Dienstleistungen zu erhöhen, d. h. einfache Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich auszubauen und damit den Abbau einfacher Arbeitsplätze in der Industrie auszugleichen. Solga zufolge besteht der Mangel an Arbeitsplätzen nicht im unteren, sondern im mittleren Qualifikationsbereich. Es fehle an Tätigkeiten im Bereich Handel, Gastronomie und Hotel. Auch existiere ein Mangel an personen- und haushaltsbezogenen sowie sozialen Dienstleistungen, für die es aber anerkannte berufliche Ausbildungen gebe (vgl. ebd.). Insofern berge dieser Politikansatz die Gefahr des Lohndumpings von qualifizierter Arbeit. Solga (ebd., 51f.) schlägt daher als Maßnahme zur Verbesserung der Erwerbschancen Geringqualifizierter die generelle Erhöhung des Arbeitsplatzangebots im mittleren Qualifikationsbereich vor.

An der Grundidee der Zeit- und Leiharbeit, „dass schwer vermittelbare Personen durch Zeit- und Leiharbeit die Gelegenheit bekommen, sich in den entleihenden Unternehmen für eine Festanstellung bewähren zu können“ (ebd., 52), kritisiert

trieb und destabilisiere somit das Beschäftigungsverhältnis. Gleichzeitig sei eine solche Reziprozitätsverletzung eine subjektiv geprägte Interpretationsangelegenheit (vgl. ebd.).

Solga das damit verbundene „risikofreie[.] Screening zu ‚günstigen und flexiblen Konditionen‘ für Arbeitgeber“ (ebd.). Zudem befürchtet sie, dass die an Zeit- und Leiharbeiter gestellten Voraussetzungen wie hohe Arbeitsmotivation, Beseitigung gravierender Qualifikationsdefizite, hohe kognitive und räumliche Flexibilität Geringqualifizierte überfordern könnten und insofern ihre strukturellen Ausgrenzungsrisiken nicht beseitigt würden (vgl. ebd.). Bestätigung erhält Solgas Kritik an der Zeitarbeit durch Evaluationsergebnisse des Modellprojekts „ZACQ“ (Zeitarbeit, Coaching und Qualifizierung), das die Bundesagentur für Arbeit zusammen mit einem überregionalen Zeitarbeitsunternehmen in mehreren SGB-II-Arbeitsgemeinschaften durchgeführt hat (vgl. Brinkmann et al. 2011). Festgestellt wird hier, dass die Anforderungen des Maßnahmetyps und die Kompetenzen der Zielgruppe auseinanderklaffen, da Zeitarbeit „eher flexible und ressourcenstarke Jugendliche voraus[setzt], also jene Eigenschaften, die eigentlich erst im Rahmen der Maßnahme erlernt, unterstützt und stabilisiert werden sollen“ (ebd., 163). Darüber hinaus zeigt sich, dass die Motivation der Jugendlichen bei „zeitarbeitstypischen Zeitstrukturen (kurzfristiger Einsatz, wechselnde Arbeitsstellen)“ (ebd., 164) schnell nachlässt. Hingegen erlauben längere betriebliche Einsätze, also Arbeitsbedingungen, bei denen „die Spezifika von Zeitarbeit temporär außer Kraft gesetzt [sind]“ (ebd.), betriebliche Identifikationsmöglichkeit und machen das Leben planbar. Dies empfinden die Jugendlichen als „richtige“ Arbeit, bei der sie sich, im Gegensatz zur eigentlichen Zeitarbeit, nicht ausgenutzt und betrogen fühlen (vgl. ebd.). Solga (2004, 52) zufolge brauchen Geringqualifizierte deshalb stabile Beschäftigungsverhältnisse, die ihnen die Möglichkeit eines langfristigen *on-the-job-learning*s erlauben und insofern ihre Erfahrungsnetzwerke bereichern. Die Integration in stabile Beschäftigungsverhältnisse würde außerdem dazu beitragen, dass Geringqualifizierte besser in Anbieter- und Rekrutierungsnetzwerke eingebunden wären (vgl. Solga 2004, 52).

Weil es sich bei den Geringqualifizierten von morgen vor allem um die Kinder der heutigen Geringqualifizierten handelt, müssen, so Giesecke und Heisig (2011, 44), insbesondere die Bildungschancen der Kinder aus bildungsfernen Familien verbessert werden. Als Maßnahmen nennen die Autoren deshalb u. a. den Ausbau vorschulischer Bildung und die Reform des mehrgliedrigen Schulsystems. Auch Solga (2004, 53) spricht sich dafür aus, erstens schon in der Schule anzusetzen und zweitens die Pflichtschule zu reformieren. Ein Ziel müsse es sein, die Gefahr des Scheiterns zu verringern und dadurch Diskreditierungs- und Stigmatisierungserfahrungen zu verhindern (vgl. Solga 2004, 53). Geeignet hält sie hierfür integrative Schulen:

„Zur Beseitigung stigmatisierender und soziokultureller Barrieren in der Leistungs- und Identitätsentwicklung bedarf es im Gegenteil einer Strukturreform zur Ent-Hierarchisierung und sozialen Durchmischung des Schulalltags“ (ebd., 53f.).

Zudem plädiert sie für ein (neues) Bildungsverständnis, „das die deutsche Begabungsideologie endlich ad acta legt und bei allen Kindern von einer generellen Bildungsfähigkeit ausgeht und dementsprechend zum Ziel hat, möglichst alle Kinder mit dem erforderlichen (gesellschaftlichen) Mindestniveau an Bildung auszustatten“ (ebd., 54).

Giesecke und Heisig (2011, 45) empfehlen zudem, den Zugang zu Aus- und Weiterbildung zu fördern, wodurch sich die Arbeitsmarktchancen der heutigen Geringqualifizierten verbessern könnten. Sie verweisen u. a. auf die Möglichkeit, vollzeitschulische Ausbildungsgänge als Alternative zur dualen Berufsausbildung zu stärken. Auch sollte im Hinblick auf die hohen Abbrecherquoten²⁹ über die Transferierbarkeit von (Teil-)Leistungen nachgedacht werden, um Wechsel zwischen Ausbildungsgängen zu erleichtern (vgl. Giesecke/Heisig 2011, 46). Darüber hinaus empfehlen sie die Rahmenbedingungen für einen nachholenden Erwerb allgemeinbildender und beruflicher Abschlüsse weiter zu verbessern, indem beispielsweise die Ausbildungsförderung ausgebaut werde und die Ausbildungsvergütung das Vorhandensein von Kindern berücksichtige (vgl. ebd.). Um die Ausbildungs- und Beschäftigungsperspektiven Geringqualifizierter zu erhöhen, sollten Arbeitgeber und Betriebe außerdem dieser Gruppe einen Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten ermöglichen (vgl. ebd.). Auf diese Weise würden sich die Erfahrungsnetzwerke der Geringqualifizierten verbessern, die, wie Solga aufzeigt, meist verarmt sind. Den öffentlichen Dienst sehen Giesecke und Heisig dabei als ein mögliches Vorbild, „indem er durch gezielte Aus- und Fortbildungsangebote an Schulabbrecher und Hauptschüler deren Nachteile auf dem privaten Arbeitsmarkt kompensiert“ (ebd.). Ebenso empfiehlt Solga (2004, 54) Hemmschwellen hinsichtlich der Beschäftigung Geringqualifizierter dadurch abzubauen, dass ihnen mehr Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten im öffentlichen Sektor geboten werden. Die Ausdehnung des staatlichen Ausbildungs- und Arbeitsplatzangebots für Geringqualifizierte hätte demnach eine Signalwirkung für den privaten Sektor und könnte sich positiv auf die Auswahlentscheidungen von Personalverantwortlichen zugunsten dieser Gruppe auswirken. Giesecke und Heisig (2011, 46) appellieren darüber hinaus an Gewerkschaften und Betriebsräte darauf zu achten, dass

29 Die Auflösungsquote von Ausbildungsverträgen liegt durchschnittlich, d. h. bezogen auf alle Personengruppen, Ausbildungsberufe und -bereiche bei 20 % (vgl. Bildungsbericht 2010, 109). Von Vertragsauflösungen in der Probezeit sind Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss am stärksten betroffen (vgl. ebd., 110). Zudem kommt es besonders häufig in handwerklichen, hauswirtschaftlichen und den Freien Berufen zu Ausbildungsabbrüchen, weswegen eine Ursache in der klein- und mittelbetrieblichen Struktur gesehen wird (vgl. ebd.). Hohe Vertragsauflösungsquoten verzeichnen außerdem die Berufe des Hotel- und Gaststättengewerbes sowie das Nahrungsmittelhandwerk (vgl. ebd., 109).

Chancen und Interessen Geringqualifizierter im Bewerbungsprozess sowie bei der Personalentwicklung berücksichtigt werden.

Solga (2004, 54) hält es außerdem für wichtig, geringqualifizierte Jugendliche bei ihren Bewerbungsentscheidungen durch *job coaches* zu unterstützen, da die Eltern dieser Jugendlichen oft aufgrund eigener prekärer Arbeitsmarktsituationen diesen Anforderungen nicht gerecht würden. Damit verweist sie implizit darauf, welche Folgen prekäre Arbeitsmarktsituationen und Arbeitslosigkeit der Eltern jenseits von Geldmangel für die von ihnen abhängigen Kinder haben können. Auch sie leiden unter den ökonomischen und psychischen Folgen der Beschäftigungslosigkeit ihrer Bezugspersonen. Der folgende Teil widmet sich daher den Folgen von Arbeitslosigkeit für Gesellschaft und das betroffene Individuum sowie den Auswirkungen auf die von dem Betroffenen wirtschaftlich abhängigen Familienmitglieder.

3.2.3 Arbeitslosigkeit und ihre Folgen für Gesellschaft und Individuum

„Arbeitslosigkeit bedeutet einen Verzicht auf Produktion und Einkommen, lässt hohe fiskalische Kosten entstehen, bewirkt einen verstärkten Abbau von Humankapital, vergrößert die Ungleichheit, weil Arbeitslose Wohlfahrtseinbußen hinnehmen müssen, und verursacht zum Teil erhebliche psychische Belastungen bei den Betroffenen, die das Gefühl haben, nicht mehr gebraucht zu werden, oder denen als Jugendliche Zukunftsperspektiven genommen werden“ (Franz 2009, 347).

In Franz' Definition drücken sich bereits die verschiedenen Bedeutungsebenen von Arbeitslosigkeit und ihren Folgen aus. Mit psychischen Belastungen ist dabei die individuelle Ebene von Arbeitslosigkeit angesprochen, wonach Arbeitslosigkeit als kritisches Lebensereignis gedeutet werden kann. Aufgrund der „Diskrepanz zwischen Ziel und Realität bei unzureichenden persönlichen Ressourcen, diese neue Situation zu bewältigen“ (Kieselbach 1994, 239), löst Arbeitslosigkeit als kritisches Lebensereignis Stress aus. Eine Rolle spielen hierbei außerdem „Chronizität und Unkontrollierbarkeit des Stressors“ (ebd.).

Darüber hinaus bedeutet Arbeitslosigkeit auch eine kollektive Lebenslage, stellt insofern ein „sozialstrukturelles Problem“ (Mikl-Horke 1991, 226) dar. Als solches gehört Arbeitslosigkeit zur Wirklichkeit einer Arbeitsgesellschaft:

„Der Status der Erwerbslosigkeit ist nicht nur mit negativen – nicht selten dramatischen – individuellen und familialen Lebenswelterfahrungen verknüpft, sondern als soziales Problem Gegenstand institutioneller Regelungen und gesellschaftspolitischer Passungen“ (ebd., 134).

3.2.3.1 Wirtschaftspolitische und gesellschaftliche Folgen von Arbeitslosigkeit

Büchtemann bezeichnet Arbeitslosigkeit als ein Massenproblem von „größter beschäftigungs- und sozialpolitischer Reichweite sowie allerhöchster gesellschaftlicher und politischer Brisanz“ (Büchtemann 1979, 40). Sesselmeier, Funk und Waas definieren Arbeitslosigkeit im Hinblick auf Effizienzgesichtspunkte als „eine Verschwendung der volkswirtschaftlichen Ressource Arbeit“ (Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 33). Auch führt sie zu erheblichen finanziellen Belastungen des Staates und der Sozialversicherungen (vgl. Frevel/Dietz 2004, 105f.). Ebenso hat gemäß Beckert (2007, 459f.) der Wandel der Beschäftigungsverhältnisse hin zu flexibilisierten Arbeitsverhältnissen wegen der Diskontinuität dieser Arbeitsverhältnisse und ihrer häufigen Unterbrechung durch Arbeitslosigkeit, Einnahmeausfälle bei Steuern und Sozialversicherungen, bei gleichzeitig erhöhten Transferzahlungen zur Folge. So verschlechtert sich die Finanzlage der öffentlichen Haushalte durch höhere Sozialausgaben, insbesondere für Arbeitslosengeld I und Arbeitslosengeld II³⁰, und aufgrund von Mindereinnahmen bzw. Einnahmeausfällen bei direkten und indirekten Steuern sowie bei Sozialversicherungsbeiträgen aufgrund der geringen Zahl an Versicherten und Einkommenssteuerepflichtigen (vgl. Frevel/Dietz 2004, 138; Franz 2009, 348; Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 33). Finanziell belastet wird der nationale Wohlfahrtsstaat demzufolge besonders durch die Finanzierung der direkten und indirekten Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit (vgl. Kronauer 2010, 110).

Vor diesem Hintergrund gilt die soziale Gestaltung der Arbeitswelt bzw. die Beeinflussung der Arbeitsmarktverhältnisse (vgl. Lampert/Bossert 2004, 307) als das „ökonomisch bedeutsamste Feld der Sozialen Sicherung für unsere Gesellschaft“ (Frevel/Dietz 2004, 106). Der Sozialstaat und die Sozialpolitik versuchen mithilfe der Beschäftigungs- und Arbeitsmarktpolitik Beschäftigungsmöglichkeiten und -bedingungen zu schaffen, damit möglichst viele Menschen über eigene Erwerbsarbeit ihre Existenz sichern können (vgl. Frevel/Dietz 2004, 103; Lampert/Bossert 2004, 307). Denn über ein hohes Maß an eigenständiger Existenzsicherung wird eine breite Beteiligung an der sozialen Solidargemeinschaft sichergestellt

30 Das vierte Hartz-Gesetz (Hartz IV) zur Reform des Arbeitsmarktes sah u. a. eine „Zusammenlegung von statusabhängiger Arbeitslosenhilfe und der bedarfsgeprüften Sozialhilfe zum ‚Arbeitslosengeld II‘ für Menschen, die erwerbsfähig sind“ (Sesselmeier et al. 2010, 22) vor. Während das Arbeitslosengeld I „eine unabhängig von sonstigem Einkommen und Vermögen gezahlte Versicherungsleistung der Bundesagentur für Arbeit“ (ebd.) ist, handelt es sich beim Arbeitslosengeld II, im Volksmund als Hartz IV bezeichnet, um eine steuerfinanzierte Sozialleistung, die an eine Bedürftigkeitsprüfung geknüpft ist: „Oberhalb bestimmter Freibeträge sind folglich nur erwerbsfähige Arbeitslose ohne anderes Einkommen und Vermögen berechtigt“ (ebd.).

und gleichzeitig öffentliche Aufwendungen für Arbeitslosengeld reduziert (vgl. Frevel/Dietz 2004, 105). Außerdem hängt vom Beschäftigungsgrad auch die Höhe des Sozialproduktes ab (vgl. Lampert/Bossert 2004, 308). Arbeit ist insofern von hoher sozialpolitischer Relevanz, da die Sozialversicherungen direkt (über die vom Bruttolohn einbehaltenen Sozialversicherungsbeiträge) und die steuerfinanzierten Sozialleistungen indirekt (über die Einkommenssteuereinnahmen) von der Beschäftigungslage abhängig sind (vgl. Frevel/Dietz 2004, 138).

Wirkung zeigt Arbeitslosigkeit aber auch auf der Ebene des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Form von Segregation, Ungleichheit und damit verbundenen gesellschaftspolitischen Spannungen und Konflikten, die zu langfristigen politischen Folgeproblemen führen können und sich etwa in einem Vertrauensverlust in das politische System oder seiner Instabilität äußern können (vgl. Brinkmann/Wiedemann 1994, 189). Außerdem stellt Arbeitslosigkeit Kronauer, Vogel und Gerlach (1993, 46) zufolge die vergesellschaftende Kraft der Erwerbsarbeit in folgenden Vergesellschaftungsdimensionen in Frage:

- „Vergesellschaftung durch den Verkauf von Arbeitserzeugnissen und Arbeitskraft“;
- „Vergesellschaftung in der Arbeit“;
- „Vergesellschaftung über den Kauf von Gütern und Dienstleistungen für den Konsum“;
- „Vergesellschaftung durch die soziale Organisation der Zeit- und Sinnstruktur des Alltags“;
- „Vergesellschaftung über die soziale Vorgabe von Mustern der Erwerbsbiographie“.

3.2.3.2 Arbeitslosigkeit als Lebensbedingung

„Arbeitslosigkeit, das sind nicht nur Zahlen, die Statistiker interessieren; Arbeitslosigkeit, das sind Lebensbedingungen konkreter Individuen“ (Schindler 1979, 258).

Fehlt gesellschaftlich anerkannte Arbeit, dann fehlt meistens mehr als „nur“ Geld. Der Verlust des Arbeitsplatzes bedeutet mehr als eine finanzielle Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten (vgl. Kieselbach/Offe 1979, 25). Weil sich der Mensch vor allem über Erwerbsarbeit definiert, sei er, so Beck (2007, 14, 17), ohne Arbeit kein Mensch; insbesondere Männer sind Gerhardt (1986, 65) zufolge der normativen Vorstellung ausgesetzt, berufstätig sein zu müssen. Da sich in der Berufs- bzw. Arbeitstätigkeit „die wesentlichen individuellen Aneignungs- und Vergegenständlichungsprozesse entwickeln“ (Kieselbach/Offe 1976, 44), muss Arbeitslosigkeit insbesondere „als Störung personaler Identitätsausbildung, als Reduktion

der Aneignungs- und Vergegenständlichungsmöglichkeiten des Individuums und als Bedingung sozialer Isolation aufgefaßt werden“ (ebd., 25).

Welche Auswirkungen Arbeitslosigkeit aber letztendlich für das Individuum hat, hängt entscheidend von dessen Arbeitsorientierung und der sozialen Bewertung von Arbeit ab (vgl. Heinemann 1978, 23). Entsprechend bedeutet Arbeitslosigkeit, „daß Funktionen und Leistungen von Beruf und Arbeit zum Problem werden, die Zeitordnung zerfällt, die materielle Lebensführung unsicher wird, Kontaktfelder verlorengehen, der soziale Status zweifelhaft wird, die Handlungskompetenz nicht mehr erprobt werden kann und wichtige Realitätserfahrungen verschlossen bleiben“ (ebd., 24). Demzufolge bezeichnet Heinemann die Krisenerfahrungen in der Arbeitslosigkeit als einen „Prozeß der Entstrukturierung“ (ebd.), welche die Zeitverwendung, die materiellen Grundlagen der Lebensführung, die soziale Integration, den sozialen Status und das soziale Prestige, das Realitätsbild sowie die Identität und das Persönlichkeitsbild betreffen. Bei Arbeitslosigkeit wird dem Betroffenen somit nicht nur die erwerbsvermittelte, materielle Existenzsicherung entzogen. Weil Beruf und Erwerbstätigkeit Büchtemann zufolge „subjektiv hochbedeutsame Medien der sozialen Identitätskonstitution, der produktiven Selbstdarstellung, der Vermittlung sozialer Kontakte, Anerkennung und Autorität“ (Büchtemann 1979, 49) sind, gehen mit der Erwerbstätigkeit auch die raumzeitliche Strukturierung des Alltags, soziale Kontakte außerhalb des engeren sozialen Netzes sowie die soziale und gesellschaftliche Anerkennung verloren. Arbeitslosigkeit verursacht ein soziales Defizit in dem Sinne, „daß man in eine sozial gering geachtete oder gar diskreditierte Position gerät“ (Heinemann 1978, 21). Die Arbeitslosensituation ist außerdem meist gekennzeichnet durch Abwechslungs- und Kontrastarmut, enttäuschten Einkommenserwartungen und damit enttäuschten Hoffnungen, Plänen und Wünschen für die Zukunft (vgl. ebd., 17ff.). Dies führt mitunter zu „Einbußen des sozialen Selbstwertgefühls und der Autorität vermittelnden familialen Ernährerfunktion“ (Büchtemann 1979, 54) bis hin zum Zerschneiden von Familien:

„Das Abweichen von den eigenen Rollenerwartungen und denen des nahräumlichen Umfelds – die wirtschaftlich eigenständige Existenz ist gefährdet, die Funktionsbeziehung zu Betrieb, Familie und Gesellschaft ist eingeschränkt – und letzten Endes die eigene Funktionslosigkeit des Betroffenen gefährden (auch bei Abwesenheit von starker materieller Armut) Familienbeziehungen“ (Promberger 2008, 12).

Mit dem Verlust der Erwerbsarbeit, schwindet außerdem die Möglichkeit sich persönlich zu entfalten und Selbstbestätigung zu erfahren (vgl. Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 33). Für Büchtemann stellen der Arbeitsplatzverlust und die Arbeitslosigkeit damit „prototypische soziale Situationen individueller Machtlosigkeit und Handlungssohnmacht, zumindest erheblichen Kontrollverlusts sowohl über die soziale Umwelt als auch über die eigene Lebensgestaltung dar“ (Büchtemann 1979, 54).

Arbeitslosigkeit führt zum Ausschluss der Individuen von ökonomischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen (vgl. Sesselmeier/Funk/Waas 2010, 33). Die Abwesenheit von Arbeit löst daher auf individueller Ebene weitere Verluste oder andere Teilhabedefizite aus oder verstärkt diese:

„Denn alle, insbesondere jedoch demokratische, an den Menschenrechten orientierte Gesellschaften erfordern ein Mindestmaß an sozialer Inklusion, um politisch und sozial stabil zu sein. Wo dies nicht gelang oder gelingt, drohen auch heute Desintegration, Anomie, Kriminalität und politische Spannungen“ (Promberger 2008, 14).

Deshalb bildet Arbeitslosigkeit Reißig zufolge „den Kernpunkt sozialer Ausgrenzungsprozesse“ (Reißig 2010, 197). Dabei unterscheidet sie zwischen der Ebene der Partizipation und der Ebene der Interdependenz. Mit erstgenannter ist der „zunehmende[.] Ausschluss von den in der Gesellschaft als normal geltenden Teilhabemöglichkeiten“ (ebd., 197f.) gemeint. Auf letztgenannter zeigt sich soziale Exklusion im Ausschluss aus dem Arbeitsmarkt, vor allem jedoch in der sozialen Isolation und den eingeschränkten sozialen Kontakten auch zu Menschen in ähnlichen prekären Lebenssituationen, d. h. in der tatsächlichen Vereinzelung von Menschen (vgl. ebd., 197). In ihrer Studie zu „Biographien jenseits von Erwerbsarbeit“ stellt Reißig fest, „dass das Vorhandensein sozialer Isolation ein wichtiges Moment darstellt, das verhindert, dass Entwicklungen aus sozialer Exklusion heraus in Gang gesetzt werden“ (ebd., 205).

Arbeitslosigkeit bedeutet demnach für den Einzelnen Einkommensverluste, sozialer Abstieg, verminderte Lebenschancen und eingeengte Handlungsspielräume, häufig einhergehend mit sozialer Ausgrenzung sowie physischen und psychischen Gesundheitsproblemen (vgl. Hradil 2005, 181, 208; Neumann/Schaper 2008, 126). Entsprechend macht Morgenroth (2003, 20) fünf Reaktionsphasen auf Arbeitslosigkeit bei den Betroffenen aus:

1. Phase: Schock und Aufbegehren;
2. Phase: Befreiungsgefühl;
3. Phase: Verstärkte Aktivität und Umtriebigkeit (Bewerbungen, Fortbildungen);
4. Phase (Bei Misserfolg in Phase 3): Abnehmendes Interesse, Mattigkeit, Hoffnungslosigkeit;
5. Phase: Auftreten typischer Stressreaktionen (Schlaflosigkeit, Essstörungen, psychosomatische Erkrankungen, Alkohol- und Medikamentenmissbrauch, wachsende Suizidalität).

Diese Reaktionen resultieren aus den subjektiv unterschiedlichen kognitiven Bewertungen (*cognitive appraisal*) und Bewältigungen (*coping*) des kritischen Le-

bensereignisses Arbeitslosigkeit (vgl. Steinkamp/Meyer 1996, 325), welchen sich im Folgenden gewidmet wird.

3.2.3.3 Bewertung und Bewältigung des kritischen Lebensereignisses Arbeitslosigkeit

„Die Situation der Arbeitslosigkeit verlangt, dass man sich mit ihr auseinandersetzt“ (Frese 1994, 196). Stichworte sind insofern „Bewertung“ und „Bewältigung“.

Unter „Bewältigungsverhalten“ werden dabei „alle zielgerichteten Aktivitäten einer Person im Zuge der Auseinandersetzung mit einem belastenden Ereignis“ (Ferring/Filipp 1989, 197) subsumiert, „welche die Reorganisation der Passung zwischen Person und Umwelt herbeiführen soll“ (ebd.). Mit Bezug auf Lazarus und Folkman (1984) definiert Rahn Bewältigung bzw. *Coping* als „die sich ständig verändernden kognitiven und verhaltensmäßigen Bemühungen der Individuen [...], sich mit spezifischen externen bzw. internen Anforderungen, die ihre adaptiven Ressourcen stark beanspruchen oder übersteigen, auseinander zu setzen“ (Rahn 2005, 89).

Nach Kieselbach (1994, 242) sind demographische, soziale und individuelle Faktoren für die individuelle Bewältigung entscheidend. Hierzu zählt er:

- „individuelle Einstellungen und Fähigkeiten, z. B. die Arbeits- und Berufsorientierung, das Bewältigungsverhalten in kritischen Lebenssituationen sowie die Verfügbarkeit und die Angemessenheit sozialer Unterstützung,
- Normen und Werte der Gesellschaft oder Gemeinschaft wie Arbeitsethik, die Arbeitslosenrate, d. h. das Ausmaß der Normalität von Arbeitslosigkeit,
- die finanzielle Situation in der Arbeitslosigkeit,
- die Phase, in der sich jemand innerhalb des Arbeitslosigkeitsprozesses befindet: starke Stressreaktionen zu Beginn werden von gemäßigten im ersten Jahr der Arbeitslosigkeit abgelöst, wonach bei einigen eine (häufig jedoch resignative) Anpassung an die Arbeitslosigkeit erfolgen kann, bei deren sich die Gesundheitssituation hingegen weiter verschlimmert“ (Kieselbach 1994, 242).

Steinkamp und Meyer (1996, 326f.) diskutieren folgende Bedingungen und ihre Interdependenzen, die für die unterschiedliche Bewertung und Bewältigung verantwortlich sein sollen: Dies sind zum einen die in Kapitel 2 bereits angesprochenen sozialen Ressourcen, d. h. die instrumentellen oder affektiven Unterstützungsleistungen durch das soziale Netzwerk. Zum anderen sind dies personale Faktoren und Ressourcen, d. h. biophysische, psychische und andere Personenmerkmale wie das Geschlecht, kognitive Strukturiertheit, Stressbelastung, situationsspezifische und generalisierte Kontrollüberzeugungen, Kausalattributionen, soziale Unterstützung, biographische Vorerfahrungen und schulisches und berufliches Qualifikationsniveau usw. (vgl. Steinkamp/Meyer 1996, 325).

Die personalen Faktoren Kontrollüberzeugungen und Kausalattributionen werden wegen ihrer postulierten Bedeutung für Emotionen und gesellschaftliches Engagement bzw. gesellschaftspolitische Handlungs- und Gestaltungsbereitschaft näher betrachtet:

Das Persönlichkeitskonstrukt der Kontrollüberzeugungen geht auf Rotters soziale Lerntheorie (SLT) zurück. Unterschieden wird eine interne Kontrollüberzeugung, der nach eine Person ein Ereignis bzw. dessen Verstärkung auf ihren Einfluss zurückführt, d. h. als abhängig von ihren eigenen überdauernden Eigenschaften erlebt (vgl. Rotter 1982, 43). Eine externe Kontrollüberzeugung liegt hingegen vor, wenn eine Person ein verstärkendes Ereignis nicht als etwas begreift, das sie kontrollieren kann. Somit sieht sie dieses Ereignis äußeren Umständen, anderen Personen usw. ausgesetzt oder führt es auf Glück, Zufall oder Schicksal zurück (vgl. ebd.). Preiser (1982, 100) unterscheidet außerdem zwischen einer personalen Ebene, bei der Einflüsse auf das eigene Handeln und persönliche (Miss-)Erfolge beurteilt werden, sowie einer ideologischen Ebene, auf welcher Einflüsse auf die Gesellschaft insgesamt beurteilt werden. Auf diesen beiden Ebenen seien Ausprägungen und Auswirkungen der Kontrollüberzeugungen unterschiedlich. Er vermutet, dass internale Kontrollüberzeugungen auf der personalen Ebene die persönliche Anstrengungsbereitschaft erhöhen, während bei externalen Kontrollüberzeugungen auf der ideologischen Ebene politisches Engagement zunimmt (vgl. Preiser 1982, 100). Steinkamp und Meyer (1996, 326) vermuten hingegen, dass externe Kontrollüberzeugungen, also die Überzeugung einer Person sie könne Umgebungsvariablen nicht kontrollieren, sei diesen insofern ausgesetzt und könne selbst nichts an der Situation ändern, zu Passivität, geringer Lernbereitschaft, Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit, Depression usw. führen. Demnach betreffen Kontrollüberzeugungen subjektive Erwartungen darüber, ob ein Ereignis kontrollierbar (= internale Kontrollüberzeugung) oder nicht kontrollierbar (= externalale Kontrollüberzeugung) ist – egal, ob es durch personen-interne oder -externe Faktoren verursacht wurde (vgl. Krampen 1989, 10). Insofern stimmt das Konstrukt Kontrollüberzeugungen nicht mit der Heider'schen Lokationsdimension interne versus externe Kausalfaktoren der sozialpsychologischen Attributionstheorie überein (vgl. ebd.).

In Heiders entwickelten Theorie über die Alltagspraktiken der kausalen Verhaltensklärungen, von Schulz-Schaeffer als „Ethnowissenschaft der Ursachenzuschreibung“ (Schulz-Schaeffer 2007, 265) bezeichnet, wird die Kausalattribution³¹ vor allem durch eine „Zuschreibung auf dispositionale, d. h. zeitlich stabil angenommene Merkmale“ (ebd.) vollzogen. D. h., die Verursachung eines Verhaltensereignisses wird entweder auf Personenmerkmale, also Faktoren, die innerhalb einer

31 „Kausalattributionen, d. h. Überzeugungen über die Ursachen von Ereignissen oder Sachverhalten“ (Reisenzein 1994, 123).

Person liegen oder auf Faktoren, die außerhalb der Person liegen zurückgeführt. Heider (1977, 27) spricht diesbezüglich von einer persönlichen und einer unpersönlichen Verursachung. Im ersten Fall erfolgt die Kausalattribution somit internal als Personenattribution, während im letzten Fall eine externale Situationsattribution vorliegt, bei der ein Ereignis als durch Umweltfaktoren verursacht eingeschätzt wird (vgl. Schulz-Schaeffer 2007, 270, 283). Steinkamp und Meyer (1996, 325) zufolge sind es insbesondere diese Prozesse der kognitiven Einschätzung und der Zuschreibung (Kausalattribution), die für Entstehung und Bewältigung von Belastungen durch Arbeitslosigkeit entscheidend sind. Sieht der Arbeitslose seine Arbeitslosigkeit im eigenen Versagen verursacht (= Problemindividualisierung), laufen also Prozesse der Selbstzuschreibung ab, so werde die gesellschaftliche Problemlage in ein individuelles Problem umdefiniert, mit der Folge, dass es dadurch eher nicht zu kollektiven politischen Aktionen komme (vgl. Steinkamp/Meyer 1996, 325). Preiser (1982, 100) nimmt außerdem an, dass das Zurückführen der eigenen benachteiligten Situation auf innere Bedingungen (selbstverschuldete Lage), zu Frustration, Demotivation und Desaktivierung führe. Im Gegensatz dazu fördere eine externale Deutung der Situation (gesellschaftliche Bedingungen als Ursache) die Bereitschaft, „aktiv an Veränderungen der Gesellschaft mitzuwirken“ (Preiser 1982, 100). Tatsächlich aber zeigen Studienergebnisse, dass von Arbeitslosigkeit Betroffene zur Erklärung kaum externale Erklärungsmuster verwenden, ihre Arbeitslosigkeit somit nicht auf gesamt-gesellschaftliche oder ökonomische Bedingungsfaktoren zurückführen (vgl. Gläser 2008, 133). Vorherrschend seien stattdessen, so resümiert Gläser (ebd., 133) mit Bezug auf die Studie von Lüders und Rosner (1990), internale Erklärungsmuster, worunter sie „individuelle Komponenten“ versteht. Arbeitslose schrieben nicht sich selbst, sondern widrigen individuellen Umständen wie „Gemeinheit des Arbeitgebers, gegen die der Einzelne nicht ankommt“ (Gläser 2008, 133) die Schuld zu. Auch betrachteten sie ihre Arbeitslosigkeit als Schicksal oder Pech. Die von Gläser als individuelle Komponenten bezeichneten internalen Erklärungsmuster sind de facto aber externale Kausalattributionen. Auch wenn es sich bei den genannten nicht um gesamt-gesellschaftliche oder ökonomische Bedingungsfaktoren handelt, so gilt die Arbeitslosigkeit dennoch durch Faktoren verursacht, die außerhalb der Person des Arbeitslosen liegen. Die Deutung von Arbeitslosigkeit als Schicksal oder Pech verweist außerdem auf externale Kontrollüberzeugungen. Aus Gläfers eigener Studie „Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern“ geht allerdings hervor, dass die interviewten Kinder „Arbeitslosigkeit als ein vereinzelt auftretendes Problem, das durch die individuelle Schuld des Einzelnen verursacht werde“ (ebd., 134), deuten. Ein strukturelles Problem erkennen die Kinder demzufolge nicht.

Neben Kausalattributionen und Kontrollüberzeugungen spielen für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse Reißig (2010, 56) zufolge auch die Rahmenbedingun-

gen, unter denen sie auftreten, z. B. die wirtschaftlichen Voraussetzungen in der Region, eine entscheidende Rolle. Auch sieht sie in der Wahrnehmung des kritischen Lebensereignisses einen ersten Bewältigungsschritt. In ihrer Studie „Biographien jenseits von Erwerbsarbeit“ besteht das kritische Lebensereignis der von ihr untersuchten benachteiligten jungen Menschen darin, dass sich ihre an einem normalbiographischen Lebenslauf ausgerichteten Ziele selbst mit Umorientierungen und Wartezeiten nicht verwirklichen lassen (vgl. Reißig 2010, 198). Dieses Erkenntnis ist demnach ein erster Bewältigungsschritt. Reißig (ebd., 56) unterscheidet anschließend Bewältigungsstrategien auf der Einstellungs- und auf der Handlungsebene. Entsprechend fasst sie die Bewältigung kritischer Lebensereignisse als prozessuales Geschehen auf. Mit Bezug auf Braukmann und Filipp (1984, 1991), Trautmann-Sponsel (1988) sowie Lazarus und Folkmann (1984) unterscheidet Reißig außerdem zwei grundsätzliche Funktionen des *Copings*: Instrumentelles oder problemzentriertes *Coping*, das „tendenziell auf die Veränderung belastender Umweltbedingungen gerichtet“ (Reißig 2010, 57) ist sowie emotionsorientiertes oder ereigniszentriertes bzw. selbstzentriertes *Coping*, bei dem es um die Regulierung von Emotionen geht, „d. h. über das (Um-)Definieren oder Ignorieren belastender Ereignisse wird versucht, das emotionale Gleichgewicht wieder herzustellen“ (ebd.). Es sei möglich, dass im Bewältigungsprozess beide Bewältigungsformen auftreten, nicht zuletzt, weil sich die beiden Funktionen gegenseitig bedingen (vgl. ebd., 57f.).

Als Möglichkeiten des Umgangs mit nicht erfolgreichen Ausbildungs- und Erwerbswegen auf der Einstellungsebene unterscheidet Reißig in Anlehnung an den *Coping*-Ansatz von Brandstädter und Greve (1992) eine assimilative und eine akkomodative Bewältigungsstrategie. Dies sind im Ansatz von Brandstädter und Greve zwei von drei Mechanismen zur Verringerung bzw. zur Beseitigung der Diskrepanzen, die aus einer Nicht-Passung zwischen der normativen Selbstkonstruktion und der Definition des aktuellen Selbst einer Person resultieren (vgl. Reißig 2010, 62). Demnach vollzieht sich *Coping* auf der Einstellungsebene, indem gesellschaftlich anerkannte Ziele und Werte einer Normalbiographie aufgelöst und durch alternative Werte und Normen ersetzt (akkomodatives *Coping*) oder aber beibehalten (assimilatives *Coping*) werden (vgl. ebd., 66, 198). Bei Brandstädter und Greve ist außerdem eine Negierung bzw. Umdeutung diskrepanter Selbstbilder eine dritte mögliche Bewältigungsstrategie (vgl. ebd., 63).

Mit Bezug auf Gerhardt³² (1986) und Ludwig (1996) unterscheidet Reißig (2010, 58, 64) auch zwischen der passiven (kognitiven) Verarbeitung, dem psycho-

32 Gerhardt verwendet *Coping* im Zusammenhang mit chronischem Nierenversagen; hierzu erläutert sie zunächst drei Bezüge, die das Verhältnis zwischen *Coping* und Krankheit beschreiben. So können *Coping* und Krankheit nicht zuletzt „im Verhältnis sequentieller

logischen *Coping*, bei dem Deutungen verändert werden und das eher auf Emotionen gerichtet ist sowie dem sozialen *Coping*³³, worunter ein aktiv in die Umwelt eingreifendes Handeln verstanden wird. In Bezug auf die unterschiedlichen Lebensbereiche, die das *Coping* erhalten oder wiederherstellen soll und in denen es vollzogen wird, unterscheidet Gerhardt (1986) außerdem zwischen privatem *Coping* und sozialökonomischem *Coping*. Letzteres umfasst „ein soziales Handeln, dessen Zweck eine Erhaltung oder Wiederherstellung von Statusteilhabe-Möglichkeiten in den Bereichen Beruf, Finanzen und Familie ist, die durch Krankheit (möglicherweise) bedroht oder verloren sind“ (Gerhardt 1986, 35). Reißig betrachtet das sozialökonomische *Coping*, das sich auf Ereignisse bezieht, die die Existenz bedrohen und „auf die (wieder herzustellende) Teilhabe am gesellschaftlichen Leben rekurriert“ (Reißig 2010, 58), als eine mögliche Handlungsalternative für die Betroffenen.

Auf der Handlungsebene unterscheidet Reißig in ihrer Studie außerdem zwei Verhaltensstrategien, die beide „legitime Möglichkeiten der Bewältigung von problemreichen Situationen“ (ebd., 61) seien und „entweder die Funktion eines instrumentellen oder eines emotionsorientierten Copings“ (ebd.) erfüllen. Zum einen sei dies ein eher aktives, Problem bewältigendes Verhalten, zum anderen ein eher ausweichendes, Problem vermeidendes Verhalten (vgl. ebd.).

Rahn (2005, 90) differenziert das *Coping*-Konzept außerdem mit Bezug auf Trautmann-Sponsel (1988) wie folgt aus: Im Bewältigungsprozess stehe der Vorgang, d. h. das aktuelle Handeln und Denken einer Person, im Vordergrund. Primär unterschieden werden somit eine kognitive, d. h. gedankliche Auseinandersetzung mit belastenden Ereignissen sowie eine behaviorale Bewältigung, d. h. die zuvor

Ergänzung zueinander stehen“ (Gerhardt 1986, 32). In diesem dritten Bezug „gilt die Krankheit als Auslöser einer Störung im Lebenszusammenhang, die das Individuum bewältigen muß“ (ebd.). Dabei stellt das *Coping* eine „vom Individuum geleistete Reaktion auf eine vorliegende Krankheit“ (ebd.) dar.

- 33 Gerhardt unterscheidet schließlich zwischen zwei Möglichkeiten bzw. zwei Umgangs-/Bewältigungsformen, um chronische Krankheiten zu verarbeiten: psychologisches *Coping* und soziales *Coping*. Beim psychologischen *Coping*, einem kognitiv verarbeitenden Zugang, versuche das Individuum „durch Deutungsleistungen – eventuell zurückgreifend auf ein positives Selbstbild und ein Bewußtsein der Umweltkontrolle – zu einer wenig bedrohlichen Sicht der Krankheit zu gelangen“ (Gerhardt 1986, 34). Beispielsweise setze sich das Individuum mit Fragen nach verbliebenen Lebensmöglichkeiten und ihrer kognitiven Verarbeitung auseinander. Dies ermögliche eine „Anpassungsleistung an die Umgebung unter den neuen Bedingungen der reduzierten Kräfte und Möglichkeiten“ (ebd.). Im Gegensatz dazu greife das Individuum beim sozialen *Coping* aktiv handelnd in die Umwelt (vgl. ebd.).

überlegten Strategien werden angewandt (vgl. Rahn 2005, 90). Bewältigung stelle immer einen Versuch dar, „mit einer Belastung fertig zu werden und eine Veränderung herbeizuführen“ (ebd.). Dabei sei es irrelevant, ob dieser Versuch mit Anstrengung verbunden sei, bewusst oder unbewusst geschehe, realitätsangemessen oder nicht, effektiv oder ineffektiv sei, sodass auch Abwehr- und Vermeidungsverhalten zu Bewältigungsversuchen zu zählen seien (vgl. ebd.).

Mit Verweis darauf, dass sich Menschen an schwierige Situationen anpassen, „damit schädliche Faktoren erträglicher werden, oder weil sie auch schwierige Bedingungen erfolgreich bewältigen wollen“ (Kieselbach 1994, 239), unterscheidet Kieselbach außerdem zwei Adaptionsarten in Bezug auf Langzeitarbeitslosigkeit: Die konstruktive Anpassung sowie die resignative Adaption an Langzeitarbeitslosigkeit (vgl. ebd.).

Darüber hinaus sieht Kieselbach individuelle Bewältigung von Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit und unter Einfluss von gesellschaftlichen Bewältigungsstrategien bzw. Mechanismen einer gesellschaftlichen Konstruktion von Massenarbeitslosigkeit:

„Für die individuelle Bewältigung von Arbeitslosigkeit sind gesellschaftliche Erklärungs- und Bewältigungsmechanismen der Massenarbeitslosigkeit von erheblicher Bedeutung. Diese lassen sich auch verstehen als zentrale Determinanten einer sozialen Konstruktion von Arbeitslosigkeit, die dann wiederum die individuellen Bewältigungsformen direkt und indirekt Betroffener wesentlich mitbestimmt“ (ebd., 235).

Zu den dominanten gesellschaftlichen Erklärungs- und Bewältigungsmechanismen von Massenarbeitslosigkeit zählt Kieselbach, die Bagatellisierung, Individualisierung und Naturalisierung (Historisierung).

Mithilfe des Ansatzes der Bagatellisierung lasse sich das Ausmaß an gesellschaftlicher Spaltung verschleiern, mit der Folge, dass zunehmend Gruppen Arbeitsloser aus der „öffentlichen Rezeption“ ausgegrenzt würden und gesellschaftliche Spaltungsprozesse sich ausdehnten und vertieften (vgl. ebd., 238). Individuelle Schuldzuweisungen („Arbeitsunwilligkeit“; „zu geringe oder falsche Qualifikation“; „zu hohe Ansprüche“ an einen Arbeitsplatz; „bewusster Missbrauch“ staatlicher Leistungen) bedeuteten wiederum für den einzelnen Arbeitslosen einen ständigen Legitimierungszwang, „daß er nicht zu jenen Gruppen von Arbeitslosen gehört, denen unterstellt wird, ihre Situation selbst verschuldet zu haben“ (ebd., 236). Individuelle Schuldzuweisungen durch Beschäftigte gegenüber Arbeitslosen erklärt Kieselbach mit der wahrgenommenen Ähnlichkeit der sozialen Lage (Arbeitsplatzunsicherheit oder bereits eingetretener Arbeitsplatzverlust). Diese wirke bedrohlich, weil die Beschäftigten Angst hätten in eine ähnliche Situation zu geraten (vgl. ebd.). Wahrgenommene Ähnlichkeit könne ein „defensives Kontrollierbarkeitsbe-

dürfnis“ (ebd.) (defensive Attribution) sowie eine „Suche nach Unterschieden“ (ebd.) hervorrufen. Indem sie Arbeitslosen vorwerfen, ihre Situation selbstverschuldet zu haben und sie damit abwerten, verweisen Beschäftigte auf ihre Unähnlichkeiten mit den Arbeitslosen, grenzen sich somit stark ab (vgl. ebd.). Auf diese Weise versuche die Person ein subjektives Gefühl von Sicherheit des eigenen Arbeitsplatzes zu erlangen (vgl. ebd., 237). Für diese Deutung spreche die Beobachtung, dass je geringer die Unsicherheit des eigenen Arbeitsplatzes ausfällt, verstärkt Selbstverschuldungsvorwürfe gegenüber Arbeitslosen geäußert würden (vgl. ebd., 236f.). Schließlich bedeute der Mechanismus der Naturalisierung und Historisierung „eine kontinuierliche, bestimmte Höhe der Arbeitslosenrate[, die] als unumgänglich und als ein mit politischen oder ökonomischen Maßnahmen nicht zu beseitigender Tatbestand“ (ebd., 237) gilt. Dieser Mechanismus wirke sich lähmend auf das gesellschaftliche Engagement der Arbeitslosen aus und habe eine „Verringerung des politischen Handlungsdrucks auf Entscheidungsträger“ (ebd.) zur Folge.

Kieselbach erkennt in den genannten Mechanismen eine politisch-psychologische Funktion zur gesellschaftlichen „Delegitimation“ von Arbeitslosen. Hierunter ist ein sozialpsychologisches Konzept zu verstehen, um eine soziale Gruppe negativ darzustellen, sie „sozial zu entwerten und eine Identifikation mit ihr zu erschweren, Grenzen zwischen der delegitimierte Gruppe und der übrigen Bevölkerung aufzurichten (wobei die Differenzen akzentuiert und verschärft werden) mit dem Ziel, diese Gruppe von normalen Rechten auszuschließen oder negative Maßnahmen und Verhaltensweisen gegen sie zu rechtfertigen“ (ebd.). Kieselbach (ebd., 239) zufolge können diese Mechanismen deshalb Tendenzen von Passivität, Demoralisierung und Selbsterstörung bei den Betroffenen verschärfen.

Es sind jedoch nicht nur Betroffene und Gesellschaft, die sich mit Arbeitslosigkeit auseinandersetzen und diese psychosozial verarbeiten müssen. Auch die wirtschaftlich von Arbeitslosen abhängigen Familienmitglieder, insbesondere die Kinder, müssen als „Opfer-durch-Nähe“ (ebd., 245) das kritische Lebensereignis Arbeitslosigkeit bewältigen.

3.2.3.4 Kinder von Arbeitslosen – „Opfer-durch-Nähe“

Aus der Sozialisationsforschung ist bekannt, dass die Arbeitsbedingungen der Eltern Auswirkungen auf „die Lebenslage und die Lebensbedingungen der Familie, [...] Einstellungen und Werthaltungen, Wissen und Fähigkeiten sowie das konkrete Sprach- und Erziehungsverhalten gegenüber den Kindern“ (Lange 2005, 103) haben. Obwohl Arbeitsplatz und Arbeitsbedingungen der Eltern zum Exosystem³⁴

34 Das Exosystem umfasst „Umweltbedingungen, die eine Person nicht direkt erfährt, welche die Person aber indirekt beeinflussen können“ (Siegler et al. 2005, 493).

(vgl. Bronfenbrenner 1981) der Kinder gehören, werden die elterlichen Arbeitserfahrungen zu einem einflussreichen Bestandteil auch der kindlichen Erfahrungswelt:

„Die Arbeitsstätte ihrer Eltern kann Kinder beispielsweise auf vielerlei Weise beeinflussen, von der Unternehmenspolitik, was flexible Arbeitszeiten, Elternzeit und Kinderbetreuung vor Ort betrifft, bis zu der allgemeinen Atmosphäre, in der Eltern arbeiten. Ob die Eltern ihrer Arbeit gern oder nur mit starker Aversion nachgehen, kann die emotionalen Beziehungen innerhalb der Familie stark beeinflussen. Selbst etwas vom Kind scheinbar so Entferntes wie die wirtschaftliche Lage des elterlichen Arbeitgebers kann entscheidend sein: Der Verlust des Arbeitsplatzes beispielsweise hängt mit elterlichem Missbrauch oder elterlicher Vernachlässigung zusammen“ (Siegler et al. 2005, 493).

Die Kinder und Jugendlichen bekommen die Rahmenbedingungen der Konsequenzen von Arbeitslosigkeit entweder indirekt (Spannungen zwischen den Eltern; Diskussionen über Geldknappheit) oder direkt (Verzicht auf Taschengeld) zu spüren (vgl. Fernández de la Hoz 1998, 49). Der familiäre Stress, so Kieselbach (1994, 245), führt auch bei den Kindern von Arbeitslosen zu vergleichbaren Symptomen wie bei den Arbeitslosen selbst. Fernández de la Hoz (1998, 49) zufolge fallen die Reaktionen von Kindern auf elterliche Arbeitslosigkeit allerdings altersbedingt unterschiedlich aus. So wirkt der Einkommensverlust mit zunehmendem Alter bedrohlicher, „eben weil es [...] vielmehr darum geht, den eigenen (Normalitäts-)Status zu signalisieren [...]“ (Fernández de la Hoz 1998, 49). Auch können die Spannungen zu Hause zur Überforderung führen, weil Kinder den Situationen „emotional und psychisch noch nicht gewachsen sind“ (ebd.). Aus der Entwicklungspsychologie weiß man außerdem, dass Kinder auf gleichartige Erfahrungen bzw. Ereignisse wie z. B. Arbeitslosigkeit unterschiedlich reagieren: „Manche Kinder waren, wenn ein Elternteil seinen Job verlor, extrem besorgt; andere vertrauten darauf, dass alles gut würde“ (Siegler et al. 2005, 33). Diese unterschiedlichen Wirkungen gleichartiger Erfahrungen ist einer von vier Faktoren nach Scarr (1992), warum sich Kinder aus einer einzelnen Familie sowie aus verschiedenen Familien so unterschiedlich entwickeln (vgl. Siegler et al. 2005, 32). So werden auch in der klassischen Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ von Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel (1978, 70ff.) vier Haltungstypen bei den einzelnen arbeitslosen Familien als Reaktion auf die Arbeitslosigkeit identifiziert: resigniert, ungebrochen, verzweifelt (und gebrochen), apathisch (und gebrochen). Mit 48 % stellen die Resignierten die größte Gruppe dar, die sich durch folgende Merkmale auszeichnet:

- gleichmütig erwartungsloses Dahinleben;
- Resignation bzw. Einstellung, dass man nichts gegen die Arbeitslosigkeit machen kann;

- keine (Zukunfts-)Pläne, keine Lebensentwürfe;
- keine Hoffnungen;
- erwartungslose Grundhaltung;
- reduzierte Ansprüche;
- „maximale Einschränkung aller Bedürfnisse, die über die Haushaltsführung hinausgehen, dabei aber Aufrechterhaltung des Haushalts, Pflege der Kinder und bei alledem ein Gefühl relativen Wohlbefindens“ (Jahoda/Lazarsfeld/ Zeisel 1978, 70).

Die vorwiegend resignierte Grundhaltung der meisten arbeitslosen Marienthaler zeigt sich ebenso bei den Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd., 75). Auch haben viele von ihnen bereits keine individuellen und konkreten Zukunftspläne mehr (vgl. ebd., 77). Aufsätze, die die Kinder zum Thema „Gedanken über Arbeitslosigkeit“ verfassen sollten, verdeutlichen, wie sehr das eigene Erleben und das Wissen von der Not ihre Phantasie beherrscht (vgl. ebd., 78). Obwohl sie selbst „nur“ über ihre Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, treten mit zunehmendem Alter der Kinder Zukunftsängste auf (vgl. ebd.). Kinder, die nicht von Arbeitslosigkeit betroffen sind, grenzen sich außerdem scharf ab und zeigen zum Teil „tiefe Zufriedenheit darüber [...], nicht zu den Arbeitslosen, den Deklassierten zu gehören“ (ebd., 77). Jugendliche, die eine Lehre machen, entwickeln persönliche Zukunftspläne, während Jugendliche ohne Lehr- und Arbeitsstelle eine allgemeine Hoffnung von einer besseren Zukunft im Sozialismus, in der Weltrevolution sehen (vgl. ebd., 79). In diesem letzten Aspekt deuten sich Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf das Gesellschaftsbewusstsein der Arbeitslosen an. Kieselbach und Offe (1979, 98) weisen diesbezüglich darauf hin, dass insgesamt keine eindeutigen Aussagen über den Einfluss der Arbeitslosigkeit auf das Gesellschaftsbewusstsein der Betroffenen gemacht werden können. Denn Erfahrungen würden nicht einfach als „platte Abbilder der objektiven Realität“ (Kieselbach/Offe 1979, 83) gemacht, sondern stets interpretiert, wobei die Interpretationen vor dem Hintergrund des bereits vorhandenen gesellschaftlichen Bewusstseins abliefen. Insofern sei die Verarbeitung der Arbeitslosigkeitserfahrung abhängig „von dem politischen und gesellschaftlichen Bewußtsein, das vor der Arbeitslosigkeit vorhanden war“ (ebd.). Kieselbach und Offe glauben deshalb nicht an eine einheitliche Wirkung der Arbeitslosigkeitserfahrungen auf alle Betroffenen. Stattdessen nehmen sie an, dass die Arbeitslosigkeitserfahrung von den Betroffenen „aufgrund ihres jeweiligen Gesellschaftsbewußtseins interpretiert und daher unterschiedlich verarbeitet wird“ (ebd., 92).

In ihrem kritischen Überblick über psychologische, gesundheitliche, soziale und politische Probleme als Folgen von Arbeitslosigkeit, verweisen Kieselbach und Offe auch auf Forschungsarbeiten zu den Auswirkungen elterlicher Arbeitslosigkeit auf die Kinder. Diesbezüglich fassen sie die Forschungsergebnisse wie folgt zusammen:

„Bei Kindern aus Arbeitslosenfamilien zeigen sich die Folgen elterlicher Arbeitslosigkeit in der Abnahme schulischer Leistungen, einer Zunahme von Entwicklungsstörungen und einer Verringerung des Selbstwertsystems“ (ebd., 79).

Die Autoren nehmen an, „daß die berufliche Perspektivlosigkeit der Eltern zu einer Entwertung der Zielkategorie ‚schulischer Erfolg‘ qua Modellernen bei den Kindern führt, da in der Wahrnehmung der Kinder eine Dissoziation von schulischer Leistung und Antizipation von Arbeitsmöglichkeit nach der Ausbildung erfolgt“ (ebd., 69). Weil diese Kinder ihre beruflichen Zielvorstellungen „eher auf der Ebene der unmittelbaren Erfahrung von Nicht-Arbeit des arbeitslosen Elternteils“ (ebd.) entwickelten, würden „lediglich reduzierte Handlungspläne entworfen, die der unmittelbaren Existenzsicherung dienen“ (ebd.).

Die Annahme von Kieselbach und Offe, dass das Erleben elterlicher Arbeitslosigkeit bei den Kindern eine „Entwertung der Zielkategorie ‚schulischer Erfolg‘“ (ebd.) bewirke und zur Ausbildung reduzierter, lediglich der unmittelbaren Existenzsicherung dienender Handlungspläne führe, wird allerdings durch ein Forschungsergebnis aus Schindlers (1979) Querschnittsuntersuchung³⁵ zu den psychosozialen Folgen von Arbeitslosigkeit für die Familien widerlegt. Er stellt stattdessen einen Bildungsoptimismus in den Stellungnahmen der Kinder Arbeitsloser fest (vgl. Schindler 1979, 267). Schindler (ebd., 266) deutet dieses Ergebnis dahingehend, dass sich durch die Konfrontation mit elterlicher Arbeitslosigkeit bei den Kindern ein Problembewusstsein hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft entwickelt.

Unabhängig von diesen in mancher Hinsicht divergierenden Ergebnissen, macht der kurze Exkurs in ökologische Systemtheorie, Sozialisations- und psychologische Arbeitslosenforschung deutlich, dass die Arbeitswelt, insbesondere Arbeitslosigkeit, in verschiedener Hinsicht Auswirkungen auf diejenigen hat, „die mit Arbeitslosen zusammenleben, von ihnen ökonomisch abhängig sind oder in enger Kommunikation mit ihnen stehen“ (Kieselbach/Offe 1979, 54).

35 Schindler (1979, 261) befragte in einer Querschnittsuntersuchung 34 Kinder, deren Väter seit zwei bis drei Monaten arbeitslos waren und 76 Kinder mit erwerbstätigen Vätern. Die insgesamt 110 Kinder waren zwischen zwölf und 15 Jahre alt und hatten eine ähnliche soziale Herkunft. Der Fragebogen umfasste mehrere Bereiche, die u. a. die Autorität in der Beziehung Eltern-Kinder und Vater-Mutter, das Erziehungsverhalten und allgemein die Situation der Kinder zu erfassen versuchte (vgl. Schindler 1979, 262-268).

3.3 ARBEIT UND ARBEITSLOSIGKEIT ALS LERNBEDEUTSAME LEBENSITUATIONEN

(Erwerbs-)Arbeit ist in einer Arbeitsgesellschaft ein Garant für Partizipation und Integration. So ermöglicht eine Erwerbstätigkeit wirtschaftliche Teilhabe und bildet damit die Basis für weitere Partizipationsformen, weswegen Promberger sie als „Schlüsselfaktor sozialer Teilhabe in der Arbeitsgesellschaft“ (Promberger 2008, 14) bezeichnet. Von ihr geht ein enormes Inklusionspotenzial aus; über sie kann sich der Einzelne in die arbeitsteilige Gesellschaft integrieren (vgl. Seeber 2009, 5). Steinkamp und Meyer zufolge resultiert die „Grundstruktur der Arbeitslosensituation“ (Steinkamp/Meyer 1996, 322) daher aus dem Verlust der ökonomischen, sozialen und psychischen Funktionen der Erwerbsarbeit. Insofern sei die Arbeitslosensituation durch folgende Belastungsfaktoren gekennzeichnet:

- „Reduzierung des Einkommens und Gefährdung des materiellen Lebensunterhalts;
- Eliminierung der berufsbedingten Zeitstrukturierung [...];
- Verlust sozialer Status- und Rollenfunktionen sowie die Verunsicherung sozialer Identität;
- Verringerung der Möglichkeiten zur Erprobung und Entwicklung eigener Fähigkeiten;
- Minderung berufsbezogener Interaktionschancen und Gefährdung der Sozialintegration;
- Veränderung der Realitätswahrnehmung und der Realitätsbindung durch die Erfahrung von Handlungsohnmacht, individueller Abhängigkeit und sozialer Stigmatisierung“ (ebd.).

Zwar sind damit noch nicht die gesellschaftlichen Folgen genannt, doch wird deutlich, dass Erwerbsarbeit in nicht unerheblichem Maße zur Befriedigung von Existenz- und Entfaltungsbedürfnissen beiträgt, welche wiederum durch Arbeitslosigkeit gefährdet sind.

3.3.1 Arbeit und Arbeitslosigkeit auf fachdidaktischem Prüfstand

Vor diesem Hintergrund lässt sich Arbeit und mit ihr verbundene Aspekte und Probleme wie Arbeitslosigkeit fachdidaktisch als „sinnvolle Inhalte für die breite Qualifizierung der Lernenden und zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen“ (Kaiser 2011, 159) und insofern als lernbedeutsame Lebenssituationen deuten. Mit Lebenssituation wird dabei bereits ein zentraler Begriff aus Steinmanns Lebenssituationen-Qualifikationen-Ansatz (kurz LSQ-Ansatz) gebraucht.

3.3.1.1 Arbeit und Arbeitslosigkeit als ökonomisch geprägte Lebenssituationen

In seinem zusammen mit Ochs entwickelten Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung verfolgt Steinmann (1997, 20) die Absicht, qualifizierende Lerninhalte zur Bewältigung komplexer, ökonomisch geprägter Lebenssituationen und Entwicklungen zu gewinnen. Dabei definiert Steinmann Lebenssituationen als „sich wiederholende Beziehungen zwischen Menschen, die durch Entscheidungssysteme (Preis/Markt, Hierarchie, Verhandlungen, Demokratie), durch Normen, Traditionen und andere Verhaltensregeln sowie durch Organisationsformen (Staat, Unternehmen, Haushalte, Interessensgruppen) geprägt sind“ (Steinmann 1997, 2). Sie lassen sich „aus dem Grundzusammenhang von Wirtschaftsordnung und -ablauf sowie den Betrachtungsebenen der Ökonomie gewinnen“ (ebd.). Mit der *Einkommensentstehung durch Produktion und Arbeit* sowie der *Einkommensverwendung durch Inanspruchnahme der erstellten Güter*, beschreibt Steinmann zwei umfassende Lebensbereiche, die sich aus den „fundamentalen Prozessen von Produktion, Verteilung und Verwendung von Gütern“ (ebd.) ergeben. Um in fachdidaktischer Hinsicht „eine Auswahl aus ‚der Fülle des Wißbaren‘ treffen zu können, damit primär das gelernt wird, was zur Lebensbewältigung am wichtigsten erscheint“ (ebd., 3), werden in diesem Konzept Gegenstände für Lernprozesse nach der Devise ausgewählt:

„Je mehr eine Situation zur Befriedigung von Existenz- und Entfaltungsbedürfnissen beiträgt, je größer die Chance ist, das Ausmaß ihrer Befriedigung durch entsprechendes Verhalten zu vergrößern, und je stärker einer Gefährdung entgegengewirkt werden muß [...], desto eher soll sie Gegenstand von Lernprozessen sein“ (ebd.).

3.3.1.2 Arbeit und Arbeitslosigkeit als epochaltypische Schlüsselprobleme

Während Arbeit zur Befriedigung von Existenz- und Entfaltungsbedürfnissen beiträgt und damit zur lernbedeutsamen Lebenssituation wird, bringt die Frage nach der Gefährdung der Bedürfnisbefriedigung Arbeitslosigkeit als Lerngegenstand auf den Plan. Unterstützt wird dies bildungstheoretisch im Sinne des Schlüsselproblemansatzes nach Klafki (1996), wonach Arbeitslosigkeit einen Aspekt des epochaltypischen Schlüsselproblems „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ darstellt. Hinter Klafkis Forderung „Bildung im Medium des Allgemeinen“ verbirgt sich die Kernthese, dass Allgemeinbildung „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und [...] der Zukunft zu gewinnen, die Einsicht in Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an der Problembewältigung mitzuwirken“ (Klafki 1996, 56) bedeutet. Der Sachverhalt Arbeitslosigkeit findet somit legitimiert als „zentrale Dimension sozialer Ungleichheit“ (Blien 2008, 6) und insofern „substanzielle[r] Kern der Allge-

meinbildung“ (Klafki 1996, 56) Eingang in den sozialwissenschaftlichen Unterricht.

In der ersten Version des Schlüsselproblemkonzepts aus dem Jahr 1985 nennt Klafki Arbeit und Arbeitslosigkeit explizit als epochaltypische Schlüsselprobleme. Darüber hinaus bezeichnet er Arbeit und Freizeit, soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen sowie Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts als epochaltypische Schlüsselprobleme mit expliziten oder impliziten Bezug zu Arbeit und Arbeitslosigkeit (vgl. Kaiser 2011, 159f.). Später fasst Klafki seinen Katalog von Schlüsselproblemen in wenige übergreifende Schlüsselprobleme zusammen, sodass Arbeit und Arbeitslosigkeit heute im Schlüsselproblem „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ als Ungleichheit „zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben, und denen, für die das nicht gilt“ (Klafki 2005, 5) enthalten sind. Konkrete Bezüge finden sich außerdem im Schlüsselproblem „Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Zurücknahme, der möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen durch eine ausschließlich ökonomisch-technisch verstandene ‚Rationalisierung‘, der Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehungen“ (ebd.).

3.3.1.3 Arbeit und Arbeitslosigkeit als subjektive Situationen der Lernenden

Arbeit und Arbeitslosigkeit lassen sich nicht nur allgemeindidaktisch bzw. bildungstheoretisch und ökonomiedidaktisch als lernbedeutsame Gegenstände des sozialwissenschaftlichen Unterrichts bestimmen. Ebenfalls exemplarisch sei auf den schülerorientierten Ansatz des Politikdidaktikers Schmiederer verwiesen. In Schmiederers (1977) didaktischer Konzeption „Politische Bildung im Interesse des Schülers“ steht das didaktische Prinzip der Schülerorientierung im Zentrum. Schmiederers Auffassung nach, soll politische Bildung orientiert an den Schülern gestaltet, also im Interesse der Schüler konzipiert sein (vgl. Gagel 2007, 28). Dadurch rückt die Subjektposition des Schülers in den Mittelpunkt. Für Schmiederer ist der „objektive Faktor Subjektivität“ eine zentrale didaktische und politische Kategorie mit einer doppelten Bedeutung für eine schülerzentrierte Didaktik:

„Ausgangspunkt und Inhalt des politischen Unterrichts ist aber nicht nur die ‚objektive‘ Situation des Lernenden, sondern ebenso seine subjektive Situation, seine Interessen, Vorstellungen, Bedürfnisse usw. [...]“ (Schmiederer 1977, 109).

Bei der Person des Schülers an- bzw. einzusetzen, heißt deshalb, „bei seinen Bewußtseinsstrukturen, seinen schichtspezifischen Vorurteilen, Apathien und Motivationen, seinem allgemeinen und seinem politischen Entwicklungsstand“ (ebd. 1971, 104) zu beginnen. Für die Gewinnung von Unterrichtsthemen bedeutet dies, dass diese eine „relative Nähe“ zum Schüler aufweisen sollen (vgl. ebd., 97). Schmiederer fordert daher im sozialwissenschaftlichen Unterricht Themen zu behandeln, die einerseits von gesellschaftlicher Bedeutung, andererseits aber auch und vor allem für den Schüler relevant sind (vgl. ebd., 100).

Während Klafki mit seinen epochaltypischen Schlüsselproblemen die gesellschaftliche Bedeutung zum Hauptkriterium zur Auswahl von Inhalten macht, wiegt bei Schmiederer die Relevanz der Themen für den Schüler schwerer. Dies begründet er damit, dass insbesondere große politische Probleme zu abstrakt wirkten, weil der Bezug zum eigenen, individuellen Leben fehle (vgl. ebd., 112). Auch erkenne der Schüler, dass er solche Probleme zum einen sowieso nicht lösen kann, zum anderen betrachte er sie nicht als seine eigenen (vgl. ebd., 112f.). Schmiederer kommt daher zu dem Schluss:

„Politische Bildung, die politische Aufklärung mit dem Ziel der Politisierung der Schüler erreichen soll, ist nur möglich, wenn ihre Inhalte den Schüler ‚erreichen‘, d. h., wenn dieser begreift, daß die Inhalte des Unterrichts ihn auch tatsächlich etwas angehen, und daß er von den behandelten Themen betroffen ist“ (ebd., 104).

Aus dieser Erkenntnis leitet er die fachdidaktische Konsequenz ab, beim Schüler selbst anzusetzen, von ihm auszugehen, an seinen Interessen und Problemen anzuknüpfen und insofern „die reale Existenz und die konkrete Lebenssituation der Schüler, d. h. seine Existenz als Kind, Jugendlicher, Arbeiterkind, Mittelstandskind, angehender Arbeiter (oder Arbeitsloser), Geschlechtswesen usw.“ (ebd. 1977, 109) zum Ausgangspunkt und Inhalt für den Politikunterricht zu machen.

3.3.2 Betroffenheit – Didaktisches Prinzip und „Emotionsgeschoss“

Die von Rauschenberg (1988, 147) als Politikum bezeichnete Kategorie Betroffenheit, macht Schmiederer zu dem wichtigsten Anwendungs- und Auswahlprinzip in seiner didaktischen Konzeption. Demnach werden aus den Erfahrungsbereichen des Schülers „vordringlich solche Probleme als Unterrichtsgegenstand ausgewählt, die für das Leben des Schülers (jetzt oder später; am besten: jetzt und später) besondere Bedeutung haben und die Problemdruck (Leid) ausüben“ (Schmiederer 1977, 109). Diese extrem individualistische Ausrichtung resultiert aus der oben genannten Annahme, dass Schüler dem sozialwissenschaftlichen Unterricht nur dann aufge-

schlossen begegnen und insofern sich das Ziel Mündigkeit nur dann realisieren lässt, wenn die Themen des Unterrichts den tatsächlichen oder zukünftigen Problemen und Relevanzen der Schüler entsprechen. Diesbezüglich sei auf die qualitative Studie des Sinus-Instituts im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen „bildungsferner“ Jugendlicher verwiesen (vgl. Kohl/Calmbach 2012).³⁶ Diese gelangt zu dem Ergebnis, dass insbesondere die Themen Arbeitslosigkeit und Gerechtigkeit auf das jugendliche Interesse stoßen. Entsprechend bezeichnen die Autoren Kohl und Calmbach (2012, 24) Arbeitslosigkeit als ein Kernthema der Jugendlichen, das Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und Themen der politischen Bildung bietet. Von Relevanz sind für die bildungsfernen Jugendlichen darüber hinaus Themen wie Ausbildung, Geld, Diskriminierung, Armut usw. Als sogenannte „Potenzialthemen“ bezeichnen die Autoren außerdem Themen wie Bildung, Wahlen und Zuwanderung, die von den Jugendlichen zwar als weniger relevant eingestuft werden, aber trotzdem Anknüpfungspunkte zu ihrem Alltag aufweisen (vgl. ebd., 22).

Nonnenmacher, der Schmiederers didaktischer Konzeption der Schülerorientierung sehr nahe steht, hält es aus lern- und motivationspsychologischen Gründen ebenfalls für sinnvoll, „[a]n den Alltagssituationen der Schüler anzuknüpfen, von ihren Erfahrungen auszugehen und von daher Unterrichtsgegenstände zu gewinnen“ (Nonnenmacher 1982, 207). Das Behalten von Inhalten funktioniere besser, wenn „man sich zum Zwecke der Beurteilung eines zuvor als Problem für sich selbst erkannten Sachverhalts angeeignet“ (ebd., 195) habe. Ebenso könne das Wiedererkennen der eigenen Alltagsprobleme in den Gegenständen des Politik-Unterrichts motivierend wirken (vgl. ebd., 206). Nonnenmacher (ebd., 207) macht aber auch deutlich, dass mit der Erfahrungsorientierung noch kein Lernprozess initiiert sei. Vielmehr käme es auf eine Erweiterung und Vervollständigung der Schüler-Erfahrungen und des von ihnen „mitgebrachten Bewußtseins“ (ebd., 208) durch Konfrontation mit anderen Erfahrungen und Beurteilungen von Realität an. Das Schülerinteresse dürfe außerdem nicht das einzige Auswahlkriterium für Unterrichtsinhalte sein, da dies zur Vernachlässigung der gesellschaftlichen Dimension führe. Schüler sollten sich auch mit solchen Problemstellungen auseinandersetzen, „die zwar nicht im vorhinein immer in ihrem subjektivem, wohl aber in ihrem objektiven Interesse liegen“ (ebd., 193).

In ähnlicher Weise wurde auch das ursprüngliche Lebenssituationenkonzept als zu individualistisch kritisiert. Der LSQ-Ansatz wurde daher um eine gesellschaftli-

36 Befragt wurden Jugendliche und junge Erwachsenen im Alter von 14 bis 19 Jahren mit (angestrebtem) Hauptschulabschluss, mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 19).

che Dimension bzw. durch einen gesamtgesellschaftlichen Aspekt des Situationsbezugs erweitert (vgl. Steinmann 1997, 8). Entsprechend wurde die individuelle Betroffenheit ergänzt durch den Gesichtspunkt der gesamtgesellschaftlichen Betroffenheit (vgl. ebd.). Betroffenheit dient zusammen mit Erfahrungsorientierung seitdem als ein Prinzip zur Gestaltung von Lernprozessen (vgl. ebd., 14ff.). D. h., dem erweiterten LSQ-Ansatz entsprechend sollen Lernprozesse an den Erfahrungen der Lernenden orientiert sein, die Erfahrungsdefizite der Schüler kompensieren und neue gemeinsame Erfahrungszusammenhänge schaffen (vgl. ebd., 14). Auch sollen die Lernprozesse „Betroffenheit für Ausprägungen von Lebenssituationen und Entwicklungen, die für Mündigkeit problematisch sind“ (ebd.) erzeugen. Orientiert an konkreten Lern- und Lebensbedingungen sowie an Handlungskompetenz, welche abzielt auf „eine Steigerung der Kompetenz im Sinne der Nutzung des Vorhandenen [...] [sowie] auf eine Förderung der Emanzipation durch Überwindung von Behinderungen und Gefährdungen im Hinblick auf Mündigkeit“ (ebd., 9), bestimmen die Gestaltungsprinzipien gemeinsam mit den lernbedeutsamen Inhalten und den handlungsorientierten Methoden die Lernprozesse (vgl. ebd., 16).

Das politikdidaktische Pendant zur ökonomiedidaktischen „gesamtgesellschaftlichen Betroffenheit“ ist die sogenannte „objektive Betroffenheit“, in Abgrenzung zur subjektiven bzw. individuellen Betroffenheit. „[D]urch sein bloßes ‚In-der-Welt-sein‘“ (Gagel 1994, 115) sei jeder Mensch objektiv von Schlüsselproblemen betroffen, doch sei diese Betroffenheit den Menschen oftmals gar nicht bewusst. Objektive Betroffenheit wird als Situation oder Information gedeutet, mit der „existenzielle Gefahren und Chancen zusammenhängen, [die] jedoch nicht erkannt werden können, weil sie der Erfahrung (noch) nicht zugänglich sind [...]“ (Hilligen 1985, 34). Subjektive Betroffenheit liege hingegen vor, „wenn eine Situation, ein Ereignis bei Einzelnen oder Gruppen Emotionen hervorruft; wenn jemand hoffnungsvoll, besorgt, ängstlich wird, wenn er von selbst und ohne pädagogische Hilfe spürt, daß ein Sachverhalt ihn etwas angeht“ (ebd.). In Bezug auf Hilligen definiert Gagel: „Subjektive Betroffenheit bedeutet, dass Menschen ein Problem als Belastung selbst spüren“ (Gagel 2007, 22).

Zum wesentlichen Unterscheidungsmerkmal zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit wird die Gefühlsreaktion; findet diese „spontan aus einem Erlebnis, einem Sachverhalt heraus“ (Hilligen 1991, 39) statt, liegt subjektive Betroffenheit vor. Ein „nur“ objektiv betroffener Schüler muss hingegen erst lernen, dass ein Problem, von dem andere persönlich betroffen sind, auch ihn etwas angeht, „daß der Inhalt [ihn] betrifft (also die Sache, die der Inhalt bezeichnet, auf den Lernenden einwirkt bzw. im Bezug zu ihm steht, ob er sich dessen bewußt ist oder nicht)“ (Ziehe/Stubenrauch 1982, 155). D. h., objektiv Betroffene müssen erst „problemsichtig“ (Klafki 1996, 62) werden. Sie müssen ein „differenziertes Problembewußtsein“ (ebd.) bzw. eine „problemsichtige Sensibilität“ (ebd.) entwickeln. Bewusst

werden deshalb Gefühle erzeugt, um „Zustimmung oder Abscheu zu erwecken“ (Hilligen 1991, 39). Meist mithilfe von Fallbeispielen werden Lernende gezielt betroffen bzw. emotional ansprechbar gemacht (vgl. Klafki 1996, 62). Eine so induzierte Betroffenheit beabsichtigt, den „Abstand zwischen der Erfahrungswelt der Schüler und den Lerngegenständen der Schule“ (Sutor 1992, 347) zu verringern, also „eine im Einstieg präsentierte Sache auf die Lernenden selbst zu beziehen“ (ebd.). Mit der Zielsetzung, „dem Schüler die eigene politische Situation, d. h. seine Rolle als Schüler, bewußt zu machen“ (Roloff 1972, 54), entfaltet Betroffenheit ihre Motivationsfunktion. Unmittelbar betroffen ist ein Schüler jedoch erst dann, „wenn seine Umwelt und seine Rolle darin Gegenstand der Reflexion sind“ (ebd.). Ähnlich sieht es auch Rauschenberg. Sie hält die Beziehung des Einzelnen zur Umwelt für einen wichtigen Bestandteil des Betroffenheitsphänomens, weil Betroffenheit aus Nichtübereinstimmung von vorhandener Umwelt und Bedürfnissen sowie Interessen der Subjekte entstehe (vgl. Rauschenberg 1988, 155f.). Daraus folgert sie, dass Umwelt zur „Grenzerfahrung, die den Intentionalitätskern als Richtungsimpuls für Veränderungen freisetzt“ (ebd., 156), zur „Lernform, in der die Betroffenen Erfahrungen mit sich und ihrem Gegenstand machen“ (ebd.) wird. Wesentlich ist somit, dass die Schüler eine Beziehung zwischen den Lerninhalten und ihrer eigenen gesellschaftlichen Existenz herstellen (vgl. Preiser 1982, 93f.). Durch Reflexion und das Bewussterwerden, dass ein Problem auch einen selbst etwas angeht, vollzieht sich der Übergang von objektiver Betroffenheit über subjektive Betroffenheit bis hin zur Bedeutsamkeit, wie ihn Gagel (1986) in seinem dreistufigen, idealtypisch konzipierten Erkenntnisprozess darstellt. Die Kategorie der Bedeutsamkeit betrachtet Sutor (1992, 348) dabei als fest mit der Betroffenheit verwoben, weil Politikunterricht nicht im subjektiven Interessenkreis der jeweiligen Lerngruppe verharren dürfe. Wichtig sei viel mehr, „die subjektiv gerichtete Frage nach unserer eigenen Betroffenheit umzukehren in die Frage nach dem Gewicht der Sache für unsere Gegenwart und absehbare Zukunft, für soziale Gruppen, für die Gesellschaft oder gar die Menschheit“ (Sutor 1992, 347). So versteht Gagel Bedeutsamkeit auch als „Sinn“ von betroffenmachenden Ereignissen“ (Gagel 1986, 42).

3.3.3 Die curriculare Verankerung von Arbeit und Arbeitslosigkeit

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie Arbeit und Arbeitslosigkeit als lernbedeutsame Lebenssituationen und Schlüsselprobleme mit objektiver und subjektiver Relevanz, curricular verankert sind. Konzentriert wird sich dabei auf die Hauptschule und hier exemplarisch auf den sozialwissenschaftlichen Unterricht an der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Dieser wird im Lernbereich Arbeitslehre im Fach Wirtschaft sowie im Lernbereich Gesellschaftslehre im Fach Geschich-

te/Politik erteilt. Neben den Kernlehrplänen (KLP) der Lernbereiche Arbeits- und Gesellschaftslehre (AL bzw. GL), wird auch ein Blick in das nationale Kerncurriculum Beruf/Haushalt/Technik/Wirtschaft (KecuBHTW) sowie in die Rahmenvorgaben für ökonomische (RVöB) und politische Bildung (RVpB) des Bundeslandes NRW geworfen. Herangezogen werden außerdem die von der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) und der Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) vorgelegten Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss.

An nordrhein-westfälischen Hauptschulen ist das Fach Geschichte/Politik dem Lernbereich Gesellschaftslehre zugeordnet, zu welchem außerdem das Fach Erdkunde zählt. Alle drei Fächer werden – im Gegensatz zu den Fächern der Arbeitslehre – bereits ab Klasse unterrichtet und tragen neben dem Aufbau einer gesellschaftswissenschaftlichen Grundbildung auch zur ökonomischen Bildung, insbesondere zur „Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt“, bei (vgl. KLP GL 2011, 9). Auch wenn das Fach Erdkunde immer wieder Bezüge zur Arbeits- und Berufswelt herstellt, stellt diese vor allem für das Fach Geschichte/Politik einen wichtigen Gegenstandsbereich dar (vgl. ebd., 10). So lässt z. B. das Inhaltsfeld „Innovation, Technisierung, Modernisierung – Umbrüche in der Arbeitswelt seit dem 19. Jahrhundert“ die Schüler nicht nur die „Ambivalenz von Modernisierungsprozessen und deren Auswirkungen auf das Sozialgefüge“ (ebd., 41) erfahren. Verständlich werden ihnen damit auch die „gegenwärtigen Veränderungen der Arbeitswelt und die Forderung nach beruflicher Flexibilität und Mobilität“ (ebd.).

Ab Klasse 7 leistet vor allem der Lernbereich Arbeitslehre mit seinen Fächern Wirtschaft, Haushalt und Technik einen wesentlichen Beitrag zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt. Dabei ist dieser Lernbereich „durch ein umfassendes Verständnis des Begriffs *Arbeit* geprägt, welches die abhängige Beschäftigung und die berufliche Selbstständigkeit ebenso wie die Arbeit im Haushalt und die Bürgerarbeit umfasst“ (KLP AL 2012, 11). Mit seinen drei Fächern möchte er einen „Beitrag zur Entwicklung einer hauswirtschaftlichen, technischen, informationstechnologischen und ökonomischen Grundbildung“ (ebd.) leisten und den Schülern „die Lebenswelt – soweit sie durch Arbeit geprägt wird – erfahrbar und durchschaubar“ (ebd.) machen. Der Querschnittsaufgabe „Vorbereitung auf Ausbildung, Studium, Arbeit und Beruf“ widmen sich zwar alle drei Fächer des Lernbereichs, doch gewinnt hierbei das Fach Wirtschaft an entscheidender Bedeutung. Es unterstützt die Schüler dabei, „ihre unterschiedlichen Rollen als Wirtschaftsbürgerinnen und –bürger in der Demokratie wahr[zunehmen] und an ökonomischen Prozessen in Alltag und Beruf aktiv teilhaben [zu] können“ (ebd., 13). Die Vorbereitung auf die Rolle als Arbeitnehmer und Arbeitgeber geschieht dabei insbesondere durch das Inhaltsfeld „Wirtschaften in Unternehmen“, welches den Schüler nicht zuletzt „unterschiedliche Konzepte von Arbeit in Unternehmen“ (ebd., 51) zugänglich macht. Zur Reflektion

dieser Rollen trägt außerdem das Inhaltsfeld „Zukunft von Arbeit und Beruf“ bei, welches die Aufmerksamkeit auf den „Strukturwandel und die Zukunft der Arbeit in ihrer Bedeutung für die Berufsorientierung“ (ebd., 52) richtet. Entsprechend zeichnet sich die Sachkompetenz laut Kernlehrplan u. a. dadurch aus, dass die Schüler „den Einfluss der Erwerbsarbeit als Voll- und Teilzeitarbeitsverhältnis sowie in den Ausprägungen Zeit-, Leih- und Telearbeit auf die Lebensgestaltung und benennen Folgen für die Identitätsbildung von Frauen und Männern“ (ebd., 57) ebenso beschreiben können, wie „die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit auf die persönliche Lebensplanung“ (ebd., 62). Kriterienorientiert beschreiben können sollen sie außerdem „eigene Vorstellungen für die persönliche Zukunft zwischen abhängiger Beschäftigung, Selbstständigkeit, Familien- und Bürgerarbeit sowie anderen Erscheinungsformen von Arbeit“ (ebd., 61).

Ferner gehören zur ökonomischen Sachkompetenz laut Rahmenvorgabe für ökonomische Bildung u. a. Kenntnisse über „grundlegende rechtliche Regelungen des wirtschaftlichen Geschehens (Kauf, Miete, Arbeit, Vorsorge, Kreditaufnahme, ...)“ (RVöB 2004, 16) sowie über „die Anforderungen des Arbeitslebens sowie von Zusammenhängen zwischen technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf Unternehmens- und Berufsstrukturen“ (ebd.), aber auch Kenntnisse über „Ursachen, Probleme und Chancen des Globalisierungsprozesses“ (ebd.). Die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, „eigene Entscheidungen im Hinblick auf den Übergang in das Berufsleben unter Einbeziehung von individuellen Interessen und Fähigkeiten sowie von Kenntnissen über die Arbeitswelt und ihre sich permanent ändernden Anforderungen vorbereiten und treffen [zu] können“ (ebd., 17). Ergänzend heißt es in der Rahmenvorgabe für politische Bildung, dass Schüler „ökonomische Bedingungen und Konsequenzen für politisches Handeln an geeigneten Beispielen erläutern und beurteilen können [und] bei politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen nach Interessen, beabsichtigten wie unbeabsichtigten Nebenfolgen und nach Entscheidungsalternativen fragen und diese in die eigene Urteilsbildung einbeziehen können“ (RVpB 2001, 17) sollen. Das nationale Kerncurriculum Beruf/Haushalt/Technik/Wirtschaft hält es vor dem Hintergrund der veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen außerdem für notwendig, dass die Schüler den „Wandel des Berufs- und Arbeitslebens und seiner Anforderungen untersuchen“ (KecuBHTW 2006, 103) und daraufhin „Entscheidungen für die Bildungs-, Erwerbsarbeits- und Berufswahl im Rahmen auch der eigenen Lebensgestaltung unter Berücksichtigung eigener Interessen sowie der Anforderungen und des Wandels der Arbeitswelt treffen“ (ebd.). Eine ähnliche Formulierung findet sich auch in den DeGÖB Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss. Danach sollen Schüler „Entscheidungen für die Bildungs-, Erwerbs- und Berufswahl unter Berücksichtigung eigener Interessen sowie der Anforderungen und des Wandels der Arbeitswelt treffen“ (DeGÖB 2004, 8). In den GPJE Standards für den mittleren Abschluss wird als politische Hand-

lungskompetenz außerdem die Fähigkeit genannt, als Wirtschaftssubjekt reflektierte Entscheidungen treffen zu können, was konkret bedeutet, „bei Überlegungen zur eigenen Berufswahl längerfristige ökonomische Entwicklungstrends einbeziehen zu können“ (GPJE 2004, 23). Abgezielt wird insofern auf eine Beschäftigungsfähigkeit bzw. *Employability*, die sich darin zeigt, „fachliche, persönliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet anzupassen und einzusetzen, um eine Erwerbsfähigkeit zu erlangen und zu erhalten“ (Rump 2011, 46).

Die Schüler sollen sich außerdem mit Beschäftigungschancen und -risiken sowie mit dem Einfluss des technischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Wandels befassen, um „[a]rbeitsweltliche und berufsbezogene Entwicklungen analysieren und bewerten“ (KecuBHTW 2006, 103) zu können. Damit ist die Kompetenz verbunden, individuelle und sozioökonomische Probleme zu bewerten und mitzugestalten (vgl. ebd., 103, 106). In diesem Zusammenhang sollen sich die Schüler auch mit den Ursachen und Folgen von Arbeitslosigkeit sowie mit Maßnahmen bzw. Strategien zur Förderung der Beschäftigung auseinandersetzen (vgl. ebd., 103, 106, 110). In den DeGÖB Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss heißt es hierzu, dass Lernende „kollektive Probleme wie Arbeitslosigkeit [...] beschreiben und ihre Folgen, Ursachen und Lösungen beurteilen“ (DeGÖB 2004, 9) können sollen. Der damit angesprochenen Urteilsfähigkeit hinsichtlich individueller und kollektiver sozioökonomischer Probleme widmet sich ebenfalls die GPJE in ihren Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss:

„Die Schülerinnen und Schüler können reflektierte politische Urteile treffen. Sie verfügen über die Fähigkeiten, politische Sachverhalte (Ereignisse, Probleme) aus den Perspektiven und Erwartungen Betroffener wie auch von Politikern betrachten und bewerten zu können; Vorschläge zur politischen Bewältigung von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Problemen entwickeln und begründen zu können [...]“ (GPJE 2004, 21f.)

Diese zu erwerbenden arbeitsrelevanten Kompetenzen sowie die Fähigkeit „soziale Probleme in ihren Auswirkungen ethisch zu beurteilen[,] [und] einseitige Schuld- und Lösungszuschreibungen zu differenzieren“ (Weber 2008, 31f.), sind vor dem Hintergrund des in diesem Kapitel skizzierten grundlegenden Wandels der Lebens- und Arbeitswelt und den daraus resultierenden neuen Anforderungen zu sehen. So wird es Rump zufolge zukünftig kaum noch sichere Arbeitsplätze geben (vgl. Rump 2011, 48). Sicherheit böten einzig und allein die eigenen Fertigkeiten und Kompetenzen, wobei die Grundlagen für diese „Zukunftsfähigkeit“ in Familie und Schule gelegt werden müssten (vgl. ebd., 49, 58). Auch vollzieht sich der Erwerb der dargelegten sozialwissenschaftlichen Kompetenzen und Kenntnisse über die Vorstellungen der Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit. Diese beeinflussen die Analyse, Bewertung und Gestaltung arbeitsrelevanter Lebenssituationen und dazugehöriger

gesellschaftliche Problembereiche wie Arbeitslosigkeit und werden damit zur Herausforderung für sozialwissenschaftliche Bildung. Dieser Herausforderung nimmt sich das vierte Kapitel an, indem die verschiedenen theoretischen Ansätze zu Schülervorstellungen aufgezeigt werden und ein konzeptioneller Rahmen für ihre Erforschung geschaffen wird. Die Frage, welche Rolle Emotionen und Betroffenheit in Bezug auf Vorstellungen und damit in Bezug auf sozialwissenschaftliche Lernprozesse spielen können, wird ebenfalls in Kapitel 4 erläutert.

3.4 ZUSAMMENFASSUNG

Um die Schülervorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit eruieren und angemessen interpretieren zu können, wurden zunächst die Begriffe Arbeit und Arbeitslosigkeit fachwissenschaftlich grundgelegt, bevor ihre fachdidaktische Bedeutung erörtert wurde.

In Bezug auf den Arbeitsbegriff ist zunächst festzustellen, dass sich dieser historisch gewandelt hat. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der sozio-kulturellen Bedeutungsveränderung körperlicher Arbeit. Darüber hinaus ist die grundsätzliche Ambivalenz des Begriffes, der immer schon sowohl positiv als auch negativ besetzt war, zu konstatieren.

Obwohl der Arbeitsbegriff einerseits angemessen vom Berufsbegriff abzugrenzen ist, nähert man sich diesem andererseits quasi automatisch wieder mit Erwerbsarbeit, der heute dominierenden Vorstellung von Arbeit, an. Dabei kann vor allem die Konzentration auf erwerbsbezogene Arbeit deren Leistungen und Funktionen für die Gesellschaft und das arbeitende Individuum herauskristallisieren. Die individuellen Funktionen sind mit der Arbeitsorientierung verschränkt, welche Einstellungen des Einzelnen zur Arbeit bündelt. Aus ihnen entwickelte Heinemann fünf Haltungstypen zur Erwerbsarbeit, welche bereits auf die Wirkungen und Folgen des kritischen Lebensereignisses Arbeitslosigkeit verweisen. So beeinflusst die individuelle Arbeitsorientierung nicht nur die Berufswahl, sondern erklärt auch, was der Verlust der Arbeit für den Betroffenen bedeutet.

Der skizzierte gesellschaftliche Umbruch und Wandel der Arbeitswelt mündete schließlich in den Befund, dass es insbesondere Geringqualifizierte sind, die nicht von den neuen Arbeitsmarktstrukturen profitieren, sondern im Gegenteil durch diese in prekäre Arbeitsverhältnisse oder Arbeitslosigkeit gedrängt werden. Denn trotz einer insgesamt rückläufigen Arbeitslosigkeit in Deutschland gelten Geringqualifizierte weiterhin als eine bedeutende Problemgruppe des Arbeitsmarktes. Kausal klassifiziert handelt es sich hierbei um strukturbedingte, qualifikatorische Arbeitslosigkeit, bei der die Qualifikationsstruktur des Arbeitsangebots nicht der Arbeits-

nachfrage entspricht. Dass geringe Qualifikationen seltener nachgefragt werden, kann mit Kromphardt auf den Strukturwandel in der Güternachfrage sowie auf den technischen Fortschritt zurückgeführt werden (vgl. Kromphardt 1998, 53). Letzterer habe die Struktur der Güternachfrage durch Produktinnovationen verändert und damit die Arbeitsnachfrage beeinflusst. Mit Solga (2004/2005) kann dies nicht nur ergänzt werden, sondern es lassen sich mit ihr auch weitere Erklärungen für die festzustellende qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit ebenso wie arbeitsmarktpolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Erwerbssituation Geringqualifizierter liefern. Die Erklärungen sind dabei verknüpft mit dem im ersten Teilkapitel skizzierten Umbruch der deutschen Gesellschaft und Arbeitswelt. Als Antriebskräfte dieses Umbruchs gelten „langfristig wirkende ökonomische und soziale Wandlungsprozesse“ (Baethge/Bartelheimer 2005, 11), vor allem die Bildungsexpansion und der Strukturwandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft (Tertiärisierung). Als relevant erweisen sich außerdem „die steigende Wissensintensität und Durchdringung aller Arbeits- und Lebensbereiche mit Informationstechnik, die zunehmende Internationalisierung der wirtschaftlichen Austauschprozesse und die Globalisierung der Arbeitsmärkte und Wertschöpfungsketten, die demographische Entwicklung (Alterung der Gesellschaft und Migration) [...], Wertewandel und Individualisierung“ (ebd.). In ihrer Folge veränder(te)n diese Wandlungsprozesse die Tätigkeitsfelder und Anforderungen an Erwerbstätige in fast allen Sektoren und Berufsfeldern. Während unqualifizierte Arbeit und manuelle Tätigkeiten kaum noch nachgefragt bzw. in „Billiglohnländer“ verlagert werden, erfordern die (qualifizierten) Dienstleistungsberufe und neuen Strategien der betrieblichen Nutzung und Steuerung der Arbeitskraft (Subjektivierung und Entgrenzung) besonders qualifizierte und flexible Arbeitskräfte, die zu einem lebenslangen Lernen nicht nur bereit, sondern auch fähig sind (vgl. Voß/Pongratz 1989; Solga 2004; Lohr/Nickel 2005; Dörre 2009; Bildungsbericht 2010).

Dem durch Internationalisierung und Globalisierung, insbesondere jedoch durch Strukturwandel und technischen Fortschritt gestiegenen Bedarf an Höherqualifizierten, trug die Bildungsexpansion insofern Rechnung, als sie zu einem größeren Angebot an Höherqualifizierten geführt hat. Umgekehrt veranlasste die Bildungsexpansion Solga zufolge Firmen und Organisationen dazu, „ihre Rekrutierungs- und Personalstrategien/-konzepte durch ein (formales) Upgrading ihrer Einstellungsstandards und/oder ein Upskilling ihrer Arbeitsplatz- und Organisationsstruktur den veränderten Angebotsbedingungen anzupassen“ (Solga 2005, 119). Verändert hat sich mit der Bildungsexpansion außerdem, wie Geringqualifizierte heute wahrgenommen werden. Im Gegensatz zu den 1950er Jahren gelten sie heute als „normabweichende Minderheit“ (ebd., 23).

Weitere Folgen aus Bildungsexpansion, Strukturwandel und technischem Fortschritt beschreibt Solga für diese soziale Gruppe mithilfe der Mechanismen Verdrängung, Diskreditierung, Verarmung und Stigmatisierung sowie der Selbstselek-

tion. So würden Geringqualifizierte infolge des höheren Angebots an qualifizierten Arbeitskräften und ihrer Beschäftigung insbesondere in offenen Positionen des Jedermannsarbeitmarktes selbst von ihren angestammten Arbeitsplätzen verdrängt. Auch signalisiere geringe Bildung – konkret der Hauptschulabschluss – Arbeitgebern eine niedrigere (zukünftige) Leistungsfähigkeit und -bereitschaft. Eine Einstellung von Personen mit „nur“ Hauptschulabschluss stellt insofern ein Risiko aus Sicht der Arbeitgeber dar. Diese Stigmatisierung und Diskreditierung von Menschen mit geringer Bildung bzw. von Menschen mit Hauptschulabschluss kann laut Solga dazu führen, dass sich diese von sich aus erst gar nicht auf (bestimmte) Arbeitsplätze bewerben, um Misserfolg zu vermeiden. Andererseits lässt die zunehmende Nichteinstellung Geringqualifizierter in qualifiziertere Stellen und in geschlossene Positionen des primären Arbeitsmarktes die Netzwerkressourcen der Hauptschüler verarmen. Weil ihr soziales Umfeld vor allem prekär und atypisch beschäftigt oder beschäftigungslos ist, erfahren sie – Solgas Theorie nach – seltener über Vakanzen in berufsfachlichen Arbeitsmärkten und sind auch bei der Ausbildungsplatzsuche benachteiligt (vgl. ebd. 2004, 43). So finden Hauptschüler Leschinsky (2008, 400) zufolge einen Arbeitsplatz fast nur noch in stark Konjunktur abhängigen, krisenanfälligen, schlecht bezahlten Tätigkeiten. Demnach sind Hauptschulabsolventen, wenn überhaupt, vor allem im Jedermannsarbeitmarkt beschäftigt. Ausgesetzt sind sie dabei einer hohen Beschäftigungsunsicherheit, sodass Arbeitslosigkeit für diese Jugendlichen zu einer wahrscheinlichen Lebenssituation wird. Den hiermit zusammenhängenden Folgen für den Betroffenen und für die von ihm wirtschaftlich abhängigen Familienmitglieder sowie den gesellschaftlichen Auswirkungen widmete sich das Teilkapitel zur Arbeitslosigkeit zum Schluss. Diesbezüglich ist festzustellen, dass Arbeitslosigkeit für die Betroffenen ein äußerst kritisches Lebensereignis darstellt, dass psychosozial verarbeitet und bewältigt werden muss. Zur Erklärung des Bewältigungsverhaltens eignen sich der *Coping*-Ansatz, das Persönlichkeitskonstrukt Kontrollüberzeugungen sowie die Kausalattribution als personale Bewältigungsressourcen. Mit ihrer Hilfe sollen später außerdem die Schülervorstellungen insbesondere im Hinblick auf Ursachen von Arbeitslosigkeit und Bewältigungsstrategien strukturiert und gedeutet werden.

Im Anschluss an die fachliche Klärung der zentralen Begriffe Arbeit und Arbeitslosigkeit stand abschließend ihre Lernbedeutsamkeit im Mittelpunkt. In einer fachdidaktischen Analyse konnten die Lerngegenstände Arbeit und Arbeitslosigkeit allgemein- und fachdidaktisch sowie curricular begründet werden.

Mit Steinmann und Schmiederer waren dabei zwei fachdidaktische Positionen vertreten, die nicht nur besonders anschlussfähig an Klafkis Schlüsselproblem-Ansatz sind. Auch spielt das didaktische Prinzip und die Emotion Betroffenheit – zentrales Moment des Forschungsprojekts – bei ihnen eine vergleichsweise große Rolle. So lassen die exemplarisch ausgewählten und skizzierten didaktischen An-

sätze Steinmanns und Schmiederers, ergänzt durch Klafkis Schlüsselproblemkonzept, Arbeit und Arbeitslosigkeit zu lernbedeutsamen und bildungsrelevanten Lebenssituationen mit objektiver und subjektiver Relevanz werden. Die objektive Relevanz ergibt sich dabei daraus, dass (Erwerbs-)Arbeit zur Befriedigung von Existenz- und Entfaltungsbedürfnissen beiträgt und ein Schlüsselfaktor für Partizipation und gesellschaftliche Integration ist. Arbeitslosigkeit gefährdet dies und erzeugt Ungleichheit, welche eine gesellschaftliche Herausforderung beschreibt. Subjektiv sind Arbeit und Arbeitslosigkeit relevant, weil beide Themen eine „relative Nähe“ (Schmiederer 1971, 97) zu Hauptschülern aufweisen und diese somit subjektiv betreffen. Betroffenheit erobert damit nicht nur als didaktisches Prinzip und didaktische Kategorie die Lernebene, sondern erhält auch als Emotion Einzug in den Lernprozess. Inwiefern Betroffenheit damit zu einem didaktischen „Emotionsgeschoss“ wird, das in einem engen Zusammenhang mit den erfahrungsbasierten Schülervorstellungen steht und welche Folgen dies für die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Themen Arbeit und Arbeitslosigkeit haben kann, wird im folgenden Kapitel erörtert.

4. Schülervorstellungen

Verorten lässt sich die vorliegende Studie im Kontext der fachdidaktischen Vorstellungsforschung. Dieses Kapitel bündelt die verschiedenen theoretischen Ansätze zu Schülervorstellungen: Erstens wird präzisiert, was Vorstellungen sind, welche Eigenschaften, Besonderheiten und Funktionen sie haben. Zweitens wird aufgezeigt, in welchem Verhältnis sie zu Erfahrungen, Begriffen, subjektiven Theorien, Deutungsmustern, sozialen Repräsentationen und Einstellungen stehen. Schließlich wird drittens ihre Bedeutung für sozialwissenschaftliches Lernen abgeleitet. Die Frage, welche Rolle Emotionen und Betroffenheit in Bezug auf Vorstellungen spielen können, wird ebenfalls in diesem Kapitel erörtert. Skizziert werden in dem Kapitel außerdem Konzeptwechselansätze, um aufzuzeigen, inwiefern affektive Aspekte für Konzeptwechselprozesse bedeutsam sind.

4.1 ANNÄHERUNG AN DAS KONSTRUKT „SCHÜLERVORSTELLUNG“

Kaiser (1997, 190) zufolge hat sich für das Konstrukt „Vorstellungen“ im fachdidaktischen Diskurs noch keine einheitliche Terminologie herausgebildet. In der Literatur finden sich deshalb zahlreiche Bezeichnungen für die Vorstellungen bzw. die Perspektive von Schülern auf (sozialwissenschaftliche) Phänomene. Diese Bezeichnungen sind zwar nicht besonders trennscharf, unterscheiden sich aber in ihrer Komplexität und sind unterschiedlich akzentuiert, was die folgende Auflistung zeigt: *Begriffe, vorschulische Erfahrungen, Vorerfahrungen, Vorwissen, Vorverständnis, Vorkenntnisse, Erklärungsansätze, Vorurteile, emotionales Meinen, Fehlverstehen, Haltungen, Überzeugungen, vorhandene Einstellungen, (Prä-)Konzepte, Deutungen, individuelle/subjektive Deutungsmuster, Sicht- oder Deutungsweise, Erfahrungs- und Alltagswissen, Vorthorie, Alltagstheorie und subjektive oder naive Theorie, mentales Modell, Weltverständnis, Welt- und Gesellschaftsbild, (soziale/*

mentale) Repräsentationen, Gesamt- und Alltagsvorstellungen, Lernvoraussetzungen und Lernausgangslage sowie Schüler-Ist-Zustand.

Kaiser selbst wählt die Bezeichnung Lernvoraussetzungen, worunter sie „das Gesamt an Einstellungen, Kenntnissen, Wahrnehmungen, Wertungen, Wertorientierungen, Fähigkeiten und Interessen, das die Lernenden inhaltspezifisch potenziell in den Unterricht einbringen“ (Kaiser 2002, 166) versteht. Danach handelt es sich bei Lernvoraussetzungen um ein Konstrukt aus Einstellungen, Vorwissenselementen und schon erfolgten Handlungserfahrungen, das kognitive, affektive, ethische und praktisch-handelnde Dimensionen umfasst (vgl. ebd., 167f.). Eine vergleichbare Auffassung von Lernvoraussetzungen findet sich auch bei Martschinke und Kopp: All das, was Kinder mit in den Unterricht bringen – erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten, Verstehensleistungen, Interesse und Haltungen und damit „die gesamte Perspektivität von Kindern auf sachunterrichtliche [bzw. sozialwissenschaftliche; Anm. CK] Themen“ (Martschinke/Kopp 2007, 367) – fassen sie unter der Bezeichnung Lernvoraussetzungen zusammen. Beeinflusst sehen Martschinke und Kopp diese Lernvoraussetzungen durch familiäre, soziale, kulturelle und lokale Erfahrungen, weswegen von einer soziokulturellen Prägung die Rede ist und die Lernvoraussetzungen als interindividuell verschieden aufgefasst werden. Darüber hinaus unterscheiden sich die Lernvoraussetzungen Martschinke und Kopp zufolge auch intraindividuell, „in Abhängigkeit von Domäne oder spezifischem Thema“ (ebd.). Auch weisen die Autorinnen auf synonyme Begriffe wie Vorkenntnisse, Vorwissen, Einstellungen, Vorerfahrungen, Präkonzepte oder Alltagstheorien hin (vgl. ebd.). So spricht Hempel (2004a, 43) von Vorerfahrungen, die sie als individuell, gegenstandsspezifisch, inhalts- und kontextbezogen beschreibt. Sie weist außerdem darauf hin, dass Vorerfahrungen oft verstellt bzw. von aktuelleren Dingen überlagert oder nur bruchstückhaft sein können (vgl. Hempel 2004a, 42f.). Giesecke (1992, 332f.) charakterisiert die von ihm als politisch-gesellschaftliche Gesamtvorstellungen bzw. Gesellschaftsbilder bezeichneten Vorstellungen, mit denen Schüler in den Unterricht eintreten, als einfach strukturiert und auf vor-wissenschaftlichen Vorstellungen und Meinungen¹ beruhend, die zum Teil unbewusst-magische Anteile enthalten können.

Die Forschergruppe um Baalman verstehen sich als moderat konstruktivistisch orientierte Naturwissenschaftler, weswegen sie unter Schülervorstellungen „subjektive gedankliche Prozesse, die weder aufgenommen noch weitergegeben werden können, sondern immer von den Personen selbst konstruiert oder erzeugt werden“ (Baalman et al. 2004, 8) verstehen. Bei Vorstellungen handle es sich somit um „Kognitionen, also Vorverständnisse und Gedanken (zu einem bestimmten Sachge-

1 Im Zusammenhang mit Einstellungen definiert Steck Meinungen als „Gedanken oder verbale Äußerungen über ein Einstellungsobjekt“ (Steck 1980, 41).

biet“ (ebd.). Kattmann, der abwechselnd von Perspektive oder Vorstellung spricht, betrachtet Vorstellungen als „persönliche Konstrukte (mit emotionalen und sozialen Komponenten), die Ausgangspunkt und Hilfsmittel des Lernens sind“ (Kattmann 2007, 96). Dies entspricht der neurobiologischen Auffassung Hüthers (2009, 12), dass Erfahrungen immer gleichzeitig kognitiv und emotional verankert werden. Vor diesem Hintergrund gelten Vorstellungen als emotional grundiert (vgl. Sander 2010, 50).

Darüber hinaus verwenden Kattmann et al. und Baalman et al. Vorstellungen als Oberbegriff und fassen darunter „kognitive Konstrukte verschiedener Komplexitätsebenen, also Begriffe, Konzepte, Denkfiguren und Theorien“ (Kattmann et al. 1997, 11) zusammen. *Begriff* ist dabei auf der untersten Komplexitätsebene angesiedelt, während *Konzepte*² und *Denkfiguren*³ auf der mittleren und *Theorie* auf der höchsten Komplexitätsebene liegen (vgl. Baalman et al. 2004, 8). Gropengießer kommentiert diese Differenzierung wie folgt:

„Begrift man die Vorstellungen zu bestimmten Sachverhalten nicht nur als isolierte, beliebig kombinierbare Konzepte und Begriffe, sondern vielmehr als Teil einer gestalthaften Vorstellung, dann fügen sich die Konzepte und Begriffe zu Denkfiguren und diese noch weiter zu Theorien“ (Gropengießer 2008, 174).

Die Terminologie „Vorstellung“ leitet Gropengießer dabei aus Schülerperspektive ab: Schülerperspektiven, d. h. „alle für das Thema relevanten Lernbedingungen der Schüler – seien es soziale, situative, motivationale, emotionale oder kognitive Aspekte“ (ebd., 173) – ordnet Gropengießer dem lebensweltlichem Wissen zu. Dabei stellen diese „mentalen Strukturen, über die die Lernenden bereits verfügen können und die ihr Lernen ganz entscheidend beeinflussen“ (ebd., 172) eine von insgesamt drei im Modell der Didaktischen Rekonstruktion unterschiedenen Wissensformen dar. Neben dem lebensweltlichen Wissen sind darin das fachliche Wissen der Wissenschaftler⁴ und das zu vermittelnde unterrichtliche Wissen zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Aus diesen drei Wissensformen resultieren im Modell der Didaktischen

2 „Konzepte beziehen sich auf Sachverhalte und werden als Behauptungen, Sätze oder Aussagen formuliert“ (Baalman et al. 2004, 8).

3 „Denkfiguren sind komplexe Vorstellungen, die mehrere Konzepte umfassen und erklärenden Charakter haben. Sie werden als Grundsätze formuliert“ (Baalman et al. 2004, 8).

4 Dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion entsprechend wurde in diesem Forschungsprojekt bereits das fachliche Wissen der Wissenschaftler mit dem vorangegangenen Kapitel zu Arbeit und Arbeitslosigkeit grundgelegt.

Rekonstruktion drei Untersuchungsaufgaben, „die erst in ihren wechselseitigen Bezügen und Anhängigkeiten ihre Funktion erfüllen“ (ebd.).

Im Gegensatz zu der Forschergruppe um Kattmann, Baalman und Gropengießer – alle Vertreter des Modells der Didaktischen Rekonstruktion – differenzieren Siegler et al. (2005, 356) nicht zwischen Begriff und Konzept, sondern verwenden diese Bezeichnungen synonym. Dabei greift bei ihnen die Definition, die Murphy für Konzepte liefert:

„Concepts are a kind of mental glue, then, in that they tie our past experiences to our present interactions with the world, and because the concepts themselves are connected to our larger knowledge structures“ (Murphy 2002, 1).

Um Klarheit in das „Begriffswirrwarr“ zu bringen, verweist Reinfried (2010) in ihrem Überblick über die Vorstellungsforschung auf die Schwierigkeit den Begriff *concept* ins Deutsche zu übersetzen. So werde der englische Begriff *concept* in der *Conceptual Change*-Forschung weniger im Sinne von „Begriff“ als im Sinne von *conception*, d. h. Vorstellung, Idee oder Konzept gebraucht (vgl. Reinfried 2010, 4).

Mit Kattmann (2007) und Reinfried (2010) bestehen (Schüler-)Vorstellungen somit aus Begriffen bzw. Konzepten⁵ (unterste Komplexitätsebene) und Theorien (oberste Komplexitätsebene), bzw. es fügen sich Gropengießer (2008) zufolge Begriffe und Konzepte zu Denkfiguren bis hin zu Theorien.

Im Folgenden wird mit dem Begriffs- bzw. Konzepterwerb zunächst die unterste Komplexitätsebene betrachtet. Hierzu wird als erstes auf den Erwerb grundlegender Konzepte eingegangen. Mit der Erläuterung der Hypothese repräsentationaler Entwicklung werden schließlich drei Repräsentationsarten genannt, mit denen sich Menschen Begriffe wie z. B. Arbeit oder Arbeitslosigkeit vorstellen. Indem dann insbesondere auf die Rolle von Erfahrungen für die Entwicklung von Vorstellungen und Wiedemanns Erfahrungsgestalten⁶ eingegangen wird, wird schrittweise diese unterste Komplexitätsebene verlassen und auf die höchste Ebene gewechselt. Denkfiguren als mittlere Komplexitätsebene von Vorstellungen, werden dabei nicht explizit thematisiert.

5 Synonymer Gebrauch.

6 Unter Erfahrungsgestalten versteht Wiedemann kognitive Organisationseinheiten, die eine bestimmte Binnenstruktur aufweisen, „in der Wissens- bzw. Erfahrungsbestände repräsentiert sind“ (Wiedemann 1987, 3).

4.1.1 Begriffs- bzw. Konzepterwerb

Die Besonderheit des menschlichen Denkens ist darin zu sehen, dass Menschen ausgehend von spezifischen Einzelerfahrungen verallgemeinern und Begriffe bilden können. Begriffe werden demnach als „kleinste Einheit des Denkens“ (Ferrari/Elik 2003, 277; zit. nach Mietzel 2007, 277), als „kognitive Werkzeuge“ (Mietzel 2007, 284), „Bausteine des Denkens“ (ebd., 286) sowie als „geistige Vorstellung[en]“ (Siegler et al. 2005, 356) bezeichnet. Mit ihrer Hilfe können „Gegenstände, Ereignisse, Eigenschaften oder abstrakte Sachverhalte, die sich auf irgendeine Art ähnlich sind oder etwas gemeinsam haben“ (ebd.) kategorisiert, klassifiziert oder gruppiert werden. Demzufolge repräsentieren Begriffe „konkrete Vorstellungen (z. B. was ein Stuhl ist) ebenso [...] wie abstrakte Konstruktionen unseres Denkens (z. B. was Wahrheit ist)“ (Seel 2003, 162). Indem sie Gegenstände, Objekte, Ereignisse und Vorstellungen nach bestimmten konkreten oder abstrakten Gemeinsamkeiten ordnen, dienen sie außerdem der Vereinfachung, also der Reduzierung von Komplexität (vgl. Seel 2003, 162; Mietzel 2007, 277, 284ff.). Auch erlauben sie es „Schlüsse in Situationen zu ziehen, in denen uns die unmittelbare Erfahrung fehlt“ (Siegler 2001, 277f.), indem bereits vorhandenes Wissen auf neue Situationen übertragen wird. Den Übergang zwischen Begriffserwerb und Wissenserwerb bezeichnet Seel (2003, 161) daher als fließend.

4.1.1.1 Entwicklung eines Grundverständnisses von zwei Grundkonzept-Typen

„Um das, was sie erleben, zu verstehen, müssen Kinder lernen, dass die Welt verschiedenartige Typen von Objekten bereithält: Menschen, andere Lebewesen und unbelebte Gegenstände. Auch benötigen Kinder ein Grundverständnis von Raum, Zeit, Kausalität und Zahl, so dass sie in der Lage sind, ihre Erfahrungen danach zu kodieren, wo, wann, warum und wie oft Ereignisse auftreten“ (Siegler et al. 2005, 406).

In den ersten fünf Lebensjahren entwickeln Kinder deshalb zunächst ein grundlegendes Verständnis derjenigen Konzepte, „die die stärkste Basis für alles andere bilden, die über Gesellschaften hinweg universell sind, mit deren Hilfe Kinder ihre eigenen Erfahrungen und die anderer Menschen verstehen können und die eine Grundlage für die nachfolgende Begriffsentwicklung bilden“ (ebd., 358). Diese grundlegenden Begriffe bzw. Konzepte gliedern sich in zwei Gruppen:

Gruppe 1 wird verwendet, um Dinge, Menschen, Pflanzen, Tiere – kurz alles, was in der Welt vorkommt – zu klassifizieren, mit dem Bestreben, diese Lebewesen und unbelebten Objekte zu verstehen (vgl. ebd.). Dies geschieht durch Kategorienbildung, Einteilung von Objekten in Klassen (Klassenhierarchien) und kausales

Verstehen (vgl. ebd., 358-367). Dies sind drei Möglichkeiten der Repräsentation von Erfahrungen, auf welche im Zusammenhang mit der Hypothese repräsentationaler Entwicklung genauer eingegangen wird. Wesentlich für das Verständnis von sich selbst und anderen Menschen ist die Entwicklung einer „naiven Psychologie“, die es erlaubt menschliches Verhalten anhand ihrer Wünsche, Überzeugungen und Handlungen zu verstehen (vgl. ebd., 368). Diese naive Psychologie erweitern zwei- bis fünfjährige Kinder zu einer „Theorie des Geistes“ (*theory of mind*), welche „das geistige Funktionieren des Menschen anhand psychologischer Konstrukte wie Wünsche, Überzeugungen, Wahrnehmungen und Gefühle“ (ebd., 373) erklärt. Hiermit verbunden ist auch die Entwicklung der sozialen Perspektivenübernahme, die als elementare Grundvoraussetzung politischer Urteilsbildung und inter-subjektiven Handelns gilt (vgl. Welniak 2007, 38; Grammes/Welniak 2008, 331). Überhaupt sind naive Psychologie, Theorie des Geistes und soziale Perspektivenübernahme wichtige Vorbedingungen dafür, sich mit gesellschaftlichen Problemen wie Arbeitslosigkeit auseinandersetzen zu können. Nur wer sich in die Lage eines Arbeitslosen versetzen, über dessen Wünsche und Wahrnehmungen reflektieren kann, vermag es die individuellen Folgen von Arbeitslosigkeit nachzuvollziehen.

Da eine genaue Repräsentation dessen, wer oder was beispielsweise an dem Ereignis Arbeitslosigkeit beteiligt war, laut Siegler et al. (2005, 385) aber nicht ausreicht, um in Dingen und Abläufen des Lebens einen Sinn zu erkennen, müssen die Umstände des Ereignisses, also wo, wann, warum und wie oft das Ereignis geschah, ebenfalls repräsentiert werden. Demnach vertritt **Gruppe 2** der grundlegenden Begriffe gemeinsam mit der ersten Gruppe die gesammelten Erfahrungen (vgl. Siegler et al. 2005, 358). Zur Gruppe 2 gehören dabei die relativ inhaltsneutralen bzw. inhaltsunspezifischen und „auf eine nahezu unbegrenzte Vielfalt von Sachverhalten anwendbar[en]“ (Claar 1990, 25) Konzepte *Raum* (Wo trat die Erfahrung auf?), *Zeit* (Wann trat die Erfahrung im Vergleich zu anderen Ereignissen auf? Wie lange dauerte sie?), *Zahl* (Wie viele Dinge waren daran beteiligt? Wie oft passierte es?) und *Kausalität* (Warum passierte es?) (vgl. Siegler et al. 2005, 358). Von besonderer Relevanz zur Auseinandersetzung mit dem Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit ist das Konzept der Kausalität, da man sonst nicht in der Lage wäre zu erkennen, wodurch das Problem verursacht wird, geschweige denn, dass Arbeitslosigkeit überhaupt Ursachen hat. Ein Grundverständnis für Kausalität entwickelt sich relativ früh und zeigt sich schon bei sechs bis zwölf Monate alten Babys. Zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr erkennen Kinder dann, dass Ereignisse wie Arbeitslosigkeit Ursachen haben und sind damit in der Lage Ursachenforschung zu betreiben (vgl. ebd., 405ff.).

4.1.1.2 Die Hypothese repräsentationaler Entwicklung

Der Hypothese repräsentationaler Entwicklung zufolge, stellen sich Menschen Begriffe außerdem auf eine ganz bestimmte Weise vor. Unterschieden werden drei Repräsentationsarten:

1. Merkmalsdefinierte Repräsentationen: Kategorienbildung;
2. Probabilistische Repräsentationen: Einteilung von Objekten in Klassen (Klassenhierarchien);
3. Theoriegestützte Repräsentationen: Kausales Verstehen (vgl. Siegler 2001, 278).

Repräsentation ist dabei ein Begriff aus der kognitiven Psychologie und meint „die Abbildung von Erfahrungen im Gedächtnis, die als Vorstellungen im Bewusstsein gegenwärtig sind“ (Schrader 2004, 296). Sie unterstützen Denkprozesse und die Verarbeitung aktueller Wahrnehmungen (vgl. ebd.), indem Informationen auf unterschiedliche Weise dargestellt und Vorstellungen verbal, ikonisch oder mental mitgeteilt werden (vgl. Reinfried 2010, 4). Repräsentationen sind insofern verschiedene Wege der Informationsdarstellung und Konzeptmitteilung (vgl. ebd.) und beschäftigen sich mit der Frage, „wie oder in welchen ‚Kodierungen‘ Erfahrungen, kommunizierte Informationen, Ereignisse von Denken gespeichert werden, um in allen unterschiedlichen intentionalen und nichtintentionalen Verwendungen verfügbar zu sein“ (Oerter/Montada 2008, 971).

In den drei Möglichkeiten der begrifflich-symbolischen Repräsentation von Erfahrungen, die im Folgenden erläutert werden, deuten sich zudem die unterschiedlichen Komplexitätsebenen an, wie sie von Baalman et al. (2004) und Kattmann et al. (1997) unterschieden werden. Auch erinnert dies an die verschiedenen Erfahrungsgestalten von Wiedemann (1985/87), auf die weiter unten Bezug genommen wird.

Siegler charakterisiert **Merkmalsdefinierte Repräsentationen** als Definitionen im Wörterbuch, die „nur die notwendigen und hinreichenden Merkmale, die bestimmen, ob ein Wort ein Beispiel für einen Begriff ist oder nicht“ (Siegler 2001, 280) umfassen. D. h., die Gegebenheiten der natürlichen Umwelt wird nach charakteristischen Merkmalen kategorisiert (vgl. Mietzel 2007, 279). Dass ein Begriff durch eine Reihe von Merkmalen und Beziehungen zwischen diesen Merkmalen repräsentiert wird, bezeichnet Claar als „Intension des Begriffs“ (Claar 1996, 247).

Den Definitionen im Wörterbuch entsprechend finden sich im Duden u. a. folgende notwendige und hinreichende Merkmale für den Begriff Arbeit:

- a) „Tätigkeit mit einzelnen Verrichtungen, Ausführung eines Auftrags o. Ä.
- b) das Arbeiten, Schaffen, Tätigsein; das Beschäftigtsein mit etwas, mit jemandem
- c) Mühe, Anstrengung; Beschwerlichkeit, Plage
- d) Berufsausübung, Erwerbstätigkeit; Arbeitsplatz“ (Duden online 2012).

Indem Kinder Dinge in ein paar wenige, breit gefasste Kategorien bzw. Klassen einteilen, ist es ihnen möglich Zusammenhänge zwischen den einzelnen Objekten herzustellen (vgl. Siegler et al. 2005, 359). Das bereichsspezifische Wissen unterstützt außerdem das begriffliche Verständnis (vgl. Siegler 2001, 284), wobei die Unterscheidung zwischen Konzepten (= *mental representations of classes of things*) und Kategorien (= *classes*) gar nicht so eindeutig ist, da diese laut Murphy zusammengehören:

„The parallelism between concepts and categories means that when you learn something about dogs, your concept of dogs has also changed, and so constantly making this distinction leads to false implications“ (Murphy 2002, 6).

Auch ist eine eindeutige Kategorisierung von Objekten, Ereignissen, natürlichen Gegebenheiten nicht immer möglich, sodass eine weitere Art der Repräsentation nötig wird.

Statt nach charakteristischen Merkmalen zu kategorisieren, erfolgt daher bei der **Probabilistischen Repräsentation** die Kategorisierung von Begriffen über Schlüsselmerkmale mit hohem Gültigkeitsgrad und deren Korrelation sowie über Prototypen oder beste Beispiele und Grundlagenkategorien. Siegler vergleicht diese probabilistischen Repräsentationen mit Stichworten im Lexikon, d. h. sie umfassen „Begriffe unter einer Vielzahl von Eigenschaften [.], die in gewisser Weise, aber nicht vollkommen mit dem Begriff korrelieren“ (Siegler 2001, 280).

Unter Schlüsselmerkmalen mit hohem Gültigkeitsgrad ist dabei zu verstehen, „daß Objekte, die als bessere Beispiele wahrgenommen werden, solche sind, deren Merkmale höhere Gültigkeit für einen Begriff haben“ (ebd., 286). Demnach entsteht ein Prototyp, „wenn man auf der kognitiven Ebene eine Art Mittelwert von sämtlichen Beispielen bildet, die man im Laufe der Zeit als typisch beobachtet hat“ (Mietzel 2007, 280). Das repräsentativste Beispiel bzw. das Muster-Beispiel, welches den Arbeitsbegriff am besten darstellt, dürfte eine Form der Erwerbsarbeit sein. Weil Prototypen dem Zeitgeist bzw. der historischen Entwicklung unterliegen, dürfte Erwerbsarbeit heute am ehesten durch eine Dienstleistung oder Büroarbeit repräsentiert sein. Kinder, die in den frühen Stadien des Begriffserwerbs Begriffe von Beispielen ableiten (vgl. ebd., 281), orientieren sich vermutlich an der Erwerbsarbeit ihrer Eltern und machen diese zu dem Prototypen des Begriffs Erwerbsarbeit. Vor dem Hintergrund „herkunftskategorialer Grenzziehungen im Bildungssystem“ (Solga 2005, 299) und „bildungskategorialer Grenzziehungen auf

dem Arbeitsmarkt“ (ebd.), müssten die Prototypen der Kinder somit herkunftsspezifisch sein. Sammeln sie dann weitere Erfahrungen mit Arbeit, werden diese mit den bekannten Prototypen verglichen. Mithilfe des Ähnlichkeitsprinzips entscheiden Kinder, ob eine Zuordnung zu den gespeicherten Kategorien möglich ist (vgl. Mietzel 2007, 281). Claar (1996, 247) spricht deshalb von einer Extension des Begriffs, da sich dieser aus einer Reihe von Beispielen zusammensetzt, für die die Merkmale und Beziehungen gelten, die bei der Intension des Begriffs eine Rolle spielen.

Mit Grundlagenkategorien ist wiederum gemeint, dass meistens drei Ebenen innerhalb einer Kategorie unterschieden werden können (vgl. Siegler 2001, 286ff.). D. h., um Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dingen und Ereignissen in der Welt herauszufinden, unterteilen Kinder Objekte nach Klassenhierarchien, „das sind Klassen oder Mengen von Objekten, die durch Ober-Unterbegriffs-Relationen verknüpft sind; dabei bilden Unterbegriffe Teilmengen ihrer Oberbegriffe“ (Siegler et al. 2005, 359). Es werden drei Hauptebenen⁷ unterschieden:

Die übergeordnete Ebene (Oberbegriffsebene; *superordinate level*) ist „die allgemeinste Ebene einer Klassenhierarchie; zum Beispiel ‚Tier‘ in der Hierarchie Tier/Hund/Pudel“ (ebd., 365), während die untergeordnete Ebene (Unterbegriffsebene; *subordinate level*) „die spezifischste Ebene einer Klassenhierarchie [ist]; zum Beispiel ‚Pudel‘ in der Hierarchie Tier/Hund/Pudel“ (ebd.). Die Basisebene (*basic level*) bildet schließlich „die mittlere und oft als erste erlernte Ebene einer Klassenhierarchie; zum Beispiel ‚Hund‘ in der Hierarchie Tier/Hund/Pudel“ (ebd.). So stellt beispielsweise ein Stuhl eine grundlegende Kategorie dar, „weil er hochgradig gültige Schlüsselmerkmale hat“ (Siegler 2001, 287). Möbel hingegen wären eine übergeordnete und ein Designerstuhl eine untergeordnete Kategorie von Stuhl. Auf den Arbeitsbegriff übertragen, läge „Arbeit“ auf der übergeordneten Ebene, eine spezifische Erwerbstätigkeit wie z. B. eine „Dienstleistungstätigkeit“ wäre die untergeordnete Kategorie und „Erwerbsarbeit“ an sich entspräche der grundlegenden Kategorie.

Für das Erlernen der über- und untergeordneten Kategorien spielt die soziale Welt eine große Rolle: Eltern und andere Bezugspersonen erklären die spezifischen (Dienstleistungstätigkeit) und allgemeineren Kategorien (Arbeit) auf der Grundlage derjenigen Kategorien (Erwerbsarbeit), die Kinder schon kennen und unterstützen Kinder dabei, ihr basales Wissen über Begriffe zur Bildung von Über-Unterbegriffskategorien zu nutzen (vgl. Siegler et al. 2005, 366). Das erklärt, warum Kinder Arbeit relativ früh als Erwerbsarbeit klassifizieren und ihr damit eine öko-

7 Mit der Unterscheidung in das „Besondere“ (Pudel), das „Elementare“ (Hund) und das „Allgemeine“ (Tier) (siehe Klafki) macht sich auch die Didaktik in gewisser Weise den Begriffserwerb zu Nutze.

nomische Konnotation verleihen (vgl. Claar 1996, 216). Demnach assoziieren Kinder mit dem Begriff Arbeit das, was sie originär, medial oder durch Personen vermittelt erfahren.

Begriffe sind Mietzel zufolge nicht isoliert voneinander im Gedächtnis gespeichert, sondern „auf der Grundlage vorliegender Erfahrungen [werden] Beziehungen zwischen ihnen hergestellt, die als Propositionen gespeichert und verwendet werden“ (Mietzel 2007, 287). Diese Propositionen erzeugen über sehr komplizierte Beziehungsnetze verallgemeinerte Wissensstrukturen, sogenannte (kognitive) Schemata. Unter Schemata werden insofern prototypische Abstraktionen von komplexen Ereignissen, Umständen oder Objekten verstanden, die einen Erfahrungsbereich gliedern: „Sie geben an, was als zusammengehörig gilt; sie spezifizieren prototypische Merkmale und enthalten daneben auch typische Beispiele die das Schema illustrieren“ (Wiedemann 1985, 219). Vorstellungen von Arbeitslosigkeit oder anderen sozialen Ereignissen entsprechen demnach komplexen Schemata (vgl. ebd.). In ihnen sind typische Zusammenhänge repräsentiert (vgl. Oerter/Montada 2008, 971). Sie enthalten Wissen, Überzeugungen, Erwartungen in geordneter Form: „Von der Verfügbarkeit dieser Schemata hängt ab, ob und wie sich ihnen bei Auftreten alltäglicher Probleme lösungsrelevante Informationen entnehmen lassen“ (Mietzel 2007, 287).

Die Schema-Konzeption ist ein Modell der kognitiven Psychologie zur Wissens- und Erfahrungsorganisation, das davon ausgeht, „daß Wissen bzw. Erfahrung in komplexen Zusammenhängen, wohl aber bereichsspezifisch geordnet und organisiert ist“ (Wiedemann 1985, 219). Den Begriff Schemata verwendet auch Piaget in seiner Entwicklungstheorie. Piaget versteht kognitive Prozesse als Repräsentationen von Ereignissen und Erfahrungen. Diese Repräsentationen bzw. Schemata dienen der Anpassung an die Umwelt, indem sie Umwelterfahrungen organisieren und systematisieren (vgl. Feldmann 2002, 6). Schemata bilden somit die Grundlage für Piagets Assimilation und Akkomodation.⁸

8 Piaget unterscheidet drei kontinuierliche Prozesse (Assimilation, Akkomodation und Äquilibrium), die von Geburt an zusammenwirken und die Entwicklung vorantreiben (vgl. Siegler et al. 2005, 182). Kontinuierliche bzw. graduelle Entwicklung bedeutet in diesem Zusammenhang, „dass altersbedingte Veränderungen allmählich und in kleinen Schritten eintreten“ (ebd., 21). Assimilation ist „der Prozess, durch den Menschen eintreffende Information in eine Form überführen, die sie verstehen können“ (ebd., 182). Bei Akkomodation wiederum handelt es sich um den Prozess, „durch den Menschen vorhandene Wissensstrukturen als Reaktion auf neue Erfahrungen anpassen“ (ebd.). Durch den Prozess des Äquilibriums balancieren Kinder Assimilation und Akkomodation aus, „um stabiles Verstehen zu schaffen“ (ebd.).

Schemata leiten außerdem über zur dritten und komplexesten Möglichkeit der begrifflichen Vorstellung, den **Theoriegestützten Repräsentationen**, auch informelle Theorien genannt, die es erlauben „Kausalzusammenhänge zwischen den Elementen eines Systems herzustellen“ (Siegler 2001, 281). Insofern stellen diese theoriegestützten Repräsentationen von Begriffen Erklärungen zu diesen Begriffen bereit. Siegler et al. (2005, 367) zufolge beeinflusst kausales Verstehen bzw. das Verstehen von Ursache-Wirkungs-Beziehungen die Kategorienbildung, indem es das Lernen und Behalten vieler neuer Begriffsklassen unterstützt. Entsprechend konstatiert Siegler:

„Begriffe verkörpern auch theoretische Überzeugungen über die Welt und die Relationen von Entitäten. Diese theoretischen Überzeugungen beeinflussen unsere Reaktionen auf neue Informationen“ (Siegler 2001, 291).

Mithilfe dieses theoretischen Verständnisses sei das Kind dazu in der Lage „über definierende Merkmale und probabilistisch verknüpfte Merkmale hinaus zu gehen, um zu erklären, warum die Welt so ist, wie sie ist“ (ebd., 292). Bezogen auf Arbeit bedeutet dies, dass Kinder beispielsweise den Zusammenhang zwischen Arbeit und Einkommenserwerb erkennen.

Zusammengefasst verfügen Menschen somit über drei verschiedene Techniken, um Konkretes und Abstraktes mithilfe von Begriffen zu repräsentieren. Anregungen hierzu erhalten Kinder und Jugendliche auch durch ihre soziale Umwelt. So nimmt z. B. Seiler (1988, 110), auf den im Forschungsstand genauer eingegangen wird, einen Einfluss von außen durch soziokulturelle Verhältnisse und kommunikative Interaktionen sowie pädagogische Belehrungen an. Während Piaget in seinem strukturalistischen Ansatz davon ausgeht, dass Kinder insbesondere durch die physischen Interaktionen mit Objekten und ohne großartige Instruktion etwas über die Eigenschaften der Objekte lernen, sind es in Wygotzkys soziokultureller Theorie vor allem die Interaktion mit der sozialen Welt und die umgebende Kultur, die die Konzeptentwicklung vorantreiben (vgl. Siegler et al. 2005, 181, 225ff., 356f.). In der Tradition soziokultureller Theorien nach Wygotzki kann also angenommen werden, dass die soziale Welt – Eltern, Verwandte, *Peers*, Lehrer usw. – u. a. durch Erklärungen und Informationen Einfluss auf den Begriffserwerb der Kinder nimmt und sie bei der Interpretation ihrer Erfahrungen unterstützt (vgl. ebd., 357). Claar (1996, 6) hält solche Erläuterungen insbesondere bei wirtschaftlichen Vorgängen für notwendig, da diese selten durch direkte Erfahrungen und Beobachtungen kennen gelernt würden. Auch reiche die Beobachtung konkreter Auswirkungen volkswirtschaftlicher Prozesse (z. B. Arbeitslosigkeit) nicht aus, um Ursachen und Hintergründe angemessen zu verstehen (vgl. ebd.). Zwar sei die Entwicklung von Wirtschaftsbegriffen und die Entwicklung des Verständnisses ökonomischer Vorgänge

vor allem eine konstruktive Eigenleistung des Kindes, doch sei die „soziale Vermittlung in Form von Hinweisen, Erklärungen und Beispielen [...] für die Ausbildung eines entwickelten Systems ökonomischer Begriffe unverzichtbar“ (ebd.). So wirkten zufällige Einflüsse und gezielte Instruktionen wie Erklärungen der Eltern, Unterricht, mediale Informationen etc., indem sie den Konstruktionsprozess anregen und förderten (vgl. ebd., 258). Durch das Bereitstellen von Erklärungen und Informationen übt die soziale Welt somit entscheidenden Einfluss auf die kindliche Begriffsentwicklung aus (vgl. Siegler et al. 2005, 358). In dieser Hinsicht können Vorstellungen als sozial konstruiert und generiert gelten. Dieser Gedanke wird im Zusammenhang mit den sozialen Repräsentationen und Deutungsmustern später noch einmal aufgegriffen. Im Folgenden steht zunächst die Erfahrungsbasiertheit von Vorstellungen im Vordergrund.

4.1.2 Von einer Erfahrung zur Vorstellung

Dass die Entwicklung des Begriffsvermögens bzw. die Konzeptentwicklung vor allem durch Erfahrungen angestoßen wird und Erfahrungen damit die Basis für Vorstellungen bilden, gleichzeitig Vorstellungen als Repräsentationen von Erfahrungen zu verstehen sind, teilen die meisten Vorstellungsforscher. So vertreten Baalman et al. die Auffassung, dass Lernervorstellungen „körperlich-psychischen, sozialen und umweltlichen Erfahrungen, die bereits in früher Kindheit gemacht werden“ (Baalman et al. 2004, 9) entspringen. Gropengießer (2007, 111) zufolge entwickeln sich Vorstellungen bzw. Konzepte aus Interaktion und Erfahrung mit der physikalischen und sozialen Umwelt. Auch Johannsen und Krüger (2005, 24) glauben, dass Schülervorstellungen auf Erfahrungen beruhen, welche die Schüler in Kindheit und Jugend gemacht haben. Bei Oyen und Koch heißt es hierzu, dass ein – hier sozialwissenschaftliches – Phänomen von den Schülern ausgehend von „ihrer eigenen Lebenserfahrung, ihrem eigenen Wissen heraus“ (Oyen/Koch 2007, 63) erklärt wird. Schülervorstellungen würden i. d. R. vor und neben der Schule erworben bzw. entstünden in der Lebenswelt der Schüler. Ebenso weist Duit (2008, 3) daraufhin, dass viele Vorstellungen, die Schüler in den Unterricht mitbringen, aus Alltagserfahrungen oder der Alltagssprache stammen. Claar, die sich der Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter widmet, bemerkt, dass Kinder „Begriffe im Bereich der Ökonomie durch die begriffliche Rekonstruktion ihrer eigenen Handlungen und Erlebnisse“ (Claar 1990, 1) bilden. Moll (2001) untersuchte in ihrer qualitativen Studie außerdem das Gesellschaftsverständnis von Kindern. Dabei fällt ihr ebenfalls auf, dass Kinder überwiegend von ihren Beobachtungen und Erfahrungen her denken, die sie in ihren Lebensbereichen machen (vgl. Moll 2001, 246). Schließlich spricht auch Reinfried (2008, 8) davon, dass Vorstellungen zu (sozial-

wissenschaftlichen) Themen, Begriffen, Prinzipien, Prozessen usw. häufig auf vielfältigen Alltagserfahrungen beruhen.

Für Wiedemann (1985/87) löst das Erlebnis eines bedeutsamen Lebensereignisses die Entstehung sogenannter „Erfahrungsgestalten“ aus. Wie im Folgenden gezeigt wird, lassen sich diese in ihrer Gesamtheit als Vorstellung, differenziert nach unterschiedlichen Komplexitätsebenen mit unterschiedlichen Eigenschaften und Funktionen, interpretieren.

4.1.2.1 Die fünf Wiedemann'schen Erfahrungsgestalten

Wiedemann zufolge sind Erfahrungen bereichsspezifisch gegliedert und typisiert:

„Mit Hilfe solcher Typisierungen, d. h. schematisierter Erfahrungen, werden Deutungen geleistet, wobei in Abhängigkeit von dem, was zur Deutung ansteht, unterschiedliche Erfahrungsbestände relevant werden [...]“ (Wiedemann 1985, 214).

Er unterscheidet deshalb zwischen drei Relevanztypen im Deutungsprozess:

- *Thematische Relevanzen*, bei denen die „Thematisierung eines Umstandes in der Realität als Ereignis (Was wird zum Thema und was gerät in den Hintergrund?)“ (ebd.) im Vordergrund steht;
- *Interpretationsrelevanzen*, als „diejenigen Wissens- und Erfahrungsbestände, die zur Deutung des Ereignisses herangezogen werden“ (ebd.);
- *Motivationsrelevanzen*, welche „auf die Gegebenheiten [verweisen], die bestimmen, daß das Ereignis zum Ereignis wird (und nicht übersehen bzw. vernachlässigt), und weshalb gerade die herangezogen Deutungsmuster relevant werden“ (ebd.).

Wiedemann nimmt außerdem an, dass sich Erfahrungen, je nachdem wie sie organisiert und aufgebaut sind, in unterschiedlich komplexe sogenannte „Erfahrungsgestalten“ differenzieren lassen, die alle eine bestimmte Binnenstruktur aufweisen, „in der Wissens- bzw. Erfahrungsbestände repräsentiert sind“ (ebd. 1987, 3). Die fünf zentralen Erfahrungsgestalten, die Wiedemann (ebd., 5) identifiziert, sind im Einzelnen: dramatische Episoden, Verlaufsstrukturen, Konzeptstrukturen, generalisierte Geschehenstypen und mentale Modelle bzw. subjektive Theorien.

Basal sind dabei die *dramatischen Episoden*, die ursprünglichen Erfahrungsgestalten, von denen sich die vier anderen ableiten bzw. „transponieren“ lassen. Ihnen liegt das Erlebnis eines bedeutsamen Lebensereignisses (z. B. Arbeitslosigkeit) zugrunde (vgl. ebd., 6), das „mit Veränderungen von Positionen, Ansichten, Einstellungen und Werten verknüpft“ (ebd., 13) ist. Wiedemann listet weitere charakteristische Merkmale dieser Erfahrungsgestalt auf:

„Sie betrifft ein in der Zeit strukturiertes und räumlich verortetes Erlebnisganzes, mit einem dramatischen Höhepunkt, der durch eine Krise, einen Bruch o. ä. gekennzeichnet ist und durch Veränderungen des Verhaltens und Erlebens, die durch das Bewältigungshandeln der Person in Relation zu der Krise zustandekommen“ (ebd.).

Außerdem enthalten Dramen Wiedemann zufolge zwei Perspektiven auf das dramatische Ereignis:

„Zum einen beschreiben sie das Ereignis aus der damaligen Perspektive der Ereignisbeteiligung. [...] Zum anderen wird das Ereignis aus der Perspektive der Ereignisverarbeitung dargestellt, d. h. es wird ausgedeutet und interpretiert und in bezug auf seine Konsequenzen bewertet“ (ebd.).

Damit erinnert Wiedemanns basale Erfahrungsgestalt an Deutungsmuster, auf welche später im Zusammenhang mit subjektiven Theorien kurz eingegangen wird.

Aus den dramatischen Episoden lassen sich die wesentlich komplexeren *Verlaufsstrukturen* ableiten, die als generalisierte Episoden „routinisierte Verläufe, Vorgehen, Verfahren oder Entwicklungen kennzeichnen“ (ebd., 6). Konzeptualisiert werden Verlaufsstrukturen in der Regel als Skripts, welche „typisiertes Wissen über eine Sequenz von Ereignissen in einem bestimmten Kontext“ (ebd., 10) darstellen. Als eine Unterklasse von Schemata konzeptionalisieren Skripts Handlungsabläufe und liefern eine Art „Erwartungsfahrplan“ für komplexe Handlungen. Insofern leitet die Skript-Struktur als Interpretationsfolie Wahrnehmungen und Handlungen (vgl. ebd. 1985, 219). Demnach findet die Erfahrungsgestalt Verlaufsstruktur ihre Anwendung in wiederkehrenden Alltagsabläufen, die über Verlaufs- und Vorgehensbeschreibungen erfasst werden. Relevanz besitzt sie somit auch für Arbeitsabläufe und -prozesse.

Konzeptstrukturen schließlich umfassen „Orientierungswissen in Form von Klassifikationen bzw. Taxonomien“ (ebd., 6). Sie bilden „nach Ähnlichkeiten zusammengefaßte Äquivalenzklassen“ (ebd., 8). Damit erinnern sie stark an merkmalsdefinierte und probabilistische Repräsentationen, mithilfe derer sich Menschen Begriffe vorstellen (siehe Hypothese repräsentationaler Entwicklung). Durch Konzeptstrukturen werden Objekte zwar nach ihrer Kategorienzugehörigkeit beurteilt, unbeachtet bleiben aber „der Umgang bzw. die realen Erfahrungszusammenhänge, in denen diese Objekte stehen“ (ebd.) bzw. die „zwischenbegriffliche Relation [..], nach denen Erfahrungszusammenhänge strukturiert sind“ (ebd.).

Letzteres leisten hingegen *Geschehenstypen*, die als Erfahrungsgestalten einen verallgemeinerten Ereignis- und Situationsaufbau ermöglichen. Diese komplexen Erfahrungsgestalten werden nach Situationszusammenhängen definiert und finden

ebenfalls Anwendung in Form von Orientierungswissen (vgl. ebd.). Als Beispiele nennt Wiedemann den Aufbau von Freundschaften und das Helfen. Beispiele in Bezug auf Arbeit wären Berufswahlentscheidungen, der Umgang mit Arbeitsanforderungen sowie die Bewältigung von Arbeitslosigkeit.

Konzeptstrukturen und Geschehenstypen scheinen in Sanders (2008, 157) „Präkonzepten“ aufzugehen, die Bedeutungen und Verständnisstrukturen umfassen, die wiederum mit Begriffen verknüpft und für sozialwissenschaftliches Wissen strukturbildend sind. Seel zufolge sind diese Präkonzeptionen keine isolierten Wissensseinheiten, „sondern Teile umfassender konzeptueller Strukturen, die ein sensibles und kohärentes Verständnis der physikalischen (und sozialen) Welt bereitstellen“ (Seel 2003, 253). Jeder Mensch ziehe, so Sander (2008, 157), solch konzeptuelles Wissen zur Erklärung der Realität oder zum Verstehen, Deuten und Erklären von (sozialwissenschaftlichen) Phänomenen heran. Relevanz hätten diese Konzepte daher insbesondere für die sozialwissenschaftliche Bildung, „[...] denn politische Urteile gründen sich nicht auf die bloße Kenntnis von Begriffen (wiewohl auch diese wichtig ist), sondern auf die Bedeutungen, die Menschen diesen Begriffen geben, und die Verständnisstrukturen, in die sie sie einbetten“ (Sander 2008, 157). Hierin deutet sich ein fließender Übergang zwischen Konzepten und mentalen Modellen bzw. subjektiven Theorien – der letzten Wiedemann'schen Erfahrungsgestalt – an. So sind Präkonzeptionen für die Bildung eines mentalen Modells nach Seel unverzichtbar:

„Welches mentale Modell eine Person in einer bestimmten Situation konstruiert, wie es inhaltlich und strukturell beschaffen ist, mittels welcher Zeichensysteme repräsentiert und somit gedanklich manipulierbar wird, hängt in erster Linie von den Vorerfahrungen und dem entsprechenden Vorwissen der Person ab. Dieses manifestiert sich in Präkonzeptionen und ‚naiven Theorien‘, mit denen die Person in die Konstruktion des mentalen Modells eintritt, das wiederum die Grundlage für eine kausale Erklärung bzw. ein geeignetes Erklärungsmodell schaffen soll“ (Seel 2003, 258).

Mentale Modelle bzw. subjektive Theorien bezeichnet Wiedemann (1987, 6) als die umfassendsten Erfahrungsgestalten, welche naive Theorien zu einem Gegenstandsbereich darstellen. Im Gegensatz zu Seel differenziert Wiedemann somit nicht zwischen mentalen Modellen und sogenannten naiven Theorien. Naive Theorien und Präkonzeptionen werden hingegen von Seel als Vorwissen und Ausgangslage zur Konstruktion eines mentalen Modells interpretiert. Wiedemann zufolge setzt sich ein mentales Modell bzw. eine subjektive Theorie zusammen aus einer Inferenzstruktur und darauf bezogenen Szenarios: „Die Inferenzstruktur repräsentiert die angenommenen Abhängigkeiten zwischen den Modell-elementen [sic] und die Szenarios geben die Begründungen für diese Annahmen an“ (Wiedemann 1987, 15). Weiterhin charakterisiert er sie als häufig unvollständig und als „in den seltens-

ten Fällen explizit verfügbare Strukturen, die nur abgerufen zu werden brauchen“ (ebd., 18).

Reinfried erwähnt mentale Modelle außerdem im Zusammenhang mit der Veränderung von konzeptionellen Strukturen als „innere Repräsentationen von Informationen und Erfahrungen aus der Außenwelt, welche anhand von externen Repräsentationen konstruiert worden sind“ (Reinfried 2010, 4). Es handle sich somit um ein „inneres konzeptionelles System, welches das physische System, über das reflektiert wird, repräsentiert“ (ebd.), ohne jedoch ein Abbild dieser Systeme zu sein. Vielmehr seien mentale Modelle „idealisierte, schematisierte und vereinfachte Abstraktionen, die Ersatzobjekte und -eigenschaften, Ersatzbeziehungen, Ersatzverhaltensweisen oder -funktionen der Situationen, für die sie stehen, beinhalten“ (ebd.).

Seel spezifiziert mentale Modelle wie folgt:

„Mentale Modelle sind kognitive Konstruktionen, mittels derer eine Person ihre Erfahrung oder ihr Denken derart organisiert, daß sie eine systematische Repräsentation ihres Wissens erreicht, um subjektive Plausibilität zu erzeugen“ (Seel 2003, 24).

Ähnlich wie Seel sieht Sander (2008, 154) mentale Modelle mithilfe des Wissensnetzes konstruiert, weswegen sie für ihn komplexer sind als Schemata und Skripts. Ihre Aufgabe sei es Sachverhalte und Strukturen in einer strukturellen Identität abzubilden. D. h., mentale Modelle erzeugen Sander zufolge ein inneres Bild von Sachverhalten, das zwar subjektiv, dem realen Sachverhalt aber dennoch sehr ähnlich sei. In Bezug auf den Lernbereich Politik könnten mentale Modelle etwa „eine verallgemeinernde Vorstellung von Politik oder ein Bild von einer pädagogischen Berufsidealität beschreiben“ (Sander 2008, 154). So werden mentale Modelle Weißeno (2006, 128) zufolge, vor allem dann benötigt, wenn besonders komplexe Fachinhalte zu den Kernkonzepten politischer und ökonomischer Bildung verarbeitet werden sollen. Der Erwerb neuen Wissens erfolge über die Assimilation, also über die Ausweitung und Verfeinerung bereits bestehender Wissensstrukturen bzw. Präkonzeptionen/Präkonzepte. Eine Konfrontation mit sehr komplexen sozialwissenschaftlichen Entscheidungs- bzw. Problemsituationen, mache aber die Bildung eines mentalen Modells zur Problemlösung erforderlich. Mithilfe dieser kognitiven Wissenskonstruktionen werde das vorhandene Wissen „anforderungsspezifisch abgerufen“ (Weißeno 2006, 129) und systematisch repräsentiert, indem spezifische Vorgänge der Objekt- und Ereigniswelt in der Schülervorstellung simuliert würden. Deshalb konstatiert Weißeno: „Zur Konstruktion [mentaler Modelle] führt also nie Wissensanhäufung, sondern die Restrukturierung einer Wissensbasis zu einem Thema mit der Kompetenz neuer Konzepte und Erfahrungen“ (ebd.). Seel (2003, 58) spricht in Bezug auf die Konstruktion mentaler Modelle von einer elaborierten Variante der Akkomodation. Lernende konstruieren mentale Modelle auf dem Hintergrund ihres (naiven) Weltwissens, um neue Aufgaben zu bearbeiten und Probleme

me zu lösen, für die keine geeigneten Schemata aktivierbar seien (vgl. Seel 2003, 58).

4.1.2.2 Subjektive Theorie – die komplexeste Erfahrungsgestalt

Wiedemanns (1987) komplexeste Erfahrungsgestalt bzw. Baalmanns et al. (2004) kognitives Konstrukt auf höchster Komplexitätsebene wird unter dem Namen „subjektive Theorie(n)“ ein ganzes Forschungsprogramm gewidmet. Das Forschungsprogramm von Groeben et al. versteht unter subjektiven Theorien „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht [...], also Denkinhalte und -strukturen, die sich auf die eigene Person und andere Personen sowie auf alle übrigen belebten und unbelebten Objekte unserer Welt beziehen“ (Scheele/Groeben 1998, 15). Dabei werden die Strukturen, die der „Alltagsmensch“ parallel zum Wissenschaftler schafft, „in Absetzung von den auf Intersubjektivität abzielenden wissenschaftlichen Theorien“ (Groeben/Schlee 1988, 17) als subjektive Theorien bezeichnet.

Subjektive Theorien – häufig ist auch die Rede von naiven Theorien, impliziten Theorien, Alltagstheorien – gelten als handlungsleitende Aussage- und Überzeugungssysteme (vgl. Helmke 2009, 117). Dann definiert subjektive Theorien als „komplexeste Form der Wissensorganisation“ (Dann 1989, 248) und als „relativ stabile kognitive Strukturen (mentale Repräsentationen) [...], die gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind“ (ebd.). Auch Nerdingen bezeichnet subjektive Theorien als den „Wissensbestand einer Person [...], der einen bestimmten Realitätsausschnitt oder Inhaltsbereich kognitiv repräsentiert“ (Nerdingen 1992, 5f.) und erklärt, dass jeder Mensch wie ein Wissenschaftler Theorien entwickle, um sich ein Bild von der Realität zu machen. Daraus generiere der Mensch Hypothesen und überprüfe diese an der Realität (vgl. ebd., 6). Als weiteres Definitionsmerkmal führt Dann an, dass subjektive Theorien „teilweise implizit (z. B. nichtbewußtseinsfähige Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Überzeugungen), teilweise aber dem Bewußtsein des Handelnden zugänglich [sind], so daß [man] darüber berichten kann“ (Dann 1989, 248). Dementsprechend lassen sich subjektive Theorien im Rahmen von Forschungsarbeiten rekonstruieren.

Nach Flick enthalten Alltagstheorien „Gründe und Umstände von Ereignissen, [...] [sowie] deren Konsequenzen, Folgen und Zielvorstellungen für ihre Bewältigung“ (Flick 1995, 61) und weisen damit eine Nähe zu **Deutungsmustern** auf. So beinhalteten Gläser zufolge subjektive Theorien „subjektive Deutungsmuster von gesellschaftlicher Wirklichkeit“ (Gläser 2002, 256). Für Wiedemann (1987) ist es außerdem das Erlebnis eines bedeutsamen Lebensereignisses, das mit der Entstehung sogenannter dramatischer Episoden, die in ihrer Beschreibung stark an Deutungsmuster erinnern, die Basis für die Entwicklung von subjektiven Theorien bildet. D. h. auch bei Wiedemann sind Deutungsmuster ein Bestandteil der komplexesten Erfahrungsgestalt.

Deutungsmuster, die Rede ist auch hier von Alltagstheorien, stammen aus „wiederkehrenden Situationen, in denen das Subjekt mit der Notwendigkeit konfrontiert ist, für einen im sozialen Leben erfahrenen prekären Sachverhalt ein stimmiges Prädikat auszubilden, das sowohl mit den bisher gemachten Erfahrungen und deren Auslegung, als auch mit den in seinem Milieu vorgefundenen Deutungen dafür kompatibel ist“ (Franzmann 2007, 193). Deutungsmuster sind insofern Verhaltensdispositionen bzw. „tiefsitzende, unbewusst operierende Routinen, die aus Erfahrungen in der Bewältigung einer Krise hervorgegangen sind“ (ebd., 197). Ihre Funktion besteht daher darin, krisenhafte und bedrängende Problemlagen wie Arbeitslosigkeit auszudeuten und sie auf diese Weise zu entschärfen (vgl. ebd., 193).

Darüber hinaus sind Alltagstheorien Gläser zufolge auch „gesellschaftlich, d. h. von außen konstruiert“ (Gläser 2002, 258). Die subjektiven Theorien der Kinder würden quasi mit „Erzählungen von Eltern oder Nachbarn, Bilder[n] aus Medien oder Gespräche[n] mit Gleichaltrigen“ (ebd.) angereichert. Giesecke bezeichnet die Gesellschaftsbilder daher als ein Sozialisationsprodukt (vgl. Giesecke 1992, 323). Eine solche Sozialisationsannahme findet sich auch im Klassen- und Schichtkonzept:

„Menschen in ähnlichen Klassen- und Sozillagen leben unter ähnlichen Bedingungen und machen daher ähnliche Erfahrungen. Die Klassen- bzw. Sozillage beeinflusst deshalb ihr Denken, ihre Vorstellungswelt, ihre Mentalitäten, Werte, Interessen, Ideologien und Verhaltensweisen“ (Geißler 2002, 111).

Hinsichtlich der sozialen Ebene der Vorstellungen besteht insofern eine Nähe zu den **sozialen Repräsentationen**, welche „in Kontexten alltäglicher Kommunikation gebildet“ (Schützeichel 2007, 452) werden.

Nach Moscovicis Theorie der sozialen Repräsentationen, einer sozialpsychologischen Theorie des sozialen Wissens, entspricht eine soziale Repräsentation „einem bestimmten wiederkehrenden und umfassenden Modell von Bildern, Glaubensinhalten und symbolischen Verhaltensweisen“ (Moscovici 1995, 310). Soziale Repräsentationen gleichen den Theorien, „die eine bestimmte Menge von Aussagen zu einem Thema [...] ordnen und die Dinge und Personen, deren Eigenschaften, Verhaltensweisen und dergleichen mehr zu beschreiben und zu erklären erlauben“ (ebd.).

In Anlehnung an Moscovicis Theorie spricht Schützeichel von einem Wissen aus zweiter Hand, das aus Informationen bestehe, die man in der Kommunikation mit anderen Menschen erfahre (vgl. Schützeichel 2007, 451). Während Lehmann-Grube die eigenständige Wissensform subjektive Theorien stärker an die Ebene des Individuums gebunden sieht, ihr Fokus somit auf „das Subjekt, seine Sichtweisen, lebensgeschichtlichen (Leidens-)Erfahrungen, Weltbilder und Handlungsmöglichkeiten“ (Steinke 1998, 122) gerichtet sei, betrachtet sie die eigenständige Wissens-

form soziale Repräsentationen „per Definition an die Ebene sozialer Gruppen gebunden“ (Lehmann-Grube 1998, 94). Somit handelt es sich Schützeichel zufolge bei sozialen Repräsentationen um „sozial generierte und konstruierte Vorstellungen“ (Schützeichel 2007, 450), d. h. um „Bilder, Ideen, Gedanken, Vorstellungen oder Wissens Elemente, welche Mitglieder in einer Gruppe, Gemeinschaft oder Gesellschaft kollektiv teilen“ (ebd., 451). Sie „strukturieren die individuelle, kognitive Praxis der Individuen“ (ebd.) und erfüllen sowohl sachliche (Verankerungs- und Objektivationsfunktion) als auch soziale Funktionen (Entproblematisierungs-, Integrations- und Differenzierungsfunktion) (vgl. ebd., 452ff.). D. h. sie verankern neue Informationen im alltäglichen Wissen bzw. klassifizieren, bezeichnen, benennen Sachverhalte auf der Basis eines Wissensvorrats, überführen abstrakte Konzepte in konkrete Gegenstände, Prozesse, Metaphern und „stellen vertraute, gemeinsame Wissensbestände bereit, mit Hilfe derer sich kommunikative Prozesse möglichst problemlos vollziehen können“ (ebd., 453). Außerdem bewirken sie einerseits „eine möglichst kohärente Koordination zwischen den Mitgliedern einer Gruppe oder einer Gemeinschaft“ (ebd.) (= Integration) und markieren andererseits soziale Grenzen, indem sie Identitätsfiguren und Stereotypen liefern (= Differenzierung) (vgl. ebd., 454). Damit weisen soziale Repräsentationen wiederum eine Nähe zu **sozialen Einstellungen** auf, auf die bereits im Zusammenhang mit der Arbeitsorientierung (Kapitel 3.1) eingegangen wurde.

Den sozialen Repräsentationen, aber auch den Deutungsmustern, subjektiven Theorien und somit den Vorstellungen vergleichbar, dienen Einstellungen der Orientierung (vgl. Steck 1980, 42). Schmidt, Brunner und Mummendey (1975, 23), die sich auf McGuire (1969) beziehen, nennen vier Funktionen von Einstellungen: die utilitaristische (adaptive) Funktion (Nützlichkeitsfunktion), die ökonomische (Wissens-)Funktion, die expressive (Selbstverwirklichungs-)Funktion sowie die Ich-Verteidigungs-Funktion.

Einstellungen erweisen sich im Sinne der utilitaristischen Funktion als nützlich, indem man durch sie dazu gebracht wird, im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel relevante Gegenstände zu erreichen und Wege zu finden (vgl. Schmidt/Brunner/Mummendey 1975, 23). Eine ökonomische (Wissens-)Funktion erfüllen Einstellungen dadurch, dass sie „eine simplifizierte, stereotype und praktische Handlungsanweisung gegenüber bestimmten Objekten geben“ (ebd.). Durch diese „Übersimplifizierung der komplexen Wirklichkeit“ (ebd., 24) und dem „Ausblenden aller übrigen noch zu beachtenden Momente“ (Schmidt/Brunner/Mummendey 1975, 23f.), unterstützen Einstellungen das Individuum dabei sich zurechtzufinden. Darüber hinaus sind Einstellungen auch zur Selbstbestätigung des Individuums notwendig, tragen somit zu dessen Selbstverwirklichung bei (vgl. ebd., 24). Sie „verteidigen“ außerdem das Ich:

„Unter *Ich-Verteidigungs-Funktion* von sozialen Einstellungen wird verstanden, daß das Haben von Einstellungen stärker zur Lösung persönlicher Probleme und Konflikte dient, als daß es etwas Zutreffendes über das Einstellungsobjekt aussagt“ (ebd., 24f.).

Eine weitere Funktion ist darin zu sehen, dass sie, ebenfalls ähnlich wie die Vorstellungen, Unsicherheit und Angst vermeiden oder zumindest minimieren (vgl. Steck 1980, 42f.). Insofern handelt es sich bei Einstellungen auch um Bewältigungsstrategien. Steck zufolge entsprechen sie damit außerdem einem „vitalen Bedürfnis“ (ebd., 43) des Menschen. Das Sicherheitsbedürfnis wird wiederum für die Einstellungsentstehung verantwortlich gemacht (vgl. ebd., 44).

Hinsichtlich des Einstellungserwerbs bezieht sich Steck auf McGuire (1969, 173), dem nach Einstellungen durch das Zusammenspiel der kognitiven, affektiven und verhaltensmäßigen Komponenten in fünf Phasen entstehen: So errege zunächst eine Information Aufmerksamkeit (1) und werde dann inhaltlich erfasst (2) (= kognitive Komponente), wirke überzeugend (3) und setze sich im Gedächtnis fest (4) (= affektive Komponente) und werde schließlich zum Handlungsmotiv (5) (= verhaltensmäßige bzw. behaviorale Komponente) (vgl. Steck 1980, 43). Steck verweist außerdem auf das Konzept von Katz und Stotland (1959, 434), dem nach die „affektive Komponente der wichtigste und genetisch primäre Bestandteil der Einstellung“ (Steck 1980, 44) ist. So begründeten die emotionalen Anteile „sowohl das Nachdenken, aus dem sich die kognitive Komponente entwickelt, als auch die Verhaltensbereitschaft“ (ebd.).

Schmidt, Brunner und Mummendey (1975, 27) zufolge sind sich alle Einstellungstheoretiker außerdem in zwei Punkten einig:

1. Einstellungen werden durch Erfahrung gelernt.
2. Soziale Einstellungen sind relativ änderungsresistent.

Vergleichbar konstatiert Steck:

„Eine Einstellung wird durch Lernprozesse erworben und verändert, wobei der Faktor der Bedürfnisreduktion die Verbindung zwischen kognitiven Elementen und Verhaltenstendenzen sowie Emotionen knüpft“ (Steck 1980, 45).

Das bereits im Zusammenhang mit der Einstellungsentstehung relevante Sicherheitsbedürfnis bestimmt Steck (ebd., 44) zufolge auch den Einstellungswandel. Dabei erinnern Einstellungswandel bzw. Einstellungsveränderung und die mit ihnen zusammenhängenden Theorien stark an Konzeptwechselansätze, auf welche weiter unten genauer eingegangen wird. So wird angenommen, dass eine Einstellung aufgegeben oder verändert wird, wenn sie keine Orientierung mehr bietet (vgl. ebd.). Als bedeutsam hinsichtlich der Bereitschaft seine Einstellung zu ändern, gelten au-

ßerdem situationale Verhältnisse und individuelle Dispositionen, welche das Bedürfnis nach Sicherheit und Freiheit von Angst bestimmen (vgl. ebd., 45). Bedeutsam sei außerdem der Rang bzw. die Platzierung der Einstellung im Wertesystem des Menschen. So vermutet Steck (ebd., 45f.), dass Einstellungen in peripheren Positionen der Wertehierarchie flexibler und leichter zu modifizieren seien, weil durch ihren Wandel das Wertesystem nicht erschüttert werde.

Einstellungen ähneln somit nicht nur den sozialen Repräsentation, sondern sind ebenso wie Begriffe und subjektive Theorien ein Bestandteil von Schülervorstellungen. Die Kapitel 4.2 und 4.3 werden außerdem zeigen, dass Einstellungen insbesondere im Zusammenhang mit Emotionen und *Conceptual Change* von Bedeutung sind. So entscheiden sie beispielsweise als Arbeitsorientierung in Bezug auf Arbeit und Beruf nicht nur darüber, ob Leistungen und Funktionen von Arbeit für den Einzelnen bedeutsam sind und zu Arbeitsmotiven werden, sondern beeinflussen auch die Ursachen und Wirkungen des Arbeitsplatzverlustes (vgl. Heinemann 1978, 42).

Im Folgenden wird am Beispiel der Emotion *Betroffenheit* und des hochgradig emotional besetzten Schlüsselproblems Arbeitslosigkeit die Bedeutung der emotionalen Grundierung von Schülervorstellungen erörtert. Weil dies im Zusammenhang mit der Frage steht, inwiefern Schüler im Hinblick auf Emotionen überhaupt für diskrepante Informationen zum Thema Arbeitslosigkeit offen sind, d. h. bereit sind, ihre Vorstellungen zu erweitern, wird damit auch die Frage nach der Rolle affektiver Aspekte in Konzeptwechselprozessen aufgegriffen. Hierzu wird in Kapitel 4.3 ein kurzer allgemeiner Einblick in *Conceptual Change* und Konzeptwechselansätze gegeben.

4.2 DIE EMOTIONALE GRUNDIERUNG DER SCHÜLERVORSTELLUNGEN

Vorstellungen, die Schüler über sozialwissenschaftliche Phänomene wie Arbeit und Arbeitslosigkeit entwickeln, sind emotional grundiert, da die ihnen zugrunde liegenden Erfahrungen kognitiv und emotional verankert wurden. In den vorangehenden Kapiteln wurde deshalb bereits auf Erfahrungen verwiesen, die Hauptschüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft und ihres Schulbesuches vorwiegend mit Arbeit und Arbeitslosigkeit machen. Im Folgenden wird erläutert, was Emotionen überhaupt sind, wie sie entstehen, welche Funktionen sie haben und in welches Verhältnis sie zu Erfahrungen und Vorstellungen einnehmen. Die Bedeutung der Erfahrung im Zusammenhang mit Emotionen und Vorstellungen wird dabei am Beispiel des in der Regel emotional hoch aufgeladenen gesellschaftlichen Problems Arbeitslosigkeit und der negativen Emotion *Betroffenheit* dargestellt.

4.2.1 Emotion – mehr als ein Gefühl⁹

4.2.1.1 Gefühle im engen Sinne

Häufig werden die Begriffe *Emotion*, *Gefühl* und *Affekt* synonym verwendet. Nach Roth (2007) sind Emotionen jedoch Gefühle im engen Sinne und insofern von Gefühlen im weiten Sinne zu unterscheiden. Unter Gefühlen allgemein versteht Roth „Kurzberichte aus dem emotionalen Gedächtnis, und zwar entweder als spontane Affekte oder aufgrund der Erfahrungen der positiven oder negativen Folgen unseres Handelns, also der emotionalen Konditionierung“ (Roth 2007, 147). Zu Gefühlen im weiten Sinne zählt er zum einen körperliche Bedürfnisse, z. B. Müdigkeit, Hunger, Durst, Geschlechtstrieb und den Drang nach dem Zusammensein mit anderen Menschen, die für ihn eine schwer kontrollierbare, angeborene Grundausstattung des Menschen ausmachen. Zum anderen gehören Affekte wie Wut, Zorn, Hass, Panik und Aggressivität, die uns mitreißen, ebenfalls schwer kontrollierbar und angeboren sind, zu diesen weiten Gefühlen (vgl. ebd., 141). Hingegen zählt Roth zu Emotionen, also Gefühle im engen Sinne, Furcht, Angst, Freude, Glück, Verachtung, Ekel, Neugierde, Hoffnung, Enttäuschung, Erwartung, Hochgefühl, Niedergeschlagenheit etc. Dies seien die „Grundgefühle, die sich unendlich mischen können und unsere Gefühlswelt ausmachen“ (ebd.).

Bis heute gibt es jedoch keine einheitliche, eindeutige Definition von Emotionen (vgl. Schürer-Necker 1994, 7). Meyer, Reizenzein und Schützwohl weisen aber darauf hin, dass „eine ungefähre Charakterisierung von Emotionen“ (Meyer/Reizenzein/Schützwohl 2001, 23) zur Auseinandersetzung völlig ausreicht. Im Folgenden liefern sie daher eine Arbeitsdefinition, in der sie Beispiele für psychische Zustände nennen, die sie zu den Emotionen rechnen sowie Merkmale dieser Zustände erläutern:

„Emotionen sind zeitlich datierte, konkrete einzelne Vorkommnisse von zum Beispiel Freude, Traurigkeit, Ärger, Angst, Eifersucht, Stolz, Überraschung, Mitleid, Scham, Schuld, Neid, Enttäuschung, Erleichterung sowie von weiterer Arten von psychischen Zuständen, die den genannten genügend ähnlich sind.

Diese Phänomene haben folgende Merkmale gemeinsam:

- Sie sind aktuelle Zustände von Personen.
- Sie haben eine bestimmte Qualität, Intensität und Dauer.
- Sie sind in der Regel objektgerichtet.

9 Bezogen wird sich im Folgenden (bis S. 182) auf Vorarbeiten, die in einem Artikel der Verfasserin erschienen sind: Kölzer, Carolin (2011): Arbeitslosigkeit als Lebens- und Lernsituation. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (2), S. 50-69.

- Personen, die sich in einem dieser Zustände befinden, haben normalerweise ein charakteristisches Erleben (Erlebensaspekt von Emotionen), und häufig treten auch bestimmte physiologische Veränderungen (physiologischer Aspekt von Emotionen) und Verhaltensweisen (Verhaltensaspekt von Emotionen) auf“ (ebd., 24).

Hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der vorliegenden Forschungsarbeit ist außerdem zu beachten, dass die Soziologie Emotionen in zweierlei Hinsicht betrachtet: Einerseits beschäftigt sie sich mit der sozialen Wirkung von Emotionen auf soziale Situationen und analysiert, inwiefern Emotionen soziale Sinnzusammenhänge strukturieren (vgl. Scherke 2009, 58). Auf der anderen Seite widmet sie sich der sozialen Entstehung der Gefühle. So gelten Emotionen als Ergebnis sozialer Konstellationen und gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Gerhards 1988, 12; Scherke 2009, 58). Demnach wird angenommen, dass sie durch das soziale und/oder kulturelle Umfeld entscheidend geprägt und verändert werden (vgl. Scherke 2009, 58). Mit Gerhards kann deshalb die oben genannte Definition um eine soziologische Variante ergänzt werden:

„Emotionen sind eine positive oder negative Erlebnisart des Subjektes, eine subjektive Gefühlslage, die als angenehm oder unangenehm empfunden wird. Emotionen entstehen als Antwort auf eine Bewertung von Stimuli und Situationen; sie können mit einer physiologischen Erregung einhergehen und können in Form von Emotionsexpressionen zum Ausdruck gebracht werden. Sie wirken selbst wieder strukturierend auf den sozialen Zusammenhang zurück“ (Gerhards 1988, 16).

4.2.2.2 Betroffenheit – eine besondere Emotion

Neben den genannten Gefühlen im engeren Sinne soll auch unter *Betroffenheit* eine negative soziale Emotion verstanden werden, die auf den Grundgefühlen bzw. Emotionen Furcht/Angst und Trauer/Kummer basiert. Außerdem spielt Stress eine große Rolle, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden. Auch Scham, Neid, Ärger/Wut/Zorn und weitere Gefühle können im Zusammenhang mit Betroffenheit auftreten.

Die Grundgefühle *Furcht/Angst* als Basisemotionen der *Betroffenheit*

Ulrich und Mayring (2003, 163) zufolge gibt es bis heute noch keine einheitliche Angsttheorie. Unterschieden werden allerdings psychoanalytische, evolutionsbiologische, lerntheoretische und kognitive Ansätze. Dabei haben die lerntheoretischen Ansätze gezeigt, „dass ursprünglich schmerzauslösende Stimuli als furcht-/angstauslösend konditioniert werden können, um Vermeidungsverhalten zu motivieren“ (Ulrich/Mayring, 163). Zu diesen Ansätzen kann auch Roths emotionale Konditionierung gezählt werden, auf welche weiter unten genauer eingegangen wird.

Gerhards (1988, 15) zufolge weisen kognitionspsychologische und situationsbezogene Theorien die meisten Berührungspunkte zu soziologischen Fragestellungen auf. Kognitive Ansätze beziehen sich stärker auf die Zukunft und ihre entsprechenden Antizipationen. Ihnen zufolge wird bei Angst eine zukünftige Situation als Bedrohung eingeschätzt:

„Sind die Lebensbedingungen der sozial randständigen und/oder als arm zu klassifizierenden Jugendlichen nicht nur objektiv ungünstiger, sondern werden diese auch als Benachteiligung wahrgenommen, interpretiert und bewertet, wächst [...] die Wahrscheinlichkeit, daß die kognitive Einschätzung der Situation (primäre Bewertung) auf der emotionalen Ebene von Gefühlen wie Unzufriedenheit, Neid etc. begleitet wird“ (Mansel 1998, 142).

Entsprechend bezeichnet Barbalet die Angst vor Arbeitslosigkeit nicht nur deshalb als eine „pervasive social fear“ (Barbalet 1998, 158), weil das Objekt sozialen Ursprungs ist, sondern vor allem weil diese Angst von einem sozialen Kollektiv erfahren und mit dieser sozialen Gruppe geteilt wird.

Neben der Einschätzung der Situationen wird außerdem die „Ungewissheit der Bewältigung der Bedrohung“ (Ulrich/Mayring 2003, 163) eingeschätzt. Das bedeutet, es findet auch eine „Einschätzung der Ungewissheit über das weitere Geschehen, über die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten“ (ebd., 164) statt. Aus der „Antizipation ihrer Bewältigungsressourcen (sekundäre Bewertung) [...] [und] der Überzeugung, daß sie nicht über die Kompetenzen verfügen, um die Unzufriedenheit erzeugende Situation ihren Ansprüchen gemäß zu verändern“ (Mansel 1998, 142), resultieren Mansel zufolge „weitere negative Emotionen wie Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit und [weitere] Angst“ (ebd.). Dementsprechend sind Angstsituationen durch einen Kontrollverlust gekennzeichnet (vgl. Ulrich/Mayring 2003 164) und insofern im Zusammenhang mit Kontrollüberzeugungen zu sehen (siehe Kapitel 3.2). Mit Verweis auf die psychologische Emotionsforschung differenziert Mansel (2001) die Emotion Angst außerdem in eine kognitive und eine emotionale Komponente. Mit der kognitiven Komponente der Angst (*worry*, Besorgtheit) wird dabei die „subjektive Einschätzung, der Wahrscheinlichkeit, dass ein negativ bewertetes Ereignis eintritt“ (Mansel 2001, 76) umschrieben, während sich die emotionale Komponente (*emotionality*, Aufgeregtheit) auf die physiologischen Vorgänge bezieht, „die die Vorstellung bzw. das tatsächliche Eintreten des negativ bewerteten Ereignisses auslöst“ (ebd.). Relevant im Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsarbeit ist die kognitive Komponente der Angst. Durch das Zusammenkommen von Einschätzung der Situation einerseits und Einschätzung der Bewältigungsmöglichkeiten andererseits, besteht außerdem eine gewisse Nähe zum *Coping*-Ansatz (siehe Kapitel 3.2) und zur Emotion Stress.

Als Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze zu Angst fassen Ulrich und Mayring zusammen, „dass es sich bei Angst um starke Bedrohungen, um das Be-

wusstsein von Gefahren handelt, die den einzelnen in eine belastende Ungewissheit stürzen“ (Ulrich/Mayring 2003, 163). Insofern wird eine starke Beunruhigung erlebt, die entweder auf eine offensichtliche Bedrohung bezogen (= Furcht) oder unspezifisch (= Angst) ist. Richten sich die Angstgefühle demnach auf die Situation Arbeitslosigkeit handelt es sich um Furcht bzw. um „State“-Angst.

Die Grundgefühle Trauer/Kummer als Basisemotionen der Betroffenheit

Aus schlechten privaten oder öffentlichen Neuigkeiten resultieren Ulrich und Mayring (2003, 180) zufolge außerdem Gefühle der Trauer bzw. des Kummers. Als typische Trauer-/Kummer-Situationen gelten demnach Situationen von Trennung oder Verlust von etwas zuvor emotional stark Besetztem, wie z. B. Rollenverluste bei oder durch Arbeitslosigkeit (vgl. ebd.). Infolgedessen kommt es zu einem Erleben von Niedergeschlagenheit, Bedrücktheit, Entmutigung, Depressivität usw. (vgl. ebd., 179). Ursache hierfür sind „[e]ine negative Situationseinschätzung und das verzweifelte Überlegen von Ursachen und Abhilfemöglichkeiten, eine negative Einstellung zu sich selbst, der Umwelt und der Zukunft“ (ebd., 180). Dabei gilt:

„Je stärker der Einzelne den Kontrollverlust internal („Ich bin selbst schuld“), stabil („Es ist nicht zu ändern“) und global („Mein ganzes Leben ist betroffen“) attribuiert, desto stärker ist die Verstimmung“ (ebd.).

Angesprochen ist damit ein Zusammenhang zwischen den in Kapitel 3.2 bereits thematisierten Kausalattributionen, also „Überzeugungen über die Ursachen von Ereignissen oder Sachverhalten“ (Reisenzein 1994, 123) und Emotionen. Der Analyse Reisenzeins zufolge werden in der Literatur drei Arten von Beziehungen zwischen Emotionen und Kausalattributionen postuliert, von denen hier mit Blick auf das zentrale Phänomen der Untersuchung – die Unsicherheitsbetroffenheit – die dritte Hypothese relevant ist:

„Kausalattributionen sind von zentraler Bedeutung für das Zustandekommen von Emotionen; oder zumindest für das Zustandekommen von Emotionszuschreibungen, d. h. von Überzeugungen über das Bestehen von Emotionen (bei einem selbst oder bei anderen Personen)“ (ebd., 124f.).

Weiterhin ist insbesondere folgende Teilhypothese bedeutsam:

„Kausalüberzeugungen sind wichtige Komponenten der Einschätzung oder Interpretation von Sachverhalten (cognitive appraisal; Lazarus, 1991), welche nach Auffassung kognitiver Emotionstheoretiker die (unmittelbaren) Ursachen von Emotionen, oder zumindest von Emotionskomponenten (z. B. Handlungstendenzen oder physiologischen Erregungsempfindungen) darstellen“ (ebd., 125).

Reisenzein zufolge betont insbesondere Weiner in seiner Attributionstheorie diese Hypothese.

Nach Weiners (1986, 161) attributionstheoretischem Ansatz bewerten Personen „outcomes“, also Handlungsergebnisse als positiv (*goal attainment*) oder negativ (*nonattainment*). Diese Bewertung löst „ergebnisabhängige (und attributionsunabhängige) Emotionen“ (Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 356) aus. So entstehen bei einer negativen Bewertung Gefühle wie Traurigkeit oder Frustration (vgl. Weiner 1986, 161).

Weiner (ebd., 164f.) nimmt außerdem an, dass die Bewertung eines Ereignisses als negativ, eine kausale Suche auslöst, bei der versucht wird, die Ursachen des Ereignisses herauszufinden. Eine Ursachenzuschreibung bzw. Kausalattribution beendet dabei die kausale Suche (vgl. Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 356). Außerdem werden Kausalfaktoren herangezogen, um Phänomene zu erklären (vgl. ebd., 358). Seiner Untersuchung von Erfolg und Misserfolg entsprechend, nennt Weiner die Ursachenfaktoren Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall (vgl. ebd.). Diese sollen dann wiederum hinsichtlich folgender Eigenschaften bzw. Kausaldimensionen eingeschätzt werden:

- *Lokation*: internal = Kausalfaktor ist in der Person des Handelnden begründet versus external = Kausalfaktor ist in äußeren Umständen oder anderen Personen begründet;
- *Stabilität*: stabil = Kausalfaktor ist über die Zeit hinweg stabil versus variabel = Kausalfaktor ist über die Zeit hinweg verändert;
- *Steuerbarkeit*: kontrollierbar = Kausalfaktor konnte durch den Handelnden kontrolliert werden versus unkontrollierbar Kausalfaktor entzog sich der Kontrolle des Handelnden UND intentional = Ursachenfaktor absichtlich herbeigeführt versus Ursachenfaktor unabsichtlich herbeigeführt;
- *Globalität*: globaler Ursachenfaktor = ein Ursachenfaktor generalisiert über viele Situationsbereiche versus spezifischer Ursachenfaktor = die Wirkung eines Ursachenfaktors ist auf eine ganz bestimmte Situation beschränkt (vgl. ebd.).

Mit Bezug auf Weiners Überlegungen hinsichtlich Erfolg und Misserfolg konstatiert Edelmann:

„Erfolg oder Misserfolg können nach dieser Auffassung durch die handelnde Person (ihre überdauernde Fähigkeit oder einmalige Anstrengung) oder durch situative Faktoren (Schwierigkeit einer Aufgabe verändert sich normalerweise nicht oder zufälliges Glück oder Pech) begründet sein“ (Edelmann 2000, 255).

Arbeitslosigkeit wäre demnach ein persönlicher „Misserfolg“, den die Person auf ihre mangelnden Fähigkeiten, geringe Anstrengung oder auf Pech zurückführen kann. Diese kausalen Zuschreibungen, vor allem aber ihre Charakterisierung durch die Kausaldimensionen, haben nach Stiensmeier-Pelster und Heckhausen kognitive Konsequenzen in der Hinsicht, dass sie Erwartungen zukünftigen Erfolgs oder Misserfolgs generieren, „die sich wiederum in Gefühlen der Zuversicht (Hoffnung) oder der Hoffnungslosigkeit niederschlagen“ (Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 358). Darüber hinaus seien affektive Konsequenzen möglich, weil kausale Zuschreibungen und ihre Eigenschaften auch Emotionen beeinflussten (vgl. ebd., 359).

Zusammengefasst ergibt sich aus den attributions- und emotionstheoretischen Überlegungen, dass es insbesondere die Emotionen Furcht/(State-)Angst (sowie Stress) und Trauer/Kummer sind, die der Sachverhalt Arbeitslosigkeit hervorrufen kann. Entstehen diese Emotionen in Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt Arbeitslosigkeit „von selbst und ohne pädagogische Hilfe“ (Hilligen 1985, 34), spricht die Politikdidaktik von subjektiver Betroffenheit (siehe auch Kapitel 3.3). Ihre Funktion entfaltet die Betroffenheit in der Fachdidaktik vor allem als didaktische Schlüsselfrage, um die Auswahlproblematik zu bewältigen (vgl. Sutor 1992, 347) sowie als Prinzip, um bei den Lernenden Aufmerksamkeit zu erzeugen und Interesse für die Unterrichtsthemen zu wecken. Im Unterschied zu der als objektive Betroffenheit bezeichneten Situation, mit der „existenzielle Gefahren und Chancen zusammenhängen“ (Hilligen 1985, 34), meint subjektive Betroffenheit „emotionales Angerührtsein“ (Sutor 1992, 347) und „seelische Befindlichkeit“ (Gagel 1983, 86). Es handelt sich hierbei um eine „gefühlsmäßige Reaktion auf eine persönlich erlebte Mängelsituation“ (Schneider 1991, 11) sowie ein „passives Widerfahren, das Erlebnis einer problematischen Situation, in welcher konkretes Subjekt und die Gegebenheiten zusammengebunden sind und die als unerträglich empfunden wird“ (Gagel 1986, 34).

4.2.2 Bewertung von Sachverhalten

Dass eine Situation, ein Ereignis oder ein Sachverhalt wie Arbeitslosigkeit bzw. der Gedanke daran den „Emotionsmix“ Betroffenheit auslösen, hängt also mit der Kategorisierung des Ereignisses (Ereignistyp) und mit seiner subjektiven Einschätzung (Erlebensaspekts von Emotionen) zusammen. Deutlich wurde dies bereits in Bezug auf die Basisemotionen der Betroffenheit, das Angstgefühl und die Emotion Trauer bzw. Kummer.

Mit der Kategorisierung des Ereignisses sind allgemeine Übereinstimmungen gemeint, wie und als was ein Ereignis zu deuten ist (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 46).

Wann gilt Arbeit beispielsweise als prekär oder unwürdig? Erinnert sei an dieser Stelle an die Arbeitsorientierung und Einstellungen sowie die sozio-kulturelle Bedeutungsveränderung körperlicher Arbeit, auf welche in Kapitel 3.1 exemplarisch eingegangen wurde.

Meist werden Ereignisse von Menschen allgemein und geteilt aufgefasst, weil sie in der Regel bereits eine kultur- oder gruppenspezifische Typisierung erfahren haben (vgl. ebd.), auf die im Bewertungs- und Einschätzungsprozess zurückgegriffen wird. Gleichzeitig ist die Kategorisierung eines Ereignisses auch im Zusammenhang mit der subjektiven Einschätzung durch den Einzelnen zu sehen. Diese rekurriert an sein persönliches Wertesystem, die jeweiligen biographischen Determinanten, Bedürfnisse, Interessen sowie die subjektiven Wünsche, welche auch gesellschaftlich bzw. sozial geprägt sind und auf Erfahrungswissen zurückgreifen, das im Vorfeld bereits bewertet wurde und als emotional und kognitiv verankerte Vorstellung (zum Sachverhalt) verfügbar ist. Somit erfolgt die Bewertung ausgehend von der jeweiligen Subjektivität der Person, die sich einerseits auf individuelle Eigenschaften, Ressourcen und Dispositionen bezieht, andererseits durch die soziale Eingebundenheit und die sozialen Verhältnisse, d. h. die je historisch spezifischen intersubjektiven Erfahrungen, geprägt ist (vgl. Kleemann/Voß 2010, 415f.).

Erfahrungen mit dem jeweiligen Ereignis spielen bei seiner Bewertung, Einschätzung und Sinnzuschreibung eine ganz entscheidende Rolle, wobei es darauf ankommt, welcher Art die Erfahrung ist. Erfahrung kann etwas Direktes, Persönliches sein – man erlebt(e) z. B. Arbeitslosigkeit am eigenen Leib, man ist oder war selbst arbeitslos oder ein Elternteil ist oder war arbeitslos und das Kind spürt(e) die Folgen am eigenen Leib (Typ 1). In beiden Fällen liegt bzw. lag Arbeitslosigkeit als persönliche Tatsache vor. Neurobiologen zufolge entstehen aus solchen kritischen Lebensereignissen oder aus wiederholt gemachten bedeutsamen Erfahrungen, im Prozess der emotionalen Konditionierung, Haltungen oder innere Überzeugungen (vgl. Roth 2007; Hüther 2009). Demnach verdichten sich wiederholt gemachte Erfahrungen „auf eine Metaebene zu einer Art Integral über alle bisher gemachten, ähnlichen Erfahrungen“ (Hüther 2009, 12). Aus diesem sogenannten „Erfahrungsin-tegral“ entwickeln sich dann Einstellungen, die schwer veränderbar sind (vgl. ebd.). Daneben kann es auch durch schockartiges Lernen zu einer festen Assoziation von Reiz und Emotion kommen (Roth 2007, 96). In beiden Fällen vollzieht sich eine emotionale Konditionierung der Erfahrungen, bei der „die neuronale Repräsentation des Erlebnisses oder Objekts und eines bestimmten emotionalen Zustands (Furcht, Freude bzw. Lust) über spezielle synaptische Kontakte so eng miteinander verbunden werden, dass sie regelmäßig zusammen auftreten“ (ebd., 145f.). D. h., erleben Kinder beispielsweise die Folgen von Arbeitslosigkeit am eigenen Leib, wird dies vom Gehirn bewusst oder unbewusst registriert und fest mit den Ereignissen im emotionalen Erfahrungsgedächtnis abgespeichert. Diese Verankerung vollzieht sich umso schneller, „je stärker die emotionalen Begleitzustände oder Folgen von Ereignissen“ (ebd., 145f.).

nissen waren“ (ebd., 143). Dies führt zu der These, dass eine solch emotional konditionierte Erfahrung die Vorstellung von Arbeitslosigkeit sehr nachhaltig beeinflusst und Auswirkungen auf die Bewältigung von Arbeitslosigkeit hat (siehe auch Kapitel 3.2).

Darüber hinaus wird Arbeitslosigkeit auch z. B. vermittelt über Medien oder die alltägliche Kommunikation als indirekte Erfahrung in Form von Schülervorstellungen wirksam. In diesem Fall liegt Arbeitslosigkeit nicht als persönliche Tatsache vor (Typ 2).

Das Gehirn versieht die unterschiedlichen Erfahrungen mit emotionalen „Etiketten“ oder „Markern“, um sie schnell abrufen zu können (vgl. ebd., 142), indem es sie in Form neuronaler und synaptischer Verschaltungsmuster verankert: „Diese einmal entstandenen Muster bestimmen die Wahrnehmung, Bewertung und Einordnung aller weiteren, nachfolgenden Erfahrungen (frühe Bahnungs- und Kanalisierungsprozesse)“ (Hüther 2006, 12). Verantwortlich für die Bewertung und Einschätzung von Sachverhalten bzw. für die Bedeutungszuschreibungen sind insofern die limbischen Zentren im menschlichen Gehirn, die ein zentrales Bewertungssystem darstellen und alles danach bewerten, „ob es gut/vorteilhaft/lustvoll war und entsprechend wiederholt werden sollte, oder schlecht/nachteilig/schmerzhaft und entsprechend zu meiden ist“ (Roth 2006, 52).

Mainong (1894) betrachtet Emotionen in seiner Werturteilstheorie, einer sogenannten kognitiv-motivationalen Emotionstheorie, daher als Grundlage von Werturteilen¹⁰, weil sie die erlebende Person über den Wert oder Unwert von Objekten und Ereignissen informieren, die diese für sie haben (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 13, 17, 20). Ähnlich sehen es Schwarz und Clore (1996) in ihrer Gefühl-als-Information-Theorie (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 35). Die Funktion des Einschätzens bzw. Bewertens von Sachverhalten findet sich auch in den kognitiv-evaluativen Emotionstheorien (Appraisaltheorien) von Arnold (1960) und Lazarus (1966) (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 89). Allerdings weisen Schwarz und Clore darauf hin, dass erstens auch bewertungsirrelevante Gefühle, die nicht vom Urteilsobjekt stammen, Werturteile beeinflussen können, weil Gefühle für sich genommen objektlos seien und der Objektbezug erst dadurch entstehe, dass die erlebende Person einen kausalen Bezug zwischen Gefühlen und verursachenden Kognitionen bzw. Gegenständen oder Ereignissen herstellt (vgl. ebd., 36). Insofern bestehe die Gefahr, dass Gefühle auf die falschen Objekte bezogen werden (= Fehl-attributionen).

10 Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Fachdidaktik für Sozialwissenschaften etwas anderes unter Werturteilen versteht: „Mit Werturteilen werden Ereignisse, Fragen, Probleme oder Konflikte nach ethisch-moralischen Gesichtspunkten beurteilt“ (GPJE 2004, 15).

Zu bedenken ist außerdem, dass Gefühle zwar Werturteile von Objekten beeinflussen können, dass Werturteile aber nicht notwendigerweise auf Gefühlen fußen müssen. So können auch Überlegungen in Bezug auf die positiven und negativen Konsequenzen eines Ereignisses mehr oder weniger „emotionsfrei“ angestellt werden und zu einem Werturteil führen (vgl. ebd., 34). Auch kommt es vor, dass Menschen Werturteile unreflektiert übernehmen oder sie „aus bereits früher gebildeten, im Gedächtnis gespeicherten Werturteilen ‚ableite[n]‘“ (ebd.). Die Bewertung eines Sachverhaltes an sich, löst außerdem noch keine Emotionen aus, obwohl die Bewertung bzw. Einschätzung in der Regel von Emotionen beeinflusst ist. Ein Schüler kann Arbeitslosigkeit zwar als schlecht bewerten, sich jedoch der Tatsache bewusst sein, dass in seiner Familie niemand arbeitslos ist. Dadurch ist im Grunde der Wunsch, dass ihn Arbeitslosigkeit nicht betreffen soll, erfüllt und wird deshalb „ausgelöscht“. Eine Emotion würde demnach nicht entstehen (es sei denn, er hält es für möglich, dass ihn Arbeitslosigkeit in der Zukunft betrifft) (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 86).

4.2.3 Emotionsentstehung

Fasst man die empirisch belegten Auffassungen zur Entstehung von Emotionen aus den Theorien von Mainong, Arnold und Lazarus zusammen, so bedarf es nämlich einer kognitiven und einer motivationalen Voraussetzung zum Entstehen sogenannter Urteilsgefühle¹¹:

Konfrontiert mit dem Sachverhalt Arbeitslosigkeit, treten Emotionen auf, wenn man mit diesem Ereignis zum einen den Wunsch verbindet, es möge nicht bestehen. Gleichzeitig muss der erlebenden Person ganz sicher klar sein, dass Arbeitslosigkeit sie persönlich betrifft (= Tatsachenüberzeugung), also zur Lebenssituation dazu gehört oder sie zumindest möglicherweise (z. B. in Zukunft) betreffen könnte (= unsichere Tatsachenüberzeugung). Infolge dieser (unsicheren) Tatsachenüberzeugung wird der Sachverhalt kognitiv „ernsthaft“ repräsentiert bzw. intellektuell erfasst (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 21–23). Daraus ergibt sich eine auf den Sachverhalt bezogene Tatsachenemotion oder Unsicherheitsemotion.

Phantasie-Urteilsgefühle, wie Mainong sie nennt, beziehen sich zwar auch auf Sachverhalte, verbunden mit dem Wunsch, sie mögen (nicht) existieren, doch nimmt man sie in diesem Fall bloß als bestehend an (= Annahme) und repräsentiert sie kognitiv auf spielerische, anstatt auf ernsthafte Weise (vgl. ebd., 22f.).

11 Nach Mainong haben Urteilsgefühle Sachverhalte (= Zustände, Ereignisse, Handlungen) als Objekte und „beruhen auf ‚ernsthaften‘ kognitiven Repräsentationen ihrer Objekte“ (Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 23).

Ob kognitiv spielerische oder ernsthafte Repräsentation des Sachverhalts, eine Voraussetzung für Tatsachenüberprüfung oder Annahme und das Entstehen von Wünschen ist eine erfahrungsbasierte und/oder sozial generierte Vorstellung von Arbeitslosigkeit.

Schließlich kann die Konfrontation mit Arbeitslosigkeit z. B. über ein Fallbeispiel auch Empathie-Emotionen auslösen. Genau das wird von Didaktikern in der Regel auch beabsichtigt. Die Intension dabei ist, Schüler zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu motivieren, für das dem Fall zugrunde liegende Problem zu interessieren und von verschiedenen Seiten, auch der Seite der im Fallbeispiel Betroffenen, zu betrachten. Damit wird die Grundlage für ein reflektiertes rationales Urteil geschaffen, das Sach- und Wertaspekte berücksichtigt und verschiedene Perspektiven auf das Problem mit einbezieht (vgl. Breit 1990).

Mainong unterscheidet in Bezug auf Empathie-Emotionen zwischen den Sympathiegefühlen Mitfreude und Mitleid und den Antipathiegefühlen Schadenfreude und Neid bzw. Missgunst. Mitleid entsteht, wenn man glaubt, dass eine andere Person ein negatives Gefühl erlebt, weil Arbeitslosigkeit ihr Wohlergehen betrifft und man sich selbst für diese Person wünscht, dass sie dieses Gefühl nicht erlebt (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 28f.). Wünscht man sich hingegen, dass diese Person ein negatives Gefühl erlebt, so ist die Rede von Schadenfreude (vgl. ebd., 29).

Damit erscheint die angesprochene klassische Unterscheidung in subjektive und objektive Betroffenheit als viel zu ungenau. Vor dem Hintergrund der verschiedenen hier aufgezeigten Formen von Betroffenheit, die sich aufgrund heterogener Erfahrungen mit dem und Vorstellungen über den Sachverhalt ergeben können, soll in Bezug auf subjektive Betroffenheit deshalb unterschieden werden in Tatsachenbetroffenheit, Unsicherheitsbetroffenheit, Empathie- und Phantasiebetroffenheit. Diese ließen sich noch weiter differenzieren. Beispielsweise kann Unsicherheitsbetroffenheit gleichzeitig mit Tatsachenbetroffenheit auftreten oder eben ohne diese. Objektive Betroffenheit könnte bestenfalls als Oberbegriff im Sinne einer grundsätzlichen Betroffenheit von Schlüsselproblemen „durch [...] bloßes ‚In-der-Welt-sein‘“ (Gagel 1994, 114) fungieren, weil damit existenzielle Gefahren und Chancen verbunden sind, die theoretisch jeden betreffen (vgl. Hilligen 1985, 34). Aus dieser objektiven Betroffenheit ergeben sich dann die höchst unterschiedlichen Formen von subjektiver Betroffenheit im Sinne einer Emotion, sofern man sich über die Existenz des jeweiligen Schlüsselproblems im Klaren ist, also eine Vorstellung von Arbeitslosigkeit hat, unabhängig davon, ob Arbeitslosigkeit einen direkt oder nur indirekt betrifft.

Angenommen wird, dass ein Sachverhalt nur dann Emotionen auslösen kann, wenn eine Vorstellung, in diesem Fall von Arbeitslosigkeit vorliegt. Denn nur unter dieser Voraussetzung kann es zu einer Tatsachenüberprüfung oder Annahme kommen und können Wünsche entstehen. Dabei muss die Vorstellung von Arbeitslosig-

keit keineswegs vollständig und in wissenschaftlicher Hinsicht korrekt sein. Weiß man von der Existenz des Problems, so sind mit diesem Wissen auch Bewertungen und Wünsche verbunden, wobei es darauf ankommt, wie man von dem Problem erfahren hat, also woher das Wissen hierzu vor allem kommt bzw. auf welchen Erfahrungen die Vorstellungen von Arbeitslosigkeit basieren. Stammt das Wissen aus zweiter Hand, handelt es sich also um Informationen, die man in der Kommunikation mit anderen Menschen oder über Medien erfahren hat (vgl. Schützeichel 2007, 451) (Typ 2), dann bewertet man es anders als jemand, der neben medialen Informationen und entsprechenden Vorbewertungen auch auf persönliche, direkte Erfahrungen, also auf Wissen aus erster Hand (vgl. ebd.) zurückgreifen kann (Typ 1). Insofern können verschiedene, in sich äußerst heterogene Formen von subjektiver Betroffenheit auftreten, sofern es zu einer (unsicheren) Tatsachenüberzeugung oder einer Annahme kommt und Wünsche vorliegen. Diese so entstehenden negativen Emotionen könnten dann wiederum die Auseinandersetzung mit und das Urteil über Arbeit und Arbeitslosigkeit etwa in der Hinsicht beeinflussen, dass die Bereitschaft der Schüler sinkt, neue und diskrepante Informationen zur Thematik aufzunehmen und auf diese Weise ihre Vorstellungen zu erweitern. Nach einem kurzen allgemeinen Überblick über *Conceptual Change* und Konzeptwechselansätze, wird deshalb die Rolle affektiver Aspekte in Konzeptwechselprozessen am Beispiel der Emotion Betroffenheit und des Schlüsselproblems Arbeitslosigkeit untersucht.

4.3 EMOTIONEN UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DEN CONCEPTUAL CHANGE

Im sozialwissenschaftlichen Unterricht sind Schüler dazu aufgefordert sich auch mit Phänomenen wie Arbeit und Arbeitslosigkeit auseinanderzusetzen. Dass sie hierzu bereits über entsprechende Vorstellungen verfügen, die durch Betroffenheit mitbestimmt sein können, birgt Chancen und Risiken gleichermaßen. Weil Erfahrungen mit Sachverhalten wie Arbeit und Arbeitslosigkeit kognitiv *und* emotional verankert, je nachdem sogar emotional konditioniert wurden und infolgedessen die Vorstellungen zu diesen Phänomenen emotional grundiert sind, können Emotionen bei erneuter Konfrontation mit diesen Sachverhalten auftreten. Emotionen begleiten daher in der Regel die Auseinandersetzung mit diesen Lerngegenständen.

Bevor die Rolle affektiver Aspekte in Konzeptwechselprozessen in Kapitel 4.3.3 an der hypothetischen Frage *Was könnte passieren, wenn die Lebenssituation (Arbeitslosigkeit) zur Lernsituation wird?* erörtert wird, wird zunächst auf *Conceptual Change* allgemein eingegangen.

Da die Vorstellungsforschung sich von Anfang an auch mit der Frage beschäftigte, „ob Conceptual-Change-Ansätze wirkungsvolle Rahmenbedingungen zur

Verbesserung der Unterrichtspraxis, durch die das Wissen und die Kompetenzen der Lernenden verbessert und gesteigert werden, liefern können“ (Reinfried 2010, 1), skizziert der folgende Teil ein paar dieser Ansätze in ihren Annahmen, theoretischen Bezügen und Vorgehensweisen.

4.3.1 Conceptual Change und seine Ansätze

Conceptual Change kann mit Reinfried als „Veränderungen des begrifflichen Verständnisses“ (ebd., 5) verstanden werden. In ihrem Überblick über Vorstellungsforschung liefert sie u. a. eine Übersicht über *Conceptual Change*-Ansätze und geht insbesondere auf den Sonderfall Humangeographie ein (siehe auch Forschungsstand, Kapitel 5). Ausgangspunkt für alle *Conceptual Change*-Ansätze ist zum einen die Frage, „wie ein (naives) Alltagsverständnis Lernender von einem bestimmten Sachverhalt oder einer bestimmten Methode der Erkenntnisgewinnung durch wissenschaftlich angemessenere Begriffe, Erklärungen und Methoden verändert werden kann“ (Reinfried 2010, 2). Zum anderen bilden konstruktivistisch-epistemologische Betrachtungsweisen ihren Ausgangspunkt (vgl. ebd., 5). Unterschieden werden können mit Reinfried dann zwei Strömungen: Die etwas älteren Ansätze beziehen sich auf Piagets Theorie, auf Kuhns Paradigmenwechsel sowie auf Ausubels Lehrmeinung, der nach das Vorwissen als der wichtigste Einflussfaktor des Lernens gilt, woran sich die Unterrichtsgestaltung zu orientieren habe (vgl. ebd., 6). Hieraus entstand der klassische Konzeptwechselansatz von Posner, Strike, Hewson und Gertzog (1982). Als neuere kognitivistische *Conceptual Change*-Ansätze nennt Reinfried den Rahmentheorieansatz von Vosniadou und Brewer (1992), den Kategorienansatz von Chi (1992) sowie den Ansatz der verbundenen Fragmente von diSessa (2008). Kennzeichnend für diese Ansätze ist, dass sie „Wissenskonstruktion und Lernen aus der Perspektive des individuellen Lernenden, der sein Verständnis der Welt durch kognitive Prozesse aufgrund von Erfahrungen mit seiner Umwelt und der Wirklichkeit konstruiert“ (Reinfried 2010, 6), betrachten. Die zweite Strömung entstand in den 1990er Jahren mit Bezug auf Wygotskys soziokulturelle Theorie. Indem die kognitivistische Perspektive um die soziale Dimension des Lernens erweitert wurde, entstanden Ansätze wie der sozial-konstruktivistische, der soziokulturelle und der partizipative *Conceptual Change*-Ansatz. Zentral sind hier soziale und kulturelle Aspekte des Lernens und Wissens (vgl. ebd.). Als ein Beispiel für einen solchen situativen Konzeptwechselansatz nennt Reinfried das Kontextmodell von Caravita und Halldén (1994). Für sie ist das in soziokulturellen Kontexten erworbene und angewendete Wissen ein Werkzeug (vgl. Reinfried 2010, 12). In ihrem hierarchischen Kontextmodell verdeutlichen sie „das Problem der unterschiedlichen Kontextualisierung eines Sachverhalts“ (ebd.), wonach es beispielsweise für Arbeitslosigkeit den Interpretationskontext des Alltags-

lebens und den Kontext der Wissenschaft gäbe. Beide Kontexte sind in die drei Abstraktionsebenen (1) Praxis, (2) Erklärung, Analyse, Interpretation und (3) Metaebene unterteilt: „Auf der untersten Abstraktionsebene, der Ebene der Praxis, stehen sich auf der Seite des Alltagskontext die Alltagserfahrung, auf der Seite des wissenschaftlichen Kontextes die Empirie gegenüber“ (ebd.). Während die Auseinandersetzung mit Arbeitslosigkeit auf der zweiten Ebene des Alltagskontextes vom „gesunden Menschenverstand“, Handlungsnormen und Konventionen geleitet würde, wären es im wissenschaftlichen Kontext theoretische Konzepte (vgl. ebd.). Auf der Metaebene stehen sich Weltanschauung/Ideologie (Alltagskontext) und Kontext der Theorie (Wissenschaftskontext) gegenüber (vgl. ebd., 13), wonach Arbeitslosigkeit beispielsweise einerseits als Schicksal, andererseits mithilfe von Arbeitsmarkttheorien gedeutet würde. Lernschwierigkeiten entstehen demnach aus der Differenz der Kontexte. So werden Verständnisprobleme und Fehlkonzepte insbesondere dann beobachtet, „wenn Schülerinnen und Schüler eine Problemstellung oder eine Aufgabe im wissenschaftlichen Kontext erklären sollen, stattdessen jedoch auf ihre Alltagskontexte zurückgreifen“ (ebd., 14). Dieser Rückgriff auf den Alltagskontext geschehe insbesondere bei neuen Begriffen oder Sachverhalten, also dann, wenn Schüler mit dem wissenschaftlichen Kontext wenig vertraut sind (vgl. ebd.).

Der sogenannte klassische *Conceptual Change*-Ansatz von Posner et al. (1982) beschäftigt sich u. a. mit der Frage, unter welchen Bedingungen Alltagsvorstellungen zugunsten wissenschaftlich begründeter Vorstellungen aufgegeben werden (vgl. Krüger 2007, 81). Lernen wird dabei als Konzeptwechsel verstanden, bei dem die Schüler von ihren Vorstellungen zu wissenschaftlichen Konzepten wechseln (vgl. Duit 2008, 4). Daher geht es im Unterricht „um die Revision der meist ‚naiven‘ Ausgangsvorstellungen“ (Reinfried 2008, 10). Die Vorstellungen der Schüler werden in diesem Ansatz als Fehlvorstellungen (*misconceptions*) und in diesem Sinne als Lernhindernisse angesehen, die durch einen radikalen Vorstellungswandel überwunden werden sollen. Anstatt Vorstellungen, die dem wissenschaftlichen Wissen nicht adäquat sind, als *misconceptions* oder Fehlvorstellungen zu werten, schlägt Reinfried (2010, 4) die Verwendung des wertfreien Begriffs *alternative conceptions* bzw. alternative Konzepte vor.

Im Ansatz von Posner et al. wird weiter davon ausgegangen, dass sich die „falschen“ Vorstellungen der Schüler durch „richtige“ Vorstellungen ersetzen lassen, indem man die Schüler mit der „korrekten“ Lehre konfrontiert: Zunächst werden den Schüler ihre Vorstellungen zu einem Thema bewusst gemacht. Anschließend wird die wissenschaftliche Sicht auf den Unterrichtsgegenstand erläutert. Auf diese Weise soll bei den Lernenden „Unzufriedenheit mit den eigenen Vorstellungen und in der Folge eine dramatische Konzeptveränderung“ (ebd., 7) ausgelöst werden. Diese dramatische Konzeptveränderung vergleichen Posner et al. mit der „Akkommodation eines kognitiven Schemas an eine neue Erfahrung“ (ebd.). Strike

und Posner nennen vier Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit es zu einer solchen Akkomodation im Piaget'schen Sinne kommen kann:

1. Unzufriedenheit

Lernprozesse werden u. a. dadurch in Gang gesetzt, dass Ereignisse beobachtet bzw. erfahren werden, die sich mit dem vorhandenen Wissen (zunächst) nicht erklären lassen (vgl. Mietzel 2007, 49). Damit entsteht eine gewisse Offenheit für neues Wissen und neue Informationen, mit deren Hilfe solche Ereignisse erklärbar werden. Wird dem Lernenden dann eine entsprechende „Ersatzvorstellung“ bzw. Information zur Erklärung angeboten, deren Diskrepanz zu seinem Vorwissen er bewusst wahrnimmt, so kann das registrierte Wissensdefizit eine Unzufriedenheit mit der eigenen Vorstellung auslösen. Wahrgenommene Unterschiede zwischen der zu lernenden wissenschaftlichen Vorstellung und der eigenen Vorstellung zu einem Thema können den Schüler derart irritieren, dass ein kognitiver Konflikt¹² ausgelöst wird (vgl. Reinfried 2010, 7).

Nach Reinfried spielen neben den kognitiven Faktoren, wie dem Erkennen des kognitiven Konfliktes, auch die hier mit Unzufriedenheit implizit angesprochenen affektiven Dimensionen sowie metakognitive und motivationale Prozesse eine „bedeutende Rolle bei der Unterstützung von Konzeptänderungen auf der Ebene des Fachwissens“ (ebd., 15). Auch muss sich die Ersatzvorstellung als verständlich (*intelligible*), überzeugend (*plausible*) und fruchtbar (*fruitful*) erweisen, damit eine Akkomodation an die neue Vorstellung, also ein Ersetzen der alten Vorstellung durch eine neue, möglich wird (vgl. ebd., 6).

2. Verständlichkeit

Verständlichkeit heißt in diesem Zusammenhang, dass die neue Vorstellung rational begründbar ist, keine Widersprüche enthält und der Lernende sie als sinnvoll und bedeutsam erachtet (vgl. Krüger 2007, 84; Reinfried 2010, 7). Um die neuen Möglichkeiten, die die neue Vorstellung bietet erfassen und nachvollziehen zu können, ist außerdem ein Grundstock an Wissen erforderlich (vgl. Krüger 2007, 84).

12 Wenn das Vorführen oder Beschreiben eines Ereignisses, dessen wahrscheinlich eintretenden Effekte usw. die Schüler vorhergesagt bzw. erklärt haben, zu Effekten usw. führt, die sich von den Erwartungen und Vorstellungen der Schüler unterscheiden, bzw. sich mit dem vorhandenem Wissen der Schüler nicht erklären lassen, dann entsteht durch diese gedankliche Konfrontation mit der Diskrepanz zwischen dem eigenen Vorwissen und der neuen Information ein kognitiver Konflikt (vgl. Mietzel 2007, 49, 295f.).

3. Plausibilität

Das Verständnis der neuen Vorstellung ist auch Voraussetzung dafür, dass sie dem Lernenden plausibel erscheint und er bereit ist, sie zu akzeptieren (vgl. ebd.). Dabei hängt die Plausibilität vom erwarteten Übereinstimmungsgrad zwischen alter und neuer Vorstellung (vgl. ebd.) und davon ab, ob der Lernende die neue Vorstellung als glaubhaft und bedeutsam einschätzt (vgl. Reinfried 2010, 7). Am wichtigsten ist hierbei, dass sich die neue Vorstellung in einer Problemlösesituation bewährt.

4. Fruchtbarkeit

Fruchtbarkeit bedeutet schließlich, dass die neue Vorstellung ausbaufähig und auf andere Bereiche anwendbar ist und der Schüler mit ihrer Hilfe auch andere Probleme lösen kann (vgl. Krüger 2007, 84; Reinfried 2010, 7). Sie sollte der alten Vorstellungen insofern überlegen sein, als man mit ihr zuverlässig Beobachtungen erklären und zukünftige Ereignisse vorhersagen kann (vgl. Mietzel 2007, 298).

Krüger konstatiert:

„Hat das Individuum festgestellt, dass die neue Vorstellung eine verständliche und plausible Alternative zu seiner bisherigen Vorstellung ist, wird es versuchen, seine Erfahrungen mit der neuen, selbst konstruierten Vorstellung zu erklären. Führt dieses sogar zu neuen Ansichten und Entdeckungen, wird es dem Individuum fruchtbar erscheinen, und es wird die neue Vorstellung nutzen“ (Krüger 2007, 84).

Diese vier Bedingungen – Unzufriedenheit, Verständlichkeit, Plausibilität und Fruchtbarkeit – greift Girg (2005) implizit in seinem „Inneren Dialog“ auf. Für ihn ist Verstehen nie voraussetzungslos, sondern bedingt vorauslaufendes Verstehen oder Vorverständnis. Dabei definiert Girg das Vorverständnis als „vorauslaufende Weltsicht, die Jugendliche bereits immer wieder aktuell und ausschnitthaft in den Prozess des Unterrichts einbringen“ (Girg 2005, 66). Weiter beschreibt er dieses Vorverständnis als einen Zustand, der dem neuen Lernen vorausgeht und sich erst im „Prozess des konkreten, lernenden, handelnden Tuns“ (ebd.) entfaltet und eröffnet. Der Prozess des Verstehens konstituiert sich als „Innerer Dialog“ aus dem vorhandenen Vorverständnis heraus:

„Bereits bestehendes Vorverständnis bildet dazu mit anderem, bereits bestehendem Vorverständnis in evolutionärem Sinn Synthesen, die zu neuen Bausteinen führen. Wir konstruieren aus uns selbst an den Phänomenen der Welt entlang immer wieder neu unsere Sicht von der Welt“ (ebd., 67).

Girg charakterisiert somit den Vorstellungswandel als einen Prozess des „Inneren Dialogs“, der sich über sieben bzw. acht Stufen hinweg vollzieht. Wie die „Begegnung mit dem Neuen“ eine Veränderung der ursprünglichen Vorstellung bewirken

kann, aber auch was einen *Conceptual Change* trotz diskrepanter Information verhindert, wird im Folgenden durch Girgs „Inneren Dialogs“, ergänzt um Claar (1996), Feldmann (2002), Siegler et al. (2005), Mietzel (2007), Reinfried (2008) und Hüther (2008) dargestellt:

(1) „Zustand fragloser Selbstverständlichkeit“: Dem Lernenden ist sein Vorverständnis nicht bewusst. Dies lässt sich mithilfe der ersten von drei Phasen des Äquilibrationsprozesses nach Piaget erklären, dem *Äquilibrium*. Neben der Äquilibration, die wiederum in die Phase des Äquilibrium, die Phase des Disäquilibrium und die Phase des stabiles Äquilibrium unterteilt ist, unterscheidet Piaget außerdem die bereits erwähnte Assimilation und Akkomodation (vgl. Siegler et al. 2005, 182). Das Äquilibration ist „der Prozess, durch den Kinder Assimilation und Akkomodation ausbalancieren, um stabiles Verstehen zu schaffen“ (ebd.). In der ersten Phase, dem Äquilibrium, bedeutet dies: Kinder sind mit ihrem Verständnis des Phänomens zufrieden, weil sie „keine Diskrepanzen zwischen ihren Erfahrungen und ihren Verstehensstrukturen sehen“ (ebd., 183).

(2) „Begegnung mit dem Neuen“: Der Lernende erkennt bewusst die Verbindung mit bzw. zum Vorverständnis.

(3) „Identifikation von Bekanntem und Unbekanntem“: Der Lernende sucht das Neue nach Bekanntem und Unbekanntem ab. Dabei ist das über die Sinnesorgane Wahrgenommene und über die äußere Welt Erfahrene, „in Form bestimmter Aktivierungs- und Verhaltensmuster von Nervenzellen [...] [im] Gehirn als inneres Bild, als innere Repräsentanz verankert worden“ (Hüther 2008, 76). Alle neuen Eindrücke, Wahrnehmungen, Reize lassen Aktivierungsmuster bzw. „Wahrnehmungsbilder“ entstehen, die mit bereits vorhandenen Nervenzell-Verhaltensmustern bzw. „Erinnerungsbildern“ verglichen werden (vgl. ebd.). Stimmt das neue Wahrnehmungsbild (tatsächlich oder vermeintlich) mit bereits gemachten Erfahrungen, bestehenden Vorstellungen und Erwartungen überein, „so wird der neue Eindruck als bekannt abgetan und entsprechend (routinemäßig) beantwortet“ (ebd.). Nach Ken Appleton wird in einem solchen Fall kein kognitiver Konflikt ausgelöst und der Lernende hat nichts dazu gelernt (vgl. Mietzel 2007, 294). Es handelt sich somit um den Vorgang der *Assimilation* nach Piaget, bei dem das Individuum das Neue, die neuen Erfahrungen seinen ausgebildeten Schemata anpasst (vgl. Feldmann 2002, 6). Wenn neues und altes Bild in keiner Weise übereinstimmen, muss dies trotzdem nicht unbedingt zu einer Veränderung vorhandener Vorstellungen führen. Indem Menschen die Realität verändern, entgehen sie kognitiven Konflikten: „Das neue Wahrnehmungsbild wird gewissermaßen als ein nicht zu den bisherigen Erfahrungen passendes Trugbild verworfen“ (Hüther 2008, 77). In diesem Fall kommt es weder zu einer konzeptionellen Veränderung noch zur oberflächlichen Abspeicherung der neuen Informationen (vgl. Mietzel 2007, 295). Eine weitere mögliche Reaktion auf die wahrgenommene Diskrepanz zwischen Vorwissen und neuer Information ist, die Uminterpretation der Information. Auf diese Weise wird kein kogni-

tiver Konflikt ausgelöst (vgl. ebd., 293). Typischerweise werden die neuen Informationen in einer solchen Situation nur oberflächlich abgespeichert, der Bezug zum bereits vorhandenem Wissen wird nicht hergestellt, sodass das Abrufen der Informationen auf den Kontext ihres Erwerbs beschränkt bleibt (vgl. ebd., 293; 294f.). Darüber hinaus reicht die Diskrepanz zwischen Vorwissen und neuer Information oft nicht aus, um einen Konzeptwechsel herbeizuführen, weil „Informationen, die den eigenen Vorstellungen widersprechen, [...] besonders kritisch durchleuchtet, uminterpretiert und manchmal schlechtweg ignoriert [werden]“ (ebd., 292).

(4) „Staunen“: Wird das Neue als „unbekannt“ identifiziert oder werden Probleme und Schwierigkeiten erkannt, verbunden mit einem kognitiven Konflikt als Anlass zur Unzufriedenheit mit bisherigen Vorstellungen (vgl. Mietzel 2007, 289; Reinfried 2008, 10), dann entsteht zunächst Ratlosigkeit, die zu einer „momentanen Verständnisleere“ (Girg 2005, 67) führt. Nach Piaget befindet sich das Kind in der zweiten Phase des Äquilibrationsprozesses, dem Disäquilibrium: Kinder bemerken, „dass ihr Verständnis unzureichend ist [...], weil sie die Unzulänglichkeiten ihrer bisherigen Verstehensstrukturen erkennen, aber noch keine Alternative entwickeln können, die ein besseres Verständnis ermöglichen würde“ (Siegler et al. 2005, 183).

(5) „Ordnen des Vorverständnisses“: Der Lernende bewegt, ordnet und richtet sein Vorverständnis auf das Unbekannte über neue Fragen, um den kognitiven Konflikt zu beseitigen.

(6) „Umstrukturieren und Umlernen alter Vorverständnisstrukturen“: Der Lernende strukturiert sein Vorverständnis zunächst um, indem „das alte Muster so lange geöffnet, erweitert und umgestaltet [wird], bis das durch die neue Wahrnehmung entstandene Aktivierungsmuster in das nun modifizierte Erinnerungsbild integriert werden kann“ (Hüther 2008, 77). Weil das Kind versucht, die angebotene Information zu verstehen und einzuordnen, entsteht Claar (1996, 260) zufolge Unzufriedenheit mit den bestehenden Begriffen. Dadurch kommt es zur produktiven Umgestaltung der Begriffe, also zu einem fortgeschrittenen Verständnis (vgl. Claar 1996, 259f.).

(7) „Entstehung neuer Vorverständniselemente“: Durch das Umstrukturieren und Umlernen alter Verständnisstrukturen, bilden sich im Lernenden Synthesen als neue Vorverständniselemente.

(8) „Weitere Verstehensprozesse“: Die Synthesen treten allem alten Vorverständnis gegenüber, hinterfragen es und leiten weitere Verstehensprozesse ein. Auf dieser letzten Stufe geschieht der eigentliche Konzeptwechsel, *Akkommodation* nach Piaget, bei der die neue Konzeption akzeptiert und die alte zurückgewiesen wird (vgl. Mietzel 2007, 298). Dies geschieht jedoch nur, wenn die neue Konzeption verstanden wird, sich beim alltäglichen Problemlösen bewährt und plausibel erscheint: „Die alternative Erklärung muss sich bei der Erklärung von Beobachtungen und der Vorhersage zukünftiger Ereignisse bewähren und damit der ‚alten‘ Konzeption eindeutig überlegen sein“ (ebd.). Am Ende kann in Phase drei des

Äquilibrationsprozesses ein stabiles Äquilibrium erreicht werden. Neue Erfahrungen können somit durch die Entwicklung eines differenzierten Verständnisses richtig eingeordnet werden (vgl. Siegler et al. 2005, 183).

Die Annahme des klassischen *Conceptual Change*-Ansatzes von Posner et al. (1982), dass die *misconceptions* der Schüler sich einfach durch die Konfrontation mit den „richtigen“ Vorstellungen ersetzen lassen, bezeichnet Reinhardt als Lehr-Kurzschluss: „den mitgebrachten und vielleicht ‚bewährten‘, womöglich gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen die ‚richtige‘ Lehre unvermittelt entgegenzustellen – sie hätte kaum eine Chance, einen Konzeptwechsel einzuleiten“ (Reinhardt 2005, 53). Auch Nonnenmacher (1982) kritisiert die für klassische Konzeptwechsel übliche Konfrontation mit der „richtigen“ Lehre. Statt ihre Vorstellungen zu verändern würden Schüler diese gegen „aufklärenden“ Unterricht verteidigen und weiterhin an ihren „mitgebrachten“ Deutungen festhalten (vgl. Nonnenmacher 1982, 201). Entsprechend hat sich in Untersuchungen gezeigt, „dass die alten Vorstellungen auch nach dem Unterricht noch existieren und weiterhin in gewissen Kontexten angewendet werden“ (Johannsen/Krüger 2005, 27). Dies hängt auch damit zusammen, dass Lernen nie allein Sache rationaler Einsicht ist, sondern Bedürfnisse, Interessen und Einstellungen stets mit hineinspielen, weswegen logische Einsicht allein nicht ausreicht, um einen Konzeptwechsel dieser tief verankerten Vorstellungen zu erzeugen (vgl. Duit 2008, 5). Neben kognitiven Strategien wie dem Erkennen des kognitiven Konflikts sowie „kühle“ rationale, logische Erkenntnisse“ (Reinfried 2010, 15), sind die metakognitiven, motivationalen, affektiven und sozialen Aspekte wie Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung der Lernenden, ihre individuellen Ziele, Absichten, Zweckbestimmungen, Erwartungen, Bedürfnisse, das soziale Umfeld und andere Gruppenfaktoren für das Lernen von Konzepten und die Entwicklung von Konzeptänderungen entscheidend (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der Besonderheit humangeographischer Fragestellungen¹³ diskutiert Reinfried außerdem, inwiefern sich *Conceptual Change*-Ansätze eignen und welche Strategien zur Vorstellungsänderung im humangeographischen Unterricht sinnvoll sind (vgl. ebd., 18). Wegen der Parallelität humangeographischer und sozialwissenschaftlicher Themen, stellt sich diese Frage auch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Zwar hält Reinfried (2010, 19) kognitivistische und situative Ansätze gleichermaßen für geeignet, doch bewirkten rationale Erfahrung und Informationen meist kei-

13 Humangeographische Konzepte beruhen „auf unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Perspektiven und konkurrierenden wissenschaftstheoretischen Erklärungen“ (Reinfried 2010, 16), sind daher unscharf und nicht eindeutig definiert. Außerdem entziehen sie sich oft der unmittelbaren Beobachtung und dem experimentellen Nachvollzug (vgl. ebd., 19).

ne Veränderung von Vorstellungen, die auf Vorurteilen beruhen. Um diese Vorstellungen infrage zu stellen, seien andere Strategien wie z. B. die sozialkonstruktivistische Methode der Dekonstruktion notwendig (vgl. Reinfried 2010, 19).

Die Kritik am ursprünglichen Konzeptwechsel-Ansatz hat neuere Ansätze wie *conceptual development* (Entwicklung), *conceptual growth* (Wachstum), *conceptual reorganisation* (Reorganisation) und *conceptual reconstruction* (Rekonstruktion) hervorgebracht. In den Ansätzen *conceptual development* (Entwicklung) und *conceptual growth* (Wachstum) wird davon ausgegangen, „dass Alltagsvorstellungen graduell erweitert und restrukturiert werden; Alltagswissen und Schulwissen [...] schrittweise in Einklang gebracht“ (ebd. 2008, 11) werden. D. h., die Einführung in ein neues Wissensgebiet erfolgt schrittweise und ist mit kleineren Revisionen der vorunterrichtlichen Vorstellungen verbunden (vgl. ebd., 10). Allerdings gehen beide Ansätze weiterhin davon aus, dass die alten Vorstellungen verschwinden. Zwar greift der Ansatz der *conceptual reorganisation* (Reorganisation) Situiertheit und Verknüpfung auf, doch allein der Ansatz *conceptual reconstruction* (Rekonstruktion) betont den Tätigkeitsaspekt des Lernenden (vgl. Krüger 2007, 82f.).

Das bereits mehrfach angeführte **Modell der Didaktischen Rekonstruktion** der Forschergruppe um Kattmann basiert auf dieser *conceptual reconstruction*. Um einen Unterrichtsgegenstand entwickeln zu können, werden in diesem Modell fachliches und interdisziplinäres Wissen (ausgedrückt in Lehrbüchern etc.) mit den Schülerperspektiven (Vorstellungen, Vorverständnis, Anschauungen, Werthaltungen) entsprechend in Beziehung gesetzt (vgl. Kattmann et al. 1997, 3). Orientiert wird sich an einem fachdidaktischen Triplet, dessen drei wechselwirkende Teile – Schülerperspektive, fachliches Wissen, didaktische Strukturierung – eng aufeinander bezogen werden:

„Aus fachdidaktischer Perspektive wird der wissenschaftliche Gegenstand in seinen bedeutsamen Bezügen wiederhergestellt, und es wird durch Rückbezug auf die verfügbaren Schülervorstellungen ein Unterrichtsgegenstand konstruiert“ (ebd., 4).

Dabei stellt die „Fachliche Klärung“ eine hermeneutisch-analytische Untersuchungsaufgabe dar, bei der wissenschaftliche Theorien, Methoden und Termini unter Vermittlungsabsicht systematisch untersucht werden (vgl. ebd., 11). Die „Erfassung von Schülervorstellungen“ zu einem Thema ist hingegen eine empirische Untersuchungsaufgabe (vgl. ebd.). Bei der „Verknüpfung der Ergebnisse der fachlichen Klärung mit denen der Erhebung von Schülervorstellungen“ (ebd., 12) im Rahmen der „Didaktischen Strukturierung“ handelt es sich schließlich um eine konstruktive Untersuchungsaufgabe, mit Entscheidungen darüber, „was von einem Thema in welchem Umfang, mit welchem Schwierigkeitsgrad, mit welchen Bezügen und Einbettungen vermittelt werden soll“ (Gropengießer 2008, 174). Um diese

konstruktive Untersuchungsaufgabe zu bewältigen, werden „Schülervorstellungen und fachliche Theorien als gleich wichtige und gleichwertige Quellen zur Konstruktion von Unterricht genutzt und die lebensweltlichen und fachwissenschaftlichen Vorstellungen wechselseitig und kontrastierend miteinander verglichen“ (ebd.). Auch werden auf dieser Basis Möglichkeiten für Vorstellungsänderungen vorgeschlagen (vgl. ebd., 175). Gropengießer (ebd., 172) zufolge stellt das Modell der Didaktischen Rekonstruktion deshalb einen theoretisch fundierten Untersuchungsplan für die fachdidaktische Lehr-Lernforschung zur Verfügung.

4.3.2 Gründe für das Ausbleiben von Konzeptwechseln

Auf Verständnisprobleme, Lernschwierigkeiten und Fehlkonzepte wurde bereits mehrfach verwiesen. So vermutet Reinfried (2010, 17) für die Humangeographie, dass das für Ursachenanalyse und Erklärungen notwendige gegenstandsbezogene Wissen im Jugendalter noch sehr vage sei. Gleichzeitig seien ihre epistemologischen Konzepte auf der Metaebene wie Zeit und Raum (siehe Gruppe 2 der Grundkonzept-Typen in Kapitel 4.1.1) „entweder sehr subjektiv oder noch kaum entwickelt“ (Reinfried 2010, 17). Deshalb überfordere eine Thematisierung von sozial- oder wirtschaftsgeographischen Fragen aus verschiedenen Perspektiven in der Regel die Schüler, welche sich wiederum eindeutige und lernbare Aussagen zu jedem Sachverhalt wünschten (vgl. ebd.). Reinfried macht insbesondere die mangelnde Fähigkeit zum Perspektivenwechsel in Bezug auf sozialgeographische Konzepte aufgrund mangelnder Kenntnisse von sozial- und kulturanthropologischen Betrachtungsweisen für das festzustellende unzureichende geographische Denken und Verstehen bei Schülern verantwortlich (vgl. ebd., 18). Wegen der Parallelität humangeographischer und sozialwissenschaftlicher Themen dürften Verständnisprobleme im sozialwissenschaftlichen Unterricht eine ähnliche Ursache haben.

Bereits erwähnt wurde außerdem, dass trotz neuer (diskrepanter) Informationen nicht immer konzeptuelle Veränderungen auftreten. Auch kann Claar (1996, 259f.) zufolge der Versuch, angebotene Informationen zu verstehen und einzuordnen und die dadurch ausgelöste produktive Umgestaltung der Begriffe, zu neuen Missverständnissen führen. Insofern sieht sie eine wichtige Funktion sozialer Einflüsse darin, unzulängliche Vorstellungen, die nicht über praktische Erfahrungen verändert werden können, durch entsprechende Informationen und Erklärungen der Sozialisatoren zu korrigieren (vgl. Claar 1996, 261).

Weiterhin muss bedacht werden, dass „viele Schülervorstellungen auf bewusstem oder unbewusstem Erfahrungs- und Erlebnislernen oder auf verallgemeinerten Beobachtungen beruhen“ (Reinfried 2008, 8). Alltagsvorstellungen von Schülern sind somit tief in der Lebenspraxis begründet, „im Denken tief verankert[,] [...] für

die Lernenden von hoher Plausibilität“ (ebd.). Außerdem merkt Reinhardt an, dass die Alltagsvorstellungen „im Falle ihrer Persistenz natürlich die Funktionen für das Individuum [behalten]: Sie entlasten, weil sie Orientierung für das Wahrnehmen und Fühlen schaffen, sie integrieren Gruppen und Milieus durch Abgrenzung und sie verschaffen Anleitungen für das Handeln“ (Reinhardt 2005, 52f.). Nonnenmacher (1982, 201) geht außerdem davon aus, dass Schüler einiges über hochgradig emotional besetzte Problemstellungen wie Jugendarbeitslosigkeit wissen und eine individuelle Sichtweise entwickelt haben, mit der sie dieses Problem erklären und deuten. Diese Vorstellungen seien insofern als „Bewältigungsversuche“ zu interpretieren, um die „Ohnmachtsgefühle auslösende Realität“ (Nonnenmacher 1982, 201) zu verdrängen. Entsprechend werde an ihnen festgehalten und sie würden „gegen ‚aufklärenden‘ Unterricht verteidigt“ (ebd.).

Von Relevanz sind deshalb insbesondere affektive Aspekte in Konzeptwechselprozessen. Im Folgenden werden daher ausgehend von der Frage *Was könnte passieren, wenn die Lebenssituation (Arbeitslosigkeit) zur Lernsituation wird?* hypothetische Überlegungen dazu angestellt, wie Schüler auf das Thema Arbeitslosigkeit reagieren könnten, insbesondere dann, wenn Arbeitslosigkeit nicht nur Lernsituation, sondern auch gleichzeitig Lebenssituation ist. Konzentriert wird sich insofern auf die sogenannte Tatsachenbetroffenheit (siehe 4.2.3).

Zu beachten ist, dass die im Folgenden dargestellten Schülerreaktionen vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund erwartet werden, jedoch hypothetischen Status haben, also nicht empirisch belegt sind. Allerdings wird weitestgehend auf relativierende Formulierungen wie „wahrscheinlich“ und „möglicherweise“ zugunsten der Lesbarkeit verzichtet.

4.3.3 Wenn die Lebenssituation zur Lernsituation wird ...¹⁴

4.3.3.1 Arbeitslosigkeit als Lernsituation

Wird Arbeitslosigkeit im Unterricht behandelt, so treten i. d. R. keine Emotionen auf, wenn ein Schüler mit nur indirekten Erfahrungen und vermutlich differenzierter Bewertung (Typ 2) auf Basis seiner Vorstellungen rekonstruiert, dass Arbeitslosigkeit zwar als Problem in der Welt existiert, jedoch nicht zu seiner individuellen Lebenssituation gehört(e). Die Auseinandersetzung erfolgt in diesem Fall lediglich über die Vorstellungen zu Arbeitslosigkeit, die auf emotional und kognitiv verankerten indirekten Erfahrungen basieren. Erwartbar und durch das didaktische Betroffenheitsprinzip auch beabsichtigt, sind jedoch Empathie-Emotionen wie Mitleid,

14 Bezogen wird sich im Folgenden (bis S. 196) auf Vorarbeiten, die in einem Artikel der Verfasserin erschienen sind: Kölzer, Carolin (2011): Arbeitslosigkeit als Lebens- und Lernsituation. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (2), S. 50-69.

indem das Problem als ein persönliches Problem bestimmter Menschen aufgrund sozialer Perspektivenübernahme erkannt wird. Typ 2 kann auch so tun, als betreffe ihn Arbeitslosigkeit persönlich und den Sachverhalt Arbeitslosigkeit dabei auf eine kognitiv spielerische Weise repräsentieren. Dann erlebt er eine Phantasiebetroffenheit, sofern er den Wunsch verspürt, Arbeitslosigkeit möge ihn *nicht* betreffen. Möglich ist aber auch, dass er zu einer unsicheren Tatsachenüberzeugung kommt, sich also nicht sicher ist, ob ihn Arbeitslosigkeit z. B. in Zukunft nicht vielleicht doch betreffen könnte. In diesem Fall erlebt der Lernende wegen kognitiv ernsthafter Repräsentation und dem Wunsch, der Sachverhalt möge nicht eintreten, echte Betroffenheit basierend auf Unsicherheit. Je nach Einschätzung der eigenen Lebenssituation kann der Lerninhalt Arbeitslosigkeit somit sowohl bei Lernenden dieses Typs, als auch bei Lernenden des Typs 1, dem wir uns im Folgenden widmen werden, von Zukunftsangst begleitet sein. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn der Hauptschulbesuch – ein Element der Lebenssituation – als potenzielles Arbeitslosigkeitsrisiko interpretiert würde. Weil Typ 2 bislang nur indirekt, vorwiegend medial über das Schlüsselproblem informiert ist, Typ 1 aber zusätzlich „leibliche“ bzw. einschlägige Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gesammelt hat, unterscheidet sich wahrscheinlich ihr Unsicherheitsempfinden.

4.3.3.2 Emotional konditionierte Arbeitslosigkeitserfahrungen

Zusätzlich zu möglicherweise ausgelösten Empathie-Emotionen, bezogen auf die im Fallbeispiel dargestellten Personen, erkennt ein Schüler mit persönlichen Erfahrungen und vorwiegend negativer Bewertung (Typ 1) außerdem, dass ihn Arbeitslosigkeit selbst tatsächlich betrifft. Er repräsentiert den Sachverhalt auf kognitiv ernsthafte Weise, verbunden mit dem Wunsch, nicht von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein und erlebt eine Tatsachenbetroffenheit. Während beim zweiten Typ Emotionen gar nicht entstehen müssen, löst die Konfrontation mit dem Sachverhalt Arbeitslosigkeit beim ersten Typ vermutlich automatisch eine solche Tatsachenbetroffenheit aus. Denn im Gegensatz zum Typ 2 sind die persönlichen Erfahrungen des ersten Typs durch ihr langsames, stetiges und wiederholendes Einwirken wahrscheinlich emotional konditioniert, weil das Stressereignis direkt und persönlich erlebt wird oder wurde, Arbeitslosigkeit also eine faktische Lebenssituation darstellt(e). Insofern sind die Vorstellungen, mithilfe derer persönlich betroffene Schüler (Typ 1) das Problem untersuchen, vermutlich weit weniger differenziert als die Vorstellungen nicht betroffener Schüler (Typ 2), die auf emotional und kognitiv verankerten, nur indirekten Erfahrungen basieren. Vergleichbar mit der „rosa Brille“ betrachten und beurteilen Schüler des ersten Typs Arbeitslosigkeit somit wahrscheinlich vorwiegend automatisch emotional und von ihrem subjektiven Standpunkt aus, während die „Brille“ nicht Betroffener ein breiteres „Farbspektrum“ aufweist und zulässt. Auch weil die Vorstellungen des zweiten Typs weniger stark emotional grundiert und vermutlich flexibler sind, reagieren sie wahrscheinlich auf-

geschlossener auf neue Informationen zum Sachverhalt, wodurch Entwicklung, Reorganisation bzw. Rekonstruktion der Konzepte bei letzteren eher möglich sein dürften.

4.3.3.4 Arbeitslosigkeit als Lebens- und als Lernsituation

Während bei Lernenden ohne persönliche Erfahrungen (Typ 2) Empathie- und Phantasiebetreffenheit und ggf. auch Unsicherheitsbetreffenheit entstehen können, löst der Lerninhalt bei Schülern mit persönlichen, emotional konditionierten Arbeitslosigkeitserfahrungen (Typ 1) mehr oder weniger sofort eine Tatsachenbetreffenheit aus. Solche Gefühle, „die spontan aus einem Erlebnis, einem Sachverhalt heraus entstehen“ (Hilligen 1991, 39), weil sie auf emotional konditionierten Erfahrungen basieren, sind insofern problematisch, dass sie eine vor allem affektive und weniger kognitive Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt zur Folge haben (vgl. Ziehe/Stubenrauch 1982, 155). Denn die Wechselwirkung, die zwischen dem emotionalen und dem kognitiven System existiert, ist durch den Grad der subjektiven Betroffenheit bestimmt: „Je stärker die emotionale Betroffenheit, desto stärker dominiert das emotionale über das kognitive System“ (Thienel 1989, 210). D. h., echte Betroffenheit von einem Schlüsselproblem, „im Sinne eines aktuell in der Situation entstehenden Gefühls“ (ebd.), kann eine rationale Handlungsplanung erschweren oder unmöglich machen (vgl. ebd.). Die persönliche Betroffenheit – „das emotionalisierte Verhältnis zum Gegenstand der Aktivität“ (Ehmke 1985, 37) – schließt die für Reflexion und effektives politisches Lernen erforderliche Distanz zum Handlungszusammenhang aus (vgl. ebd.) und beeinflusst stattdessen stark die Wahrnehmung und Deutung des gesellschaftlichen Phänomens.

Anzunehmen ist auch, dass Lernende, bei denen Arbeitslosigkeit emotional konditioniert ist (Typ 1), Gagels dreistufigen idealtypisch konzipierten Erkenntnisprozess in ganz anderer Weise beschreiten als solche Schüler, bei denen die Betroffenheit nicht die eigene ist, „sondern diejenige eines anderen Menschen [...], der überdies den Schülern nicht unmittelbar bekannt ist, der ihnen daher medial vermittelt werden muß“ (Gagel 1986, 33). Bei letzteren (Typ 2) wird in Phase 1, der „verstehenden Annäherung“ des Erkenntnisprozesses, über medial vermittelte Fallbeispiele Betroffenheit in Bezug auf einen Lerngegenstand erst erzeugt, um Fremdverstehen, d. h. „das Absehen von der eigenen Subjektivität“ (ebd.) bzw. ein erlebnishaftes Nachvollziehen der Sicht des Subjekts durch Annäherung einzuleiten. Schüler, die direkt von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Typ 1), befinden sich quasi automatisch in dieser ersten Phase des Erkenntnisprozesses. Allerdings unterscheiden sich diese Schüler bereits hier stark von solchen Schülern, bei denen die Betroffenheit nicht auf die eigene Lebenssituation gerichtet ist. „Verstehende Annäherung“ meint bei letzteren (Typ 2), dass die Distanz nicht völlig aufgehoben ist (vgl. ebd., 34). Anders verhält es sich bei eigens betroffenen Schülern (Typ 1). Hier ist die Distanz völlig aufgehoben, weil „das wahrnehmende Subjekt selber der Betroffene ist“

(ebd.). Subjektiv betroffene Schüler verharren quasi in der Innenperspektive, sind also nicht in der Lage sich sachlich und differenziert mit Arbeitslosigkeit auseinanderzusetzen. Der „Umschlag“ der Erlebniskorrelation in die Erkenntniskorrelation“ (ebd., 35) durch Distanzierung und Objektivierung gelingt ihnen nicht. Dabei würde Distanzierung von der als unerträglich empfundenen Betroffenheit durch das Aussteigen aus der Situation entlasten. Denn durch eine solche Distanzierung würde der Schüler Arbeitslosigkeit in ein Erkenntnisobjekt verwandeln, an welches er Fragen richten kann, „deren Antworten Erklärungen versprechen“ (ebd.). Auch für Osterkamp ist die „Objektivierung“ der emotionalen Bewertungen unserer Weltbeziehungen“ (Osterkamp 1999, 35) notwendig. Nur mit einer solchen Objektivierung bestehe die Chance, „sich mit anderen über ihre reale Begründetheit zu verständigen und mit der Ausgeliefertheit an die Verhältnisse auch die die Ausgeliefertheit an unsere Gefühle zu überwinden“ (ebd.). Denn nur durch eine „objektivierende Erkenntnis“ (Gagel 1986, 38) ist ein effektives sozialwissenschaftliches Lernen möglich. Diese Art der Erkenntnis wird Gagel zufolge erreicht, indem „das erkennende Subjekt von sich absieht und auf das Objekt hinsieht“ (ebd.). Die dritte Phase des Erkenntnisprozesses, der „problembezogenen Reflexion“, mit der der Schritt zur rationalen Urteilsfähigkeit und -bildung vollzogen wird, sei ohne Distanzierung und Objektivierung nicht denkbar.

Neben ihrem Einfluss auf vernünftiges politisches Urteilen und Handeln (vgl. Hilligen 1991, 42), sind Abwehrreaktionen, Frustrationen, Scham und Verweigerung bzw. mangelnde Bereitschaft sich auf den Unterrichtsgegenstand überhaupt einzulassen weitere denkbare Reaktionen, die aus einer solch emotionalen Beziehung zu einem Lerninhalt resultieren können. Insofern ist die Kehrseite des didaktischen „Emotionsgeschosses“ Betroffenheit, dass Schüler eventuell abblocken und sich nicht mehr am Unterrichtsgeschehen beteiligen, wenn die Lebenssituation zur Lernsituation wird, „um so die eigene Lebenswelt vor dem mitunter recht taktlosen Zugriff der anderen zu schützen“ (Breit 1992, 446). Ebenso kritisieren Ziehe und Stubenrauch (1982, 163), dass echte Betroffenheit in Form von Betroffensein und Sich-betroffen-Fühlen Unbehagen, Verweigerung und Misstrauen hervorrufen kann. Im schlimmsten Fall könne Betroffenheit „zur Selbstblockierung werden, die gerade Lernen versperrt“ (Ziehe/Stubenrauch 1982, 167). Auch gibt Schmiederer in seiner didaktischen Konzeption „Politische Bildung im Interesse des Schülers“ selbstkritisch zu, dass der schülerorientierte Unterricht, insbesondere die Anwendung des Prinzips Betroffenheit, mit „Verunsicherung und Belastung statt Stabilisierung“ (Schmiederer 1977, 135) verbunden sein könnte. Man müsse mit „Lernbarrieren in Form von Verdrängung, vordergründiger Anpassung, selektiver Informationsaufnahme [...]“ (ebd.), ggf. sogar mit einer totalen Lernblockierung rechnen. Möglich sei auch, dass die Schüler der Behandlung von Themen und Inhalten mit einem engen Bezug zu ihrem eigenen Leben zunächst zustimmen, im Unterrichtsverlauf jedoch „eine grundsätzliche Analyse der angesprochenen Themen und deren

theoretische, sozialwissenschaftliche etc. Aufarbeitung (Verzicht auf Wissenschaftsorientierung und Gesellschaftsanalyse)“ (ebd., 132) blockieren. In Schmiederers Didaktik findet man deshalb u. a. die Warnung:

„Wo im Unterricht also Beziehungen und Strukturen thematisiert werden, die für die Persönlichkeitsentwicklung von – insbesondere negativer – Bedeutung waren, wo die eigene Sozialisation aufgearbeitet wird, ist mit Lernschwierigkeiten (Blockierungen) und mit Abwehrhaltungen zu rechnen“ (ebd., 136).

4.4 ZUSAMMENFASSUNG

In der Literatur finden sich zahlreiche Bezeichnungen für die Vorstellungen von Schülern über (sozial-)wissenschaftliche Phänomene. Zur Präzisierung wählt diese Arbeit deshalb den Terminus *subjektive Vorstellungen* bzw. *Schülervorstellungen*. Dies ist verknüpft mit der These, dass fachdidaktische Vorstellungsforschung in der sozialwissenschaftlichen Domäne ihre Berechtigung weniger darin hat, „Fehlvorstellungen“ aufzudecken und zu „korrigieren“, als vielmehr die „Beziehung“ der Lernsubjekte zu sozialwissenschaftlichen Phänomenen zu rekonstruieren, also insbesondere ihre diesbezüglichen Einstellungen und Emotionen, welche sehr stark Lernprozesse determinieren, zu erfassen.

Im Gegensatz zur Terminologie herrscht in der fachdidaktischen Vorstellungsforschung weitgehend Konsens darüber, dass die Entwicklung von Vorstellungen durch Erfahrungen und soziale Interaktion angestoßen wird (vgl. Baalman et al. 2004; Gropengießer 2007; Duit 2008). Damit bilden Erfahrungen die Basis für Vorstellungen, was insofern von Bedeutung ist, als Erfahrungen der neurobiologischen Auffassung Hüthers (2009, 12) zufolge immer gleichzeitig *kognitiv und emotional* verankert werden. Vor diesem Hintergrund gelten Vorstellungen auch als emotional grundiert (vgl. Sander 2010, 50) und lassen sich in ihrer Gesamtheit als „kognitive Konstrukte verschiedener Komplexitätsebenen“ (Kattmann et al. 1997, 11) auffassen. Als solche enthalten sie u.a. Wissensstrukturen, Begriffe, Konzepte, Denkfiguren, Theorien, mentale und soziale Repräsentationen, Deutungsmuster und Einstellungen (vgl. u.a. Dann 1989; Kaiser 2002; Gläser 2002; Hempel 2004a; Baalman et al. 2004; Kattmann 2007; Martschinke/Kopp 2007; Hüther 2009; Reinfried 2010).

Die den subjektiven Vorstellungen zugrunde liegenden subjektiven Theorien, mit ihren Deutungsmustern und ihrer Nähe zu sozialen Repräsentationen und Einstellungen, erfüllen „erklärende, voraussagende und technische Funktionen und sind in

dieser Hinsicht mit objektiven Theorien vergleichbar“ (Finkbeiner 1998, 182). Die in den Vorstellungen enthaltenen Begriffe ordnen, interpretieren und organisieren außerdem das Wissen, beeinflussen alle Denk- und Verstehensprozesse sowie die Reaktionen auf neue Informationen und erlauben es „Kausalzusammenhänge zwischen den Elementen eines Systems herzustellen“ (Siegler 2001, 281). Dementsprechend erklären die subjektiven Theorien, warum die Welt ist, wie sie ist (vgl. Dann 1989, 248; Finkbeiner 1998, 182; Siegler 2001, 291f.). Dadurch werden sie gleichzeitig handlungsleitend bzw. handlungssteuernd (vgl. Dann 1989, 249). Die bestehenden Konzepte sagen außerdem, wie emotional auf neue Erfahrungen zu reagieren ist und helfen dabei die Welt zu vereinfachen und wirksam in ihr zu handeln, indem neue Situationen mithilfe früherer Erfahrungen interpretiert werden (vgl. Siegler et al. 2005, 356). Daher erfüllen die Vorstellungen für den Lernenden Strukturierungs-, Schutz-, Sicherheits-, Entlastungs-, Bewältigungs- und Orientierungsfunktionen (vgl. Nonnenmacher 1982, 201; Reinhardt 2005, 52f.).

Wegen ihrer Funktionen erweisen sich die subjektiven Vorstellungen als „außerordentlich zählebig und resistent gegen Veränderungen durch neues Lernen“ (Sander 2008, 158). Sie sind tief in der Lebenspraxis begründet, „im Denken tief verankert[,] [...] für die Lernenden von hoher Plausibilität“ (Reinfried 2008, 8) und wichtig, um Lebens- und Lernsituationen zu bewältigen. Insofern sind die geistigen Vorstellungen für die Lernenden emotional hoch funktional und werden von diesen nicht ohne Weiteres infrage gestellt oder geändert (vgl. Seel 2003, 253; Mietzel 2007, 292).

In sozialwissenschaftlichen Lernprozessen entfalten die subjektiven Vorstellungen von Schülern ihre Relevanz in Form von Lernvoraussetzungen. Diesbezüglich plädiert Lange dafür, die vorhandenen Vorstellungen in Lernprozessen zu aktivieren und Lernanlässe zu geben, „um diese zu wandeln und auszdifferenzieren“ (Lange 2011, 101). Hierzu sei, so die GPJE, sogenanntes konzeptuelles Deutungswissen erforderlich, „das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Recht bezieht“ (GPJE 2004, 14) und „in eine Beziehung zu den Vorverständnissen gesetzt werden“ (ebd.) muss. Das konzeptuelle Deutungswissen wird als zentral angesehen, um „Schülerinnen und Schüler[n] den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen“ (ebd.) zu erschließen. Die Kenntnis und das Verständnis grundlegender Annahmen, Deutungen, Erklärungsmodelle über Politik, Wirtschaft, Gesellschaft gelten als notwendige Voraussetzung, um kompetent urteilen und handeln zu können. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass Wissensvermittlung und Kompetenzausbildung nicht gelingen bzw. erfolgreich verlaufen können, wenn das vorhandene Wissen, von dem die Schüler ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen von Politik im weiteren Sinne strukturieren, d. h. ihre undifferenzierten sozialwis-

senschaftlichen (Vor-)Urteile, nicht berücksichtigt werden. Diese mitgebrachten, meist bewährten und gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen der Schüler gelten als unvermeidbar. Sie beeinflussen die Verarbeitung von Bildungsangeboten und können zu einem Fehlverstehen von Politik und Demokratie (vgl. Reinhardt 2005, 47) sowie von Wirtschaft und Gesellschaft führen. Umso wichtiger sei es, so Reinhardt, die Schülervorstellungen nachzuvollziehen, im Unterricht zu berücksichtigen und sie konstruktiv zu nutzen (vgl. ebd., 52). Dabei macht insbesondere ihre emotionale Grundierung die Brisanz aus, die subjektive Vorstellungen für das sozialwissenschaftliche Lernen und den Kompetenzerwerb (in diesem Fall vor allem für den Erwerb von sogenannten Arbeitskompetenzen¹⁵) haben:

„Bei [der] Beschäftigung von Menschen mit Welt spielen Emotionen eine Rolle, zum Beispiel weil die Lernenden und Lehrenden Emotionen mit in den Lernprozess bringen, weil die Lerngegenstände emotional hoch aufgeladen sind, weil Emotionen entstehen in der Auseinandersetzung mit den Themen oder in der Interaktion der am Geschehen Beteiligten“ (Gautschi 2011, 7).

Wie die Untersuchung der hypothetischen Frage *Was könnte passieren, wenn die Lebenssituation zur Lernsituation wird?* gezeigt hat, können „Lerninhalte selbst [...] ergo als Emotionsträger fungieren“ (Eldinger/Hascher 2008, 67), wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Weil Emotionen den kognitiven Funktionen dienen, „indem sie beeinflussen, wen oder was wir von uns selbst und anderen wahrnehmen und wie wir verschiedene Merkmale von Lebenssituationen interpretieren und erinnern“ (Kassner 2008, 21), kann der Einfluss von Emotionen auf kognitive Leistungen fördernd oder hemmend sein (vgl. Edelmann 2000, 242). Negative Emotionen in Form „erlebensbezogene[r] Kognitionen führen besonders bei schwierigen analytischen Aufgaben zu den höchsten Leistungseinbußen“ (Eldinger/Hascher 2008, 66), haben also einen „leistungsabträglichen Effekt“ (ebd.). Die zur Förderung der Kompetenzentwicklung komplexen Lernaufgaben, „die sich auf die Problemlösefähigkeit im Handlungsablauf beziehen“ (KecuBHTW 2006, 112), stellen betroffene Lernende somit vor enorme Herausforderungen. Wegen hoher emotionaler Belastung, wie es bei Tatsachenbetroffenheit der Fall ist, sind u. a. einseitige, rational

15 Nach Jung verdichtet die Bezeichnung Arbeits- und Berufsfindungskompetenz „ein allgemeines Kompetenzverständnis als Befähigung zur positiven Bewältigung komplexer Situationen auf arbeits- und berufsbezogene Übergänge“ (Jung 2008b, 137). Diese Kompetenz erfordere „eine angemessene Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, Interessen, Wertorientierungen und Lebensentwürfen sowie mit den Inhalten und Anforderungen, Chancen und Risiken von Arbeitstätigkeiten, Berufen und Arbeitsmärkten“ (ebd.).

nicht begründbare, emotionale Urteile wahrscheinlich. Denn die Beschreibung, Bewertung und Mitgestaltung individueller und kollektiver Probleme wie Arbeitslosigkeit und die dabei angestrebte „Förderung der Problemlösefähigkeit“, vollzieht sich nicht völlig losgelöst von der eigenen Subjektivität. Stattdessen wird eine solche Kompetenzentwicklung bei emotional konditionierten Arbeitslosigkeitserfahrungen vermutlich durch sehr starre Vorstellungen und spontane negative Gefühlsreaktionen begleitet und erschwert sein. Darüber hinaus führt negative Stimmung zur „Ablenkung durch Gedankeninhalte, die sich mit dem Situations- und Zustandserleben der eigenen Person befassen“ (Eldinger/Hascher 2008, 65f.). So kann es infolge emotional konditionierter Arbeitslosigkeitserfahrungen und Tatsachenbetroffenheit bei dem Lerninhalt Arbeitslosigkeit auch zu Abwehrreaktionen, Frustrationen, Scham und Verweigerung – kurz zu Lernblockaden kommen. Mit Nonnenmacher ist außerdem davon auszugehen, dass bei hochgradig emotional besetzten Problemen wie Arbeitslosigkeit subjektive Vorstellungen als Bewältigungsversuche zu interpretieren sind, um die „Ohnmachtsgefühle auslösende Realität“ (Nonnenmacher 1982, 201) zu verdrängen. Insbesondere tatsachenbetroffene Schüler halten daher vermutlich viel stärker an ihren Vorstellungen fest, während sie diskrepante Informationen und somit eine Veränderung bzw. Erweiterung ihrer Vorstellungen nicht zulassen. Aufgrund der Stärke der emotionalen Komponente bei Betroffenheit ist es insofern fraglich, ob die in Kapitel 3.3 genannten curricularen Anforderungen und Kompetenzen überhaupt realisiert werden können.

5. Stand der Forschung zu Vorstellungen von (Haupt-)Schülern zu Arbeit und Arbeitslosigkeit

5.1 ALLGEMEINE ÜBERLEGUNGEN UND BEOBACHTUNGEN ZUM FORSCHUNGSSTAND

Forschung zu Schülervorstellungen, vor allem im Zusammenhang mit der *Conceptual Change*-Forschung, hat Konjunktur. Auffällig wenige Studien gibt es jedoch zu den Vorstellungen von (Haupt-)Schülern zu Arbeit und Arbeitslosigkeit. Dabei sind Arbeit und Arbeitslosigkeit zentrale Begriffe der Sozialwissenschaften und des sozialwissenschaftlichen Unterrichts, der in unterschiedlichen Fächern – an der Hauptschule in NRW in den Fächern Geschichte/Politik und Arbeitslehre/Wirtschaft – erteilt wird.

Im Vergleich zur naturwissenschaftlichen Fachdidaktik ist die Forschung zu Schülervorstellungen in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik außerdem noch relativ jung. Auch bezog sie sich in der Vergangenheit vorwiegend auf sozialwissenschaftliches Lernen im Rahmen des Sachunterrichts der Grundschule. Angeknüpft wurde dabei oft an kognitionspsychologische Untersuchungen zum Begriffserwerb aus den 1980er Jahren (z. B. Berti und Bombi 1981, 1988, 1989). Aktuell verfasste oder vor kurzem veröffentlichte empirische Forschungsarbeiten, insbesondere im politikdidaktischen Bereich, lassen allerdings eine Trendwende in der Hinsicht erkennen, dass zunehmend die Vorstellungen zu sozialwissenschaftlichen Themen von Schülern der Sekundarstufe I und II auf Forschungsinteresse bei den (Nachwuchs-)Wissenschaftlern stoßen. Die Wirtschaftsdidaktik gerät hierbei allerdings etwas ins Hintertreffen. Hedtke und Assmann (2008, 10) fanden außerdem in einer empirisch quantitativen Analyse des Publikationsverzeichnis 2002-2005 der Mitglieder der DeGÖB sowie der von ihr herausgegebenen Sammelbände 1995-2007 heraus, dass sich die wirtschaftsdidaktische Forschung bislang stark auf theo-

retische und konzeptionelle Fragen konzentriert hat. Vernachlässigt wurden bisher empirische, methodisch abgesicherte Forschung sowie die Auseinandersetzung mit der Arbeitnehmerrolle. Ebenso interessierte sich die Wirtschaftsdidaktik bislang kaum für reale Voraussetzungen der ökonomischen Bildung wie Werte, Wissen, Können und Erfahrungen der Schüler (vgl. Hedtke/Assmann 2008, 6).

Dass die Vorstellungsforschung in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik erst vergleichsweise spät begonnen hat, ist vermutlich auch auf die Gegenstände und Phänomene des Faches zurückzuführen. So stellt Reinfried (2010, 3f.) für die Humangeographie, die zum Teil ähnliche Themen wie das Fach Sozialwissenschaften behandelt (z. B. Globalisierung), ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der *Conceptual Change*-Forschung fest. Verursacht sieht sie dieses in den meist unscharfen und nicht eindeutig definierten wissenschaftlichen humangeographischen Konzepten, die sich zudem oft der unmittelbaren Beobachtung und dem experimentellen Nachvollzug entziehen (vgl. Reinfried 2010, 19). Insofern sei es nicht so leicht, relevante Konzepte, die zum Verstehen komplexer Sachverhalte wesentlich sind, zu identifizieren (vgl. ebd., 16). Auch gestalten sich durch die Unschärfe und wenig eindeutige Definition der Aufbau fest umrissener Wissensrepräsentationen als sehr schwierig (vgl. ebd.). Forschungsdesiderate in der sozialwissenschaftlichen Vorstellungsforschung dürften einen ähnlichen Ursprung haben, da sozialwissenschaftliche Konzepte wie z. B. Arbeitslosigkeit in vergleichbarer Weise wie humangeographische Konzepte „auf unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Perspektiven und konkurrierenden wissenschaftstheoretischen Erklärungen“ (ebd.) beruhen.

Zu Arbeit und Arbeitslosigkeit aus Schülersicht existieren insbesondere vier veröffentlichte fachdidaktische Studien, von denen eine, die Claar-Studie, außerdem die Ergebnisse älterer Studien bündelt. Ergänzt um eine kognitionspsychologische und drei arbeitspsychologische Studien werden die Ergebnisse der vier fachdidaktischen Untersuchungen im Folgenden wiedergegeben und kommentiert.

5.2 AUSGEWÄHLTE STUDIEN UND IHRE ERGEBNISSE

Als grundlegende Studie zum Arbeitsbegriff bei Jugendlichen wird zunächst die kognitionspsychologische Untersuchung von Seiler herangezogen. Auf seinen Forschungen baut insbesondere Claars Untersuchung zur Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter auf. Deshalb werden nach der Seiler-Studie wesentliche Ergebnisse zum Arbeitsbegriff aus Claars Untersuchung referiert. Anschließend wird auf Campos Ramírez Erforschung der Entwicklung des kindlichen Verständ-

nisses von der Gesellschaft als soziales System und hier insbesondere auf die Entwicklung der kindlichen Theorien vom Funktionieren des ökonomischen Subsystems Bezug genommen.

Da das Verständnis von Arbeitslosigkeit als eingebunden in das Verständnis von Arbeit (vgl. Truniger 1990, 7) gilt, bilden die Untersuchungen von Kaiser und Gläser, die sich sowohl mit dem Arbeitsbegriff von Kindern als auch mit ihren Arbeitslosigkeitstheorien beschäftigen, die Brücke zur psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung. So werden anknüpfend an die zentralen Ergebnisse der Gläser-Studie mit Lins und Schindler zunächst zwei Untersuchungen der psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung in den Forschungsstand einbezogen. Ausgewählt wurden diese beiden Studien, weil sie die Situation von Kindern und Jugendlichen betrachten, die aufgrund elterlicher Arbeitslosigkeit direkt betroffen sind oder selbst ein Risiko haben, zukünftig von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Den Abschluss bildet die Studie von Dotterweich, Hölzle und Köster. In dieser werden die Arbeitslosigkeitsvorstellungen von Hauptschülern als „potenziell“ von Arbeitslosigkeit Betroffene mit denen arbeitsloser Jugendlicher verglichen. Somit komplettiert diese Studie der psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung den Überblick über die Forschungslage.

Abschließend werden aus dem Forschungsstand Konsequenzen, Annahmen und Fragen für die eigene Untersuchung abgeleitet.

5.2.1 Studien zum Arbeitsbegriff

Für seine Untersuchungen zur Entwicklung des Arbeitsbegriffs hat **Thomas B. Seiler** (1988) zunächst den Zielbegriff theoretisch rekonstruiert und als Analyseinstrument fünf Kategorien bzw. Teilsysteme/Teilstrukturen des Begriffs sowie fünf entwicklungsrelevante Dimensionen aufgestellt:

1. Auf die eigene Person bezogene Aspekte und Relationen von Arbeit
2. Arbeit allgemein, als Tätigkeit und als Beruf
3. Arbeit als soziales Geschehen
4. Arbeit als Bestandteil des wirtschaftlichen Systems
5. Arbeit als gesellschaftliche Institution (vgl. Seiler 1988, 113ff.).

Seiler nimmt für die Entwicklung des Arbeitsbegriffs an, „daß die ersten beiden Dimensionen zuerst bewußt erfaßt werden und daß umgekehrt Aspekte und Beziehungen, die sich aus der sozialen, der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Funktion und Perspektive von Arbeit ergeben, erst relativ spät explizit herauskristallisiert werden“ (ebd., 115). Daher geht er davon aus, dass das kindliche Arbeitsverständnis zunächst egozentrisch und individualistisch ausgerichtet ist (vgl. ebd.). Seiler

vermutet, dass die kindliche Perspektive auf Arbeit höchstens biologische Eigenschaften und Notwendigkeiten wie z. B. die Aspekte Mühe und Anstrengung sowie das Verständnis von Arbeit als Mittel zum Gelderwerb und zur Sicherung des Lebensstandards enthält. Ein explizites Verständnis für soziale, ökonomische und gesellschaftliche Bedingungen von Arbeit nimmt er erst bei Jugendlichen an (vgl. ebd.).

Seiler (ebd., 117) überprüfte seine Annahmen über die Entwicklung des Arbeitsbegriffs in einer umfassenden Querschnittstudie bei Jugendlichen im Alter zwischen zwölf und 19 Jahren. Insgesamt 91 Jugendliche (zehn bis zwölf Jugendliche je Altersstufe) wurden mithilfe von Leitfaden-Interviews befragt. Ausgewertet wurden die Interviews mithilfe von vier verschiedenen Auswertungsmodi (vgl. ebd., 117f.).

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass sich der Arbeitsbegriff sehr langsam entwickelt; seine Entwicklung reicht außerdem weit über das Ende des Jugendalters hinaus (vgl. ebd., 122). Seiler schließt jedoch aus, dass die Entwicklung des Arbeitsbegriffs sich dadurch fördern lässt, dass das Kind lernt, konkrete Tätigkeiten der Eltern mit dem Wort „Arbeit“ zu belegen (vgl. ebd.). Gläser (2002, 244), deren Studie auch noch zur Sprache kommen wird, hält hingegen den Einblick in und die Auseinandersetzung mit den konkreten Arbeitstätigkeiten der Eltern für besonders relevant für die Ausbildung eines differenzierten Arbeitsbegriffs. Auch widerspricht Seilers Annahme der in Kapitel 4 skizzierten Möglichkeit, dass Eltern auf den Begriffserwerb ihrer Kinder Einfluss nehmen können, indem sie ergänzende Erklärungen liefern und damit den Kindern bei der Interpretation ihrer Erfahrungen helfen (vgl. Siegler et al. 2005, 357). Seiler (1988, 122f.) zufolge kann durch das Erlernen isolierter Bezeichnungen und ihrer unsystematischen, eher äußerlichen Verwendung lediglich die Konstruktion eines primitiven Vorläuferbegriffs von Arbeit beschleunigt werden. Die Entstehung von Vorformen des eigentlichen Arbeitsbegriffs nimmt er erst für die späte Kindheit an, wenn Kinder dazu fähig seien, „einzelne Merkmale, die mit konkreten Tätigkeiten und Ereignissen verknüpft sind, z. B. der Aspekt der Mühe“ (Seiler 1988, 123), herauszulösen und bestimmte konkrete Ereignisse und konkrete Tätigkeiten in einem Zusammenhang zu sehen. Dies gelinge Kindern mit etwa 10 Jahren, wenn sie begännen, Arbeitstätigkeiten „nach den Fertigkeiten, die der Ausführende besitzen muß“ (ebd.) zu unterscheiden sowie danach, „ob sie etwas hervorbringen oder verändern“ (ebd.). Mit einer „expliziten und bewußt reflektierten Strukturierung“ (ebd.) des Arbeitsbegriffs sei allerdings erst im Jugendalter zu rechnen. So stellt der Autor fest, dass Jugendliche teilweise explizit und reflektiert Arbeit von Nicht-Arbeit unterscheiden, Arbeit mit anderen Begriffsbeziehungen in Verbindung bringen und sich Gedanken über den Sinn und Zweck von Arbeit machen. Arbeit wird zunehmend im Zusammenhang mit Beruf als wesentlicher Teil des Lebens gesehen. Damit tauchen auch Assoziationen wie Anstrengung, Mühe und Müdigkeit auf und Arbeit wird als eine Beschäftigung begrif-

fen, die „in regelmäßigem Rhythmus mit Freizeit, Erholung und Urlaub wechselt“ (ebd.). Auch wird Arbeit zunehmend als ein Muss interpretiert, um Geld zu verdienen, den Lebensunterhalt zu sichern und der Versorgungspflicht für die Familie nachzukommen. Weil Arbeit zunehmend mit Mühe und Verpflichtung verknüpft sei, sei deshalb insbesondere der Arbeitsbegriff von 14- und 15-jährigen Jugendlichen emotional negativ besetzt (vgl. ebd.). Eine solche „Haltung“ gegenüber Arbeit sei später, d. h. im höheren Jugendalter, nicht mehr feststellbar. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass es sich bei Seilers Untersuchung um einen Querschnitt handelt. Um tatsächlich zu der Aussage zu kommen, dass sich die negative Besetzung des Arbeitsbegriffs bei Jugendlichen wieder ins Positive verändert, hätte er eine Längsschnittuntersuchung durchführen müssen. Nach Gläser (2002, 245) ist der Arbeitsbegriff außerdem vor allem dann negativ geprägt und auf Mühsal reduziert, wenn Kinder dies ausschließlich durch ihre Eltern erleben.

Seiler (1988, 123) stellt weiter fest, dass die untersuchten Jugendlichen den Notwendigkeits- bzw. Verpflichtungscharakter der Arbeit nicht gesellschaftlich oder ökonomisch begründen. Auch dieser Befund ist wegen eines konträren Ergebnisses der Studie von Campos Ramírez anzuzweifeln. In dessen Untersuchung zur Entwicklung des Verständnisses von Gesellschaft als soziales System bei Sechs- bis 14-Jährigen weist Campos Ramírez (1997, 204) nach, dass bereits Kinder auf einem mittleren Niveau die gesellschaftliche Verantwortung als Motiv für Arbeit nennen.

Seilers Studienergebnissen zufolge sind Jugendliche durch den Aufbau formaler Denkstrukturen zwar dazu in der Lage, „den Arbeitsbegriff von innen her zu systematisieren, indem einzelne Merkmale oder Beziehungen stärker herauskristallisiert und gegenüber anderen privilegiert werden“ (Seiler 1988, 124). Allerdings komme es vor, dass manche Jugendliche bestimmte Merkmale und Beziehungen verabsolutieren, was zu einer Ausweitung oder Einengung des Arbeitsbegriffs führen könne. Jugendliche würden aber zunehmend bewusster auf Widersprüche aufmerksam. Indem diese Widersprüche differenziert und relativierend integriert würden, verschwänden sie zwar allmählich, doch würden eindimensionale Sichtweisen nicht vollständig abgelegt (vgl. ebd.). Die zunehmende Integration des Arbeitsbegriffs lasse ein geschlossenes Begriffssystem entstehen, „das schon eine gewisse Beweglichkeit und Festigkeit erlangt“ (ebd.). Mithilfe dieses Begriffssystems könnten Jugendliche dem Wort Arbeit eine situationsspezifische Bedeutung verleihen und außerdem unbekannte Verwendungen des Wortes und Bedeutungszuschreibungen verstehen (vgl. ebd.).

Ein weiteres Ergebnis aus Seilers Studie ist, dass sich die Jugendlichen lange Zeit Arbeit bloß „als individualistisches Geschehen oder als eine biologischen Zwängen unterworfenen Tätigkeit von Individuen“ (ebd.) vorstellen. Erst sehr spät entwickelt sich die Vorstellung, dass Arbeit durch soziale, wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedingungen und Normen reguliert ist. Doch auch bei älteren Jugendlichen bleiben diese Vorstellungen äußerst rudimentär und werden nur auf

permanentes Nachfragen hin geäußert (vgl. ebd.). Ebenso verweisen die Jugendlichen nicht spontan und von sich aus darauf, „daß der Arbeitsprozeß durch soziale und gesellschaftliche Normen und Bedingungen reguliert wird, daß den verschiedenen Arbeitsformen und Strukturen auch ein unterschiedliches Sozialprestige zukommt, daß der Wert der Arbeit sich auch nach wirtschaftlichen Kriterien bemißt, daß der wirtschaftliche Produktionsprozeß eine hochdifferenzierte Arbeitsteilung nach sich zieht, und diese Arbeitsteilung in der industrialisierten Gesellschaft zu unterschiedlichen Berufen und Ausbildungsgängen führt etc.“ (ebd., 124f.). Insofern nimmt Seiler an, dass es sich eher um ein globales, unbestimmtes Wissen bzw. um implizite Wissensstrukturen handelt, „die noch nicht systematisch mit dem Arbeitsbegriff verbunden sind, sondern als brachliegende und isolierte Bruchstücke daneben stehen“ (ebd., 125). Für diese Interpretation spreche die Beobachtung, dass Jugendliche gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen stets negativ bewerteten (vgl. ebd.). Auch das idealistische Wunschenken, „ausschließlich das tun zu können, was den eigenen Interessen und Wünschen entspricht und was Spaß macht“ (ebd.), deute darauf hin. Die Aspekte „Spaß“ und „Interesse“, welche eine wichtige Rolle im Berufswahlprozess spielen können und auch sollten, werden hier von Seiler als „idealistisches Wunschenken“ verunglimpft. Deutlich wird außerdem, dass Seiler bestimmte Antworten der Jugendlichen erwartet. Verstärkt wird dies durch seine vorangestellte, theoretische Rekonstruktion des Arbeitsbegriffs (= Zielbegriff). Offenbar verhindert dies die notwendige Offenheit bei der Interviewführung und -analyse. Relevanzen, die bestimmte Aspekte des Arbeitsbegriffs für Schüler verschiedener Altersgruppen haben, bleiben so unentdeckt und werden außerdem als „falsch“ abgetan. Individuelle Deutungen des Arbeitsbegriffs durch die Jugendlichen werden vor allem unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive als defizitär bewertet.

Verschiedene Ergebnisse aus der Untersuchung von Seiler wurden außerdem bereits mit dem Verweis auf andere Studien in Zweifel gezogen. Nach Seiler ist das kindliche Verständnis von Arbeit sehr begrenzt. Auch Jugendliche haben – so das zentrale Ergebnis seiner Studie – nur einen sehr undifferenzierten, vor allem individualistischen Arbeitsbegriff, der soziale, wirtschaftliche und gesellschaftliche Dimensionen ausblendet. Die folgenden Studien bescheinigen jedoch bereits Grundschulkindern eine differenziertere Vorstellung über die Arbeitswelt.

Annette Claar (1990) widmet sich der Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. In ihrer Querschnittstudie mit vier verschiedenen Altersgruppen (je 16 Kinder der 5. Klasse sowie je 16 Jugendliche der 10. und der 13. Klasse und 16 Erwachsene), die sich alle dem gymnasialen Bildungsweg und der Mittelschicht zuordnen lassen, untersuchte sie die Entwicklung ökonomischer Begriffe am Beispiel verschiedener Inhaltsbereiche (vgl. Claar 1990, 61). Dabei bildete der Geldbegriff

den inhaltlichen Schwerpunkt (vgl. ebd., 70). Doch widmet sie sich auch dem Arbeitsbegriff.

Als Erhebungsmethode wählte sie das Verfahren des semistrukturierten, flexiblen Interviews (vgl. ebd., 63). Die im Durchschnitt 52 bis 72 Minuten langen Interviews wertete sie qualitativ mithilfe eines Kategoriensystems aus.

Ihre Ergebnisse beziehen sich nur auf die Antwortkategorien der Kinder und Jugendlichen. Dabei ist das zentralste Ergebnis ihrer Studie, dass sich die ökonomischen Begriffe zehn- bis elfjähriger Kinder in fundamentaler Weise von denen älterer Kinder unterscheiden (vgl. ebd., 198).

Claar verknüpfte ihre Forschungsergebnisse außerdem in einer 1996 erschienen Monografie „Was kostet die Welt“ mit zentralen Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten. So führt sie darin in Bezug auf den Arbeitsbegriff ihre Ergebnisse sowie Ergebnisse der Studien von Seiler (1988), Berti und Bombi (1981, 1988, 1989), Goldstein und Oldham (1979) u. a. an. Auch informiert sie in ihrer Monografie über das wirtschaftliche Verständnis von Kindern und Jugendlichen sowie über ihre ökonomische Sozialisation und beschreibt altersbezogene Veränderungen in Einstellungen sowie Verhaltensweisen.

Ein relevantes Ergebnis ist, dass sich bei Kindern etwa zwischen ihrem fünften und siebten Lebensjahr ein Verständnis dafür ausbildet, „daß die Arbeit ihrer Eltern mit einer Bezahlung verbunden ist“ (Claar 1996, 216). Damit wird Arbeit als Erwerbsarbeit klassifiziert und erhält eine ökonomische Konnotation. Geld bildet das verbindende Element zu allen folgenden Aspekten, die in der weiteren Entwicklung des Arbeitsbegriffs eine Rolle spielen. Indem Kinder im Geld- bzw. Einkommenserwerb die zentrale Funktion bzw. Absicht von (Erwerbs-)Arbeit und das zentrale Motiv überhaupt zu arbeiten sehen, wird der Autorin zufolge eine Kette weiterer Konsequenzen ausgelöst. So ergeben sich daraus die Fragen, woher das Geld kommt und wofür der „Arbeiter“ sein Geld bekommt. Die Antworten auf diese Fragen beziehen sich auf Arbeitsorganisation und -beziehungen, wirtschaftliche Zusammenhänge, Arbeitstätigkeiten und Qualifikationen sowie die Unterscheidung zwischen dem privaten und dem öffentlichen Sektor. Entsprechend betrachtet Claar die „Erkenntnis, daß Arbeitsbeziehungen hierarchisch geordnet sind“ (ebd., 218), als einen weiteren wesentlichen Schritt in der Entwicklung des Arbeitsbegriffs, welcher sich mit ca. sieben Jahren in der Unterscheidung zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten zu vollziehen beginne. In diesem Alter wird dem Arbeitgeber die Funktion zugeschrieben, Arbeitsanweisungen zu erteilen und seine Mitarbeiter für ihre verrichtete Arbeit zu bezahlen. Die Kinder erkennen allerdings noch nicht, dass der Arbeitgeber dieses Geld erwirtschaftet. So nennen Kinder auch noch über das siebte Lebensjahr hinaus die Bank oder die „Geldfabrik“ als Quellen des Arbeitgebers, aus denen er die Löhne und Gehälter der Arbeitnehmer bezahlt (vgl. ebd.). Eine weitere kreative Ideen hinsichtlich der Frage, woher der Chef das Geld für die

Gehälter nimmt, ist beispielsweise die Vorstellung, der Chef müsse eine Menge Geld mitbringen, wenn er einen Betrieb öffnen will (vgl. ebd.). Manche Sieben- bis Achtjährige glauben auch, „daß bei Beginn einer Arbeitstätigkeit eine Art Einstiegsgebühr an den Betrieb zu zahlen sei“ (ebd., 219). Erst mit zunehmendem Alter erkennen die Kinder, dass der Arbeitgeber Produkte oder Dienstleistungen verkauft, um mit dem Verkaufsgewinn u. a. seine Mitarbeiter zu bezahlen (vgl. ebd.). Mit der Verbindung, die Kinder damit zwischen „Verkauf von Waren/Dienstleistung gegen Geld“ und „Arbeit gegen Geld“ herstellen, „konstruieren sie ein komplexeres begriffliches System und vollziehen einen wesentlichen Schritt hin zum Verständnis der Zirkulation von Geld in der Gesellschaft“ (ebd.). Allerdings entwickle sich dieses Verständnis je nach Beruf bzw. Tätigkeit unterschiedlich schnell und leicht (vgl. ebd.). So werden die Zusammenhänge für den Beruf des Bankangestellten meist erst im Jugendalter, parallel zur Unterscheidung zwischen privatwirtschaftlich arbeitenden Betrieben und einer Beschäftigung im öffentlichen Sektor, erfasst (vgl. ebd., 219f.). Die Vorstellungen von Kindern zu der jeweiligen Arbeitstätigkeit beziehen sich in jungen Jahren außerdem vor allem auf Konkretes, z. B. auf beobachtbare Arbeitsschritte und weniger auf Abstraktes wie z. B. den Arbeitsschritten zugrunde liegende Zielsetzungen, wobei die Bedeutung einer Tätigkeit durchaus auf elementarem Niveau hin und wieder erkannt wird (vgl. ebd., 217). Erst allmählich entwickle sich eine spezifische Vorstellung über die einzelnen Berufe und die mit ihnen verbundenen Arbeitstätigkeiten, vorausgesetzten Fertigkeiten und Kenntnisse. Abgeschlossen sei der Aufbau dieser spezifischen Vorstellungen erst im Erwachsenenalter (vgl. ebd., 218). Dieser Befund ist vor dem Hintergrund, dass Hauptschüler besonders früh Entscheidungen zur Berufswahl zu treffen haben, beachtenswert. Denn Berufswahlentscheidungen setzen voraus, dass der Schüler einzelne Berufe und Arbeitstätigkeiten kennt bzw. eine Vorstellung davon hat.

Zur Erforschung der Entwicklung des kindlichen Verständnisses von der Gesellschaft als soziales System, einschließlich eines kulturellen Vergleichs (Costa Rica und Deutschland), war für **Domingo Campos Ramírez** (1997) die Forschungsfrage leitend: *Wie entwickelt sich, ausgehend von der Interpretation und dem Verhältnis alltäglicher Ereignisse und Situationen, das kindliche Verständnis der Gesellschaft als sozial funktionierendes System?*

Campos Ramírez befragte einzeln für Deutschland und Costa Rica 40 Mittelschicht-Kinder (20 Jungen und 20 Mädchen) zwischen sechs und 14 Jahren. In den Einzelbefragungen sollte jedes Kind zunächst für jede soziale Situation, die auf einer Karte dargestellt war, eine Geschichte erfinden und erzählen. Anschließend wurde das Kind über die erfundene Geschichte und deren soziale Situation befragt. (vgl. Campos Ramírez 1997, 146).

Für die Erfassung der Entwicklung der kindlichen Theorien über das Funktionieren des ökonomischen Subsystems legte Campos Ramírez den Kindern die ge-

sellschaftlichen Situationen „ein Arbeitstag“, „einkaufen gehen“ und „in die Schule gehen“ vor. Diese Situationen nutzte er, um die kindlichen Interpretationen des Güter- und Dienstleistungsstroms sowie deren Beziehungen zum Geldstrom zu ermitteln. Dabei war die soziale Situation „ein Arbeitstag“ dem Bereich der Produktion von Gütern und Dienstleistungen entnommen. Sie diente vor allem dazu, die kindlichen Interpretationen der Grundaspekte und -komponenten des Funktionierens des ökonomischen Subsystems im Bereich der Arbeitswelt aufzudecken (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse zum Bereich Arbeit differenziert Campos Ramírez in vier Bereiche: Motive, Absichten, Organisation und Lohn. In Bezug auf die kindlichen Vorstellungen unterscheidet er außerdem drei Niveaus (vgl. ebd., 200f.). Diesbezüglich stellt Campos Ramírez fest:

Je höher das Entwicklungsniveau, desto mehr *Motive* bezieht ein Kind ein. So dominiert auf dem ersten Niveau das Motiv „Verantwortung für die Familie“: „Die Arbeit ist eine Verpflichtung, die intrinsisch zum Erwachsensein gehört“ (ebd., 202). Kinder dieses Niveaus nehmen an, dass die Vernachlässigung dieser Pflicht fatale Folgen wie Verhungern hat (vgl. ebd.). Neben die familiäre Verpflichtung tritt auf dem zweiten Niveau das Motiv „gesellschaftliche Verantwortung“. Das Hauptmotiv der Kinder dieses Niveaus ist zwar weiterhin die Versorgung der Familie. Da sie aber Arbeit stärker unter der Berücksichtigung gesellschaftlicher Rollen definieren, sehen sie auch die gesellschaftliche Verantwortung des Arbeitnehmers (vgl. ebd., 204). Zusätzlich zu den Motiven der familiären und gesellschaftlichen Verpflichtungen erkennen Kinder des dritten Niveaus in der Arbeit auch die Funktion zur persönlichen Entwicklung des Arbeitnehmers beizutragen (vgl. ebd., 206f.). Voraussetzung zum Erkennen dieser Subjektivierungsfunktion der Arbeit sei jedoch, dass die Kinder den Arbeitnehmer als ein Individuum mit Eigenschaften und Wünschen betrachten. (vgl. ebd.).

In ähnlicher Weise vollzieht sich auch die Entwicklung hinsichtlich der mit Arbeit verfolgten *Absichten*. Auf dem ersten Niveau dient Arbeit dem Gelderwerb, um eigene und die Bedürfnisse der Familie zu erfüllen (vgl. ebd., 202). Neben den Grundbedürfnissen sollen laut Kindern des zweiten Niveaus auch bevorzugte Bedürfnisse wie Lernen, Studieren und Reisen befriedigt werden (vgl. ebd., 204). Dabei sind die Bedürfnisse „an Vorlieben, Geschmack und Lebensstandard der Arbeitnehmer angepaßt“ (ebd.). Schließlich betrachten die Kinder des dritten Niveaus den Arbeitnehmer als relativ autonom und liberal und glauben, dass ihn eine angenehme und gut bezahlte Arbeit erfüllt (vgl. ebd., 207).

In Bezug auf den Bereich der *Organisation* assoziieren Kinder des ersten Niveaus „Arbeitsplätze mit Orten und/oder großen Gebäuden, in denen die Leute täglich von morgens bis abends mit lediglich einer Mittagspause einer einzigen Tätigkeit auf rituelle Weise nachgehen“ (ebd., 202). Dabei wird die Tätigkeit meist mit der Arbeitsbezeichnung oder dem Unternehmen assoziiert. Als Vorgesetzten bzw. Chef betrachten die Kinder den Besitzer der Firma, der diese Firma aufgebaut hat

(vgl. ebd.). Seine Aufgabe besteht den Kindern zufolge darin, den Arbeitnehmern bzw. den Angestellten Anweisungen zu erteilen. Auch hat sich ein Bewerber direkt an den Vorgesetzten zu wenden, wenn er einen Arbeitsplatz haben will, oder aber der Interessent muss für einen Arbeitsplatz bezahlen (vgl. ebd.). Die Ausführung der Arbeit ist in den Augen der Kinder an keine Qualifikation gebunden. Statt die Ergebnisse des Produktionsprozesses hervorzuheben, betonen sie die Arbeitsroutine (vgl. ebd.). Durch die größere wahrgenommene Vielfalt an Arbeitstätigkeiten können Kinder auf dem zweiten Niveau Arbeitsaufgaben besser erkennen und voneinander unterscheiden (vgl. ebd., 204). Außerdem erkennen sie, dass der Chef nicht unbedingt der Besitzer des Arbeitsplatzes ist; sie nennen auch öffentliche Institutionen. Darüber hinaus sind die Kinder in der Lage die Befehlshierarchie auf Verwaltungsebene besser zu verstehen (vgl. ebd.). So haben sie „im Bereich der Aufgaben und Funktionen ein deutlicheres Bild der technischen und beruflichen Rangordnung“ (ebd.). Dem Chef rechnen sie vermehrt Managereigenschaften zu; „er leitet, befiehlt, trifft Entscheidungen und kontrolliert das gesamte Geschehen und die Entwicklung des Unternehmens“ (ebd., 205). Die Arbeitnehmer wiederum mussten vorab studieren oder eine Ausbildung absolvieren, ehe sie ins Arbeitsleben einsteigen konnten, wo sie sich außerdem erst etablieren mussten, um aufsteigen zu können (vgl. ebd.). Die Kinder nehmen also an, dass Ausbildung und Berufserfahrung notwendige Voraussetzungen sind, um den Aufgaben nachkommen zu können (vgl. ebd., 204). Sie betrachten die Arbeitstätigkeit außerdem als (zeitlich) geregelt und verweisen zum Teil auf Produktionserzeugnisse (vgl. ebd., 205). Indem sie verschiedene Aspekte eines Arbeitsplatzes beherrschen und koordinieren können und „die Bedeutung der Verwaltungs- und Befehlshierarchie, der technischen und beruflichen Rangliste sowie der internen Verteilung der Arbeit“ (ebd., 207) erfassen, sind Kinder des dritten Niveaus in der Lage „auch Zusammenhänge und Beziehungen des Betriebs zu anderen Produktionseinheiten zu erkennen“ (ebd.). Darüber hinaus unterscheiden die Kinder zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen und erkennen hin und wieder die Einflussnahme der Regierungsverwaltung auf private Einrichtungen. Arbeit beinhaltet auch eine Entfaltungsmöglichkeit und wird als „Abschluß der Ausbildung bzw. des Studiums und als Teil der Berufskarriere gesehen“ (ebd.).

In der Kategorie *Lohn* unterscheiden sich Kinder des ersten Niveaus von denen der anderen Niveaus vor allem dadurch, dass sie zwar wissen, dass die Tätigkeit des Arbeitnehmers durch den Arbeitgeber entlohnt wird, sie die Gehaltshöhe jedoch im Ermessen des Arbeitgebers sehen (vgl. ebd., 203). Die Kinder dieses Niveaus nennen in der Regel drei verschiedene Quellen, aus denen der Arbeitgeber das Geld, mit dem er den Arbeitnehmer bezahlt, bezieht: „Der Chef ist eine Person mit viel Geld; der Chef erhält Geld dafür, daß er anderswo arbeitet; der Chef sammelt das durch den Verkauf der im Unternehmen erzeugten Güter gewonnene Geld und verteilt es unter den Arbeitnehmern“ (ebd.). Kinder des zweiten Niveaus erkennen im

Vergleich zu Kindern des ersten Niveaus, dass unterschiedliche Aufgaben und Qualifikationen auch zu Gehaltsunterschieden führen. Sie glauben, dass Arbeitnehmer ihr Gehalt vom Chef bekommen, der es wiederum von der Firma bzw. dem Unternehmen oder von der Regierung erhält (vgl. ebd., 206). Dabei kommt das Geld für das Gehalt aus den Banken und wird durch den Verkauf der produzierten Güter erwirtschaftet. Insgesamt kennen die Kinder diesen Niveaus verschiedene Kriterien zur Gehaltsbestimmung wie die jeweilige Verantwortlichkeit, technische und berufliche Rangordnung oder Beförderungen (vgl. ebd.). Allerdings koordinieren sie die verschiedenen Kriterien noch nicht miteinander und können außerdem noch nicht zufriedenstellend erläutern, welche Rolle sie beim Berechnen des Gehalts spielen. Die Kinder betrachten jedoch das Gehalt als „starkes Kriterium für die Bestimmung des sozialen Status des Arbeitnehmers“ (ebd., 206). Bei Kindern des dritten Niveaus ist dieser Aspekt fest verankert. Die Funktionen des Gehalts liegen für sie in der Befriedigung der Grundbedürfnisse und der persönlichen Wünsche sowie ganz eindeutig in der Statusverleihung: „Die Kinder erkennen also deutlich die Zusammenhänge zwischen Geld, Prestige und Macht innerhalb der Arbeitswelt und Gesellschaft“ (ebd., 208). Hierzu passt das Ergebnis aus Claars (1996, 226) Untersuchung, dass bereits Fünf- bis Siebenjährige eine Sensibilität für die soziale Ungleichheit und eine Vorstellung von Armut und Reichtum haben.

Zusammengefasst lässt sich mit Bezug auf die Studien von Claar und Campos Ramírez das kindliche Verständnis von Arbeit bzw. der Arbeitswelt als viel differenzierter beschreiben, als es Seiler angenommen hat. Auch die im Folgenden aufgeführten Studien von Kaiser und Gläser, die neben Arbeit auch Arbeitslosigkeit aus Kindersicht betrachten, erkennen sogar in den Aussagen mancher Grundschüler eine gesamtgesellschaftliche Perspektive auf die Arbeitswelt.

5.2.2 Studien zu Schülervorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit

Astrid Kaisers (1996) Untersuchung zielte auf die Erforschung der subjektiven Lernvoraussetzungen bzw. Kindervorerfahrungen. Hierunter versteht sie kognitive, affektive und verhaltensbezogene Persönlichkeitsdimensionen eines Lernenden mit den Indikatoren „Kenntnisse, Begriffe, Fragestellungen, Situationsdeutungen, Einstellungen, Erwartungen, Verhaltensdispositionen und -strategien“ (Kaiser 1996, 7). Diese Lernvoraussetzungen seien Ergebnis bisheriger Erfahrungen und zeichneten sich dadurch aus, dass sie in eine neue Lernsituation eingebracht werden könnten, neue Lernprozesse beeinflussten und „abhängig vom spezifisch inhaltlichen Anforderungsgehalt der Lernsituation“ (ebd.) seien.

Kaiser erhob diese Kindervorerfahrungen für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht beispielhaft an folgenden Inhalten, die nach didaktischen Kriterien ausgewählt wurden:

- Probleme des Arbeitens am Beispiel der Fabrikarbeit;
- Geldprobleme am Beispiel des Taschengeldes;
- Konsumverhalten und -entscheidungen am Beispiel Schulfrühstück;
- Werbung und Konsum am Beispiel von Nuss-Nougatcreme;
- Umweltschutzprobleme am Beispiel Altpapier (vgl. ebd., 8).

Für die Ermittlung der Lernvoraussetzungen setzte Kaiser schulnahe Methoden wie die teilnehmende Beobachtung und Kinderzeichnungen ein:

Zum einen entwickelte sie Anfangsstunden von Unterrichtseinheiten, „in denen schultypische, relativ offene, themenbezogene [verbale und visuelle] Impulse überwiegen“ (ebd., 9). Anschließend wurden die Reaktionen der Kinder auf diese Impulse protokolliert und/oder in Form von Zeichnungen konserviert (vgl. ebd., 10). D. h., Gegenstand der Auswertung und Analyse waren am Ende einerseits die Kinderprodukte in Form von Bildern, die Kaiser „als sehr brauchbar für Fragen nach dem Verständnis von Kindern zu ihrer Umwelt“ (ebd., 20) ansieht. Kinder verarbeiteten in ihnen ihre gesellschaftlichen Erfahrungen. Insofern geben die Bilder darüber Auskunft, „was die Kinder zu der jeweiligen Thematik denken, meinen oder fühlen“ (ebd., 27). Zu beachten sei jedoch, so Kaiser (ebd., 20), dass Kinderbilder auch ästhetischen Gesichtspunkten sowie kulturellen Prägungen unterliegen.

Andererseits flossen die Ergebnisse der Vorgespräche mit den Lehrern, die Unterrichtsbeobachtungen und die Lehrkraftberichte in die Auswertung ein. Die Lehrkraftberichte, in denen Auskunft über die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Lerngruppen, die häusliche Situation, Einflüsse des Elternhauses und einzelner Schüler sowie über themenspezifische Erfahrungen im bisherigen Unterricht gegeben wurde, sollten Hinweise für die Interpretation nach der Auswertung der Sammelprotokolle liefern (vgl. ebd., 26f.). Die Sammelprotokolle, welche insbesondere die beobachteten verbalen Reaktionen der Schüler auf die Impulse enthalten, stellen die zentrale Datenquelle dar. Sie wurden mithilfe der Methode der Textausschnittsanalyse ausgewertet.

Durchgeführt wurden 24 Erhebungen nach den Sommerferien 1983 bis Oktober 1984 in verschiedenen Grundschulklassen im Bielefelder Raum (vgl. ebd., 23).

Die Lernvoraussetzungen zu den Problemen des Arbeitens wurden durch das Teilprojekt Traumfabrik erhoben. An dieser Unterrichtseinheit, die mehr als fünf Unterrichtsstunden umfasste, beteiligten sich insgesamt 215 Kinder aus 10 Grundschulklassen im Bielefelder Raum (7 Klassen an Regelschulen, 3 Klassen an der Laborschule Bielefeld). Ca. zwei Drittel der Kinder besuchte die 4. Klasse. Die Lehrer gaben ihren Klassen verschiedene relativ weit gefasste verbale Impulse, angefangen

damit, welche Fabriken die Kinder kennen, über die Arbeiter und Arbeitsbedingungen, bis hin zu der Konstruktion einer Traumfabrik im Jahr 2000 (vgl. ebd., 32f.).

Kaiser (ebd., 181) stellt insgesamt eine geschlechtsspezifische Differenz in Bezug auf die Bearbeitung vieler sozioökonomischer Themenstellungen fest.

Hinsichtlich des sozialen Problems Arbeitslosigkeit ergibt sich, dass vor allem Mädchen dieses Problem überhaupt mit bedenken und sich insgesamt sehr differenziert damit auseinandersetzen (vgl. ebd., 55). Die Kinder verknüpfen mit Arbeitslosigkeit Einkommensverluste sowie fehlende Beschäftigung. Mädchen verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die Funktion der Sinnhaftigkeit von Erwerbsarbeit, die durch den Verlust der Arbeit abhanden kommt (vgl. ebd., 55f.). Arbeitslosigkeit wird dabei der Autorin zufolge auch affektiv als schlecht, schade, traurig usw. eingeschätzt (vgl. ebd.). Schließlich beweisen die Kinder Einfühlungsvermögen in die Menschen, die von Entlassung bedroht sind (vgl. ebd., 56). Insbesondere die Jungen entwickeln solidarische Vorstellungen im Sinne von „Wir-sitzen-alle-in-einem-Boot“, „nach denen die Gefahr der Entlassung bei gut florierendem Geschäft nicht gegeben sei“ (ebd., 57). Während die Jungen außerdem viele Einzelinformationen auch zu sozialpolitischen Maßnahmen bei Arbeitslosigkeit liefern, haben bei den Mädchen „Fragen nach dem Sinn und Sorge um den Lebensunterhalt bei Arbeitslosigkeit“ (ebd.) stärkeres Gewicht. Allerdings klassifiziert Kaiser manche der von den Jungen genannten Strategien zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit als illusionär und unrealistisch, während sie in den Strategien der Mädchen realistischere Züge erkennt. Kaiser (ebd., 57) bezeichnet die Perspektive mancher Kinder außerdem als „volkswirtschaftlich“, da sie auf die Kosten der Arbeitslosenunterstützung verweisen und dies mit betrieblichen Rationalisierungseffekten vergleichen. Auch erkennt die Forscherin in den Aussagen mancher Kinder in Ansätzen eine gesamtgesellschaftliche Perspektive, die weit über den eigenen Erfahrungshorizont hinausreicht (vgl. ebd., 58).

Im Vergleich zur Studie von Kaiser konzentriert sich **Eva Gläser** (2002) in ihrer Untersuchung ausschließlich auf die arbeitsweltlichen Vorstellungen von Kindern. Hierzu führte sie 1998 16 leitfadengestützte Einzelinterviews mit acht weiblichen und acht männlichen Schülern der Klassen zwei bis fünf durch (siehe hierzu auch Kapitel 3.2 und 6). Sie befragte die Kinder vor allem zu den Ursachen, Auswirkungen, Bedingungen und Konsequenzen von Arbeitslosigkeit. Gegenstand der Befragung waren außerdem die Schülervorstellungen zum Arbeitsbegriff, zur Erwerbsarbeit der Eltern und zum eigenen Berufswunsch. Als Auswertungsmethode wählte Gläser die *Grounded Theory*.

Gläser (2002, 244) weist in ihrer Untersuchung nach, dass Grundschulkinder bereits sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Arbeitswelt haben, wobei ihre Vorstellungen zu Berufen auf konkrete Erfahrungen und Aspekte zurückzuführen

seien. Entscheidend sei die „direkte Auseinandersetzung mit ihren Eltern über Erwerbsarbeit“ (Gläser 2002, 244). Erführen Kinder keinen „Einblick in die konkrete Arbeitssituation, in die ‚Berufswirklichkeit‘ ihrer Eltern“ (ebd.), vermittelt über direkte Auseinandersetzung, dann fielen die Beschreibungen der elterlichen Erwerbsarbeit auch weniger detailliert aus. Die vermittelten elterlichen Erfahrungen wirkten sich auch auf den Arbeitsbegriff aus. Dass Arbeit nicht nur Mühsal ist (enger Arbeitsbegriff), sondern auch Spaß bereiten und befriedigen kann (erweiterter Arbeitsbegriff), assoziierten Kinder, wenn sie dies durch ihre Eltern erlebten (vgl. ebd., 245).

Gläser (ebd., 244f.) stellt außerdem fest, dass es den befragten Schülern leicht fällt, Erwerbsarbeit von unbezahlter Arbeit durch den Verweis auf das Hauptmotiv, den Gelderwerb, zu unterscheiden. Dahingegen kennen nicht alle Befragten den Begriff Arbeitslosigkeit. Zudem werden Menschen, die auf der Straße leben, mit Erwerbslosen gleichgesetzt (vgl. ebd., 246).

Gläser (ebd., 247) rekonstruiert aus den Schülerantworten vier Maßnahmen bzw. Lösungsansätze zur Bewältigung von Arbeitslosigkeit:

- An der Technisierung (Faktor von Veränderung) anknüpfen;
- Quantität aller zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze erhöhen;
- Bewältigung durch Institution (Arbeitsamt);
- Individuelle Anstrengung.

In Bezug auf Arbeitslosigkeit rekonstruiert Gläser außerdem vier unterschiedliche kindliche Vorstellungen, die in direktem Zusammenhang zu den vier Lösungsansätzen zu sehen sind:

1. „Eine strukturelle historische Dimension (Veränderung der Arbeitswelt, Technisierung als Faktor der Veränderung) wird erkannt, keine individuelle Schuld
2. Eine strukturelle Dimension wird erkannt, die allerdings nicht historisch begründet wird, sondern rein in der Quantität aller zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze. Individuelle Ursachen der Erwerbslosigkeit können selbst verschuldet sein oder/und vom Einzelnen erwünscht sein (Stellenwechsel)
3. Kein strukturelles Problem, sondern eine rein quantitative Betrachtungsweise: Die Anzahl der Arbeitsplätze erscheint jedoch nur in einigen Arbeitsstätten als zu geringfügig, in anderen dagegen als ausreichend. Strategie des Einzelnen: ‚woanders hingehen‘
4. Kein strukturelles Problem, auch keine quantitative Betrachtungsweise, sondern ein individuelles Problem; eine individuelle Schuld wird teilweise als Ursache benannt. Arbeitslosigkeit als Versagen des Einzelnen“ (ebd., 246).

Gläser stellt fest, dass die meisten Kinder auf rein individuelle Ursachen verweisen und kein strukturelles Phänomen feststellen können. In ihren Augen ist Arbeitslo-

sigkeit kein Schlüsselproblem, „sondern ein rein individuell zu bewältigendes Phänomen“ (ebd., 248).

Manche Kinder argumentieren so, dass sie sich mehr als einer Gruppe zuordnen lassen. Aber nur die Schüler, „die Arbeitslosigkeit als generelles strukturelles Phänomen erkennen“ (ebd., 246), erfassen Gläser zufolge das übergreifende Ausmaß. Der Wandel der Arbeitswelt (Technisierung, Automatisierungsprozesse usw.) wird nur von den Kindern als Ursache genannt, die Arbeitslosigkeit als ein gesamtgesellschaftliches Schlüsselproblem wahrnehmen und auch historisch einbetten können. Letzteres gelingt nur zwei Kindern in Gläfers Studie. Die anderen betrachten Arbeitslosigkeit zwar als strukturelles Problem, argumentieren jedoch nicht mit dem Wandel der Arbeitswelt, sondern damit, dass es generell zu wenige Arbeitsplätze gebe (vgl. ebd., 248).

Die Vorstellungen der Kinder zu den Auswirkungen von Arbeitslosigkeit variieren ebenfalls stark und lassen sich auf diesbezüglich gemachte familiäre Erfahrungen zurückführen (vgl. ebd., 247). Es seien die „direkte Begegnung mit dem Phänomen Arbeitslosigkeit und die tatsächlich erfahrene familiäre Bewältigung“ (ebd.), die zu realitätsnäheren Aussagen der Kinder führten (vgl. ebd.).

5.2.3 Studien der psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung

Aus der Gläser-Studie lassen sich zwei besonders relevante Befunde ableiten:

- Einschlägige Erfahrungen mit Arbeit und Arbeitslosigkeit wirken sich auf die Vorstellungen zu diesen Phänomenen aus.
- Grundschulkinder neigen zur Individualisierung des gesellschaftlichen Problems Arbeitslosigkeit. So dominiert die Vorstellung, Arbeitslosigkeit sei individuell verschuldet.

Inwiefern diese Befunde auch für ältere Schüler gelten, zeigen die im Folgenden aufgeführten Studien der psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung von Lins, Schindler und Dotterweich et al. (siehe hierzu auch Kapitel 6):

Josef Lins (1989) untersuchte im Sommer/Herbst 1987 in Linz (Österreich) mithilfe eines standardisierten Fragebogens die Reaktionen 16 bis 20 Jahre alter Jugendlichen auf die gesellschaftspolitischen Veränderungen wie die Entwicklung der wirtschaftlichen Situation (Arbeitsmarktlage usw.) und die Ausbreitung neokonservativer Strömungen (Tendenz zur (Re-)Privatisierung sozialer Risiken, verstärkte Individualisierung der Schuldzuweisung). Neben der Erforschung allgemeiner Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensdispositionen wurden auch die

insgesamt 355 AHS¹-, BHS²- und Berufsschüler³ um eine Stellungnahme zu konkreten politischen und gesellschaftlichen Erscheinungen und Problemen wie Arbeitslosigkeit gebeten (vgl. Lins 1989, 28).

Im Gegensatz zu Gläser stellt Lins in seiner Studie fest, dass die Stellungnahme zur Frage nach den Ursachen von Arbeitslosigkeit kaum durch einschlägige familiäre Arbeitslosigkeitserfahrungen beeinflusst ist. Hingegen wird bei einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen der Aussage „Wenn jemand wirklich arbeiten will, findet er auch heutzutage einen Arbeitsplatz“ verhaltener zugestimmt (vgl. ebd., 34). Somit ist bei Jugendlichen mit einschlägigen familiären Arbeitslosigkeitserfahrungen die Vorstellung eines Motivationsdefizits als Ursache für Arbeitslosigkeit weniger stark ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne solche Erfahrungen.

Zudem geht aus der Fragebogenuntersuchung zu den psychosozialen Folgen von Arbeitslosigkeit in den Familien von Arbeitslosen, die **Hans Schindler** (1979) 1976 durchführte (siehe hierzu auf Kapitel 3.2), hervor, dass Kinder von Arbeitslosen negative Attribute für Arbeitslose wie faul, arbeitsscheu etc. stärker ablehnen. Ein deutlicher Unterschied zu den Kindern erwerbstätiger Väter ist allerdings nicht feststellbar; so zeigt sich auch bei den Kindern Arbeitsloser die Tendenz zur Individualisierung der Schuldzuweisung (vgl. Schindler 1979, 267). Zwar sehen Kinder von Arbeitslosen Arbeitslosigkeit deutlich häufiger durch gesellschaftliche Entwicklungen verursacht als Kinder, deren Väter Arbeit haben (vgl. ebd.) – konträres Ergebnis zur Gläser-Studie –, doch stellt Schindler abschließend fest, „daß in Bezug auf die Schuldzuschreibung von Arbeitslosigkeit nur tendenziell ‚kognitive Einsichten‘ bei den Kindern von Arbeitslosen zu finden sind“ (ebd.). So ist die Vorstellung, „daß Arbeitslosigkeit mit individuellem Versagen etwas zu tun hat und daher durch individuelle Anstrengung verhindert werden kann, weit verbreitet“ (ebd.). Demnach lehnen Kinder mit einschlägigen familiären Arbeitslosigkeitserfahrungen die Deutung, Arbeitslosigkeit sei ursächlich bedingt durch ein Motivationsdefizit zwar stärker ab, tendieren aber dennoch zu einer Individualisierung der Schuldzuweisung. Jedoch diagnostiziert Schindler bei ihnen im Vergleich zu Kindern erwerbstätiger Väter auch „eindeutig ein höheres Problembewußtsein in Bezug auf ihre eigene berufliche Zukunft“ (ebd., 266). Sie beschäftigen Fragen nach finanzieller Absicherung, Sicherheit vor Arbeitslosigkeit, wann man sich für einen bestimmten Beruf zu entscheiden habe usw. (vgl. ebd.). Außerdem problematisieren sie die Schule, „ihre

-
- 1 Die Allgemeine Höhere Schule (AHS) ist eine Schulform in Österreich, die eine Unterstufe (5. bis 8. Klasse) und eine Oberstufe (9. bis 12 Klasse) umfasst und in der Regel mit der Matura endet.
 - 2 Die Berufsbildende Höhere Schule (BHS) kann ab Klasse 9 besucht werden und endet nach Klasse 13 ebenfalls mit der Matura.
 - 3 Die Berufsschule kann in Österreich nach Klasse 9 besucht werden.

Rolle als Institution, die auf den Beruf vorbereiten soll, stärker als die anderen Kinder“ (ebd.). Auch Gläser (2002, 248) stellt in ihrer Studie fest, dass Kinder anscheinend in Abhängigkeit von ihren individuellen Situationen, dabei aber unabhängig vom Alter, erkennen, dass Schule eine Qualifikations-, Selektions- und Segregationsfunktion hat. Eine Rolle spielen vor allem der eigene schulische Leistungsstand, die Bildungsbiographie der Eltern und die finanzielle Situation der Familie (vgl. Gläser 2002, 248). So setzen viele Kinder ihre eigene zukünftige berufliche Qualifikation mit ihren schulischen Leistungen in Beziehung: „*Gute Noten*‘ werden als Bedingung für eine ‚*gute Arbeit*‘ definiert“ (ebd.). Ebenso erkennt Schindler einen Bildungsoptimismus in den Stellungnahmen der Kinder Arbeitsloser: „Die Kinder von Arbeitslosen sind sehr optimistisch in Bezug auf die positive Bedeutung einer guten Ausbildung, auch wenn sie sich in dieser sehr anstrengen müssen“ (Schindler 1979, 267). Schindler deutet diese Ergebnisse dahingehend, „daß die meisten Kinder nicht mit einer Flucht aus der Wirklichkeit in eine Phantasiewelt reagieren, wenn sie mit dem Problem Arbeitslosigkeit, als Arbeitslosigkeit des eigenen Vaters, konfrontiert werden, sondern dadurch eher ein Problembewußtsein in Bezug auf die eigene berufliche Zukunft entwickeln“ (ebd., 266).

Lins (1989) stellt in seiner Untersuchung ebenfalls einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Arbeitslosigkeitserfahrungen in Familie und Bekanntenkreis und der eigenen Zukunftsprognose fest. Auch hier kann von einem höheren Problembewusstsein gesprochen werden, das sich allerdings eher negativ in Form einer Unsicherheitsbetroffenheit hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft auswirkt. Liegen einschlägige Arbeitslosigkeitserfahrungen vor, halten es 28 % für wahrscheinlich und 71 % für möglich selbst arbeitslos zu werden. Wurden bislang keine Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gemacht, gehen 11 % im Vergleich zu 3 % bei denjenigen mit Arbeitslosigkeitserfahrungen davon aus, dass sie nicht arbeitslos werden; 71 % halten dies für möglich und 18 % für wahrscheinlich. Damit sind 26 % der Jugendlichen mit Arbeitslosigkeitserfahrungen pessimistisch hinsichtlich ihrer eigenen Aussichten (vgl. Lins 1989, 35). Während die Einschätzung der eigenen Aussichten bei den Jungen von Arbeitslosigkeitserfahrungen beeinflusst wird, ist die Einschätzung der Mädchen auch ohne solche Erfahrungen pessimistischer. Lins zieht deshalb als Fazit:

„[Bei Mädchen ist die Einschätzung generell pessimistischer, auch ohne konkrete Erfahrung im Umfeld sehen sie sich künftig der Gefahr der Arbeitslosigkeit stärker ausgesetzt; anders die Burschen, deren Erwartungshorizont stark von konkreten Erfahrungen im Umfeld abhängt“ (ebd., 36).

Die Studie kommt auch zu dem Ergebnis, dass eine optimistische Haltung im Hinblick auf die eigene Zukunft vor allem auf das Gefühl zukünftiger fachlicher Qualifikation sowie auf das eigene Bemühen zurückzuführen ist (vgl. ebd., 40). Ihre pes-

simistische Haltung begründen die meisten Jugendlichen hingegen mit der steigenden Jugendarbeitslosigkeit und der daraus resultierenden wachsenden Konkurrenz (vgl. ebd.).

Gläfers (2003, 39) zentrales Ergebnis, dass Kinder von Arbeitslosen Arbeitslosigkeit kaum mit externalen Erklärungsmustern und Gründen deuten, stattdessen vorwiegend internale Erklärungsmuster verwenden, bestätigen die Untersuchungen von Schindler (1979) und Lins (1989) nur teilweise für ältere Kinder und Jugendliche mit einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen. Zwar tendieren auch diese eher zu einer Individualisierung der Schuldzuweisung, doch ist bei ihnen die Vorstellung eines Motivationsdefizits als Ursache für Arbeitslosigkeit weniger stark ausgeprägt (vgl. Schindler 1979, 267; Lins 1989, 34). Auch sehen sie Arbeitslosigkeit deutlich häufiger durch gesellschaftliche Entwicklungen verursacht als Kinder, deren Väter Arbeit haben (vgl. Schindler 1979, 267). Diese Deutung weist Gläser wiederum nur in den Vorstellungen derjenigen Grundschulkindernach, „die vermittelt über Eltern, Medien oder Schule einen historischen Blick auf die Arbeitswelt entfalten konnten“ (Gläser 2003, 38). Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass auch bei einer direkten (Mit-)Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, d. h. bei einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen, eine Tendenz zu individuellen Schuldzuschreibungen besteht. Dies bestätigen auch Ergebnisse der Studie von Dotterweich, Hölzle und Köster, die abschließend vorgestellt werden soll. Im Unterschied zu den bisher skizzierten Untersuchungen bezieht sich diese explizit auf Hauptschüler.

Leitend war in der Vergleichsstudie der Forschergruppe **Jutta Dotterweich, Christine Hölzle, Werner Köster** (1979) die Forschungsfrage: *Wie wirkt sich die Lehrstellensuche als Auseinandersetzung mit der Realität Arbeitslosigkeit auf das Bewusstsein der Jugendlichen über diese Realität aus?*

Nach einer Voruntersuchung wurden eine Experimentalgruppe, die aus arbeitslosen Jugendlichen⁴ bestand, und eine Kontrollgruppe, die sich aus Hauptschülern⁵ der Entlassklasse (9. Schuljahr) zusammensetzte, mithilfe offener Leitfadeninterviews interviewt. Der Leitfaden beinhaltete Fragen zu den beruflichen Zielen, der Motivation und dem Wissen um die Bedingungen der Berufswelt, den Arbeitserfahrungen, dem Begriff von Arbeit als Lohnarbeit/Produktionsverhältnisse, den Ursachen von Jugendarbeitslosigkeit und der eigenen Arbeitslosigkeit, zu Maßnahmen

4 Die Jugendlichen waren mindestens seit einem halben Jahr arbeitslos, waren nicht in Qualifizierungsmaßnahmen, maximal 20 Jahre alt und hatten maximal den Hauptschulabschluss; sie stammten alle aus demselben Arbeitsamtbezirk.

5 Die Hauptschüler galten als potenziell arbeitslose Jugendliche und verfügten nur über kurzfristige Arbeitserfahrungen über Betriebspraktikum.

zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit, zu Handlungsplänen zur Lehrstellensuche, der Kollektivität und den Zukunftsvorstellungen (vgl. Dotterweich/Hölzle/Köster 1979, 296-298).

Ein zentrales Ergebnis dieser Vergleichsstudie ist, dass zwischen arbeitslosen Jugendlichen und „nur“ potenziell arbeitslosen Hauptschülern ein deutlicher Unterschied besteht (vgl. ebd., 331). So sei das Bild von der Realität Arbeitslosigkeit und des Arbeitslebens bei arbeitslosen Jugendlichen aufgrund ihrer zahlreichen Such- und Arbeitserfahrungen als realistischer zu charakterisieren, „während Hauptschüler, noch verankert im schulischen Normensystem, das individuelle Leistungsdenken völlig verinnerlicht und auf die gesellschaftliche Realität Arbeitslosigkeit übertragen haben [...]“ (ebd.). Damit sehen die Autoren ihre Annahme bestätigt, „daß die Tätigkeit als Auseinandersetzung mit der objektiven Realität das subjektive Abbild dieser Realität bestimmt, welches wiederum die Planung und Ausführung von Handlungen reguliert“⁶ (ebd.).

Die Autoren (ebd.) kommen zu zwei weiteren Annahmen:

1. Das Bewusstsein der arbeitslosen Jugendlichen über die gesellschaftliche Realität Arbeitslosigkeit und über ihre Änderungsmöglichkeiten ist das Resultat ihrer bisherigen Such- und Arbeitstätigkeit.
2. Das Bewusstsein von Hauptschülern über die gesellschaftliche Realität Arbeitslosigkeit wird durch den Erlebens- und Erfahrungsbereich Schule bestimmt.

Dotterweich, Hölzle und Köster stellen in ihrer Untersuchung fest, dass Arbeitslosigkeit von Hauptschülern vor allem als Qualifikationsproblem gesehen wird. Zurückzuführen sei dies auf die Ausrichtung der Hauptschüler auf Leistung und Konkurrenz (vgl. ebd.). Dadurch verallgemeinerten insbesondere Hauptschüler ohne Sucherfahrung, die weiterhin zur Schule gehen wollen, diese Qualifikationsorientierung. Deshalb würden sie den Ausbau des Schulwesens als eine relevante Lösungsmöglichkeit des Problems Jugendarbeitslosigkeit nennen (vgl. ebd.).

Arbeitslose Jugendliche sehen die gesamtgesellschaftliche Arbeitslosigkeit durch das mangelnde Ausbildungsinteresse der Unternehmer und durch die damit in Zusammenhang stehende Arbeitsplatzknappheit verursacht (vgl. ebd., 316). Arbeitsplatzknappheit resultiert für diese Jugendlichen auch aus Rationalisierung und wirtschaftlichen Schwierigkeiten der Unternehmen (vgl. ebd.). Dotterweich, Hölzle

6 Erfahrungen sind hier „bewertete subjektive Sicht der Realität als Resultat der Auseinandersetzung mit dieser Realität“ (Dotterweich/Hölzle/Köster 1979, 291). „In die Ausbildung von Erfahrungen gehen Komponenten ein, wie Wissen, Gefühle, Werturteile, Normen, Bedürfnisse etc.“ (ebd.).

und Köster bemerken aber, dass dieses „mehrfach getragene und auf ökonomische Ursachen rekurrierende Erklärungsmuster“ (ebd.) insofern Widersprüche enthalte, als es durchsetzt sei von subjektivistischen Erklärungsmodellen:

„Zum Teil glauben die Jugendlichen, die selbst arbeitslos sind, daß neben den ökonomischen Bedingungen auch die Faulheit der Einzelnen für das Problem Arbeitslosigkeit verantwortlich gemacht werden müßte“ (ebd.).

In Bezug auf die Ursachen der eigenen Betroffenheit zeige sich „eine mehr oder minder stark ausgeprägte Form der individuellen Schuldzuschreibung“ (ebd., 318f.). Zwar seien diese individuellen Schuldzuschreibungen durchsetzt von Resignation, doch gingen sie auch in eine eher außerindividuelle Ursachenzuschreibung über, bei der äußere Umstände verantwortlich gemacht und die eigene Schuld an der Arbeitslosigkeit explizit von sich gewiesen würde (vgl. ebd., 319).

Die Autoren nehmen an, „daß die Jugendlichen, die ihre Mißerfolge auf eigene mangelnde Leistungsvoraussetzungen beziehen, auch bei der Einschätzung der gesamtgesellschaftlichen Situation dazu tendieren, Arbeitslosigkeit eher als Problem individueller Unzulänglichkeiten zu betrachten“ (ebd.). Demzufolge müssten außerindividuelle Erklärungsmuster mit der Erkenntnis ökonomischer und struktureller Ursachen der Arbeitslosigkeit einhergehen (vgl. ebd.).

Die befragten Hauptschüler ohne Sucherfahrung nennen als Hauptursachen der gesamtgesellschaftlichen Arbeitslosigkeit mangelnde oder verfehlte Qualifikation sowie Interesselosigkeit der Bewerber (vgl. ebd., 323). Daneben erkennen sie in Rationalisierung, Arbeitsplatzmangel sowie im mangelnden Ausbildungsinteresse der Unternehmen Gründe für Arbeitslosigkeit, die vor allem Hauptschüler betreffen (vgl. ebd.). Insgesamt orientieren sich diese potenziell arbeitslosen Jugendlichen eher an Leistung und Qualifikation, weswegen sie Arbeitslosigkeit als Problem schlechter Ausgangsvoraussetzungen der Bewerber deuten, diese aber nicht im Zusammenhang mit ökonomischen Ursachen sehen, wie es bei den Arbeitslosen der Fall ist (vgl. ebd.).

Auch für Hauptschüler mit Sucherfahrung ist eine starke Qualifikationsorientierung charakteristisch, doch betonen sie eher den Konkurrenzaspekt anstatt den Aspekt des individuellen Fleißes (vgl. ebd.). So sehen diese Jugendlichen bei sich einen Nachteil im Wettbewerb mit Höherqualifizierten (z. B. Gymnasiasten). Gleichzeitig sind bei ihnen die außerindividuellen Erklärungsansätze zur Arbeitslosigkeit weniger ausgeprägt als bei den Hauptschülern ohne Sucherfahrung; dies zeigt sich den Autoren zufolge u. a. darin, dass lediglich die Deutungsmuster Arbeitsplatzmangel und Konkurs von Firmen zutage treten (vgl. ebd.). Hinsichtlich ihrer eigenen Betroffenheit neigen Hauptschüler mit Sucherfahrung zu individuellen Schuld-

zuschreibungen und nennen als Maßnahme „weiter zur Schule gehen“ (vgl. ebd., 324).

Die Unterschiede zwischen Hauptschülern mit und ohne Sucherfahrungen erklären die Autoren damit, dass Hauptschüler ohne Sucherfahrungen „noch keine direkten Erfahrungen mit dem Versuch, ihre Arbeitskraft zu verkaufen gemacht haben“ (ebd., 325). Aus diesem Grund werten die Autoren deren Erklärungsansätze als „gesellschaftliches Wissen, das über Medien, Schule, Elternhaus an die Jugendlichen vermittelt wird“ (ebd.). Im Gegensatz dazu flößen in die Einschätzung der gesellschaftlichen Situation durch die Hauptschüler mit Sucherfahrung „maßgeblich die Rückmeldungen und Erfahrungen der Stellensuche“ (ebd., 326) ein. Dies erklärt jedoch nicht, wieso Hauptschüler mit Sucherfahrung einerseits stärker den Konkurrenzaspekt im Sinne des Verdrängungsmechanismus⁴ betonen, andererseits aber weniger ausgeprägte außerindividuelle Erklärungsansätze zur Arbeitslosigkeit liefern als Hauptschüler ohne Sucherfahrung.

Insgesamt kommt jedoch auch diese Studie zu dem Ergebnis, dass auch oder gerade bei einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen oder einem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko, wie es bei Hauptschülern der Fall ist, die Tendenz besteht, Arbeitslosigkeit als ein individuell verschuldetes Qualifikationsproblem zu betrachten.

Aus diesem und weiteren Ergebnissen der insgesamt acht vorgestellten Studien werden im Folgenden Konsequenzen, Annahmen und Fragen für die eigene Untersuchung abgeleitet.

5.3 KONSEQUENZEN FÜR DIE EIGENE STUDIE

Bislang wurde die Perspektive von Hauptschülern auf Arbeit und Arbeitslosigkeit in der fachdidaktischen Forschung eher vernachlässigt. Hinsichtlich des Forschungsstandes wurden deshalb mit Claar, Campos Ramírez, Kaiser und Gläser zwar vier fachdidaktische Studien einbezogen, welche die Schülervorstellungen zu den sozialwissenschaftlichen Begriffen Arbeit und/oder Arbeitslosigkeit empirisch-qualitativ untersucht haben. Doch konzentrieren sich diese eher auf Kinder im Grundschulalter oder auf Gymnasiasten.

Ergänzt wurde der Forschungsstand deshalb um eine kognitionspsychologische (Seiler) und drei arbeitspsychologische (Lins, Schindler, Dotterweich et al.) Untersuchungen, die sich auf ältere Kinder und Jugendliche bis 20 Jahre konzentrieren und von denen zumindest die Studie von Dotterweich, Hölzle und Köster ihren Fokus auf Hauptschüler richtet. Jedoch steht eine fachdidaktische Anbindung der Ereignisse dieser Studien bislang aus. Lediglich Seilers kognitionspsychologische Untersuchung zum Arbeitsbegriff Jugendlicher wurde von Claar fachdidaktisch rezipiert. Festgestellt werden muss außerdem, dass die wenigen existierenden Studien,

die sich mit Schülervorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit beschäftigen, den zusammenhängenden Einfluss von sozialer Herkunft, Erfahrungen und Emotionen auf die Vorstellungen nicht genauer untersucht haben. Zwar sieht Seiler (1988, 110) in den kognitiven Strukturen eine motivationale und emotionale Besetzung. Auch weisen er und Claar darauf hin, dass der Arbeitsbegriff im Jugendalter emotional eher negativ konnotiert ist. Allerdings betrachten weder diese noch die anderen Studien Erfahrungen, Emotionen und Vorstellungen zusammenhängend. Emotions- und neurobiologische Theorien finden in den Untersuchungen so gut wie keine Berücksichtigung. Auch werden weder Attributionstheorien, noch Theorien zu Kontrollüberzeugungen oder zum *Coping* berücksichtigt. Theoretisch angebunden sind die Studien vor allem an Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. Darüber hinaus ist das Konstrukt „Schülervorstellung“ teilweise unterschiedlich und oft sehr oberflächlich definiert. Die Funktionen und Eigenschaften der Schülervorstellungen werden außerdem kaum reflektiert.

Die genannten Forschungslücken möchte die vorliegende Studie aufgreifen, indem sie ihren Fokus auf die bislang vernachlässigte Perspektive von Hauptschülern zu den Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit richtet und dabei insbesondere die emotionale Grundierung der Schülervorstellungen berücksichtigt. So wird mit Bezug auf die theoretischen Überlegungen in Kapitel 4 u. a. die These aufgestellt, dass bei Schülern, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, die emotionale Aufladung der Vorstellungen so groß ist, dass Lernhemmnisse entstehen. Außerdem werden trotz des insgesamt sehr dürftigen Forschungsstands, aus den Ergebnissen der oben genannten Studien folgende Konsequenzen und Annahmen für die eigene Untersuchung abgeleitet:

Zu erwarten ist, dass der Arbeitsbegriff von Hauptschülern der 8. und 9. Jahrgangsstufe zwar noch nicht vollständig entwickelt und zum Teil eindimensional ist, sie aber bereits über ein geschlossenes Begriffssystem verfügen, in das der Arbeitsbegriff flexibel und stabil eingebettet ist. Aus diesem Grund müssten sie in der Lage sein, dem Wort Arbeit je nach Situation eine entsprechende Bedeutung zu verleihen. Als zentrale Funktion von Arbeit betrachten sie vermutlich den Geld- bzw. Einkommenserwerb. Weil sie diese Funktion wahrscheinlich stärker betonen als andere Merkmale, engen sie den Begriff Arbeit allerdings ein bzw. fokussieren auf Erwerbsarbeit.

Es ist außerdem davon auszugehen, dass die Jugendlichen über sehr differenzierte arbeitsweltliche Vorstellungen verfügen, in denen bereits gesellschaftliche und wirtschaftliche Dimensionen neben individuellen eine Rolle spielen. Auch besitzen die jugendlichen Hauptschüler vermutlich eine Vorstellung von Arbeitsbeziehungen sowie eine korrekte Vorstellung davon, woher der Chef das Geld für Löhne und Gehälter „nimmt“.

Im Hinblick auf die Strukturkategorie Geschlecht ist außerdem davon auszugehen, dass die Mädchen stärker affektiv argumentieren, sich mehr Sorgen machen

und auf den Verlust der Sinnhaftigkeit bei Arbeitslosigkeit verweisen. Die Jungen argumentieren hingegen vermutlich eher sachlich, informierend.

In Bezug auf Arbeitslosigkeit dominieren bei den Hauptschülern der Klassen 8 und 9 den Studienergebnissen von Gläser (2002), Dotterweich et al. (1979) und Schindler (1979) zufolge wahrscheinlich eine interne Ursachenattribution und eine Qualifikationsorientierung, obwohl dies den theoretischen Erkenntnissen über Schülervorstellungen z. T. widerspricht (siehe Kapitel 4). Diesen zufolge erfüllen Vorstellungen u. a. eine Schutz-, Entlastungs- und Bewältigungsfunktion für den Schüler, weswegen vorwiegend externale Erklärungsmuster zu den Ursachen von Arbeitslosigkeit und keine individuelle Schuldzuschreibung zu erwarten wären.

Die aus dem Forschungsstand abgeleiteten Hypothesen dienen später zwar dem Vergleich und der Reflexion der eruierten Hauptschülervorstellungen, ihre empirische Überprüfung ist jedoch nicht geplant. Stattdessen zielt die vorliegende Forschungsarbeit – der Offenheit qualitativer Methoden folgend – darauf ab, die genannten Hypothesen zu differenzieren sowie neue und weitere zu generieren, indem ein Fokus auf die emotionale Grundierung der Schülervorstellungen gelegt wird. So wirft der skizzierte Forschungsstand auch Fragen auf, die bei der Analyse der Vorstellungen zu berücksichtigen sind:

- Was verbinden Hauptschülern mit dem Begriff „Arbeit“, wie ist dieser emotional verankert?
- Erleben die Schüler Arbeit als Bedingung für die Realisierung von Lebenschancen, die Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und die gesellschaftliche Teilhabe?
- Was löst die Vorstellung „keine Arbeit“ bei Hauptschülern aus?
- Wie wird das existenzbedrohende Problem Arbeitslosigkeit von Hauptschülern wahrgenommen, gedeutet, bewertet usw.?
- Welche Rolle spielen subjektive Betroffenheit und direkte Erfahrung mit Arbeitslosigkeit?
- Inwiefern fühlen sich Hauptschüler überhaupt von Arbeitslosigkeit betroffen und hat dies Auswirkungen auf die Bedeutung, die Arbeit zugeschrieben wird?
- Inwiefern spielen das Erleben der Hauptschule als Restschule, die ungünstigen sozialen Zuschreibungen, d. h. Stigmatisierungen, denen Hauptschüler ausgesetzt sind, eine Rolle für das „Bild“, das sie über Arbeit und Lebenschancen entwickeln?
- Welche rationalen und welche emotionalen Anteile weisen die Schülervorstellungen auf?
- Wie verändert die Betroffenheit die Wahrnehmung von gesellschaftlicher Wirklichkeit?

Die Besonderheit der vorliegenden Studie besteht somit zum einen darin, die Vorstellungen einer gesellschaftlichen Gruppe in den Blick zu nehmen, die in höchstem Maße von Arbeitslosigkeit und prekärer Arbeit betroffen ist, bis jetzt aber bei der Forschung zu Schülervorstellungen kaum im Fokus gestanden hat. Zum anderen liegt die Besonderheit in der Verknüpfung des Forschungsgegenstandes Schülervorstellungen mit Emotionen und Betroffenheit.

6. Methodisches Vorgehen und Begründung des qualitativen Forschungsdesigns

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an der Methodologie der *Grounded Theory*. Glaser und Strauss begründeten diese auf der Erkenntnistheorie des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Wagner 2006, 149).

„Eine ‚Grounded Theory‘ ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung eines Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (Strauss/Corbin 1996, 7).

Demnach gilt eine Theorie als empirisch fundiert, wenn sie in den empirischen Daten verankert (*grounded*) ist (vgl. Botz/Doring 2006, 332). Dadurch bildet diese gegenstandsbezogene und datenbasierte Theorie auch die Vorstufe für die Entwicklung einer formalen Theorie (vgl. Lamnek 1988, 108).

Obwohl es sich bei der *Grounded Theory* um ein kodifiziertes Verfahren handelt (vgl. Steinke 2008, 326), gibt es Corbin (2006, 75) zufolge nicht nur eine Methode der *Grounded Theory*, sondern viele Ansätze zur empiriebegründeten Theoriebildung, die jedoch alle auf der allgemeineren Methodologie der *Grounded Theory* aufbauen. Es sei legitim, dass der Forscher seine persönliche Perspektive mit anderen philosophischen Orientierungen, Forschungsansätzen und -trends kombiniere (vgl. Corbin 2006, 75).

Das Kapitel wird zeigen, dass auch in diesem Forschungsprojekt die *Grounded Theory*, insbesondere das sie charakterisierende theoretische *Sampling*, nicht konsequent, sondern in Anpassung an Fragestellung und Forschungsabsicht sowie im Hinblick auf forschungspraktische und Arbeitskapazitätsgründe, angewandt wurde.

6.1 ERFASSUNG VON SCHÜLERVORSTELLUNGEN MIT HILFE QUALITATIVER INTERVIEWS

Die Fragestellung des vorliegenden Forschungsprojekts ist mit der Absicht verbunden, Hauptschüler in Bezug auf ihre Vorstellungen zu den Konzepten Arbeit und Arbeitslosigkeit detailliert zu untersuchen und die Vielfalt der Vorstellungen innerhalb dieser Personengruppe abzubilden. Dabei gelten die zu eruiierenden Vorstellungen einerseits als sozial konstruiert und kognitiv, andererseits als erfahrungsba- siert und infolgedessen als individuell geprägt und emotional grundiert.

Weil Vorstellungen dem gedanklichen Bereich zuzuordnen sind, ist Gropengießer (2008, 174) zufolge ihre schriftliche Erfassung nicht möglich. Auch das Erkenntnisinteresse an individuellen Denkstrukturen zu einem Thema, unter Berücksichtigung einer allgemeingültigen Formulierung der Schülervorstellungen über den Einzelfall hinaus, lasse vor allem qualitative Methoden mit ihrer Problem- zentrierung, Offenheit und Interaktivität als adäquat erscheinen (vgl. Gropengießer 2008, 175). Demzufolge schlägt Gropengießer problemzentrierte, leitfadens- strukturierte, offene Einzelinterviews vor, „weil sie es erlauben, subjektive Denkstrukturen zu einem Thema in ihrer Komplexität zu erheben und zwar mit dialogischer Kom- munikationsstruktur und unterschiedlichen Interventionsmodi, wie Fragen, Auffor- derungen, Widerspruch, Situationsschilderungen, Zeichenvorlagen und Fotos“ (ebd.). Außerdem sind bei qualitativen Interviews im Gegensatz zu quantitativen Methoden und qualitativer Beobachtung Nachfragen und Vertiefungen möglich. So sind subjektive Bedeutungen am besten mithilfe von Methoden ermittelbar, die auf sprachlicher Basis arbeiten (vgl. Mayring 1990, 45). Sprache ist darüber hinaus bei der Erfassung des subjektiven emotionalen Erlebens zentral (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 33). Mit ihr bzw. durch sie kann der Mensch über Gefühlszustände berichten und reflektieren. Allerdings verweisen Studien mit Hauptschülern als Unters- suchungsteilnehmer auf die geringen Elaborationsfähigkeiten und Erzählfreude dieser Schüler (vgl. Reinders 2005, 53). Aus diesem Grund wurde von vorwiegend erzähl- generierenden Interviews, zu denen z. B. das vorwiegend in der Biographie- forschung eingesetzte, narrative Interview gehört, abgesehen (vgl. Flick 2007, 239; Przyborski/Wohlrab-Sahar 2008, 23). Stattdessen wurde eine semi-strukturierte In- terviewform gewählt (vgl. Reinders 2005, 53). Unter der Annahme, dass es Jugend- liche überfordern könnte „ihre subjektiven Theorien in abstrakte Modelle zu über- führen und eine Art Metakognition zu ihren eigenen Gedankengängen zu entwi- ckeln“ (ebd., 130), wurde auf die Möglichkeit der Struktur-Lege-Technik¹ ebenfalls

1 Die Struktur-Lege-Technik (SLT) dient der kommunikativen Validierung. Ca. zwei Wo- chen nach dem ersten Interviewtermin treffen Interviewer und Interviewter erneut aufei- nander. Der Interviewer hat bis dahin die Aussagen des Interviewten auf Kärtchen zu-

verzichtet. Abgesehen werden musste hiervon auch deshalb, weil der Zugang zum Feld zeitlich beschränkt und ein weiterer Termin daher nicht möglich war.

Im Hinblick auf die Fragestellung und unter Berücksichtigung der „Angemessenheit bestimmter Befragungsformen bei spezifischen Untersuchungsgruppen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 23) kam deshalb ein offenes Leitfadenterview zum Einsatz. Der Leitfaden wurde in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel und das Episodische Interview nach Flick entwickelt. Im Folgenden werden deshalb zunächst diese beiden Interviewtypen skizziert und vor dem Hintergrund des eingesetzten Interviews reflektiert. Anschließend werden die Frageblöcke des Interviewleitfadens erläutert.

6.1.1 Das Episodische Interview

Mit Bezug auf die Gedächtnis- und Wissenspsychologie geht Flick (2007, 238) davon aus, dass die Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert werden. Im Gegensatz zum semantischen Wissen ist narrativ-episodisches Wissen erfahrungsnah und bezieht sich stärker auf Situationen, ihren Kontext und Ablauf (vgl. Flick 2004, 28). Seine zentrale Einheit ist der Ablauf der Situation in ihrem Kontext, um die herum Wissen organisiert ist (vgl. ebd. 2007, 239). Das Wissen kann über Erzählungen bzw. Situationsschilderungen zugänglich gemacht werden, da Erzählungen „in stärkerem Maße kontextsensitiv für den Entstehungskontext von Erfahrungen“ (ebd. 2004, 28) sind. Zwar basiert Erfahrungswissen „auf der Generalisierung von Wissen, das zunächst situationsbezogen erworben und gespeichert wurde“ (ebd., 30), doch „bilden sich aufgrund einer Vielzahl von ähnlichen, generalisierten Erfahrungen auch Wissensbestände, die von solchen Kontexten stärker abstrahieren, heraus – etwa in Form von Begriffs- und Regelwissen“ (ebd., 28). In diesem Sinne enthält semantisches Wissen von den konkreten Situationen und Umständen abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge (vgl. ebd. 2007, 238f.). Ergänzt wird das semantisch-begriffliche Wissen aber auch durch episodische Anteile (vgl. ebd. 2004, 29). Seine zentralen Einheiten sind Begriffe und ihre semantischen Beziehungen (= Propositionen) untereinander (vgl. ebd. 2007, 239). Zugänglich ist dieses Wissen deshalb vor allem über argumentative Aussagen (vgl. ebd. 2004, 28).

sammengefasst und legt diese dem Interviewten vor. Dieser überprüft, ob seine Aussagen korrekt wiedergegeben sind, formuliert ggf. neu oder revidiert eine Aussage (vgl. Flick 2007, 205). Die übrig gebliebenen Konzepte werden dann mithilfe der SLT-Regeln strukturiert. Die Strukturierung des Interviewpartners wird dann mit der des Interviewers verglichen, damit der Befragte erneut seine Sichtweise reflektiert (vgl. ebd., 206).

Laut Flick bilden episodisches Wissen und begrifflich-semantisches Wissen zusammen und einander ergänzend das „Weltwissen“ über einen bestimmten thematischen Bereich – im vorliegenden Fall über Arbeit und Arbeitslosigkeit. Unter Weltwissen versteht Flick somit „eindeutig episodische Anteile mit Bezug auf bestimmte Situationen mit ihren konkreten (räumlich-zeitlichen etc.) Bestandteilen, eindeutig semantische Anteile mit von solchen konkreten Situationen abstrahierten Begrifflichkeiten und Zusammenhangsannahmen sowie graduelle Misch- bzw. Übergangsformen mit z. B. von konkreten Situationen gelösten Ereignis- und Ablaufschemata“ (ebd., 30).

Dieses Weltwissen bzw. die Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit, die sowohl aus episodischen als auch aus begrifflich-semantischen Wissens-elementen bestehen, lassen sich nach dieser Theorie mithilfe des Episodischen Interviews erfassen (vgl. ebd. 2007, 239). So werden die begrifflich-semantischen Anteile durch konkret-zielgerichtete Fragen erhoben, während Erzählungen und Situationsschilderungen, zu denen die Interviewten regelmäßig aufgefordert werden, episodisches Wissen zutage fördern sollen (vgl. ebd.). Durch diese Erzählaufforderungen und durch Fragen nach subjektiven Definitionen und abstrakten Zusammenhängen (vgl. ebd.), werden im episodischen Interview „unterschiedliche Datensorten (Erzählungen, Argumentationen, Begriffsexplikationen etc.) angestrebt und miteinander trianguliert“ (ebd. 2004, 36). Außerdem präsentieren die Interviewpartner häufig auch andere Datensorten wie z. B.:

- Situationserzählungen auf verschiedenen Niveaus und in unterschiedlichen Konkretisierungen;
- Repisoden – das sind „regelmäßig wiederkehrende Situationen, die nicht mehr auf einem eindeutigen räumlich-zeitlichen Bezug basieren“ (ebd., 37);
- „Beispielschilderungen, Metaphern, bis hin zu Klischees und Stereotypen“ (ebd.);
- subjektive Definitionen, beispielsweise von Arbeit und Arbeitslosigkeit;
- argumentativ-theoretische Aussagen, z. B. Explikationen von Begriffen und ihren Zusammenhängen untereinander.

6.1.2 Das Problemzentrierte Interview

Im Unterschied zum Episodischen Interview handelt es sich bei dem Problemzentrierten Interview (PZI) originär um eine Methodenkombination bestehend aus qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse (vgl. Witzel 1985, 230). Das Besondere an dem qualitativen Interview ist, dass ihm ein Kurzfragebogen vorausgeht, der Sekundärinformationen über die zu befragende Person vorab erfasst (vgl. Flick 2007, 210). Außerdem wird in

einem sogenannten Postskriptum, einem Interviewprotokoll, der Kontext sowie weitere Besonderheiten zur Person und zur Erhebungssituation notiert (vgl. ebd.). Kennzeichnend für das PZI sind darüber hinaus drei zentrale Kriterien: Problem-, Gegenstands- und Prozesszentrierung. Auf die Problemzentrierung, der das Interview seinen Namen zu verdanken hat, wird im Folgenden näher eingegangen:

Ausgangspunkt ist eine vom Forscher wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung. Zunächst wird hierzu der Wissenshintergrund des Forschers offengelegt und systematisiert, in dem einschlägige Theorien und empirische Untersuchungen zum Themenbereich kritisch verarbeitet, Erkundungen im Untersuchungsfeld unternommen und die Erfahrungen von Experten einbezogen werden (vgl. Witzel 1985, 230). Somit wird das Vorwissen des Forschers explizit gemacht, d. h. der Forscher erarbeitet sich zunächst ein theoretisches Vorverständnis zum Untersuchungsbereich (vgl. Lamnek 2002, 177). Aus diesem theoretischen Vorverständnis entwickelt sich eine Problemzentrierung. Mit ihrer Hilfe wird der Leitfaden gestaltet und aufgebaut (vgl. ebd.). Diese vorab entwickelte theoretische Konzeption der Problemstellung gilt jedoch als vorläufig und offen: „Sie muss offen bleiben für vorzunehmende Veränderungen und Modifikationen, wenn dies die Äußerungen des Interviewten erforderlich machen“ (ebd.). Dennoch wird das Vorwissen des Forschers zur „Vorstrukturierung des Leitfadens (Deduktion)“ (Reinders 2005, 118) genutzt. Der Leitfaden basiert somit auf theoretischen Vorüberlegungen und dient während des Interviews einerseits als thematische Orientierung und stellt andererseits eine Art Prüfrahmen dar (vgl. Lamnek 2002, 177). Im Interview verbindet er sich mit den frei erzählten Sequenzen der Befragten, welche über bestimmte Themen sprechen sollen (vgl. ebd.).

Durch vier verschiedene Interviewphasen wird sichergestellt, dass der Problembereich eingegrenzt wird (Phase 1 = Erklärungsphase), ein Erzählen in Gang kommt (Phase 2 = allgemeine Sondierung), das Verständnis über Erzählsequenzen und Darstellungsvarianten vertieft wird (Phase 3 = spezifische Sondierung) und bislang ausgespart gebliebene, aber im Leitfaden vorhandene Fragen zu einzelnen Themen gestellt werden (Phase 4 = *ad-hoc*-Fragen) (vgl. ebd., 178). Mithilfe der Sondierungsfragen wird zunächst ermittelt, „ob das Thema für den einzelnen überhaupt wichtig ist, welche subjektive Bedeutung es für ihn besitzt“ (Mayring 1990, 48). Die Leitfadenfragen fokussieren schließlich das Interview auf die wesentlichen Themenaspekte. Zum Schluss dienen *ad-hoc*-Fragen dazu, vom Leitfaden abweichende, aber für Fragestellung und Erhaltung des Gesprächsfadens relevante Themenaspekte zu vertiefen (vgl. ebd., 49).

Um „Verarbeitungsformen der gesellschaftlichen Realität“ (Witzel 1985, 230) nachvollziehen, aber auch gezielt Nachfragen stellen zu können, werden im Rahmen der Problemzentrierung außerdem die objektiven Rahmenbedingungen untersucht. Denn Witzel (1985) nimmt eine Abhängigkeit der betroffenen Individuen

von diesen Rahmenbedingungen an, weswegen sie diese in ihrem Handeln berücksichtigen und für ihre Absichten interpretieren.

6.1.3 Adaptiertes Erhebungsinstrument

Das vorliegende Forschungsprojekt lehnt sich an die beschriebene Methodenkombination des Problemzentrierten Interviews in verschiedener Hinsicht an. So ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit die gesellschaftlich relevante Problemstellung, dass Hauptschüler aufgrund des Zusammenhangs von geringer (Aus-)Bildung und abnehmenden Beschäftigungschancen bzw. erhöhtem Arbeitslosigkeitsrisiko sowie des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulbesuch, häufig mit atypischen und prekären Beschäftigungsverhältnissen, intellektuell wenig anforderungsreichen Tätigkeiten sowie Arbeitslosigkeit konfrontiert sind. Es wird davon ausgegangen, dass diese arbeitsweltlichen Erfahrungen Einfluss auf ihre Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit haben. Daraus resultieren wiederum Konsequenzen für die sozialwissenschaftliche Bildung, insbesondere den Unterricht in Arbeitslehre/Wirtschaft und die Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Allgemeinen. Aufgrund dieser gesellschaftlich relevanten Problemstellung wurde der Leitfaden u. a. in Anlehnung an das oben skizzierte PZI nach Witzel konzipiert. Seine Problemzentrierung ermöglicht nicht nur individuelle Handlungen, subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität zu erfassen (vgl. Reinders 2005, 117). Das PZI zählt auch zu den klassischen Erhebungsmethoden zur Erfassung subjektiver Theorien (vgl. König 2002, 59) und zielt darauf ab, „das subjektive Erleben gesellschaftlicher Probleme in theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation zu übersetzen“ (Reinders 2005, 117). Auch wegen dieser Vorzüge und Stärken lehnt sich der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung an das PZI an. Dies zeigt sich z. B. darin, dass der Leitfaden das Hintergrundwissen thematisch organisiert (vgl. Witzel 1985, 236). Sichtbar wird der Bezug außerdem in den Sondierungs- und *ad-hoc*-Fragen. So wurden die Schüler beispielsweise gefragt, was sie unter dem Begriff „Bildung“ verstehen und was ihnen zu „teilhaben, dazu gehören, mitmachen an der Gesellschaft“ einfällt. Diese Fragen, insbesondere die gezielte Verwendung des normativ hoch aufgeladenen Begriffs „Bildung“, zielte darauf ab, zu ermitteln, wie Hauptschüler mit diesem Begriff bzw. mit diesen Begriffen in ihrer Selbstdarstellung umgehen und ob sie diese Begriffe auf Arbeit beziehen oder unabhängig von der Teilhabe am Erwerbsleben betrachten.

Der Interviewleitfaden wurde außerdem in Anlehnung an das Episodische Interview nach Flick konzipiert. So sind in diesem Forschungsprojekt die Vorstellungen von Hauptschülern zu Arbeit und Arbeitslosigkeit zentral. Die ihnen zugrunde liegenden

Erfahrungen gelten als kognitiv und emotional verankert, je nachdem sogar als emotional konditioniert. Die Bedeutung der Erfahrungen, die mit Arbeit und Arbeitslosigkeit gemacht wurden, legt deshalb den Schluss nahe, den Leitfaden auch in Anlehnung an das Episodische Interview zu entwickeln. Denn indem es zwei methodische Zugänge, „Fragen und Erzählungen in der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Forschungsgegenstand“ (Flick 2004, 28), miteinander kombiniert zielt diese Interviewform darauf ab, bereichsbezogene Erfahrungen in allgemeiner und vergleichender Form darzustellen und die entsprechenden Situationen und Episoden erzählen zu lassen (vgl. ebd. 2007, 239). Insofern ist es für die Eruiierung von Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit besonders gut geeignet. Auf seine vollständige Anwendung wurde jedoch wegen der angenommen mangelnden narrativen Fähigkeiten der Hauptschüler (vgl. Reinders 2005, 53) verzichtet, weswegen der Leitfaden lediglich in Anlehnung an das Episodische Interview nach Flick entwickelt und durch Elemente des Problemzentrierten Interviews nach Witzel ergänzt wurde. In Anlehnung heißt in diesem Fall, dass vorwiegend mit konkret-zielgerichteten Fragen nach subjektiven Definitionen und abstrakten Zusammenhängen gearbeitet wurde. Allerdings wurden die Schüler an verschiedenen Stellen im Interview dazu angehalten, etwas ausführlicher zu schildern oder an konkreten Situationen ihre Erfahrungen zu verdeutlichen. Diese dann von ihnen konkret erzählten Situationen und die Selektion aus einer Vielzahl möglicher Situationsbeschreibungen sind aufschlussreich, weil sie verdeutlichen, aufgrund welcher Ereignisse Vorstellungen entstanden sind bzw. sich verändert haben (vgl. Flick 2004, 32). Außerdem wurden die Schüler dazu aufgefordert arbeitsweltliche Erfahrungen zu benennen und auf diese Weise erlebte Situationen mit Arbeit und Arbeitslosigkeit zu erzählen.

6.1.4 Konstruktion des Leitfadens zur mündlichen Befragung von Hauptschülern zu ihren Arbeits- und Arbeitslosigkeitsvorstellungen

Basierend auf den beiden beschriebenen Interviewformen – dem PZI und dem Episodischen Interview – und nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen Arbeit und Arbeitslosigkeit wurde ein Interviewleitfaden² konstruiert, der sich aus vier Blöcken zusammensetzt:

- Block 1, als *Warm-Up* gedacht, bezieht sich auf die Zukunftsperspektive, die Vorstellungen zur Lebensgestaltung und Berufswahlentscheidung – kurz auf die Lebensentwürfe der Jugendlichen.

2 Leitfaden siehe Anhang.

Unter Lebensentwürfe sind mit Hempel „Projektionen des eigenen zukünftigen Lebens, in denen sich das Selbstbild und Werteverständnis der Mädchen und Jungen widerspiegeln“ (Hempel 2004b, 146) zu verstehen. Ihre Erfassung ist insofern bedeutsam, als sich in ihnen „biographisch erworbene, längerfristige Orientierungen und Strategien individuellen Handelns“ (ebd.), sozial geprägte, subjektive Deutungs- und Interpretationsmuster sowie „die individuelle Wahrnehmung und Haltung zur eigenen Person im sozialen Kontext“ (ebd.) zeigen. Deutlich werden in ihnen außerdem, wie der Schüler/die Schülerin seine/ihre zukünftige berufliche Position sowie seine/ihre familiäre und gesellschaftliche Rolle interpretiert (vgl. ebd.). Für die vorliegende Studie ist die Frage nach der Zukunftsvorstellung bzw. dem Lebensentwurf auch deshalb notwendig, weil die Jugendlichen neben aktuellen Erfahrungen und Einsichten auch Probleme und Sorgen in ihre Entwürfe aufnehmen (vgl. Hempel 2004b, 146). Darüber hinaus werden die Schüler dazu angeregt, Zusammenhänge zwischen eigenen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen herzustellen (vgl. ebd., 147).

- **Block 2** konzentriert sich auf den in Kapitel 3 theoretisch erörterten Arbeitsbegriff sowie auf Beschäftigung fördernde Maßnahmen. Indem Fragen zu Informations- und Erfahrungsquellen sowie zu Arbeitserfahrungen einbezogen werden, werden implizit auch Fragen zur Berufsvorbereitung gestellt. Insgesamt zielt der Frageblock auf die Erfassung der Arbeitsorientierung der Hauptschüler.
- **Block 3** befasst sich mit Arbeitslosigkeit, insbesondere der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit. Daneben spielen Ursachen und Folgen von Arbeitslosigkeit sowie arbeitsmarktpolitische und persönliche Strategien zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit bzw. zur Reduzierung des Arbeitslosigkeitsrisikos eine Rolle, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurden. Hintergründig geht es hierbei auch um die Erhebung von Emotionen im realen Lebenszusammenhang (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 31). Implizit werden deshalb Belastungen in der konkreten Lebenskrise Arbeitslosigkeit erfasst.
- **Block 4** behandelt schließlich Fragen zum Bildungsbegriff sowie zur gesellschaftlichen Teilhabe. Mithilfe dieser abschließenden Fragen und der Verwendung des Bildungsbegriffs sollte, wie oben beschrieben, ermittelt werden, wie Hauptschüler hiermit in ihrer Selbstdarstellung umgehen und ob sie einen Bezug zwischen Bildung, Teilhabe und Arbeit bzw. Arbeitslosigkeit herstellen oder ob ihr Bildungsverständnis sowie ihre Vorstellungen zur gesellschaftlichen Teilhabe unabhängig von der Teilhabe am Erwerbsleben sind.

Eine Orientierung hinsichtlich der konkreten Fragen bot u. a. die Übersicht Helfferichs (2009, 102ff.) über die Kunst des Fragestellens. So wurden sowohl erzählgenerierende³ als auch Fakten-, Einstellungs-, Informations- und Wissensfragen⁴ verwendet. Häufig zum Einsatz kamen außerdem Aufrechterhaltungs-⁵ und immanente Steuerungsfragen bzw. Detaillierungen sowie exmanente Steuerungsfragen⁶. Je nach Gesprächsverlauf und Antworten wurde auch paraphrasiert und es wurde versucht Widersprüche aufzuklären. Darüber hinaus wurden hin und wieder Suggestivfragen eingesetzt.

Die Beispielfragen aus dem Interviewleitfaden zeigen bereits, dass es nicht vollständig gelungen ist Präsuppositionen zu vermeiden. Gleichwohl wurden diese impliziten Unterstellungen, von denen erwartet wird, dass der Interviewte sie mitversteht (vgl. Helfferich 2009, 102), bewusst registriert und reflektiert sowie in der Durchführung der Interviews als auch in ihrer Auswertung berücksichtigt.

Den allgemeinen Frageregeln von Hopf (1978, 108) folgend wurden außerdem möglichst eindeutige, verständliche, offene und wertfreie Fragen gestellt, Mehrfachfragen vermieden und die Sprache an die Interviewten angepasst. Ebenso vermieden wurden Fragen, die Scham- oder Schuldgefühle auslösen; dem Tabu-Thema „persönliche Erfahrungen mit und direkte Betroffenheit von Arbeitslosigkeit“ wurde sich schrittweise über die Frage „(Inwiefern) machst du dir Gedanken über Arbeit?“ angenähert. In den meisten Fällen gelang es, dass betroffene Schüler von sich aus auf ihre einschlägigen Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit zu sprechen kamen (siehe hierzu Kapitel 8.1.1).

-
- 3 Beispiel für eine erzählgenerierende Frage aus dem Interviewleitfaden: „Stell dir mal vor, du wärst jetzt 30 Jahre alt: Wie sieht dann dein Leben aus?“
 - 4 Beispiel für eine Fakten-, Einstellungs-, Informations- und Wissensfrage aus dem Interviewleitfaden: „Wozu dient Arbeit?“ – Diese Frage beinhaltet außerdem die Unterstellung und insofern Präsupposition (vgl. Helfferich 2009, 102), dass Arbeit eine nutzbringende Tätigkeit ist.
 - 5 Beispiel für eine Aufrechterhaltungsfrage aus dem Interviewleitfaden, die in der erzählten Situation bleibt: „Wie ist das für dich, mit anderen über das Thema ‚Arbeit‘ zu reden?“ – Auch diese Frage unterstellt implizit, dass es nicht selbstverständlich ist mit anderen über das Thema zu sprechen.
 - 6 Beispiel für eine exmanente Steuerungsfrage aus dem Interviewleitfaden: „Stichwort ‚Bildung‘: Was fällt dir dazu ein?“

6.2 ZEITLICHER ABLAUF, DURCHFÜHRUNG UND AUSWAHL DER UNTERSUCHUNGSTEILNEHMER

Im Folgenden werden neben der Auswahl der Untersuchungsteilnehmer und der Reflexion des Auswahlverfahrens auch die gesamte Durchführung und der zeitliche Ablauf der Studie erläutert, da diese maßgeblich durch das mehrstufige Auswahlverfahren beeinflusst waren.

6.2.1 Vorbemerkungen zum Sampling

Qualitative Untersuchungen streben ebenso wie quantitative Verfahren die Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse an, die dadurch gewährleistet wird, „dass die Stichprobe den untersuchten Fall inhaltlich repräsentiert“ (Merkens 2008, 291). Bestimmt wird daher die Typik des untersuchten Gegenstandes, damit ein Transfer auf andere, ähnliche Gegenstände möglich wird (vgl. ebd.). D. h., die qualitative Forschung richtet ihren Blick zunächst auf das Besondere, in dem sie dann das Allgemeine zu erfassen versucht (vgl. Helfferich 2005, 153). Weil „Verallgemeinerungen von Interpretationen qualitativer Interviews auf die Rekonstruktion typischer Muster“ (ebd.) zielen, ist das Kriterium der Repräsentativität für qualitative Stichproben nicht sinnvoll. Anstelle statistisch abzusichernder Repräsentativität tritt der Begriff des Typischen (vgl. Lamnek 1988, 175). Die Population ist folglich nach ihrer theoretischen Bedeutsamkeit statt nach statistischen Gesichtspunkten auszuwählen (vgl. ebd., 178, 112).

Zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse schlägt Helfferich (2005, 153f.) ein dreistufiges Verfahren zur Festlegung der Stichprobe vor:

- Präzisierung des inhaltlichen Interesses an bestimmten Gruppen (Verengung und präzise Bestimmung);
- Beachtung des Gütekriteriums der „inneren Repräsentativität“ (maximal unterschiedliche Fälle und maximal als typisch geltende Fälle);
- Prinzip der „Limitation“ (Überprüfung und Hinweis darauf, für wen und für welche Konstellationen die Ergebnisse gelten).

Helfferich fasst das dreistufige Verfahren wie folgt zusammen:

„Das Prinzip umfasst also eine enge Fassung der Gruppe, um die es gehen soll, eine breite Variation innerhalb dieser Gruppe und zum Schluss möglicherweise noch einmal eine Verengung der Gruppendefinition und damit eine Limitation der Aussagekraft“ (Helfferich 2005, 153).

Wichtigstes Ziel dieser qualitativen Stichprobenziehung und insofern zentrales Kriterium für die Konstruktion eines brauchbaren qualitativen Stichprobenplans, ist dabei die „Abbildung der Varianz bzw. Heterogenität im Untersuchungsfeld“ (Kelle/Kluge 2010, 52) bzw. „die Erfassung relevanter Heterogenität der Fälle“ (ebd., 55).

6.2.2 Ablauf des mehrstufigen Auswahlverfahrens

Der Feldzugang war in diesem Forschungsprojekt zeitlich beschränkt: Aus forschungspraktischen Gründen mussten Erhebung (März bis Juni 2010) und Auswertung (ab August 2010) nacheinander stattfinden. Zwar entstanden nach jedem Interview Konzepte und Gedanken zur Auswertung, wodurch das nächste Interview mit einer anderen Art der Aufmerksamkeit erhoben wurde, doch erfolgte die eigentliche Auswertung der Interviews erst nach der Erhebung aller Interviews. Wegen dieses Umstands schied das theoretische *Sampling* – entscheidendes Element der *Grounded Theory* – in seiner „Reinform“ aus. So hätte normalerweise „die Datenerhebung und -analyse sequenziell mit einer Analyse, die die Datenerhebung steuert“ (Corbin 2006, 71) einhergehen müssen. Denn beim theoretischen *Sampling* wird direkt im Anschluss an die Erhebung das Interview auf relevante Ereignisse oder Erfahrungen (= Konzepte) hin analysiert. Anschließend erfolgt die Erhebung und Analyse eines weiteren Interviews, in dem neue Ereignisse gesucht werden, „die ebenfalls Indikatoren für ein Konzept sind, wobei [...] auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen und den zuvor identifizierten Ereignissen“ (ebd.) geachtet wird. Gleichzeitig werden weiterhin Daten über andere Ereignisse und Vorfälle gesammelt, um weitere Konzepte zu entwickeln, sodass sich im Datenerhebungsprozess ein theoretischer Bezugsrahmen herauskristallisiert. Nach und nach wird dieser modifiziert und vervollständigt (vgl. Mayring 1990, 77). Die *Sample*-struktur wird dabei sukzessiv im Forschungsprozess festgelegt (vgl. Flick 2007, 158).

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser/Strauss 2005, 53).

D. h. erst im Verlauf der Untersuchung wird entschieden, welche Personen etc. in die Untersuchung einbezogen werden sollen (vgl. Merkens 2008, 295); auf einen vorab definierten Auswahlplan wird verzichtet (vgl. Strübing 2008, 154). Somit erfolgen Fallauswahl und Analyse des Datenmaterials gleichzeitig und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Kelle/Kluge 2010, 47). Entscheidungen über die Auswahl und

Zusammensetzung des empirischen Materials, also um welche Fälle, Gruppen oder Subgruppen von Populationen, Ereignissen oder Aktivitäten etc. das *Sample* erweitert wird, werden im Datenerhebungs- und -auswertungsprozess getroffen (vgl. Flick 2007, 158; Merkens 2008, 296). Während die theoretische Relevanz zur Auswahl weiterer Fälle als Basiskriterium gilt, lautet die grundlegende Auswahlfrage: „welchen Gruppen oder Untergruppen wendet man sich zwecks Datenerhebung nächstens zu? Und mit welcher theoretischen Absicht?“ (Glaser/Strauss 2005, 55). Das bedeutet, dass bei einem theoretischen *Sampling* „die Auswahl von Fällen bzw. Fallgruppen nach konkret-inhaltlichen statt abstrakt-methodologischen Kriterien, nach ihrer Relevanz statt nach ihrer Repräsentativität“ (Flick 2007, 163) erfolgt. Die Stichprobe wird somit auf der Basis des jeweils erreichten Erkenntnisstandes um solche Personen, Gruppen etc. erweitert und ergänzt, die für die zu entwickelnde Theorie als besonders gehaltvoll erscheinen (vgl. Flick 2007, 159; Merkens 2008, 292). Denn an diesen Personen, Gruppen oder Feldern soll die zu entwickelnde Theorie entdeckt bzw. entwickelt werden (vgl. Flick 2007, 159). Insofern zielt das theoretische *Sampling* auf „eine konzeptuelle Repräsentativität, d. h. es sollen alle Fälle und Daten erhoben werden, die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen Grounded Theory relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind“ (Strübing 2008, 155). Das *Sampling* ist beendet, wenn keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, die zur Weiterentwicklung einer Kategorie beitragen (vgl. Flick 2007, 161), bzw. „wenn keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial entdeckt werden können“ (Kelle/Kluge 2010, 49). Glaser und Strauss bezeichnen das „Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling (je Kategorie) aufgehört werden kann“ (Glaser/Strauss 2005, 69) als theoretische Sättigung (der Kategorie): „Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann“ (ebd.).

Strübing zufolge ist theoretisches *Sampling* aber auch bei einem zeitlich beschränkten Zugang zum Feld, wenn auch in etwas abgewandelter Form, möglich:

„Denn meist lassen sich reichhaltige Daten ‚auf Vorrat‘ gewinnen, die dann je nach Theoriefortschritt in geeigneter Weise in Strategien des minimalen und maximalen Vergleichs einbezogen werden können“ (Strübing 2008, 32).

Daraus ergibt sich für die Fallauswahl in diesem Forschungsprojekt ein mehrstufiges Auswahlverfahren, wobei zunächst selektiv und später theoretisch im vorhandenen Material ausgewählt wurde.

6.2.2.1 Selektives Sampling

Schatzmann und Strauss betrachten das *Selective Sampling* als eine „practical necessity“ (Schatzmann/Strauss 1973, 38), welches durch die Zeit, die dem Forscher zur Verfügung steht, den theoretischen Rahmen, die Forschungsinteressen sowie weitere Restriktionen beeinflusst ist. Es basiert auf einer kalkulierten Entscheidung darüber, welchen Typ von Interviewpartner man im Hinblick auf vorab festgelegte und begründete Dimensionen (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund) untersucht (vgl. Strauss 1998, 71). Beim selektiven *Sampling* wird somit „vorweg im Sinne einer vorher formulierten Fragestellung entschieden [...], wie man zu kontrastierenden Interviews kommt“ (Oswald 2010, 193).

Indem anhand rationaler Kriterien bereits vor der eigentlichen Erhebung entschieden wird, wie viele und welche Fälle in die Studie einbezogen werden (vgl. ebd.), stellt selektives *Sampling* sicher, „dass TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind“ (Kelle/Kluge 2010, 50). Ziel dieses *Samplings* ist somit ein kontrastreiches *Sample*, das Merkmalskombinationen berücksichtigt, die sich in früheren Studien als „Komponente[n] mit funktionaler Bedeutsamkeit“ (Rosenthal 2005, 86) erwiesen haben. Wichtig dabei ist, dass alle zu analysierenden Kontraste „durch eine ausreichende Anzahl von Fällen vertreten [sind]“ (Oswald 2010, 190). Dies ermöglicht später ein theoretisches *Sampling* im vorhandenem Material (vgl. ebd., 193).

Schritt 1 des selektiven Samplings

Aus dem Ziel des Forschungsprojekts – einen vertieften Einblick in die Vorstellungswelt von Hauptschülern in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit zu gewinnen – sowie der daraus resultierenden Fragestellung *Welche Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit haben Hauptschüler?* ergeben sich erste Hinweise zur Stichprobenkonstruktion.

Damit diese bestimmte Personengruppe in Bezug auf ihre Vorstellungen im Detail untersucht werden konnte, war eine homogene Stichprobe notwendig. So wurden im Rahmen eines theoriegesteuerten Verfahren der absichtsvollen Stichprobenziehung (vgl. Schreier 2007, 233) aus allen Schülern nur solche ausgewählt, die eine Hauptschule besuchen.

Ein weiteres Kriterium der Stichprobenkonstruktion bildete die *Zugänglichkeit* („convenience sampling“ (Flick 2009, 95)). So wurden im Januar 2010 mehrere Hauptschulen in NRW angefragt. Die Resonanz war jedoch bis auf zwei Hauptschulen in Bielefeld und Gütersloh negativ, weswegen sich die Stichprobe aus

Hauptschülern aus zwei Schulen und insgesamt vier Schulklassen im Raum Ostwestfalen-Lippe (OWL)⁷ zusammensetzt.

Leitend bei der Auswahl der Untersuchungsobjekte war darüber hinaus das *Kriterium der Qualität der Informanten* (vgl. Merkens 2008, 294). Danach zeichnen sich Schlüssel-Informanten dadurch aus, dass sie „über das notwendige Wissen und die notwendige Erfahrung mit dem jeweiligen Thema oder Gegenstand verfügen, die zur Beantwortung von Fragen im Interview [...] notwendig sind“ (Flick 2007, 166). Außerdem besitzen sie eine angemessene Reflexions- und Artikulationsfähigkeit, haben Zeit für das Interview und sind bereit an der Studie teilzunehmen (vgl. Flick 2007, 166; Merkens 2008, 294). Hierin deuten sich somit auch rein pragmatische Gesichtspunkte an, die für die Auswahl der Interviewpartner eine Rolle spielen können. In die vorliegende Studie wurden deshalb Hauptschüler der Klassenstufen 8 und 9 als Fälle aufgenommen, weil die Schüler dieser Jahrgänge bereits Arbeitserfahrungen über Praktika gesammelt haben und der Schulabschluss bald bevorsteht. Als entscheidend werden dabei weniger das Alter als die gemachten Erfahrungen angesehen. Ausschlaggebend war außerdem, dass der Schulabschluss zwar nahe bevorstand, diese Schüler aber noch keine Bewerbungsrückschläge erlebt hatten. Darüber hinaus hatten diese Jugendlichen in der Hinsicht Spielraum als ein Realschulabschluss für sie noch eine Option darstellte. Mit der Aufteilung der Schüler nach der neunten Klasse in 10A- und 10B-Zweige⁸ wird diese Option zumindest vorerst hinfällig.

Die Auswahl der an der Untersuchung teilnehmenden achten und neunten Jahrgangsklassen erfolgte dabei durch die jeweilige Schulleitung in Rücksprache mit den Klassenlehrerinnen. So ergab sich, dass insgesamt vier achte Klassen und eine neunte Klasse an der Untersuchung partizipierten. Während zwei achte und die

7 Im Gegensatz zum Ruhrgebiet ist die wirtschaftliche Lage, insbesondere die Erwerbssituation, in OWL recht entspannt. So betrug die jahresdurchschnittliche Arbeitslosenquote 2010 in OWL 7,6 % (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011b). Im Kreis Gütersloh betrug sie 5,4 %, in der kreisfreien Stadt Bielefeld 10,5 %.

8 An Hauptschulen in NRW erwirbt man am Ende der Klasse 9 ohne zentrales Abschlussverfahren den Hauptschulabschluss, sofern man in Klasse 10 versetzt wird. Der 10. Jahrgang ist an nordrhein-westfälischen Hauptschulen leistungsmäßig in zwei Typen (Klasse 10 Typ A, Klasse 10 Typ B) differenziert: „Am Ende der Klasse 10 Typ A wird in einem zentralen Abschlussverfahren der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erworben. Am Ende der Klasse 10 Typ B steht nach einem erfolgreichen zentralen Abschlussverfahren der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife). Bei besonders guten Leistungen wird über den mittleren Schulabschluss hinaus die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erteilt“ (Schulministerium NRW 2006-2012).

neunte Klasse der Hauptschule in Gütersloh zuzuordnen sind, gehört die dritte achte Klasse zur teilnehmenden Hauptschule in Bielefeld.

Ende Februar 2010 fanden zwischen der Forscherin und den Klassenlehrerinnen Informationsgespräche und erste Terminvereinbarungen statt. Die Klassenlehrerinnen holten außerdem das Einverständnis der Eltern für die teilnehmenden Schüler ein.

Schritt 2 des selektiven Samplings

Zur Generierung eines konkreten *Samples*, wurden die Hauptschüler⁹ der vier teilnehmenden achten und neunten Klassen Ende März 2010 (vor den Osterferien) im Klassenverband, bei Anwesenheit der Klassenlehrerin und der Forscherin, schriftlich befragt¹⁰ (= „verschränktes Sampling“ (Flick 2004, 91)). Die Überlegung dabei war, im Anschluss an die schriftliche Befragung im Hinblick auf Fragestellung, Forschungsabsicht und Forschungsstand eine begründete Auswahlentscheidung treffen und ein kontrastreiches und ausreichend großes *Sample* generieren zu können, das eine reichhaltige Datengewinnung auf Vorrat ermöglicht.

Neben seiner *Sampling*-Funktion diente der Fragebogen auch dazu, demographische bzw. sozialstatistische und weitere Merkmale der Schüler als Kontextinformationen zu erfassen. So enthielt er sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Neben offenen Fragen zur Zukunftsvorstellung, zum Arbeitsbegriff und zu den Vorstellungen bezüglich Arbeitslosigkeit wurden die Schüler auch danach gefragt, was einzelne Familienmitglieder arbeiten¹¹ und ob Personen im näheren Umfeld schon

9 Basierend auf den oben genannten Kriterien *Qualität der Informanten* und *Zugänglichkeit* – also auch bedingt durch das Fehlen einzelner Schüler – nahmen an der schriftlichen Befragung insgesamt 62 Hauptschüler teil. 15 von ihnen besuchten im Erhebungszeitraum März bis Juni 2010 die 9. Klasse und alle übrigen die 8. Jahrgangsstufe. Genau die Hälfte, 31 Jugendliche, war weiblich.

10 Fragebogen siehe Anhang.

11 Bewusst wurde nach den Arbeitstätigkeiten, nicht nach dem Beruf, der jeweils ausgeübt wird gefragt, da angenommen wurde, dass manche Eltern und Geschwister über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen oder nicht in ihrem ursprünglich gelernten Beruf beschäftigt sind. Außerdem beschränkt sich das Verb „arbeiten“ nicht auf Erwerbsarbeit und erlaubt insofern den Schülern auch Antworten wie „*Meine Mutter arbeitet: Hausfrau*“, „*Ich arbeite: Schüler*“ zu geben. Nach dem Beruf gefragt, wären solche Antworten von vornherein ausgeschlossen, dabei liefern sie interessante Hinweise, z. B. darauf, wie weit ein Schüler den Begriff Arbeit fasst.

einmal keine Arbeit hatten oder derzeit ohne Arbeit sind¹². Darüber hinaus wurde die Frage gestellt, ob sich der/die Befragte von Arbeitslosigkeit betroffen fühlt. Schließlich wurden demographische bzw. sozialstatistische Merkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund und kultureller Hintergrund¹³ sowie der Schulabschluss der Eltern erfasst.

Zwar wurden mit dem Fragebogen auch erste Konzepte der Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit ermittelt, doch eignet er sich als alleiniges Instrument zur Eruierung der Schülerperspektive nur bedingt, da emotionale Anteile bzw. Betroffenheiten nicht adäquat erfasst werden können. Außerdem sind die schriftsprachlichen Fähigkeiten von vielen Hauptschülern defizitär, sodass eine ausschließlich schriftliche Befragung auch Verständnisschwierigkeiten und mangelhafte schriftliche Ausdrucksfähigkeit bedeutet hätte. Aus den genannten Gründen hat die schriftliche Befragung für diese Studie nur eine Zusatz- und Ergänzungsfunktion. Als Haupterhebungsinstrument wurde stattdessen die beschriebene mündliche Interviewform gewählt, wobei die Einzelinterviews jeweils mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet wurden.

Somit zielte die schriftliche Befragung, wie bereits weiter oben erwähnt, insbesondere darauf ab, einen qualitativen Stichprobenplan im Sinne eines selektiven *Sampling*s zu erstellen, also gezielt Fälle „nach dem Prinzip einer bewusst heterogenen Auswahl“ (Kelle/Kluge 2010, 52) für die Interviewstudie auszuwählen. D. h., die

12 Der Frage nach den Arbeitstätigkeiten folgend wurde konsequenterweise der Begriff „Arbeitslosigkeit“ zunächst nicht verwendet, sondern mit „keine Arbeit haben“ umschrieben.

13 Der kulturelle Hintergrund wurde mit folgender geschlossenen Frage erfasst: *Welche Sprache sprichst du meistens zu Hause mit deiner Familie (Muttersprache)?*

Der Migrationshintergrund wurde mit folgenden geschlossenen Fragen erfasst: *In welchem Land wurdest du geboren? In welchem Land wurde dein Vater geboren? In welchem Land wurde deine Mutter geboren?*

Die Fragen enthalten als Antwortkategorien *Deutsch, Türkisch, Polnisch, Russisch, Italienisch, Eine andere Sprache, nämlich...* bzw. *Deutschland, Türkei, Polen, Russland, Italien, In einem anderen Land, nämlich..., Weiß ich nicht.*

Gemäß der PISA-Studie hat ein Kind einen Migrationshintergrund, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Kultureller Hintergrund und Migrationshintergrund ergeben zusammengenommen beispielsweise, dass die Eltern eines Schülers aus der Türkei nach Deutschland immigriert sind, er selbst in Deutschland geboren wurde, seine Muttersprache jedoch nicht Türkisch, sondern Aramäisch ist. Das bedeutet, dass dieser Schüler zwar einen türkischen Migrationshintergrund hat, kulturell jedoch durch die aramäischen Christen geprägt ist.

Struktur, der in das konkrete Sample einbezogenen Fälle, die interviewt werden sollten, wurde vor der Datenerhebung festgelegt (Vorab-Festlegung der *Sample*-struktur). Die Auswahl der Interviewpartner aus den 62 schriftlich befragten Hauptschülern, erfolgte insofern nach bestimmten Kriterien, welche als abstrakt anzusehen sind, da sie erstens „unabhängig vom konkret untersuchten Material und vor dessen Erhebung und Analyse entwickelt wurden“ (Flick 2007, 156) und zweitens „von einer Vorstellung von Typik und Verteilung von Eigenschaften im zu untersuchenden Gegenstand ausgehen“ (ebd., 155). So spielte einerseits erneut das *Kriterium der Qualität der Informanten* eine Rolle, insbesondere jedoch die sich in der schriftlichen Befragung andeutenden und von den Klassenlehrerinnen bestätigten Reflexions- und Artikulationsfähigkeiten der Schüler. Als Kriterien herangezogen wurden außerdem das Geschlecht und der Migrationshintergrund. Damit diese „theoretisch relevante[n] Merkmale in ausreichendem Umfang durch Einzelfälle vertreten sind“ (Kelle/Kluge 2010, 55), beläuft sich die Fallzahl deshalb insgesamt auf 24 Schüler, von denen zwölf weiblich und zwölf männlich sind. Sechs der zwölf Mädchen und sechs der zwölf Jungen haben einen Migrationshintergrund.

Eine entscheidende Rolle bei der Zusammensetzung der Stichprobe im Hinblick auf die grundlegenden Strukturkategorien Geschlecht und Migrationshintergrund, eingeschränkt auch im Hinblick auf einschlägige Arbeitslosigkeitserfahrungen, spielte der bereits skizzierte Forschungsstand. Dieser im Folgenden ergänzte Forschungsstand sensibilisiert für die genannten Personenmerkmale hinsichtlich ihres Einflusses auf die Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit. So gehen mit einem Migrationshintergrund und insofern auch einem bestimmten kulturellen Hintergrund oder mit der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht „jeweils spezifische Ressourcen und soziokulturell akzeptierte Handlungsziele sowie spezifische Chancen und Risiken der Lebensgestaltung“ (ebd., 51) einher. Vor diesem Hintergrund werden diese sozialstrukturelle Handlungsbedingungen abbildenden Merkmale „als Indikatoren für bedeutsame Struktureinflüsse“ (ebd., 52) postuliert.

Die folgende Ergänzung des bereits skizzierten Forschungsstandes dient deshalb der Legitimierung der Kriterien des selektiven *Samplings*:

Die Sample-Dimension Geschlecht

„Bis heute sind Sozialisations- und Lernprozesse von gesellschaftlichen Konstruktionen der Geschlechterverhältnisse beeinflusst und stereotypisierende Rollenbilder drücken sich in personalen Deutungsmustern sowie in zwischenmenschlichen Beziehungen aus und haben sich entsprechend der kollektiven Deutungsmuster in Theorien, Institutionen oder Medien materialisiert“ (Richter 2000, 199).

Geschlechterdifferenzen werden u. a. auch durch das Fähigkeitsselbstkonzept sowie durch die Geschlechtsadäquatheit erzeugt. So ist das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten oder schulischen Präferenzen durch eine Geschlechtsstereotypisierung beeinflusst (vgl. Schneider 2008, 26). Demnach stellen „das asymmetrische Geschlechterverhältnis und die damit verbundenen Probleme sozialer Ungleichheit zwischen den Geschlechtern eine Basisstruktur moderner Gesellschaften“ (Oechsle 2000, 69) dar.

Für sozialwissenschaftliche Lernprozesse erweisen sich die unterschiedlichen geschlechterabhängigen Lebenswege, Lebenserfahrungen und Lebenssituationen (geschlechtsspezifischer Erfahrungshintergrund) als relevant. Denn sie beeinflussen Wahrnehmung und Interpretation der natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit und prägen das Vorverständnis von den unterschiedlichen Sachverhalten, Personen und Zusammenhängen (vgl. Hempel 2004a, 38). In Bezug auf die Sozialisationsinstanz Schule wird jedoch kritisiert, dass sie die „unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Jungen und Mädchen, die sie in ihren gesellschaftspolitischen Orientierungen ‚mitbringen‘“ (Hoppe/Kaiser 2001, 93), eher verfestige als ausgleiche.

An empirischen Befunden zu Geschlechtsspezifika mangelt es nicht:

Insbesondere Jungen und Mädchen aus dem konsum-materialistischen Milieu, zu dem sehr viele Hauptschüler gehören, orientieren sich stark an und denken stark in traditionell-hierarchischen Geschlechterrollen (vgl. Wippermann/Calmbach 2007, 222). Indem sie zum einen die sekundären Geschlechtsmerkmale durch Mode und Körperkult (körperbezogenes Kapital: Fitnessstudio- und Solarienbesuche, Tätowierungen, Piercings) überbetonen und sich außerdem an traditionellen Rollenbildern orientieren, „reproduzieren diese Jugendlichen stereotype Geschlechtervorstellungen“ (ebd.).

Die stereotypen Geschlechtervorstellungen machen sich auch in den Vorstellungen über Arbeit und in den Berufswünschen bemerkbar. So sind ein geschlechterdifferenter Blick auf Erwerbsarbeit und tradierte weibliche und männliche Rollenbilder bereits in den Aussagen von Grundschulkindern nachweisbar (vgl. Gläser 2002, 244). Beispielsweise sehen sich einige Jungen in Gläfers Studie zur kindlichen Perspektive auf Arbeitslosigkeit geschlechterstereotyp als zukünftige Ernährer, während sich in den Zukunftsentwürfen der Mädchen die ambivalente Rolle von modernem Frauenleben widerspiegelt (vgl. ebd.). Gläser zufolge hängt dies u. a. damit zusammen, dass sich die Perspektive der Mädchen auf Erwerbsarbeit über die Mutter und die der Jungen über den Vater vollzieht. Auch zeigen sich geschlechtsspezifische Orientierungen in den Berufswünschen, wobei in den Berufswünschen der Mädchen eine weibliche Sicht auf die Arbeitswelt deutlich wird (vgl. ebd.). So heißt es hierzu ergänzend bei Hoppe und Kaiser, die sich auf Studienergebnisse von Glumpler (1997) und Kaiser (1996) stützen: „Mädchen wünschen sich

aber ausdrücklich Arbeitsbereiche, die mit Menschen und Tieren zu tun haben, ihr Interesse richtet sich weniger auf technische Berufe“ (vgl. Hoppe/Kaiser 2001, 88).

Queisser (2010, 143f.) stellt dementsprechend für jugendliche Hauptschüler ebenfalls eine stark geschlechtsspezifische Prägung der Berufswünsche fest, die mit entsprechenden Nachteilen der Mädchen verbunden ist. So konzentrieren sich die Berufswünsche der Mädchen sowohl in der 7. Klasse als auch in der 9. Klasse auf wenige, stark besetzte, typisch weibliche Berufe, die aus dem Dienstleistungssektor stammen oder mit Menschen zu tun haben (vgl. Queisser 2010, 107, 132). Queisser bemerkt, dass ein geschlechtsuntypischer Beruf weder für Mädchen noch für Jungen infrage kommt und beide „unrealistische Bilder von ‚Männern und Frauen bei der Arbeit‘ im Kopf“ (ebd., 272) haben. Für Jungen stelle sich außerdem nicht die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, während Mädchen diese Problematik „von vornherein antizipieren ohne konkrete Vorstellungen diesbezüglich zu haben“ (ebd.). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede treten insofern auch bei der Frage zur Vereinbarkeit und Familie zutage. Queisser (ebd., 145) stellt fest, dass die Mädchen mit ihren Einstellungen und Haltungen gesellschaftlich vorgegebene Rollenmuster erfüllen. Auch findet sich bei den Mädchen die Orientierung an dem „Drei-Phasen-Modell“ (Berufstätigkeit-Babypause-Teilzeitbeschäftigung). Die Autorin kritisiert diesbezüglich, dass „Geschlechter(un)gleichheiten zu wenig wahrgenommen und erst recht keine Forderungen nach Gleichberechtigung gestellt“ (ebd., 272) würden. Auch in der Gläser-Studie sind es nur ein paar Kinder, die erkennen, dass es eine gesellschaftlich produzierte Ungleichheit in Bezug auf die Frauenerwerbsarbeit gibt (vgl. Gläser 2002, 244).

In Bezug auf die Arbeitswelt unterscheiden sich Jungen und Mädchen auch dahingehend, dass Mädchen sich mehr an sozialen Problemen der Menschen und „an konkreter, gebrauchswertschaffender Arbeit“ (Kaiser 1996, 181f.) orientieren. So nehmen Mädchen die Arbeiter als Personen sehr wichtig und legen großen Wert auf die konkreten Arbeitsvollzüge sowie das jeweilige Produkt (vgl. ebd., 181). Jungen hingegen zeigen größeres Interesse an anonymen, technisierten Funktionsabläufen der Produktion, wie z. B. arbeitsteilige Prozesse, Standardisierung von Produktion und Produkten (vgl. ebd., 182). Da für sie technische Aspekte im Vordergrund stehen, werden die Probleme der Arbeitenden von den Jungen kaum wahrgenommen (vgl. Kaiser 1996, 182; Hoppe/Kaiser 2001, 87). Jungen bevorzugen insgesamt gesehen auch „eher technische Gegenstände, analytische Verfahrensweisen und erfolgsorientierte Strategien des Handelns“ (Reinhardt 2005, 219).

Alles in allem sind somit geschlechterbedingte Unterschiede innerhalb der sozialwissenschaftlichen Domäne, insbesondere in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit, auszumachen. Vor diesem Hintergrund legitimiert sich die *Sample*-Dimension „Geschlecht“.

Die Sample-Dimension Schüler mit und ohne Migrationshintergrund

Nießeler zufolge ist die menschliche Wahrnehmung durch Kultur „mit ihren sprachlichen Interpretationen, mit ihren Bilderwelten, mit ihren religiös-mythischen Weltdeutungen, aber auch mit ihren wissenschaftlichen Modellierungen und Begriffen vorgezeichnet und vorgeformt“ (Nießeler 2005, 76). Insofern ist Kultur – „das Gesamt an Orientierungs- und Deutungsmustern, das sich in beschreibbaren Formen der alltäglichen Lebensführung ausdrückt“ (Speck-Hamdan 2007, 378) – von erkenntnisbildender, verstehensleitender und identitätsstiftender Relevanz (vgl. Nießeler 2005, 79f.). Das bedeutet, dass Erfahrungen auch vor dem Hintergrund kultureller Maßstäbe bewertet werden:

„Die einer möglichen Erfahrung zugänglichen Gegenstände sowie der Radius möglicher Erfahrungen sind in hohem Maße vom kulturell geprägten Lebensumfeld abhängig. Zudem werden Erfahrungen stets bewertet, wobei kulturelle Maßstäbe zum Tragen kommen“ (Speck-Hamdan 2007, 380).

Möglicherweise unterscheiden sich also Jugendliche mit migrationsbedingt unterschiedlicher kultureller Herkunft im Hinblick auf ihre Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit. So kann durchaus angenommen werden, dass sich der Arbeitsbegriff von Jugendlichen deutscher Herkunft, von dem Jugendlicher türkischer oder russischer Herkunft unterscheidet, weil kulturell, aber auch ökonomisch verschiedene Prägungen vorzufinden sind. Diese resultieren aus dem jeweiligen außerschulischen und familiären Kontext. Beispielsweise verweist Claar auf kulturspezifische Einflüsse, die die ökonomische Begriffskonstruktion bzw. kulturspezifische Aspekte der Begriffsentwicklung prägen:

„Die unterschiedlichen wirtschaftlichen Systeme verschiedener Gesellschaften sowie die Positionen, die von den Individuen in ihnen eingenommen werden, sind für die Konstruktion der Begriffe auf der Seite des Individuums von wesentlicher Bedeutung – wenn auch sicher in vielfältig vermittelter Weise“ (Claar 1990, 2).

Ein relevanter Befund geht außerdem aus dem Mannheimer Projekt „Demokratie Leben Lernen“ hervor, das die politischen Orientierungen von Kindern und die Entwicklung dieser Orientierungen während des ersten Schuljahres untersucht hat. Hierzu wurden in zwei Befragungswellen (direkt am Anfang und am Ende des 1. Schuljahrs) Erstklässler mit einem standardisierten Instrument befragt. Die Forschergruppe vermutete, dass vor allem Arbeitslosigkeit „für sozioökonomisch schwächere Gruppen wahrscheinlich mehr Bedeutung haben [wird] als für Kinder mit höherem sozioökonomischem Status“ (Deth 2007, 96). Darüber hinaus nahmen sie an:

„Nicht alle Kinder haben die gleichen Chancen, politische Themen und Probleme zu kennen. Kinder unterschiedlicher Herkunft haben wahrscheinlich unterschiedliche Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit oder Gleichbehandlung gemacht. [...]. Die Chance, politische Themen und Probleme zu erkennen, ist vermutlich mit den Faktoren Alter, Geschlecht, nationaler Herkunft und sozioökonomischer Status des Wohnorts verbunden“ (ebd., 95).

Vor dem Hintergrund dieser Annahme ist das folgende Ergebnis der Studie überraschend:

„Insbesondere Kinder türkischer Herkunft und Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Wohngebieten sind wesentlich weniger als andere Kinder in der Lage, politische Themen und Probleme zu erkennen. Bemerkenswert ist, dass diese unterdurchschnittlichen Leistungen auch Themen wie Kopftuchtragen, Migration oder Arbeitslosigkeit betreffen, von denen erwartet werden kann, dass gerade diese Kinder relativ hohe Chancen haben, damit in Berührung zu kommen“ (ebd., 99).

Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob und inwiefern Jugendliche mit Migrationshintergrund Arbeitslosigkeit als Problem erleben.

Neben der postulierten Bedeutung des zugeschriebenen Merkmals Migrationshintergrund für den Arbeitsbegriff und die Wahrnehmung und Deutung von Arbeitslosigkeit wurde seine Relevanz für den Übergangsprozess von Schule in den Beruf bereits bestätigt. So versteht Queisser (2010, 285, 299, 301, 305) in ihrer Studie auch die soziale Kategorie Migrationshintergrund bzw. Ethnizität als eine biographisch bedeutsame Ressource für die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Beispielsweise ist im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund „der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die zum Ende der Schulzeit bezogen auf ihren Berufswunsch noch unentschieden sind und damit eine niedrigere Platzierungswahrscheinlichkeit auf dem Ausbildungsmarkt haben, deutlich höher“ (Queisser 2010, 285). Doch auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund äußern den Wunsch erwerbstätig zu sein. Damit sei, so Queisser, eine Aufstiegsorientierung und ein Statuswechsel im Verhältnis zur Herkunftsfamilie verbunden, „was vor allem für die Migrantinnen eine Auseinandersetzung mit einer tradierten familien- und erwerbszentrierten Lebensführung erfordert“ (ebd.). Fink (2003) spricht diesbezüglich von einer sogenannten „Sphärendiskrepanz“, einer Diskrepanz zwischen innerer Sphäre der Herkunftsfamilie und/oder der ethnischen *Community* und der äußeren Sphäre der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und ihren Institutionen:

„Wo Jugendliche auf Grund des Verlusts tradierter Milieubindungen – sei es im Kontext gesellschaftlicher Desintegration oder auch durch Migration – vor das Problem gestellt sind,

neuen Anforderungen hinsichtlich der (Haupt-)Schule, des Berufs oder der Berufswahl gerecht zu werden, entsteht eine sogenannte ‚Sphärendiskrepanz‘“ (Fink 2003, 203).

Von ihr sei die Hauptschule besonders betroffen (vgl. ebd.).

Queisser (2010, 300) bescheinigt den Jugendlichen mit Migrationshintergrund außerdem eine hohe Bildungsaspiration bzw. -motivation, die jedoch – bedingt durch die Diskrepanz zwischen der Bildungsferne ihrer Eltern und einem Schulsystem, das auf der Unterstützungsleistung der Eltern basiert – oftmals nicht zum gewünschten Erfolg führe. Da ihre Eltern außerdem selten über „informelle und berufliche Netzwerke, die einen Zugang zu Lehrstellen erleichtern könnten“ (Queisser 2010, 299), verfügten (siehe auch Solga 2004/2005), gestaltete sich der Übergangsprozess für Jugendliche mit Migrationshintergrund als besonders problematisch. Erschwerend hinzu kämen außerdem Abwertungs- und Diskriminierungserfahrungen (vgl. ebd.).

Hauptschüler mit Zuwanderungsgeschichte sind somit in einem viel größeren Maße von Arbeitslosigkeit betroffen bzw. haben ein höheres zukünftiges Arbeitslosigkeitsrisiko als ihre Mitschüler ohne Zuwanderungsgeschichte. Darüber hinaus haben sie kulturelle Unterschiede zu bewältigen. Gleichzeitig bescheinigt die Untersuchung des Mannheimer Projekts „Demokratie Leben Lernen“, dass Erstklässler mit türkischer Herkunft seltener als andere Kinder Probleme wie Arbeitslosigkeit kennen. Es stellt sich daher die Frage, ob und inwiefern jugendliche Migranten Arbeitslosigkeit als Problem wahrnehmen. Sehen sie beispielsweise für sich selbst ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko aufgrund ihres Migrationshintergrundes? Welche Rolle spielen Migrationshintergrund und kulturelle Herkunft in den Vorstellungen der Hauptschuljugendlichen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit? Machen die Schüler diese zum Thema?

Diese Fragen legitimieren schließlich die *Sample*-Dimension „Migrationshintergrund“.

Die Sample-Dimension Betroffenheit von und Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit

Im Hinblick auf den Forschungsstand wird auch davon ausgegangen, dass Arbeitslosigkeitserfahrungen und „Betroffenheiten“ die Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit determinieren. Beim selektiven *Sampling* wurde deshalb darauf geachtet, Schüler mit unterschiedlichen Arbeitslosigkeitserfahrungen und insofern vermuteten „Betroffenheiten“ für das *Sample* zu gewinnen.

Zur Erfassung wurden die Antworten aus der geschlossenen Frage 9 des Fragebogens: *Haben oder hatten Menschen in deiner näheren Umgebung, zurzeit oder früher schon einmal keine Arbeit?* und der halboffenen Frage 10: *Fühlst du dich von Arbeitslosigkeit betroffen?* herangezogen.

Frage 9 enthält als Antwortkategorien *ja, und zwar...: mein Vater, meine Mutter, meine Geschwister (falls du welche hast), andere Verwandte (Großeltern, Tanten, Onkel, Cousinen, Cousins..), Freunde, Nachbarn, Sonstige..., nein*. Bei Frage 10 handelt es sich um eine dichotome *Ja-Nein*-Frage, die jedoch mit dem offenen Antwortteil *weil ...* kombiniert ist. D. h., die Schüler hatten die Möglichkeit, ihr „Ja“ bzw. „Nein“ zu erklären. Zur Erfassung der Erfahrungen mit und Betroffenheit von Arbeitslosigkeit wurde zusätzlich Frage 4: *Wer in deiner Familie arbeitet? Was arbeiten sie? Kreuze an, wer in deiner Familie arbeitet und schreibe dahinter, was sie arbeiten herangezogen*. Als Antwortkategorien enthält diese Frage: *Mein Vater arbeitet: ..., Meine Mutter arbeitet: ..., Meine Geschwister arbeiten (falls du Geschwister hast): ..., Ich arbeite: ..., Keiner in meiner Familie arbeitet*.

Die Fragebogenantworten der Schüler ergaben ein heterogenes Bild hinsichtlich der einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen und „Betroffenheiten“. Entsprechend dieser Heterogenität ist eine Einteilung der Schüler nach Erfahrungen mit und Betroffenheit von Arbeitslosigkeit nicht eindeutig möglich, sodass diese individuell beschrieben werden müssen. Dass jedoch eine Differenzierung nach Arbeitslosigkeitserfahrung und Betroffenheit sowie ihre Reflexion in der Analyse unerlässlich sind, zeigt insbesondere die Studie von Gläser (2002) (siehe hierzu auch Kapitel 3.2 und 5). Ein zentrales Ergebnis der Gläser-Untersuchung ist, dass die von ihr rekonstruierten Alltagstheorien der Kinder eng mit deren eigener Lebenswirklichkeit verknüpft sind:

„Ihre Vorstellungen zu Arbeitswelt bzw. Arbeitslosigkeit (Ursache, Konsequenz etc.) können direkt auf ihre Erfahrungen im eigenen familiären Umfeld, aber auch auf medial Erfahrenes zurückbezogen werden“ (Gläser 2002, 243).

Gläser unterscheidet in ihrer Studie außerdem zwischen direkt Betroffenen, indirekt Betroffenen und nicht Betroffenen (vgl. ebd., 240). Direkt von Arbeitslosigkeit betroffen ist demnach ein Kind, das Arbeitslosigkeit in seiner Familie erfährt bzw. erfahren hat. Demgegenüber gilt ein Schüler als indirekt betroffen, wenn Befürchtungen, Sorgen, dass man unter bestimmten Umständen arbeitslos werden könnte, vorherrschen. In der Gläser-Studie sind dies überwiegend Kinder von Alleinerziehenden. Weder direkt noch indirekt, sondern nicht betroffen ist nach Gläser ein Kind, das Arbeitslosigkeit kaum artikuliert bzw. in dessen Aussagen sich keine emotionalen Berührungspunkte feststellen lassen (vgl. ebd., 229). Als Gründe hierfür vermutet Gläser, dass diese Kinder Arbeitslosigkeit aus der eigenen Familie nicht kennen und sich auch nicht sorgen, dass die Eltern oder sie selbst später arbeitslos werden könnten. Dies geht einher mit der Beobachtung, dass bei allen Kindern dieser Gruppe beide Elternteile erwerbstätig sind (vgl. ebd., 248). Außerdem glauben diese Kinder einerseits, dass man schnell neue Arbeit findet, andererseits betrachten

sie prekäre Arbeitsverhältnisse, wie Putzen als normal. Darüber hinaus betonen viele den familiären Zusammenhalt als Absicherung vor Armut (vgl. ebd.).

Die Annahme, dass Betroffenheit die Vorstellungen eines Schülers beeinflusst, wird durch Gläfers Untersuchung bestätigt. Die von ihr rekonstruierten subjektiven Theorien beinhalten „subjektive Deutungsmuster von gesellschaftlicher Wirklichkeit [...], die durch biographische Determinanten wie beispielsweise die Familienform, die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, das eigene soziale Geschlecht oder die soziale Herkunft beeinflusst sind“ (ebd., 256). Von Arbeitslosigkeit Betroffene, so lautet ein Ergebnis, deuten ihre Situation kaum mit externalen Erklärungsmustern und Gründen für ihre Arbeitslosigkeit. Sie verwenden stattdessen vorwiegend internale Erklärungsmuster (vgl. ebd. 2003, 39). Im Gegensatz dazu wird Arbeitslosigkeit von Kindern, „die vermittelt über Eltern, Medien oder Schule einen historischen Blick auf die Arbeitswelt entfalten konnten“ (ebd., 38), nicht ausschließlich als individuell verschuldete Problematik, sondern auch als gesamtgesellschaftliches Problem wahrgenommen (vgl. ebd.) (siehe auch Kapitel 3.2). Die Studien von Dotterweich et al. und Schindler bestätigen dieses Ergebnis nur teilweise für ältere Kinder bzw. Jugendliche bis 20 Jahre (siehe hierzu auch Kapitel 5). Allerdings bemerken auch sie, dass neben außerindividuellen Erklärungsmustern für Arbeitslosigkeit bei Betroffenen immer wieder individuelle Schuldzuschreibungen treten (vgl. Dotterweich/Hölzle/Köster 1979, 316, 318f.; Schindler 1979, 267). Zwar stellt Lins (1989, 34f.) in seiner Studie fest, dass die Stellungnahme zur Frage nach den Ursachen von Arbeitslosigkeit kaum durch einschlägige familiäre Arbeitslosigkeitserfahrungen beeinflusst ist, doch sieht auch er einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Arbeitslosigkeitserfahrungen in Familie und Bekanntenkreis und der pessimistischen Prognose hinsichtlich der eigenen Zukunft.

Die Merkmale Betroffenheit und Arbeitslosigkeitserfahrung spielen folglich in vergleichbarer Weise wie die Kategorien Geschlecht und Migrationshintergrund für die untersuchten Schülervorstellungen eine Rolle. Aus diesem Grund ist bei der Fall-Rekonstruktion eine Sensibilität für diese Kategorien angemessen. „um bislang unbekannte Phänomene [...] identifizieren und um neue Kategorien [...] entwickeln und Typologien [...] konstruieren [zu können]“ (Kelle/Kluge 2010, 55). Allerdings darf dies nicht dazu verleiten Schlussfolgerungen hinsichtlich des Einflusses einer dieser Faktoren auf das Arbeitskonzept zu ziehen. Obwohl beim selektiven *Sampling* Kategorien wie z. B. das Geschlecht das *Sampling* von Menschen anleiten, sollte stets berücksichtigt werden, dass durch die Forschung auch neue Kategorien entdeckt werden können (vgl. Schatzmann/Strauss 1973, 42).

Tabellarische Fallübersicht

Um das Ergebnis des selektiven *Sampling*, d. h. der ersten Stufe des mehrstufigen Auswahlverfahrens, nachvollziehen zu können, sind in der nachstehenden tabellarischen Übersicht jene 24 Fälle abgebildet, die im Mai 2010 einzeln von der Forscherin interviewt wurden. Für das Interview stand dabei in beiden Hauptschulen ein Elternsprechzimmer zur Verfügung, in dem die etwa halbstündigen Einzelinterviews meist ungestört geführt werden konnten.

In der tabellarischen Fallübersicht sind die wichtigsten soziodemographischen Merkmale der interviewten Hauptschüler aufgeführt, welche sich aus den Fragebögen und den Interviews ergeben. Um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, werden jeweils sechs Fälle zusammen in einer Tabelle dargestellt. Begonnen wird mit den Mädchen. Die Nummer hinter dem Pseudonym gibt Auskunft darüber, um das wievielte Interview es sich handelt (z. B. Bettina_001 = das erste geführte Interview). Angegeben ist außerdem die Schulklasse, die der jeweilige Schüler/die jeweilige Schülerin besucht (z. B. Bettina; 8a). Auf diese Weise wird nicht nur die Jahrgangsstufe, sondern auch die Zugehörigkeit mancher Schüler zu einer Klasse ersichtlich.

Tabelle 2: Tabellarische Fallübersicht

Melek_010	Nadine_009	Alexandra_007	Clara_006	Zara_004	Bettina_001	Fall (Pseudonym Schüler/in) Alter; Klasse
14; 8c	15; 8c	14; 8c	14; 8c	15; 8a	15; 8a	
Deutsch	Deutsch	Deutsch	Russisch; Deutsch	Kurdisch; Deutsch	Deutsch	Muttersprache bzw. Sprache, die zuhause gesprochen wird
Deutschland	Deutschland	Deutschland	Russland	Syrien	Deutschland	Geburtsland
Türkei	Deutschland	Deutschland	Kasachstan oder Kirgisistan	Syrien	Deutschland	Geburtsland Vater
Türkei	Deutschland	Deutschland	Kasachstan oder Kirgisistan	Syrien	Deutschland	Geburtsland Mutter
Weiß nicht	Weiß nicht	Realschulabschluss	Weiß nicht	Weiß nicht	Weiß nicht	Höchster Schulabschluss Vater
Realschulabschluss	Realschulabschluss	Realschulabschluss	Weiß nicht	Weiß nicht	Hauptschulabschluss	Höchster Schulabschluss Mutter
Pakete verpacken und ausliefern	Keine Angabe	Kraftfahrer	Tischler in einer Firma	Gemüseladen	Keine Angabe	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Vater – arbeitet als/bei/in
Keine Angabe	Busfahrerin	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Mutter – arbeitet als/bei/in
Mutter, andere Verwandte, Freunde	keine	Mutter, Geschwister, andere Verwandte	keine	Nachbarn	Mutter; Freunde	Arbeitslosigkeits- erfahrungen
Eltern, zwei jüngeren Geschwistern	Mutter, Geschwister	Eltern, drei älteren Geschwistern	Eltern, Geschwistern	Eltern, Geschwister	Mutter, Freund der Mutter	Wohn-/Lebensform (wohnt bei..., zusammen mit...)

Anna_017	Jessica_015	Tabea_014	Isabell_013	Larina_012	Lisa_011	Fall (Pseudonym Schüler/in) Alter; Klasse
15; 8c	14; 8b	14; 8b	15; 8b	14; 8a	14; 8c	Muttersprache bzw. Sprache, die zuhause gesprochen wird
Deutsch	Deutsch	Aramäisch	Deutsch	Aramäisch	Russisch; Deutsch	Geburtsland
Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Russland	Geburtsland Vater
Deutschland	Deutschland	Türkei	Deutschland	Türkei	Russland	Geburtsland Mutter
Deutschland	Weiß nicht	Türkei	Deutschland	Türkei	Russland	Höchster Schulabschluss Vater
Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Keinen Schulabschluss	Weiß nicht	Weiß nicht	Schule mit goldener Medaille beendet	Höchster Schulabschluss Mutter
Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Keinen Schulabschluss	Realschulabschluss	Weiß nicht	Schule mit goldener Medaille beendet	
Schachtelfabrik	Weber	Fleischerei	Weiß nicht	Gabelstaplerfahrer	LKW-Fahrer (zurzeit arbeitslos)	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Vater – arbeitet als/bei/in
Keine Angabe	Backwarenverkäuferin	Hausfrau	Macht zurzeit Ausbildung zur Pflegerin	Putzfrau	Hauswirtschaftlerin	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Mutter – arbeitet als/bei/in
keine	keine	Geschwister, andere Verwandte (Cousin)	Mutter, Freunde, Nachbarn	Mutter, Bruder	Vater, andere Verwandte (Onkel), Freunde, Nachbarn	Arbeitslosigkeitserfahrungen
Eltern, Schwester	Vater	Eltern, Brüdern, Großmutter	Mutter, Mann der Mutter	Eltern, zwei verheirateten Geschwistern	Eltern, älterer Schwester	Wohn-/Lebensform (wohnt bei..., zusammen mit...)

Alex_018	André_016	Kevin_008	Hassan_005	Damir_003	Gustav_002	Fall (Pseudonym Schüler/in) Alter; Klasse
14; 8c	15; 8c	14; 8c	14; 8a	15; 8a	15; 8a	
Russisch	Deutsch	Deutsch	Türkisch	Aramäisch	Russisch, Deutsch, Aserbeidschanisch	Muttersprache bzw. Sprache, die zuhause gesprochen wird
Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Georgien	Geburtsland
Russland	Weiß nicht	Deutschland	Türkei	Türkei	Georgien	Geburtsland Vater
Russland	Deutschland	Deutschland	Türkei	Türkei	Aserbeidschan	Geburtsland Mutter
Weiß nicht	Weiß nicht	Abitur	Hat studiert	Keinen Schulabschluss	Weiß nicht	Höchster Schulabschluss Vater
Weiß nicht	Weiß nicht	Weiß nicht	Hauptschulabschluss	Keinen Schulabschluss	Weiß nicht	Höchster Schulabschluss Mutter
Schweißer	Keine Angabe	Keine Anhabe	Moschee	Keine Angabe	Keine Angabe	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Vater – arbeitet als/bei/in
Keine Angabe	Fahrerin (fährt für ein Unternehmen behinderte Kinder zur Schule)	Pflegemutter arbeitet als Erzieherin	Keine Angabe	Keine Angabe	Verkäuferin in Ein-Euro-Shop	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Mutter – arbeitet als/bei/in
Andere Verwandte	Mutter, Geschwister	keine	keine	Eltern, andere Verwandte	keine	Arbeitslosigkeits-erfahrungen
Eltern, Geschwister	Mutter	Pflegemutter	Eltern, Bruder	Eltern, fünf Geschwister	Eltern, jüngerer Schwester	Wohn-/Lebensform (wohnt bei..., zusammen mit...)

Ben_024	Achmet_023	Jakob_022	Sandro_021	Tom_020	Justin_019	Fall	
						(Pseudonym Schüler/in)	Alter; Klasse
16; 9	16; 9	16; 9	16; 9	16; 9	16; 9	Muttersprache bzw. Sprache, die zuhause gesprochen wird	
Englisch	Türkisch, Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch	Geburtsland	
USA	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Geburtsland Vater	
USA	Türkei	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Geburtsland Mutter	
Deutschland	Türkei	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Höchster Schulabschluss Vater	
Weiß nicht	Weiß nicht	Weiß nicht	Keinen Schulabschluss	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	Höchster Schulabschluss Mutter	
Abitur	Weiß nicht	Realschulabschluss	Realschulabschluss	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss		
Keine Angabe	Selbstständig, hat eine Kneipe	Arbeitet im Bereich Lagerlogistik	Weiß nicht	Lackierer	Dachdecker	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Vater – arbeitet als/bei/in	
Mutter ist berufsunfähig erkrankt (MS)	Keine Angabe	Krankenschwester	Steuerfachangestellte	Bäckerin/ Verkäuferin	Verpackerin	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Mutter – arbeitet als/bei/in	
Mutter	keine	Mutter	keine	keine	Eltern, andere Verwandte, Freunde, Nachbarn	Arbeitslosigkeitserfahrungen	
Mutter	Mutter, Schwester	Eltern, Großeltern	Mutter, Bruder (Großeltern wohnen nebenan)	Eltern, Schwester	Mutter (Justin hat außerdem neun Jahre im Heim gelebt)	Wohn-/Lebensform (wohnt bei... zusammen mit...)	

(Eigene Darstellung).

6.2.2.2 Theoretisches Sampling

Wie ausführlich beschrieben erfolgte die Auswahl der Fälle zunächst vor dem Hintergrund des Forschungsstandes, d. h. durch vorab festgelegte Gruppen. Dabei ging es weniger darum, ob die vorab ausgewählten Schüler statistisch gesehen repräsentativ sind, „sondern ob deren Handlungsmuster und die theoretischen Bausteine, die man aus ihnen entwickelt, breit genug streuen, so dass sich das untersuchte Phänomen ausreichend erklären lässt“ (Brüsemeister 2008, 173). So wird zwar bei einem *Sampling* mit vorab festgelegten Gruppen auf eine zahlenmäßig annähernd gleichverteilte Personengruppe geachtet, doch geschieht dies bei qualitativer Forschung, „um genügend Fallmaterial für ein theoretisches Sampling zu besitzen“ (ebd.). D. h., indem gleichmäßig und in ausreichendem Umfang „TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen“ (Kelle/Kluge 2010, 50) in das *Sample* aufgenommen wurden, wurden reichhaltige Daten „auf Vorrat“ gewonnen. Dies erlaubte in einem letzten Schritt des mehrstufigen Auswahlverfahrens das oben beschriebene theoretische *Sampling* innerhalb des vorab festgelegten, selektiven *Samples* zu betreiben. Was diese letzte Auswahlstufe für die Auswertung der Interviews bedeutet, wird im Folgenden erläutert.

6.3 AUSWERTUNGSVERFAHREN, AUSWERTUNGSSCHRITTE UND IHRE REFLEXION

Nach Witzel (1996, 49, 72) müssen Auswertungsmethode und -schritte dem Untersuchungsgegenstand und der Erhebungsmethode angepasst werden.

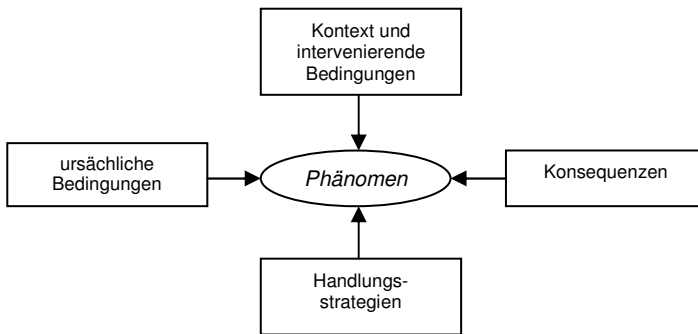
Da in der vorliegenden Studie Schülervorstellungen mithilfe eines Leitfadenterviews in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel und das Episodische Interview nach Flick erhoben wurden, orientiert sich die Auswertungsmethode an den für diese beiden Interviewformen typischen Auswertungsverfahren. Das im Folgenden vorgestellte Thematische Kodieren und die Auswertungsmethode des PZI sind Kodierverfahren, die in Anlehnung an die *Grounded Theory* und das sie kennzeichnende Theoretische Kodieren genutzt werden. Bei diesem **Theoretischen Kodieren**, das auf Glaser und Strauss zurückgeht, handelt es sich um ein „Analyseverfahren für Daten, die erhoben wurden, um eine gegenstands begründete Theorie zu entwickeln“ (Flick 2007, 387). Die Interpretation der Daten erfolgt stets in Abhängigkeit zu deren Erhebung oder der Auswahl des Falles. Denn durch die Interpretation wird entschieden, „welche Daten bzw. Fälle als Nächste in die Analyse einzubeziehen [sind] und wie bzw. mit welchen Methoden sie erhoben werden sollen“ (ebd.). Dabei besteht das Theoretische Kodieren aus drei im Forschungsprozess nicht zu trennenden Teilschritten bzw. Umgangsweisen

mit textuellem Material: dem offenen, axialen und selektiven Kodierens (vgl. Wiedemann 1991, 443; Flick 2007, 388).

Offenes Kodieren in der *Grounded Theory* ist ein „uneingeschränktes Kodieren der Daten“ (Strauss 1998, 57). Es handelt sich insofern um ein extensives, sequenzielles Analysieren des empirischen Materials, wobei erste, vorläufige Konzepte entwickelt werden. An diese schließen sich neue Fragen und neue vorläufige Antworten an (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 204). Bereits hier sollte Strauss Kodierparadigma berücksichtigt werden, nach dem „Daten nach der Relevanz für die Phänomene auf die durch eine gegebene Kategorie verwiesen wird, kodiert werden, und zwar nach:

- den Bedingungen [zu erkennen an Schlüsselwörtern wie *weil, da, wegen, auf Grund von*]
- der Interaktion zwischen den Akteuren [Wechselbeziehungen zwischen den Handelnden]
- den Strategien und Taktiken
- den Konsequenzen [zu erkennen an Ausdrücken wie *als Folge von, deshalb, mit dem Ergebnis, die Konsequenz war, folglich*]“ (Strauss 1998, 57).

Abbildung 1: Kodierparadigma



(Eigene Darstellung in Anlehnung an Strauss).

Axiales Kodieren wird angewandt, um bestimmte Kategorien genauer zu analysieren und Beziehungen zwischen den Kategorien herzustellen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 205). Dabei dreht sich die Analyse quasi um die „Achse“ einzelner Kategorien, die stärker fokussiert und ausgearbeitet werden (vgl. Wiedemann 1991, 443). Ziel des axialen Kodierens ist zum einen die „Herausarbeitung einer Schlüsselkategorie, die die meisten anderen Kategorien integrieren kann“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 205) sowie die Herausbildung des Kerns der The-

orie. Eine wichtige Rolle bei der intensiven Analyse einer Achsenkategorie spielt wieder das Kodierparadigma (vgl. Strauss 1998, 63).

Strauss (1998, 67f.) nennt sechs Kriterien um zu beurteilen, welche Kategorie als Schlüsselkategorie dienen kann:

- Kriterium der Zentralität: Die Schlüsselkategorie hat einen Bezug zu möglichst vielen anderen Kategorien und ihren Eigenschaften, ist insofern zentral und erklärt dadurch die Variation eines Verhaltensmusters in weiten Teilen.
- Kriterium der Häufigkeit: Die Schlüsselkategorie bzw. die Indikatoren für das in ihr erfasste Phänomen kommen häufig im Datenmaterial vor.
- Kriterium der Zusammenhänge: Die Schlüsselkategorie steht in zahlreichen Bezügen zu anderen Kategorien.
- Kriterium der „klare[n] Implikationen im Hinblick auf eine formale Theorie“ (ebd., 67).
- Kriterium der Theorieentwicklung: Je weiter fortgeschritten die Aufbereitung der Schlüsselkategorie ist, desto weiter entwickelt sich auch die Theorie.
- Kriterium der maximalen Variation: Indem das Kodierparadigma sowie Dimensionen und Eigenschaften der Schlüsselkategorie beim selektiven Kodieren berücksichtigt werden, entsteht eine Variation.

Ist die Schlüsselkategorie im Prozess des axialen Kodierens gefunden, beginnt das *selektive Kodieren* auf diese Schlüsselkategorie hin:

„Sowohl der Kodierprozess selbst als auch das daraus resultierende Theoretical Sampling werden auf die Schlüsselkategorie hin ausgerichtet. Der Kodierprozess wird nun auf Phänomene und Konzepte begrenzt, die einen hinreichend signifikanten Bezug zur Schlüsselkategorie aufweisen, d. h., die im spezifischen Sinne für die Theoriegenerierung von Belang sind. Auch die Fragen nach den Bedingungen, Konsequenzen, der Aktion und Interaktion usw., die den Kodierprozess stets begleiten, erfolgen hier in Bezug auf die Schlüsselkategorie“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 205).

Anstatt von selektivem Kodieren ist oft auch die Rede vom theoretischen Kodieren im engeren Sinne, bei dem die verschiedenen Kategorien zu einem Modell integriert werden (vgl. Wiedemann 1991, 443).

6.3.1 Auswertung Episodischer Interviews

Thematisches Kodieren ist ein Auswertungsverfahren, das typischerweise für Episodische Interviews, zum Teil auch für Problemzentrierte Interviews verwendet wird. Auch bildet das Thematische Kodieren zusammen mit der Themenanalyse die

erste von insgesamt vier Hauptphasen der typologischen Analyse – ein computergestütztes Verfahren zur Typenbildung – nach Kuckartz (2010).

Darüber hinaus gilt insbesondere das Thematische Kodieren nach Hopf et al. (1995) als „besonders adäquat für strukturierte Formen qualitativer Forschung“ (Kuckartz 2010, 91) und eignet sich insofern sehr gut für Material, das wie das vorliegende „theoriebezogen mit einem Leitfaden erhoben wurde“ (ebd.).

Das Thematische Kodieren vollzieht sich in zwei Auswertungsschritten: fallbezogene Analysen und fallübergreifende (Gruppen-)Vergleiche.

Zunächst werden alle einbezogenen Fälle einer (Einzel-)Fallanalyse unterzogen, um den „Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung“ (Flick 2007, 403f.) zu erhalten. Hierzu wird auch eine Kurzbeschreibung des jeweiligen Falles angefertigt. Diese wird kontinuierlich überprüft und, falls erforderlich, modifiziert (vgl. ebd., 403). Ergebnis der fallbezogenen Analysen ist außerdem ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall (vgl. ebd., 404). Dieses Kategoriensystem wird weiter ausgearbeitet, wobei erst offen und später selektiv kodiert wird (vgl. ebd.). Während beim selektiven Kodieren in der *Grounded Theory* die entwickelten Kategorien um eine Kernkategorie herum integriert werden und insofern ein höheres Abstraktionsniveau als beim axialen Kodieren hergestellt wird (vgl. Corbin 2006, 74; Flick 2007, 396f.), zielt selektive Kodierung beim Thematischen Kodieren „auf die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall“ (Flick 2007, 404). Schließlich werden Kategorien und thematische Bereiche miteinander abgeglichen. Die sich aus dem Abgleich ergebende thematische Struktur dient als Grundlage für die Analyse weiterer Fälle, damit deren Vergleichbarkeit erhöht wird: „Diese Struktur wird aus den ersten Fällen entwickelt, an allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüft und – wenn sich neue oder ihr widersprechende Aspekte ergeben – entsprechend modifiziert“ (ebd., 404f.). Um die thematischen Bereiche genauer zu analysieren, werden einzelne Textpassagen detaillierter interpretiert (vgl. ebd., 405). Strauss Kodierparadigma wird dabei als Ausgangspunkt für die Ableitung folgender Leitfragen verwendet:

- Ursachen/Bedingungen: Was führte zu der Situation? Hintergrund? Verlauf?
- Interaktion zwischen den Handelnden/Kontext und intervenierende Bedingungen: Wer handelte? Was geschah?
- Strategien und Taktiken/Handlungsstrategien: Welche Umgangsweisen?
- Konsequenzen: Was veränderte sich? Folgen, Resultate? (vgl. ebd.).

Am Schluss dieses ersten Auswertungsschritts erhält man „eine fallbezogene Darstellung der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Untersuchung einschließlich der Leitthemen [...], die sich durch die Sichtweisen über verschiedene Bereiche

(z. B. Arbeit, Freizeit, Haushalt) hinweg als spezifisch für den Fall festhalten lassen“ (ebd.).

Im Fall- und Gruppenvergleich kommt die entwickelte thematische Struktur erneut zum Einsatz. Mit ihr werden Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen herausgearbeitet (vgl. ebd.). Überprüft wird somit die „soziale Verteilung der Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand“ (ebd.).

Um das inhaltliche Spektrum aufzuzeigen, mit der sich die Interviewten mit einer Thematik auseinandersetzen, werden im fallübergreifenden (Gruppen-)Vergleich „ähnliche Kodierungen in der einzelnen Gruppe zusammengefasst und spezifische Themen der jeweiligen (Berufs-)Gruppen herausgearbeitet“ (ebd., 407).

6.3.2 Auswertung Problemzentrierter Interviews

Für Witzel ist der spezifische Interaktionsprozess des Problemzentrierten Interviews bereits ein Auswertungsschritt, weil er „Elemente eines Erkenntniszuwachses“ (Witzel 1996, 58) enthalte. Diesen, im Kommunikationsprozess vollzogenen, fallbezogenen Erkenntnisfortschritt nennt Witzel „Vorinterpretation“ (ebd., 53).

Die eigentliche Auswertung Problemzentrierter Interviews basiert auf vollständig transkribierten Interviews sowie den sogenannten Postskripten, in denen der Interviewer im Anschluss an das Interview das Gespräch, die Atmosphäre, den Verlauf und Schwerpunktsetzungen des Interviewten skizziert (vgl. ebd., 56f.). Auch der Interviewleitfaden wird zum Hilfsmittel der Auswertung. Die zuvor abgesteckten Themenfelder „gewährleisten zum einen die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews und beinhalten zum anderen die Kategorien, die einer Kodierung von Textstellen dienen“ (ebd., 57).

Die Auswertung der Fallanalyse beginnt mit der Rekonstruktion der Vorinterpretation im Interview. Dabei werden die „interaktiven Bemühungen der beiden Gesprächspartner und die darin eingeschlossenen Prozesse der Vorinterpretation rekonstruiert“ (ebd., 58). Es erfolgt eine erste Kodierung, bei der der Text einerseits mit Stichworten aus dem Leitfaden und Relevanzsetzungen der Interviewten, andererseits mit *Invivo*-Kodes versehen wird (vgl. ebd., 59f.). Als nächstes wird eine zwei- bis vierseitige Falldarstellung angefertigt: „Sie ist eher deskriptiv und dient dazu, sich mit den wesentlichen Details des Einzelfalls vertraut zu machen und sich einen Überblick über die Gestalt des Biographieverlaufs zu verschaffen“ (ebd., 60). Diese Falldarstellung erfährt in einem dritten Auswertungsschritt Komprimierung und Vertiefung durch eine biographische, tabellarisch verfasste Chronologie des berufsbiographischen Verlaufs (vgl. ebd., 61). In einem vierten Auswertungsschritt wird ein Dossier angefertigt, das „einen kurzen Kommentar des Auswerters über die Beschaffenheit des vorliegenden Interviewmaterials sowie über Besonderheiten

des Falls und interpretative Unsicherheiten“ (ebd., 64) enthält. Schließlich werden zentrale Themen fallspezifisch entwickelt, was Witzel als „einen ersten, ausgeprägt theoriegenerierenden Interpretationsschritt“ (ebd., 65) bezeichnet. Eher themen- oder eher biographieorientierte Auswertungsideen sind Ergebnis dieser ersten Stufe des offenen Kodierens (vgl. ebd.). Anschließend erfolgt mit dem axialen Kodieren die Überprüfung der subjektiven Relevanzsetzungen auf Zusammenhänge mit Kontextbedingungen:

„Die Zuordnung einzelner Textstellen zu zentralen Themen und ihre Benennung ist die erste Stufe der theoretischen Begriffsbildung und der Formulierung empirisch gehaltvoller Kategorien und theoretischer Aussagen, die dann selbstverständlich überprüft werden müssen“ (ebd., 65f.).

Nach der Validierung erfolgt der systematisch kontrastierende Fallvergleich, welcher ebenfalls mit einer Validierung verknüpft ist (vgl. ebd., 68). In diesem Analyseschritt werden die Fälle in ihren Ausprägungen durch maximale und minimale Kontrastierung miteinander verglichen. Die Kontrastierung der Fälle erfolgt einerseits nach den Ausprägungen zentraler Einzelfallthemen, andererseits nach grundlegenden Strukturkategorien wie Geschlecht, Region und Beruf (vgl. ebd.). Herausgearbeitet werden fallübergreifende zentrale Themen, interessante Problembereiche, Querverbindungen usw., mit dem Ziel, Kernkategorien und Typologien zu entwickeln (vgl. ebd., 68f.).

Die Auswertung der problemzentrierten Interviews endet im selektiven Kodieren, das zur Dimensionierung des im Vorfeld entwickelten Konzepts führt, „um die Typologie trennscharf zu machen“ (ebd., 71).

6.3.3 Adaptierte Auswertungsmethode

Kennzeichnend für das vorliegende Forschungsprojekt ist, dass sowohl in Bezug auf die Erhebungsmethode als auch in Bezug auf das *Sampling* eine Mischform angewandt wurde. Die Auswertung wurde somit sowohl an den Gegenstand als auch an die Erhebungsform und *Sampling*strategie angepasst, wobei die oben genannten Verfahren Anknüpfungspunkte boten.

Wesentlich in dieser Forschungsarbeit ist außerdem, dass es übergeordnet um die Rekonstruktion von Schülervorstellungen geht. Hierzu wird von Vertretern des Modells der Didaktischen Rekonstruktion als Auswertungsverfahren die für fachdidaktische Zwecke adaptierte Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgeschlagen (vgl. Gropengießer 2008, 172). Diese hat jedoch, wie Przyborski und Wohlrab-Sahr herausarbeiten den Nachteil, dass sie „implizite Bedeutungen, wie sie in der Art und Weise einer Formulierung oder einer Interaktionssequenz zum

Ausdruck kommen können“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 183) nicht erfassen kann. Weil sie vor allem inhaltlich klassifiziere sei diese Auswertungsmethode nicht dazu geeignet Sinnstrukturen zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Fokussierung des Forschungsprojektes auf die emotionale Grundierung der Schülervorstellungen, insbesondere die Bedeutung emotionaler Betroffenheit (in den Vorstellungen), würde folglich mit einer Auswertung nach der Qualitativen Inhaltsanalyse zu viel Erkenntnis „verschenkt“.

Auswertungsschritte

Mit jedem neu erhobenen Interview wurden relevante Ereignisse oder Erfahrungen gesichtet, wodurch die anschließend erhobenen Interviews sowohl im Hinblick auf Indikatoren für diese ersten Konzepte als auch im Hinblick auf die Entwicklung neuer Konzepte geführt wurden. Nach jedem Interview wurde außerdem seine Beschaffenheit und theoretische Relevanz eingeschätzt. Der Prozess der Datenerhebung war außerdem begleitet von vorläufigen Interpretationen.

Im Anschluss an Erhebung und vorläufige Interpretation wurden alle 24 Interviews vollständig transkribiert.¹⁴ Die Feintranskription erfolgte nach Transkriptionsregeln in Anlehnung an GAT (siehe Anhang). Die transkribierten Interviews wurden ergänzt durch Postskripte, wie sie für das problemzentrierte Interview und seine Auswertung üblich sind. Außerdem diente der Fragebogen, der zuvor als *Sampling*-Hilfsmittel im Einsatz war, als Lieferant für Sekundär- bzw. Kontextinformationen über die Interviewten. Diese Informationen wurden in Steckbriefen für jeden einzelnen Schüler gebündelt.

Schritt 1: Materialsichtung

Transkripte, Postskripte und Steckbriefe sowie der Leitfaden bildeten die Materialbasis für die Auswertung. Dieses Material wurde in einem ersten Auswertungsschritt gesichtet. Die Sichtung des Materials erlaubte es erste „theoretische Kriterien für die weitere Stichprobenziehung“ (Rosenthal 2005, 94) zu gewinnen, die mit jedem weiteren Auswertungsschritt genauer wurden.

Schritt 2: Schrittweise Auswertung zwölf ausgewählter Fälle

Fallbeschreibung: Nach der Sichtung aller Interviews wurde zunächst für die Hälfte der Interviews eine Fallbeschreibung wie sie für Thematisches Kodieren und die PZI-Auswertung üblich ist angefertigt. Ausschlaggebend für die Auswahl dieser zwölf Fälle bzw. Interviews waren Breite und Verschiedenartigkeit (extreme, typische, kritische Fälle) der angesprochenen Themen, was Witzel (1982, 80) als adä-

14 Die Forscherin wurde bei der Transkription der Interviews durch eine externe Kraft unterstützt. Abgeschlossen war die Transkription aller Interviews im Juli 2010.

quate Kriterien für einen theoretischen Stichprobenplan ansieht. Hilfreich für die Auswahl erwies sich außerdem die direkt im Anschluss an die Erhebung getroffene Einschätzung des jeweiligen Interviews hinsichtlich seiner Beschaffenheit und theoretischen Relevanz. Es wurde Material einbezogen, „das gute Chancen [bot], möglichst viele thematisch relevante Konzepte zu erarbeiten und deren Eigenschaften und Dimensionen systematisch zu entwickeln“ (Strübing 2008, 154). Außerdem wurde die Strukturkategorie Geschlecht insofern als Auswahlhilfe hinzugezogen als das darauf geachtet wurde, dass beide Geschlechter zu gleich großen Teilen vorläufig ausgewertet wurden.

Die Falldarstellung fiel im Vergleich zur Thematischen Kodierung detaillierter aus und enthielt neben der knappen Darstellung der Person, den zentralen Themen (Themenübersicht), prägnanten Zitaten und dem Motto des Falles, auch erste Interpretationsansätze. Dies erlaubte eine Ausdifferenzierung der Konzepte und eine vorläufige Typisierung der Fälle.

(Offene) Kodierung: Danach wurden diese zwölf Interviews kodiert, wobei nach Möglichkeit *Invivo*-Kodes, also Begriffe der Interviewten selbst, verwendet wurden. Weitere Quellen für die Konzepte waren die Fachliteratur und der Leitfaden. Um der Analyse Systematik zu verleihen wurden außerdem auf die theoriegenerierenden Fragen, die sogenannten W-Fragen, die auf Strauss und Corbin (1990/1996) zurückgehen sowie auf das Kodierparadigma zurückgegriffen. Außerdem wurden fortlaufend Memos (Merkzettel) erstellt, sobald sich zentrale Aspekte etc. ergaben.

Die Fallkontrastierung erfolgte sukzessiv. Entsprechend wurde „das für den ersten Fall entwickelte Kategorienschema anhand weiterer Fälle nach und nach erweitert und modifiziert“ (Kelle/Kluge 2010, 79). Somit wurden Kategorien und Subkategorien durch eine „sequenzielle Bearbeitung der Einzelfälle“ (ebd.) konstruiert. Schrittweise wurde daher mit jedem neu kodierten Interview ein gemeinsamer Kodierleitfaden bzw. ein gemeinsames Kategoriensystem entwickelt und ausdifferenziert.

Stichwortartige Relevanzübersichten: Die detaillierte Fallbeschreibung jedes kodierten Interviews wurde durch eine einseitige stichwortartige Relevanzübersicht ergänzt. Auf dieser Basis wurde eine Materialverdichtung in Form einer vorläufigen Ergebnissicherung vorgenommen.

Schritt 3: Schrittweise Auswertung der zwölf verbleibenden Fälle

Sichtung des verbleibenden Materials: Mithilfe dieser vorläufigen Ergebnissicherung und dem bis dahin entwickelten fallübergreifenden allgemeinen Kategoriensystems, das auf der fallbezogenen Kodierung sowie der sukzessiven Fallkontrastierung basierte, wurde dann das verbleibende Material erneut gesichtet.

(Offene) Kodierung: Im Hinblick auf Erweiterung, Ergänzung und Ausdifferenzierung des allgemeinen Kategoriensystems wurden die verbleibenden Interviews

schließlich (offen) kodiert bzw. nach neuen Kategorien und Themen „abgesucht“; das Kategoriensystem wurde entsprechend ergänzt.

Stichwortartige Relevanzübersichten: Außerdem wurde für jedes Interview wieder eine stichwortartige Relevanzübersicht sowie eine Themenübersicht wie für die ersten zwölf kodierten Interviews angefertigt.

Schritt 4: Materialzusammenschau

Im Anschluss an die Auswertung aller 24 Interviews wurde, ergänzt durch die Informationen aus den Steckbriefen, eine Übersicht über alle Fälle erstellt. Dieser Auswertungsschritt der Materialzusammenschau wird vor allem bei der thematischen Kodierung nach Hopf et al. (1995) praktiziert. Dabei lässt sich „ein Überblick über die Personen und ihre Merkmalskonstellationen schaffen, in dem zu ausgewählten Kategorien tabellarische Übersichten erstellt werden“ (Kuckartz 2010, 88). Neben Name, Alter, Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeitserfahrungen, Schulabschluss der Eltern, Wohn-/Lebenssituation sowie weitere familiäre Besonderheiten, sind in der Übersicht das Motto des jeweiligen Falles und seine zentrale Kategorie genannt. Aufgeführt sind außerdem die Zukunftsperspektive des jeweiligen Falles, seine Betroffenheit, die für ihn rekonstruierte wichtigste Funktion von Erwerbsarbeit, sein individueller Arbeitsbegriff sowie die für ihn rekonstruierte „schwerwiegendste“ Folge von und Ursache für Arbeitslosigkeit. Darüber hinaus werden die genannten Maßnahmen und ermittelten Bewältigungsstrategien in Bezug auf Arbeitslosigkeit und Arbeit sowie Äußerungen in Bezug auf die spezifische Situation von Hauptschülern dargestellt. Ergänzt wird dies noch durch weitere Besonderheiten des Einzelfalles.

Schritt 5: Graphische Darstellungen

Für alle 24 Interviews wurde im Anschluss an ihre Kodierung und Zusammenschau eine einseitige graphische Darstellung angefertigt, welche die wichtigsten Begriffe, Vorstellungen und Themen des jeweiligen Falles enthält und Zusammenhänge zwischen einzelnen Aussagen im Sinne des axialen Kodierens verdeutlicht. Auf diese Weise ergab sich ein guter Überblick über die Vorstellungen der einzelnen Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit.

Schritt 6: Axiales und selektives Kodieren auf die Schlüsselkategorie „Unsicherheitsbetroffenheit“ hin

Relevanzübersichten, Materialzusammenschau, graphische Darstellungen usw. dienten dem theoretischen *Sampling* innerhalb des vorab festgelegten *Samples*. Fortan erfolgte der Einbezug von Fällen somit nach theoretischen Kriterien, die sich aus der vorläufigen Auswertung ergaben. D. h., es wurden konkrete Fälle innerhalb des festgelegten *Samples* „aus dem Stand der Interpretation abgeleitet“ (Flick 2007, 402), indem die Kriterien der Fallauswahl „sukzessive nach Maßgabe der sich im

Auswertungsprozess entwickelnden Kategorien und Konzepte festgelegt [wurden]“ (Kelle/Kluge 2010, 53). Theoretisches *Sampling* wurde somit innerhalb des vorab festgelegten *Samples* betrieben (vgl. Strauss/Corbin 1996, 164; Sutterlüty 2003, 27; Oswald 2010, 193).

Demnach wurden in Bezug auf das sich im Rahmen der Auswertung herauskristallisierende zentrale Phänomen „Unsicherheitsbetroffenheit“ zunächst möglichst typische bzw. homogene Fälle im Sinne eines minimalen Vergleichs einbezogen und axial kodiert. Anschließend erfolgte die Fallauswahl bewusst heterogen. D. h., im Sinne des maximalen Vergleichs wurden abweichende Fälle einbezogen, um schlussendlich eine Trennschärfe im Hinblick auf die herausgearbeiteten Vorstellungsmuster zu erreichen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden diese Vorstellungsmuster der Schüler präsentiert und diskutiert:

Zunächst skizziert das siebte Kapitel die Vorstellungen der Hauptschüler zu den Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit und bezieht außerdem ihre Lebensplanung sowie die Berufswahlentscheidung mit ein.

Im achten Kapitel liegt der Schwerpunkt auf der emotionalen Grundierung der Schülervorstellungen, insbesondere auf der Bedeutung emotionaler Betroffenheit und der Bewältigungsfunktion der Schülervorstellungen. Im Vordergrund steht dabei die sogenannte „Unsicherheitsbetroffenheit“, die sich im Zuge der Auswertung zum zentralen Phänomen der Untersuchung entwickelte.

Das neunte Kapitel fasst die Untersuchungsergebnisse, die in den Kapitel sieben und acht mit unterschiedlichem Fokus präsentiert werden zusammen, diskutiert diese und ordnet sie in Theorie und Forschungsstand ein.

7. Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Hauptschülern

Nachstehend werden die Ergebnisse der empirischen Studie zur Forschungsfrage *Welche Vorstellungen haben Hauptschüler von Arbeit und Arbeitslosigkeit?* aufgeführt.

Präsentiert und analysiert werden als erstes die Lebensentwürfe der Hauptschüler. Neben der Interpretation der eigenen zukünftigen beruflichen Position sowie der familiären und gesellschaftlichen Rolle, spiegeln sich in diesen Zukunftsvorstellungen auch die aktuellen Erfahrungen, Probleme und Sorgen der Jugendlichen (vgl. Hempel 2004b, 146).

In einem zweiten Schritt werden die Vorstellungen der untersuchten Hauptschüler zu den Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit präsentiert und analysiert. Zur besseren Gliederung ist jeweils eine prägnante und typische Aussage eines Schülers zu illustrativen Zwecken in einen Kasten gesetzt.

Wegen ihrer empirischen Bedeutsamkeit nimmt sich Kapitel 8 der Betroffenheit und den Bewältigungsstrategien zudem gesondert an. So ergibt sich aus den Daten eine Fokussierung auf das Phänomen „Unsicherheitsbetroffenheit“. Entsprechend werden hierzu typische Vorstellungsmuster herausgearbeitet. Diese stehen im Zusammenhang mit den Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit. Gleichzeitig erfolgt eine Rückbindung an den jeweiligen Lebensentwurf.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der empirischen Arbeit sind zu jedem Konzept die Namen derjenigen Fälle in einer Fußnote angegeben, bei denen sich diese Vorstellungen finden. Sortiert sind die Fälle dabei nach Geschlecht. Stehen die Fallnamen in Klammern, so bedeutet dies, dass ein Konzept bei dem jeweiligen Fall im Vergleich zu den anderen nur latent oder marginal erscheint. Darüber hinaus fließen in den Text durchgehend Schülerzitate ein, um die Vorstellungen zu illustrieren. Diese sind in Anführungszeichen und kursiv gesetzt. Bei sehr kurzen Zitaten (weniger als drei Zeilen) wird zugunsten der Lesbarkeit auf die genaue Zeilenangabe verzichtet. Bei längeren sowie bei besonders hervorzuhebenden Zitaten findet sich am Ende immer ein genauer Quellenbeleg. Werden die Aussagen der Schüler

indirekt wiedergegeben, so stehen diese in Anführungszeichen, allerdings ohne Kursivsetzung.

Die direkten Schülerzitate werden außerdem nicht in ihrer ursprünglichen Transkribierweise (siehe Transkribiersystem im Anhang), sondern vereinfacht wiedergegeben, um den Lesefluss nicht zu behindern. D. h., es wird beispielsweise auf Unterstreichungen, Wörter in Großbuchstaben und die Anmerkung bzw. Kennzeichnung parasprachlicher Handlungen oder der Sprechweise verzichtet. Weiterhin gekennzeichnet sind Abbrüche von Sätzen oder Worten durch den Bindestrich (z. B. „*Ich woll-*“), Kommentierungen (z. B. [*Arbeitslosenselbsthilfe*]), unverständliche Worte bzw. Aussagen, ihre Länge und der vermutete Wortlaut (z. B. [*unverst. (1 Sek.) ?fällt mir hier auf?*]) sowie Stottern oder Wiederholung von Worten (z. B. *die=die=die*). Füllwörter wie *äh, ähm, nee* usw. werden außerdem genauso beibehalten wie sprachliche Besonderheiten (z. B. „*ne*“ statt „*eine*“, „*n*“ statt „*ein*“, „*nich*“ statt „*nicht*“, „*is*“ statt „*ist*“). Ebenso sind weiterhin Wortschöpfungen durch die Schüler wie „*wahrscheinlicherweise*“ oder „*Gleichberechtigteit*“ und grammatikalische Fehler beibehalten.

7.1 DIE LEBENSENTWÜRFE DER HAUPTSCHÜLER

7.1.1 Hauptschüler und ihr Wunsch nach einem „geregelt“en Leben

Angeregt durch die *Warm-Up-Frage* „*Stell dir mal vor, du wärst jetzt 30 Jahre alt: Wie sieht dein Leben aus?*“ äußern die interviewten Hauptschüler ihre privaten und beruflichen Zukunftsvorstellungen.

In den meisten Fällen werden Relevanzen wie Arbeit, Familie, Kinder usw. aufgelistet.

Familie mit Kindern¹ stellt sich die Mehrheit der Befragten als private Lebensform vor. Vereinzelt tauchen die Vorstellungen „verheiratet“², „verlobt“³ oder „eine Frau haben“⁴ auf. Die privaten Lebensformen – Familie oder verheiratet ohne Kinder – sind mit Vorstellungen wie „Wohnung“⁵, „Haus“⁶ und „Auto“⁷ verknüpft. Ein

1 Siehe Tom, Sandro, Ben, André, Gustav, Achmet; Lisa, Isabell, Clara, Tabea, Anna, Nadine, Larina, Alexandra, Zara.

2 Kevin, Hassan, Alex; Nadine, Zara, Larina, Alexandra.

3 Justin.

4 Kevin, Alex, Achmet, Damir, Justin.

5 Kevin, Gustav, Jakob, (Justin); Zara, Jessica.

6 Achmet, Damir, Gustav, Justin; Tabea, Nadine, Melek.

zentraler Punkt ist dabei die Erwerbsarbeit, geäußert durch Job/Beruf⁸, Arbeit/arbeiten⁹ sowie den Verweis auf Verdienst/Einkommen¹⁰. Insbesondere die Jungen betonen dabei, dass sie einen „festen“ Job¹¹, einen „guten“ Beruf/Job¹² erwarten bzw. sich eine „feste“¹³ oder „gute“¹⁴ Arbeit wünschen und/oder „gut“ bezahlt¹⁵ werden möchten, „genug“ Geld verdienen¹⁶, ein „geregeltes“ Einkommen¹⁷ haben wollen. Mit „fest“, „gut“ und „genug“ verweisen diese Schüler auf unbefristete, abhängige Vollzeitarbeitsverhältnisse, die mindestens ein existenzsicherndes Einkommen verschaffen und haben insofern ein Normalarbeitsverhältnis vor Augen.

Auch wird von den meisten der Berufswunsch genannt¹⁸ oder auf eine (abgeschlossene) Ausbildung¹⁹ bzw. die Ausbildungsabsicht²⁰ verwiesen. Im Zusammenhang mit der Vorstellung selbst erwerbstätig zu sein, sind auch die Vorstellungen von der Selbstständigkeit²¹ und finanziellen Unabhängigkeit²² sowie die Vorstellung von den „guten Dingen“, „was man alles so [im Leben] braucht [Ausbildung, Schulabschluss]“ (Tom) bzw. von einem „guten Leben“²³, einem „vernünftigen Leben“²⁴ und einem „geregeltem Leben“²⁵ zu sehen.

7 Justin; (Isabell).

8 Alex, Sandro, André, Justin; Clara.

9 Kevin, Alex, Tom, Achmet, Hassan, Damir, André, Jakob, Justin; Lisa, Nadine, Clara, Isabell, Larina, Tabea, Anna.

10 Justin, Kevin, Alex, Ben, André; Clara.

11 Alex, Justin.

12 André, Justin; Clara.

13 Alex, Damir.

14 Achmet, Alex, Ben; Nadine

15 Kevin.

16 Alex, Ben; Clara.

17 Justin.

18 Alex, Tom, Achmet, Hassan, Damir, André, Gustav; Isabell, Bettina, Tabea, Alexandra, Jessica, Anna (Lisa), (Clara).

19 Tom, Justin, Alexandra.

20 Achmet, Nadine.

21 Anna, Bettina.

22 Sandro; Bettina.

23 Tom, Isabell, (Gustav).

24 Achmet.

25 Alexandra.

Oft ist die Auflistung der Relevanzen begleitet durch ein „auf jeden Fall“²⁶, was die Relevanz besonders betont, vor allem jedoch durch ein „vielleicht“²⁷, „wahrscheinlich“²⁸, „ich hoffe“²⁹, was als Indiz für Unsicherheit gelten kann. Schließlich gibt es den Fall des Versuchens. Unter großer Anstrengung versucht beispielsweise Isabell Arbeits- und Lebenssituationen im Sinne äußerer Wertvorstellungen zu meistern:

„Ja, ich, also ich wollt ja eigentlich noch ne Familie gründen später male und versuchen, meine Arbeit gut zu überwältigen, weil ich jetzt auch versuche beim KFZ durchzukommen. Und ja, glückliche Familie, ähm nich so- also ähm versuchen, mein Bestes auch zu geben auf der Arbeit, dass ich auch gut leben kann. Und, ja, sonst hätt ich eigentlich gar nicht so viel“ (Isabell, Zeile 4-12).

Von der Mehrheit weichen außerdem Bettina, Melek und Gustav ab.

Weil sie schulisch „auf der Kippe“ steht, hat Bettina noch keine weitreichenden Zukunftspläne geschmiedet, obwohl sie durchaus schon die Berufswahlentscheidung gefällt hat. Ihre Zukunft ist aufgrund des problematischen schulischen Werdegangs viel zu unsicher, um sich konkret etwas vorstellen zu können:

„Ja, das weiß ich ja noch nich. Ich weiß ja noch nich, was ich ähm, ähm in zwei oder in drei Jahren mache, ich weiß ja noch nich, ob ich auf diese Schule bleibe. Also ich hoffe ja schon ähm und ich weiß auch noch nich was ich dann für einen Beruf mache dann“ (Bettina, Zeile 510).

Meleks Zukunftsvorstellung lautet „viel erreichen“. Als Begründung für ihr „Ziel“ bzw. als Motiv nennt sie „ein bisschen stolz“ auf sich sein zu können, das Gefühl zu erleben „viel geschafft“ zu haben. Im Zusammenhang mit „viel erreichen“ nennt sie Praktika, von denen sie „viele“ machen und Bildung von der sie „mehr“ „haben“ will. Damit wird Bildung zu etwas konkret Fassbarem, zu etwas, das man sich wie ein Buch ins Regal stellen kann. Ihren Wunsch begründet sie damit, dass sie durch ein mehr an Bildung und viele Praktika „auch was Besseres machen kann“. Gleichzeitig gibt sie zu „nicht die richtige Vorstellung“ zu haben, was sie „später machen möchte“.

Gustav fällt es schwer, sich seine Zukunft auszumalen, weil er diese, ähnlich wie Bettina, an Bedingungen geknüpft sieht: Voraussetzung für ein schönes, besse-

26 Nadine, Tabea, Zara.

27 Jakob, Justin, Alex; Tabea, Nadine.

28 Kevin; Clara, Alexandra.

29 Achmet; Lisa.

res Leben, materielle Dinge wie ein „gutes“ Haus, Reichtum usw. ist für Gustav eine gute Ausbildung. Hierunter versteht er ein Studium. In seinen Augen ermöglicht die Hauptschule dies nicht:

„Ja wenn gute Ausbildung wäre, dann konnte ich vielleicht n guten Haus wohnen oder so was. Aber wenn ich schlechte Ausbildung habe oder so- ähm nicht studiere und so weiter, dann bin ich vielleicht auf der Straße. Man kann sich das nicht manchmal vorstellen, wie das äh werd, wenn ich dreißig bin. Na [unverst. (1 Sek.) ?fällt mir hier auf?] Familie zum Beispiel. Also nix Besonderes“ (Gustav, Zeile 7-15).

Auch schwanken die Lebensentwürfe einzelner Schüler zwischen den Polen sehr konkret, klar umrissen³⁰ und unkonkret, diffus³¹.

Insgesamt fällt auf, dass die meisten der interviewten Hauptschüler „an dem klassischen Muster ausgerichtete Lebensläufe bezogen auf ihre Bildungs- und Ausbildungswege“ (Reißig 2010, 55), aber auch hinsichtlich der privaten Lebensformen anstreben. Es sind insofern „normalbiografische Vorstellungen“ (Rahn 2005), welche den Lebensentwurf dieser Jugendlichen beeinflussen. Rahn zufolge haben Jugendliche die damit verbundene Reihenfolge aus Schulabschluss, Berufsausbildung und Beschäftigungsverhältnis (im selben Beruf) bis zum Rentenalter, welche an gesellschaftlichen Strukturvorgaben (z. B. Altersrente) und sozialen Erwartungen (z. B. Ernährerrolle des Familienvaters) orientiert sei, internalisiert (vgl. ebd., 9, 74). Doch deuten bereits die Rahmungen durch „vielleicht“, „wahrscheinlich“ und „ich hoffe“ auf Unsicherheit hin. Wie sich zeigen wird, existiert bei der Mehrheit der befragten Hauptschüler zusätzlich zum objektiv gesehen erhöhtem Arbeitslosigkeitsrisiko, auch eine sogenannte Unsicherheitsbetroffenheit. Insofern kann das sich im Zukunftskonzept ausdrückende Festhalten an gesellschaftlich anerkannten Zielen und Werten einer Normalbiographie bereits an dieser Stelle als assimiliertes *Coping* bezeichnet werden. Reißig (2010, 55) zufolge wird der damit verbundene andauernde Dissens zwischen Wunsch und Realität außerdem als kritisches Lebensereignis erlebt.

Näher betrachtet werden soll im Folgenden die Berufswahl als eine Herausforderung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt.

30 Justin, Achmet, Hassan.

31 Melek.

7.1.2 „In die Arbeitswelt sozusagen geworfen“ – Die Herausforderung des Übergangs in die Arbeitswelt

Dass der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in der Entwicklungspsychologie auch als ökologischer Bruch bezeichnet wird (vgl. Oerter/Dreher 2008, 329), ist in Anbetracht der Komplexität der Berufswahl (siehe Kapitel 3.1) gut nachvollziehbar. Hinsichtlich ihrer Komplexität und ihres Doppelcharakters, kann mit Mack (2003, 42) die Berufswahlentscheidung bzw. der Berufsfindungsprozess deshalb als die Bewältigung einer Lebensaufgabe in der Moderne begriffen werden (siehe auch Kapitel 2).

Auch lässt sich der Übergang von der Schule in den Beruf als eine „Vermittlungsaufgabe zwischen einem institutionalisierten Lebenslauf – und damit einer gesellschaftlichen Struktur – und dem individuellen Leben, also der Biografie der Individuen mit den jeweils vorhandenen Ressourcen“ (Queisser 2010, 301) interpretieren. Gesellschaftliche Strukturen ebenso wie biographische Ressourcen bergen, so Queisser, Chancen und Risiken für die Jugendlichen hinsichtlich der Bewältigung dieses Übergangs: „Die Jugendlichen erleben während des Übergangs von der Schule in den Beruf Gelegenheiten und Chancen, aber auch Zwänge und Restriktionen“ (ebd., 287). Integrative Diskontinuitäten und zur Verfügung stehende Ressourcen in Form von Dispositionen und Wissensvorräten gelten als entscheidend für die Bewältigung (vgl. ebd.). Art und Qualität der biographischen Ressourcen, zu denen neben den genannten auch zugeschriebene Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft oder Migrationshintergrund sowie die sozialen Bezugssysteme und die lebensgeschichtlichen Erfahrungen zählen, bestimmen darüber, ob Chancen genutzt bzw. Risiken minimiert werden können (vgl. ebd., 301).

Im Hinblick auf die vergleichsweise geringen Bewältigungsressourcen von Hauptschülern (siehe Kapitel 2), verwundert es daher nicht, dass die Jugendlichen der vorliegenden Studie dem Übergang von der Schule in Beruf und Arbeitswelt mehrheitlich besorgt entgegensehen und ihn als „Sprung ins kalte Wasser“ antizipieren. Sie stellen sich diesen Übergang als etwas Unausweichliches vor, als etwas, das auch physisch spürbar auf sie zukommt, womit sie konfrontiert werden, dem sie sich nicht entziehen können und worüber sie keine Kontrolle haben, dem sie praktisch ausgeliefert sind:

- André: *„aber jetzt, da steht ja auch schon die Arbeit so fast vor einem“*
- Isabell: *„wenn man langsam vor der Arbeit steht“*
- Alexandra: *„dass man da bald in die Arbeitswelt sozusagen geworfen wird“*
- Bettina: *„Ich komm ja immer näher an den Schulabschluss und an Arbeit dran“.*

In der Übergangssituation sind somit auch die generalisierten Kontrollüberzeugungen der Schüler neben den Bewältigungsressourcen von Relevanz. Ebenso bedeutsam sind die Selbstwirksamkeitserwartungen (*self-efficacy*) der Jugendlichen: Glauben die Schüler, dass ihre Fähigkeiten usw. ausreichen, um die Übergangssituation erfolgreich zu meistern oder befürchten sie zu scheitern?

Unter dem Konzept Selbstwirksamkeit bzw. *self-efficacy* ist dabei mit Bandura „a composite view of oneself“ (Bandura 1997, 10) zu verstehen, „that is presumed to be formed through direct experience and evaluations adopted from significant others“ (ebd.). Selbstwirksamkeit bezieht sich demnach auf das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Bewältigungsressourcen, verschiedene Herausforderungen meistern zu können:

„Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“ (ebd., 3).

„[...] perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you believe you can do with what you have under a variety of circumstances“ (ebd., 37).

7.1.2.1 Traumberuf oder „*Hauptsache ein Job später*“?

Die meisten der interviewten Hauptschüler kommen zu Beginn des Gesprächs oder während des Interviews auf ihren Traumberuf zu sprechen. Ein paar haben noch keinen konkreten Beruf vor Augen, auch wenn Tendenzen durchscheinen, in welche Richtung sie sich beruflich nach welchen Kriterien orientieren werden.³² Voraussetzung für die Ausbildung in den genannten Berufen ist mindestens ein (guter) Hauptschulabschluss (z. B. Mechatroniker, Hauswirtschafterin, Kosmetikerin), oft auch ein mittlerer Schulabschluss (z. B. Kinderkrankenschwester, Elektriker).

Während manche Schüler in Sorge darüber sind, ob sie einen Ausbildungsplatz in ihrem Traumberuf überhaupt bekommen werden³³, ist es anderen, wie z. B. André, hingegen letztendlich eher gleichgültig, was sie später mal arbeiten, „*Hauptsache ein Job später*“. Auch Larina ist bereit, um aus einer möglichen Arbeitslosigkeit herauszukommen, eine berufs inadäquate Tätigkeit anzunehmen, „*Hauptsache man hat dann halt n Job*“. Mit Bezug auf Kraemer stellen damit beide Schüler ihre qualitativen Ansprüche an die konkrete Arbeitstätigkeit zurück; eine prekäre Erwerbsstelle wird somit zur „einzig verbleibende[n] Exit-Option aus der Arbeitslosigkeit“ (Kraemer 2008, 80). Diese Bewältigungsstrategie verweist außerdem auf den ersten Haltungstypen der Heinemann’schen Typologie der Arbeitsorientierung, wonach die Beziehung zur Arbeit eher zweckrational und instrumentell ist und Ar-

32 Kevin, (Ben), (Jakob); Melek, Nadine, Zara, Larina.

33 Damir.

beit primär als die „Möglichkeit des Geldverdienens“ (Heinemann 1978, 50) gesehen wird.

Tabea will zwar nie arbeitslos sein, ist aber nicht dazu bereit, dafür jeden Job zu machen. „Spaß“ ist für sie auch in einer prekären Situation wie Arbeitslosigkeit das wichtigste Kriterium:

„Also ich weiß eins, arbeitslos will ich nie sein. Denn ich äh kenn das schon, von mein Cousins, wie gesagt, und das is echt, also das is nich schön, nur zuhause zu sitzen, kein Geld zu haben, das – nee. Also will ich überhaupt nich, Hauptsache Arbeit. Also auf jeden Fall muss es mir Spaß machen. Nich Hauptsache, aber, ja. Also ich möcht auf jeden Fall später nich arbeitslos sein, ich möchte was zu tun haben, denn ich kann nicht 24 Stunden lang nur zuhause rumhocken oder rausgehen und nichts tun. Ja“ (Tabea, Zeile 400-410).

In ihrer Aussage wird allerdings deutlich, dass das Kriterium „Spaß“ von ihr auch im Sinne von „beschäftigt sein“, „was zu tun haben“ gebraucht wird. Damit scheint Tabea der raum-zeitlichen Strukturierungsfunktion (Zeitverwendung) von Arbeit große Bedeutung beizumessen.

7.1.2.2 „Spaß und nicht nur Stress“

– Entscheidungsaspekte im Berufswahlprozess

In ihrem Berufsfindungsprozess stellen die untersuchten Hauptschüler verschiedene Überlegungen an. Folgende Aspekte berücksichtigen sie bzw. konnten aus den Interviews als relevante Überlegungen herausgearbeitet werden:

Tabelle 3: Entscheidungsaspekte im Berufswahlprozess

Entscheidungsaspekte	Arbeitsorientierung	Schüler/Fälle	Zitate
Interesse, Spaß, Fähigkeiten	Dimension „Berufliche Wert-erwartung/ Zugmotivation“ + Dimension „Anspruchsniveau“ + individuelle Komponente	Tom, Damir, André, Sandro; Anna, Clara, Tabea Alexandra, Isabell	<i>„Also mir gefällt mehr die Tischlerarbeit, weil das feiner is. Und Zimmerer- Zimmerer haben mehr so was mit Dächer zu tun. Also ich würde mich auf den Tischlerbereich drauf zugehen.“ (Tom, Zeile 304-308)</i> <i>„Arbeit ähm so dass man was macht, dass we- also etwas macht, was ein Spaß macht und gleichzeitig auch was dazu verdient.“ (Tabea, Zeile 15-17)</i> <i>„aber eben Mechanik find ich die Arbeit irgendwie richtig toll [...] Weil keiner aus meiner Familie Fahrräder reparieren kann und ich dann immer die Einzige bin, ich habs gelernt.“ (Isabell, Zeile 477-491)</i>
ökonomisch-rationale	Dimension „Berufliche Wert-erwartung/	Justin, Kevin, André;	<i>„aber Friseur möchte ich g- irgend- wie äh nicht äh werden. Also es ist schon ein guter Beruf, finde ich,</i>

	Zugmotivation" + ökonomische Komponente	Bettina, Clara, Alexandra	<i>„aber da verdient man auch nicht viel. Es macht schon Spaß, aber-“ (Bettina, Zeile 187-190)</i>
<i>gesundheitliche</i>	Dimension „Anspruchsniveau“	Alex; Anna, Isabell	<i>„Und nicht so ne Firma da so ja so und Eisen und so, viel so Eisen so, das ist- so was nicht so schädlich ist für die Gesundheit.“ (Alex, Zeile 378-381)</i>
<i>Arbeits- bedingungen (Ausschluss- kriterien: z. B. kein Schicht- dienst)</i>	Dimension „Anspruchsniveau“	Alex, Justin	<i>„Ja eigentlich nicht so also der [Arbeitstag] soll nicht so richtig lang sein und so. Oder so Nachtschicht, das ist auch nicht so gut.“ (Alex, Zeile 364-367)</i>
<i>Wohnortsnähe/ Entfernung</i>	Dimension „Anspruchsniveau“	Clara	<i>„Also das müsste [...] n bisschen näher an der ähm Wohnstelle sein.“ (Clara, Zeile 24-25)</i>
<i>soziale (sozialer Kontakt, Austausch)</i>	Dimension „ Berufliche Wert- erwartung/ Zugmotivation“ + Dimension „Anspruchsniveau“	André; Lisa, Clara, Larina	<i>„Ich mein, das is ja im Bereich Hauswirtschaft und da gehts eigentlich auch nur ums Kochen. [...] Und halt auch der soziale Kontakt zu anderen Menschen. Und der wär mir persönlich ziemlich wichtig.“ (Lisa, Zeile 39-44)</i>
<i>emotionale (Vertrautheit mit dem Beruf)</i>	Dimension „Berufliche Wert- erwartung/ Zugmotivation“ + Dimension „Anspruchsniveau“	Bettina	<i>„aber ich find Einzelhandelskauffrau viel besser. Ja, das wollt ich schon immer werden, weil ich kenn auch viele die da arbeiten von meinen Brüdern und so. Ja, die sowas machen.“ (Bettina, Zeile 190-195)</i>
<i>Prestige (hierunter fällt auch, inwiefern der Beruf in der Peergroup für das jeweilige Geschlecht anerkannt ist)</i>	Dimension „Berufliche Wert- erwartung/ Zugmotivation“ + Dimension „Anspruchsniveau“ + soziale Komponente	Bettina, Larina	<i>„aber es gibt manche so Hauptschulabschluss, die kriegen n Job als Putzfrau oder halt nichts Gutes. Deshalb denk ich so, ich mach mein Realabschluss und danach such ich mir n guten Job.“ (Larina, Zeile 457-460)</i>
<i>Anerkennung</i>	Dimension „Berufliche Wert- erwartung/ Zugmotivation“ + Dimension „Anspruchsniveau“ + soziale Komponente	Melek	<i>„Umso älter ich werde, umso andere Menschen ich seh, wie erfolgreich sie werden mach ich mir schon Gedanken [...], ich will auch so erfolgreich werden. Ich will etwas zeigen. Auch für mich, aber ich will auch den anderen zeigen, dass ich was gut kann.“ (Melek, Zeile 472-477)</i>
<i>Alltags- praktischer Nutzen</i>	Dimension „Berufliche Wert- erwartung/ Zugmoti- vation“	Justin, Kevin, (Ben); (Isabell)	<i>„dass man ähm auch was erlernt, das man so gesagt auch im Leben weiterkommt. Wenn man- zum Beispiel wer jetzt n Beruf KFZ- Mechatroniker ausübt, dann wenn man n eigenen Wagen hat un der kaputt is, dann ka- dann kann man auch- weiß man, was man tun muss. Das wär- is schon praktisch auch so. [...]“ (Kevin, Zeile 61-71)</i>
<i>formale/ realistische (Zugangs- möglichkeiten; vorausgesetzter Schulabschluss usw.)</i>	Dimension „Anspruchsniveau“	(Kevin)	<i>„Ja, da hab ich mir über so- mir überlegt, was ich später auch mal so für eine Arbeit machen will und was ich dazu alles ähm wissen muss, welche Noten ich in der Schule dafür brauche, also-“ (Kevin, Zeile 394-398)</i>

(Eigene Darstellung).

Als ein Beispiel soll der ökonomisch-rationale Aspekt herausgegriffen werden. Dieser drückt sich bei Bettina in der Überlegung aus, dass sie sich den Friseurberuf für sich zwar vorstellen kann, aber trotzdem das *„irgendwie äh nicht äh werden“* möchte: *„Also es ist schon ein guter Beruf, finde ich, aber da verdient man auch nicht viel. Es macht schon Spaß, aber, also ich fin- fand das gut, aber ich find Einzelhandelskauffrau viel besser“* (Bettina, Zeile 188-192).

Auch André hat sich aus ökonomischen Gesichtspunkten heraus für den Beruf Bus- und Bahnfahrer entschieden. Seine Vorstellung von Arbeit ist durch praktische Erfahrungen und den Informationen, die er über seinen Traumberuf Bus- und Bahnfahrer gesammelt hat, beeinflusst. Dies führt zu der Überzeugung, dass Arbeit (körperlich) anstrengend ist und ein *„harter Ablauf“*, worunter er geregelte Arbeitszeiten versteht, normal ist. Seinen zukünftigen Arbeitsalltag stellt sich André *„auf jeden Fall nicht zu ruhig“* vor, ansonsten stimme irgendetwas nicht mit dem Betrieb. Wichtig ist ihm darüber hinaus ein geregelter Ablauf, weil er glaubt: *„[...] in Betrieben mit geregelter Ablauf werden die Arbeitsplätze auch länger erhalten werden“*. Seine Überzeugung, geregelte Abläufe und Arbeitszeiten seien besser, begründet er ökonomisch: *„Ja, weil die Leute halt nich dann Pause machen, wann sie wollen, dann halt auch mehr produziert werden kann“*. Flexible Arbeitszeiten sind somit in Andrés Augen produktionschädigend. Insofern begrüßt er es, dass ein geregelter Ablauf und geregelte Arbeitszeiten seinen Traumberuf Bus- und Bahnfahrer auszeichnen, auch wenn dieser Beruf zum Teil mit unterschiedlichen Anfangszeiten (Schichtdienst) verbunden sei.

7.1.2.3 „Relevante Andere“ im Übergang von der Schule in Beruf und Arbeitswelt

Die Berufswahlaspekte sind über einen längeren „Evaluationszeitraum“ entstanden. Beeinflusst sind sie durch „relevante Andere“ (Schuchart 2009, 381) wie Eltern, Geschwister und Freunde. So spricht die Mehrheit der untersuchten Hauptschüler mit Eltern, Geschwistern und Freunden über Arbeit, Ausbildung und Beruf, zum Teil auch über Arbeitslosigkeit. Insofern nehmen diese Sozialisationsinstanzen vor allem durch Gespräche und darüber transportierte Vorstellungen und Erwartungen Einfluss. Andererseits verläuft die Einflussnahme auch indirekt durch die miterlebten und wahrgenommenen Arbeitserfahrungen der Bezugspersonen. Zusammen mit eigenen praktischen Arbeitserfahrungen führt dies oftmals dazu, dass bestimmte Berufe oder Tätigkeiten favorisiert oder ausgeschlossen werden. Auch entwickeln sich hieraus Ansprüche an Arbeit und Beruf, wie z. B. der Wunsch, eine Tätigkeit auszuüben, bei der der soziale Kontakt sichergestellt ist. Festgestellt werden kann außerdem, dass der Elterneinfluss auf die Berufswahlentscheidung, insbesondere jedoch auf die Arbeitsorientierung der Kinder, indirekt über die zum Teil negativen Arbeitserfahrungen der Eltern verläuft. Ebenso übt die elterliche Bildungsaspiration

einen Einfluss auf die Berufswahlentscheidung der Kinder aus. Eine bedeutende Rolle spielen darüber hinaus die Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen älterer Geschwister und Freunde.

Beispiele aus den Interviews sollen den Eltern-Einfluss und den Einfluss der Geschwister verdeutlichen:

Bei Bettina spielen, wie oben gezeigt, ökonomische Gesichtspunkte bei der Berufswahlentscheidung eine Rolle. Ein noch viel größeres Gewicht scheint aber die Vertrautheit mit dem Beruf Einzelhandelskauffrau zu haben. So strebt sie den Ausbildungsberuf Einzelhandelskauffrau mit der Begründung an, *„weil ich kenn auch viele die da arbeiten von meinen Brüdern und so. Ja, die sowas machen“*.

Während bei Jessica der Eltern-Einfluss bei der Berufswahl darin besteht, dass sie Beratung durch ihre Mutter erfährt und Bettina eine gewisse Vertrautheit mit dem Beruf Einzelhandelskauffrau verbindet, weil sie diesen durch ihre Brüder kennt, ist bei anderen der Familien-Einfluss eher in der Bildungsaspiration zu sehen. Beispielsweise spricht Achmet mit seiner Mutter und seinen Schwestern über das Thema Arbeit: *„Ja mit meiner Mutter, mit meinen Schwestern und so. Die sagen auch ganze Zeit, versuch dein Realschulabschluss zu machen. Mit denen red ich immer darüber“* (Achmet, Zeile 354-357).

Bildungsaspiration zeigen auch die Eltern von Gustav:

„Ja ich wollte Elektriker werden, meine Eltern sagen werde zum Beispiel in irgendwelchen Fächern, [unverst. ?die du dafür brauchst?] besser, damit du diese Arbeit können kannst. Mm und sonst noch solche Sachen. Wenn du keine normale Noten hast, schaffst du auch nicht dann solche Arbeit zu bekommen“ (Gustav, Zeile 332-338).

Lisa wiederum hat über ihren Vater die Schattenseiten des Berufskraftfahrers kennen gelernt. Die berufsbedingte Kontaktlosigkeit mit der LKW-Fahrer zu kämpfen haben, erzeugt bei Lisa offenbar den Wunsch nach einem Beruf, der viel *„Menschenkontakt“* bietet. Die Tätigkeit an sich ist dabei für sie eher zweitrangig. Es kann *„irgendwas“* sein, wichtig ist, dass sozialer Kontakt zu Arbeitskollegen besteht und sie *„so ne geregelte Aufgabe“* hat.

7.1.2.4 „zwei Tage bei der ASH“

– Die Rolle von Schule, außerschulischen Bildungsträgern und Betriebspraktika im Übergangsprozess

Ebenso wie Eltern, Geschwister und Freunde erweisen sich Schule und Lehrer sowie außerschulische Einrichtungen wie die Arbeitslosenselbsthilfe (ASH) und das Handwerksbildungszentrum (HBZ), die praktische Arbeitserfahrungen ermöglichen, als *„relevante Andere“* (Schuchart 2009, 381) im Berufswahlprozess.

Im Rahmen der schulischen Berufsvorbereitung u. a. durch das Fach Arbeitslehre/Wirtschaft sind insbesondere Lehrer wichtige Akteure, die Einfluss auf die Berufswahlentscheidung und den gesamten Übergangsprozess nehmen können. In den Vorstellungen zweier Schülerinnen erscheinen Schule und Lehrer allerdings als Druck aufbauende und verstärkende Institution bzw. Akteure. So erlebt Bettina die Lehrer als „Angstmacher“: *„Die Lehrer machen uns einfach immer nur Angst, ihr müsst das suchen und so. [...] Ja ihr braucht einen guten Schulabschluss, wenn ihr keinen guten Schulabschluss wird, dann wird ihr nix Gutes, sowas halt“* (Bettina, Zeile 467-475).

Dieses negative Motivieren empfindet sie aber als „gut“, *„weil manchen Leuten ist das ja entweder dann egal oder die bemühen sich dann nicht, wenn man so- es wird dann auch so gesagt, ja, wenn man denen dann Angst hat, danach, dann hat man auch noch Angst und dann will man sich auch noch verbessern, um einen guten Abschluss zu machen“* (Bettina, Zeile 478-483).

Alexandra scheint hingegen von der stark individuellen Ausrichtung, der impliziten individuellen Schuldzuweisung durch die Lehrerin und von dem Appell an die individuelle Bewältigung überfordert zu sein:

„Aber auch unsere Lehrerin meinte, wir sollen uns jetzt langsam vorbereiten, weil es ist wichtig für unser äh- äh, also dass wir wissen was wir machen wollen, dass wir da zielstrebig dran äh daran arbeiten, dass wir's auch schaffen, also einen Job zu bekommen oder sonstiges. Aber man- ich- also man kann sich das irgendwie noch nicht vorstellen so, dass man da bald in die Arbeitswelt sozusagen geworfen wird. Ich weiß doch noch nicht einmal, wie das da au- also wie das da abgeht sozusagen“ (Alexandra, Zeile 309-319).

Darüber hinaus fällt auf, dass ansonsten nur sehr wenige der interviewten Hauptschüler die Schule oder das berufsvorbereitende Fach Arbeitslehre/Wirtschaft erwähnen. Die Bedeutung der Schule für die Berufswahlentscheidung scheint auf die durch sie initiierten Betriebspraktika, Probierwerkstätten, Besuche im HBZ oder bei der ASH beschränkt zu sein. Diese praktischen Arbeitserfahrungen hinterlassen bei den Schülern allerdings einen sehr starken Eindruck:

„Hatte drei- viertägiges Elternpraktikum in äh Klasse 7 im Oktober. Ja. Da hatte ich als Fahrradmechaniker bei XY [Name eines Betriebs] hier gearbeitet. Da hatte ich auch nich viel gelernt, da musst ich nur Fahrräder putzen und so. Und dann hatte ich noch mal äh Prak- äh Praktikum von vier Tagen bei der ASH und Kolping. Zwei Tage bei Kolping und zwei Tage bei der ASH. Also das war schon besser eigentlich, da haben die gezeigt, was man als Metall- ähm wie man in der Metallwerkstatt arbeitet, wie man es verarbeitet und so. Was man da so machen muss, haben die alles so gezeigt, und dann noch mal an der ASH als Elektriker. Das war auch spannend, haben die auch gezeigt, wie man Stromleisten oder Steckdosen miteinan-

der verbindet, mit Lampen. Oder welcher Kabel zu den andern gehört [unverst. (2 Sek.)]“ (Damir, Zeile 339-355).

Auch tragen die Praktika in Kombination mit den lebensweltlichen Erfahrungen zur Berufswahlentscheidung bei:

„Mm ja also wir hatten zwei Praktikum, einmal Elternpraktikum im Kindergarten und einmal mussten wir ins äh Handwerkerbildungszentrum für zwei Wochen. Da haben wir ganz verschiedene Berufe gemacht, so was wie Hauswirtschaft, Büro, äh Zimmern und äh keine Ahnung was da noch achso ja Stuckateur ja. Und ja das hat eigentlich äh, das hat mir eigentlich gut gefallen. Also es gab ganz verschiedene Berufe, auch Friseur und so, aber das würd ich nie werden wollen“ (Alexandra, Zeile 322-331).

Interviewerin: Mh, warum nicht?

„Äh Friseur irgendwie man guckt an jeder Straßenecke und da steht so n Friseurladen, und äh bei manchen is es so, dass sie nur noch leer sind und so, also man muss ja sozusagen um die Kundschaft kämpfen. Also meine beiden Schwestern sind Friseure, und ja die habens auch nich mehr leicht, weil von meiner Schwester der Friseursalon macht zum Beispiel bald zu, und das ist kurz vor ihrem Ausbildungsabschluss und äh das ist dann auch nicht toll oder sonstiges. Da muss sie sich halt n anderen Platz suchen, und ja halt dass äh es is immer mehr so, dass man da reinguckt und da fast keine Menschen mehr drinne sind, weil die- es gibt immer neue Läden, es machen was weiß ich jeden Tag ein Laden neu auf. Und deswegen- ich würd das nie werden wollen“ (Alexandra, Zeile 333-348).

Basierend auf den verschiedenen Arbeitserfahrungen und Auseinandersetzungen mit Berufen sowie den Gesprächen mit Eltern, Geschwistern, Freunden und Lehrern konkretisiert sich zunehmend das berufliche Selbst. Die Schüler werden somit durch Schule, außerschulische Bildungsträger und Familie für einen Beruf sozialisiert (vgl. Jung 2008a, 64). Am Ende steht dann die Berufswahl. Beinke zufolge impliziert diese eine Entscheidungsfreiheit, doch werde die Wahlfreiheit durch „Realitäten und Bedingungen graduell relativiert“ (Beinke 2008, 67).

7.1.2.5 „Ich wollte Elektriker werden...“

– Berufswahlentscheidung unter Einschränkungen

Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über den Prozess der Berufswahlentscheidung aller 24 interviewten Hauptschüler. Stehen die Berufswünsche in Klammern, bedeutet dies, dass der Schüler/die Schülerin hinsichtlich des Berufes noch nicht hundertprozentig sicher ist. Neben dem Berufswunsch und/oder den Tendenzen, den Entscheidungsaspekten und Einflüssen sind außerdem Bewältigungsstrategien berücksichtigt, die von den Schülern ergriffen werden, um ihren Berufswunsch hinsichtlich der Einschränkungen zu realisieren.

Tabelle 4: Berufswahlentscheidung

Schüler/ Fälle	Berufswunsch	(weitere) Tendenz	Entscheidungs- aspekte	Einflüsse	Aktive Bewältigungs- strategien
Tom	Tischler (alternativ Zimmerer)	Hand- werk/ Holzver- arbeitung	Interesse an „feiner“ Holzarbeit; Spaß; Ökonomische Über- legung: Arbeit zwin- gende Notwendigkeit um Geld zu verdie- nen	Praktika beim Tischler und Zimmerer	freiwillige Prakti- ka um Arbeits- bereitschaft usw. zu signalisieren; sich bemühen (gute Noten); (Realschul- abschluss)
Damir	Medien- kaufmann oder Mecha- troniker	keine er- kennbar/ rekonstru- ierbar	Spaß, (Interesse)	Freund (Bildungs- aspiration; Vorbild); Prak- tika; schuli- sche Berufs- vorbereitung	sich anstrengen; Realschul- abschluss; Verschiedene Berufe kennen usw.
Gustav	Elektriker	keine er- kennbar/ rekonstru- ierbar	Ökonomische Über- legung: Arbeit zwin- gende Notwendigkeit um Geld zu verdie- nen	Praktikum beim Onkel; Eltern (Bildungs- aspiration)	sich in der Schu- le verbessern; gute (Aus-)Bildung
Achmet	Auto- mobil- kaufmann	keine er- kennbar/ rekonstru- ierbar	Spaß, Interesse, Fä- higkeiten; Ökonomi- sche Aspekte	Mutter und Schwestern (Bildungs- aspiration)	sich anstrengen, sich bemühen; Realschul- abschluss
Alex	Mechani- ker	Autos reparie- ren	Spaß; Ökonomische Aspek- te: genug verdienen; Gesundheitliche As- pekte: keine schwere körperliche Arbeit; Arbeitsbedingungen: keine Nachtarbeit	Praktika (negativ: Ausschluss- kriterien (Fliesen- leger))	sich in Schule anstrengen
André	Bus- und Bahnfahr- er	keine er- kennbar/ rekonstru- ierbar	Interesse; Ökonomische Aspek- te; Soziale Aspekte	keine erkenn- bar/ rekonstru- ierbar	keine erkennbar/ rekonstruierbar
Sandro	(Auto-) Lackierer	keine er- kennbar/ rekonstru- ierbar	Spaß, Interesse; Bedürfnis nach Auto- nomie und Selbstbe- stimmung	Praktikum beim Lackie- rer	sich anstrengen
Hassan	Compu- ter- techniker	Computer reparie- ren oder verkaufen; Kunden beraten; Probleme lösen	Interesse, (Fähigkei- ten); Arbeit zwingende Notwendigkeit und gesellschaftliche Pflicht	keine erkenn- bar/ rekonstru- ierbar	gute Bildung (weiterstudieren; einen noch bes- seren Ab- schluss)
Justin	Berufs- soldat oder Elektriker	keine er- kennbar/ rekonstru- ierbar	Ökonomische Aspek- te; (Spaß, Interesse, Fähigkeiten); Arbeitsbedingungen (kein Schichtdienst); Bedürfnis nach Auto- nomie und Selbst- wirksamkeit	Praktikum im Elektronik- fachhandel; Jahres- praktikum Altenpflege; diverse Arbeits- erfahrungen (negativ)	sich bemühen; Realschul- abschluss

Jakob	(Gärtner)	„vielleicht in einem Gärtnereibetrieb oder so was in der Art arbeiten“	(Interesse)	Praktikum in Staudengärtnerei; Vater (Aushilfstätigkeit)	keine erkennbar/ rekonstruierbar
Ben	keiner erkennbar/ rekonstruierbar	keine erkennbar/ rekonstruierbar	Ökonomische Aspekte; (Spaß); (Alltagspraktischer Nutzen: anderen helfen)	Praktikum beim Straßenwärter	keine erkennbar/ rekonstruierbar
Kevin	keiner erkennbar/ rekonstruierbar	keine erkennbar/ rekonstruierbar	Ökonomische Aspekte; Alltagspraktischer Nutzen; Bedürfnis nach Achtung	keine erkennbar/ rekonstruierbar	Rückkehr ins Bildungssystem (studieren)
Isabell	KFZ-Mechatronikerin; (alternativ Tierpflegerin oder Altenpflegerin)	Was mit Mechanik; (was mit Tieren oder Menschen)	Spaß, Interesse, Fähigkeiten; Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit; Anerkennung bzw. Bedürfnis nach Achtung; (Alltagspraktischer Nutzen: anderen helfen)	(Mutter und Stiefvater); (Bekannte, Freunde); Praktikum Zweiradmechaniker	„durchkommen“; Realschulabschluss; sich in der Schule anstrengen
Alexandra	Kinderkrankenschwester	Was mit Kindern (betreuen)	Spaß, Interesse; Bedürfnis nach Achtung	Schwestern (negativ); Vater (Erwartungsdruck); Lehrerin (Berufswahlaspekt Spaß; Druck); Schule: Arbeitslehre/ Wirtschaft	keine erkennbar/ rekonstruierbar
Bettina	Einzelhandelskauffrau	keine erkennbar/ rekonstruierbar	Emotionale Aspekte (Vertrautheit mit dem Beruf); Prestige (inwiefern der Beruf in der Peergroup für das jeweilige Geschlecht anerkannt ist); Ökonomische Aspekte	Praktika (negativ: Ausschlusskriterien (Tischler, Friseur); Brüder und Schwägerin (Beruf Einzelhandelskauffrau); Lehrer (Angstmotivation; Druck)	(guten Schulabschluss)
Jessica	Polizistin	keine erkennbar/ rekonstruierbar	Interesse, Fähigkeiten	Mutter (Berufsberatung); Praktika	keine erkennbar/ rekonstruierbar
Tabea	Kosmetikerin oder Physiotherapeutin	keine erkennbar/ rekonstruierbar	Spaß, Interesse; Ökonomische Aspekte; Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung; Bedürfnis nach Achtung	Cousin (negativ)	Praktikum als Eintrittskarte
Anna	(Tierpflegerin)	„was mit Tieren“, Tiere pflegen usw.	Spaß; Gesundheitliche Aspekte: keinen Stress; Anerkennung (Vorbild für die eigenen Kinder);	keine erkennbar/ rekonstruierbar	In Praktika seine Arbeitsleistung unter Beweis stellen; Guten Schulabschluss

			Ökonomische Überlegung: Arbeit zwingende Notwendigkeit um Geld zu verdienen		
Clara	(Erzieherin)	Was mit Kindern	Interesse; Ökonomische Aspekte; Wohnortnähe	keine erkennbar/ rekonstruierbar	keine erkennbar/ rekonstruierbar
Lisa	Hauswirtschaftlerin	keine erkennbar/ rekonstruierbar	Soziale Aspekte (sozialer Kontakt); Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit; Sicherheitsbedürfnis	Vater (negativ), Mutter (Hauswirtschaftlerin; (negativ))	keine erkennbar/ rekonstruierbar
Larina	keiner erkennbar/ rekonstruierbar	Beruf, der mit Menschen zu tun hat (Kundenkontakt; Kunden beraten; behandeln)	Prestige (einen guten Job, also nicht Putzfrau); Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung	Geschwister (negativ)	Realschulabschluss; Fachabi
Melek	keiner erkennbar/ rekonstruierbar	Beruf, der mit Menschen zu tun hat (Kundenkontakt; Apothekerin)	Anerkennung (viel erreichen, damit man stolz auf sich selbst sein kann und andere sehen, was man kann und erreicht hat) bzw. Bedürfnis nach Achtung ; (Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit)	Onkel (positiv); Mutter und Vater (negativ)	sich bemühen; Noten verbessern; Realschulabschluss
Zara	keiner erkennbar/ rekonstruierbar	Beruf, der mit Menschen zu tun hat (Kundenkontakt)	Ökonomische Aspekte	keine erkennbar/ rekonstruierbar	keine erkennbar/ rekonstruierbar
Nadine	keiner erkennbar/ rekonstruierbar	keine erkennbar/ rekonstruierbar	keine erkennbar/ rekonstruierbar	keine erkennbar/ rekonstruierbar	keine erkennbar/ rekonstruierbar

(Eigene Darstellung).

Die Berufswünsche und Tendenzen der meisten Hauptschüler sind relativ realitätsnah.

Zwar entscheiden sich Ausbildungsbetriebe immer häufiger für Bewerber mit höheren Schulabschlüssen, weswegen Hauptschüler in Konkurrenz mit Realschülern und Gymnasiasten insbesondere in kaufmännischen Dienstleistungsberufen, in den sogenannten freien Berufen, im Gesundheitswesen und im öffentlichen Dienst das Nachsehen haben (vgl. Zenke 2003, 89). Eine Chance hätten Hauptschulabsol-

venten Zenke (ebd.) zufolge aber in Handwerksberufen, hauswirtschaftlichen Berufen und der Landwirtschaft.

Betrachtet man die genannten Berufswünsche der Hauptschüler dieser Studie, so liegen die Anteile an ehemaligen Hauptschülern in den Berufen Kosmetiker/in, Hauswirtschafter/in, Gärtner/in, Bus- und Bahnfahrer/in sowie Lackierer/in zwischen 43 % (Kosmetiker/in) und 69 % (Lackierer/in) (vgl. Selka/Bergmann 2008). Dementsprechend gut lassen sich diese Berufswünsche vermutlich realisieren. Schwieriger wird es wahrscheinlich bei den Berufen Einzelhandelskauffrau/-mann, Mechaniker/in, Mechatroniker/in, Tischler/in und Elektriker/in. Hier schwanken die Anteile an ehemaligen Hauptschülern zwischen 27 % (Einzelhandelskauffrau/-mann) und 38 % (Elektriker/in) (vgl. ebd.). Besonders gering ist die Wahrscheinlichkeit mit einem Hauptschulabschluss einen Ausbildungsplatz in den Berufen Automobilkauffrau/-mann (Anteil der Hauptschüler: 9 %) und Medienkauffrau/-mann (Anteil der Hauptschüler: ca. 10 %) zu bekommen (vgl. ebd.). Zwar liegen keine Zahlen für die Berufe Computertechniker/in, Kinderkrankenschwester/-pfleger, Polizist/in und Erzieher/in vor, doch dürfte auch hier die Realisierung des Berufswunsches schwierig werden, wenn der Bewerber nur einen Hauptschulabschluss vorzuweisen hat.

Berücksichtigt man die Antworten der Schüler, die diese in der schriftlichen Vorabbefragung auf Frage 1 *Bald bist du mit der Schule fertig. Was hast du danach vor?* gegeben haben, fallen Abweichungen und Besonderheiten bei neun von ihnen auf:

Ben beispielsweise kommt im Interview nicht auf seinen Berufswunsch zu sprechen, gibt in der schriftlichen Befragung allerdings den Ausbildungsberuf Lagerlogistiker an. Jakob hingegen tendiert im Interview zum Beruf Gärtner, obwohl er knapp zwei Monate zuvor in der schriftlichen Befragung angab, noch nicht genau zu wissen, was er nach der Schule vorhat, aber gerne einen handwerklichen Beruf erlernen möchte. Zusätzlich zu den Ausbildungen zum Tischler und Zimmerer möchte Tom, der schriftlichen Befragung zufolge, „auf jeden Fall eine als *Technischer-Zeichner*“ machen. Im Interview geht er darauf nicht mehr ein. Auch Justin zieht laut schriftlicher Befragung neben einer Ausbildung als Berufssoldat eine Existenzgründung in Erwägung, die keine Rolle mehr im Interview spielt. Gustav schreibt außerdem: „*Ich will versuchen zu studieren und einen Abschluss machen. Danach will ich als Elektriker arbeiten.*“ Im Gegensatz zum Interview bringt er hier die Reihenfolge klarer zum Ausdruck: erst ein Studium, dann die Tätigkeit als Elektriker.

Ein Studium schwebt auch Alexandra vor. Sie möchte zunächst den 10B-Abschluss erwerben und danach Medizin studieren. Das sind große Pläne, auf die sie im Interview nicht mehr zu sprechen kommt. Hier betont sie mehrfach, dass Kinderkrankenschwester ihr Traumberuf sei. In der schriftlichen Befragung weicht

sie hingegen auf den typischen Hauptschülerberuf Hauswirtschafterin aus, sollte es mit dem Studium nicht klappen.

Während Nadine je nachdem wie ihr Hauptschulabschluss ausfallen wird, den Realschulabschluss nachholen möchte, geben Larina und Melek an, das Fachabitur bzw. Abitur machen zu wollen. Larina möchte hieran eine Ausbildung anschließen. Meleks Intention ist es, durch den höheren Bildungsabschluss „*später bessere Ergebnisse [zu] bekomme[n]*“.

Die angestrebten höheren Bildungsabschlüsse – Realschulabschluss, Fachabitur, Abitur oder Hochschulabschluss – erfüllen für die Schüler genauso eine Bewältigungsfunktion wie das „sich bemühen/sich anstrengen“ und die schulische Verbesserung. Damit, so die Annahme der Schüler, stehen ihnen viel mehr Türen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt offen. Genauer betrachtet werden diese *Coping*-Effekte in Kapitel 8.

Die Mehrheit der Jungen³⁴, aber etwas weniger als die Hälfte der Mädchen³⁵ profitiert von der schulischen Berufsvorbereitung, den praktischen Arbeitserfahrungen in ASH oder HBZ sowie den Betriebspraktika im Hinblick auf ihre Berufswahlentscheidung. Entscheidender für die Mädchen³⁶ sind Beobachtungen, Gespräche und Austausch mit Eltern, Geschwistern und Freunden. Von Bedeutung für die Berufswahlentscheidung ist dies nur für die vier Jungen Damir, Gustav, Achmet und Jakob.

Hinsichtlich der Strukturkategorie Geschlecht sei außerdem angemerkt, dass Berufswunsch und/oder Tendenzen stark geschlechterstereotyp erscheinen, mit zwei Ausnahmen: Jessica (Berufswunsch Polizistin) und Isabell (Berufswunsch KZF-Mechatronikerin). Die Notwendigkeit der Bewältigung ihrer unsicheren beruflichen Zukunft lässt Isabell allerdings auf zwei alternative Ausbildungsberufe ausweichen, die wiederum stärker geschlechterstereotyp sind: Altenpflegerin und Tierpflegerin.

Die Entscheidung für einen Beruf ist auch beeinflusst durch die Arbeitsorientierung. Hieraus ergibt sich, welche Leistungen und Funktionen Arbeit für den Einzelnen erfüllen. Deutlich zeigt sich dies im individuellen Arbeitsbegriff, dem sich nachfolgend gewidmet wird.

34 Tom, Damir, Alex, Sandro, Justin, Jakob, Ben.

35 Isabell, Bettina, Jessica, Lisa, Alexandra.

36 Isabell, Alexandra, Bettina, Jessica, Tabea, Lisa, Larina, Melek.

7.2 DIE VORSTELLUNGEN DER HAUPTSCHÜLER VON ARBEIT

Arbeit ist im Sinne der entwicklungspsychologischen Forschung zum Begriffserwerb ein enger, inhaltspezifischer Begriff (vgl. Claar 1990, 25). Enge Begriffe sind als kognitive Strukturen definiert, „die bereits verinnerlicht und von aktuellen Handlungen und Wahrnehmungen unabhängig geworden sind, und die sich zunehmend weniger allein auf anschauliche Vorstellungsbilder stützen“ (ebd.). Im Unterschied zu den relativ inhaltsneutralen bzw. inhaltsunspezifischen begrifflichen Operationen Raum, Zeit, Zahl, Klasse und Kausalität, die „auf eine nahezu unbegrenzte Vielfalt von Sachverhalten anwendbar sind“ (ebd.), erfordern die spezifisch und stärker inhaltlich bestimmten Begriffe aufgrund ihrer Merkmale, Aspekte und Bezüge allerdings ein tiefer gehendes Verständnis. Haben die Hauptschüler ein solch tiefgehendes Verständnis von Arbeit?

7.2.1 „Also man tut ebendhalt“ – (Erwerbs-)Arbeit aus Schülersicht

Zunächst fällt die stark ökonomische Prägung des Arbeitsbegriffs auf. Danach gefragt, was Arbeit eigentlich sei, differenzieren einige der befragten Hauptschüler in Erwerbsarbeit, Hausarbeit, ehrenamtliche Arbeit, sodass ihr Arbeitsbegriff in dieser Hinsicht durchaus als weit und ausdifferenziert betrachtet werden kann. Jessica klassifiziert außerdem verschiedene Tätigkeiten, die in ihren Augen unterschiedlich schwer sind, als Arbeit: „So der eine muss so halt so mehr am PC was machen, und der andere so tapezieren oder so. Ja. So unterschiedlich schwere Sachen“ (Jessica, Zeile 336-339).

Vermutlich bedingt durch den Fokus der Studie auf Erwerbsarbeit spielen ehrenamtliche Arbeit und Hausarbeit in den Schülervorstellungen jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Auch ist bei keinem der Schüler eine ökologische Dimension im Arbeitsbegriff auszumachen.

Ein vollständiges Bild vom Arbeitsbegriff ergibt sich allerdings erst mit der Betrachtung von Funktionen und Leistungen, die der Arbeit zugesprochen werden.

7.2.2 „Arbeit ist ja für Geld verdienen sozusagen“ – Funktionen und Leistungen von Erwerbsarbeit

Übergeordnet betrachten die Jugendlichen Arbeit als eine Bedingung zur Realisierung von Lebenschancen und zur gesellschaftlichen Teilhabe. Als entscheidend ist ihrer Ansicht nach dabei das Erwerbseinkommen:

„Arbeit braucht man eben zum Leben, ne, um Geld zu verdienen. So würde ich das sagen. Ohne Arbeit kein richtiges Leben, also mit Hartz IV würd ich nich leben. Also wenn, dann schon Geld verdienen und gut leben dann“ (Tom, Zeile 19-23).

7.2.2.1 „Seinen Lebensunterhalt verdienen und sein Geld zusammenkriegem“

– Individuelle Funktionen von Erwerbsarbeit

Hinsichtlich der Funktionen und Leistungen von Arbeit dominiert der Einkommenserwerb (Geld verdienen) und damit zusammenhängend die Befriedigung primärer und materieller Bedürfnisse sowie die Verantwortung für die Familie im Sinne einer Versorgung.

„Geld verdienen für Familie“ (Achmet)

Die materiell-finanzielle Funktion von Erwerbsarbeit, die sich u. a. in „Geld verdienen“ ausdrückt, ist somit nicht auf die Befriedigung der eigenen Grund- und Sicherheitsbedürfnisse wie Nahrung, Kleidung, ein Dach über dem Kopf sowie Sicherheit, Geborgenheit, Schutz usw. beschränkt. Das Arbeitsmotiv „Versorgung der Familie“ lässt eindeutig eine Verantwortung für die Befriedigung der Bedürfnisse der Familienmitglieder erkennen. Dieses Motiv dominiert bei nahezu allen Schülern. Bei den Jungen kann dies durchaus noch als Beleg für ein geschlechterstereotypes Rollenbild – männlicher Ernährer – gesehen werden, während es bei den Mädchen genau umkehrt zu deuten ist.

Abweichend hierzu verhält sich Jakob: Er erwähnt Familie weder in seinem Lebensentwurf noch im Zusammenhang mit Arbeit.

Obwohl sie später „wahrscheinlich“ Kinder haben wird, verweist auch Alexandra im Zusammenhang mit Arbeit nicht auf das Motiv Versorgung der Familie. Ebenso taucht hinsichtlich der Folgen von Arbeitslosigkeit dieses Motiv in ihrer Schülervorstellung nicht auf. Arbeit und Geld verdienen sind für Alexandra höchst individuelle Angelegenheiten, die sie von ihrer Perspektive aus zunächst für sich selbst realisieren muss – auch, um dem Erwartungsdruck durch Vater und Schule nachzukommen.

Vermutlich weil ihr schulischer Werdegang viel zu unsicher ist, um sich konkret etwas hinsichtlich ihrer Zukunft vorstellen zu können, erwähnt Bettina Familie nur im Versorgungszusammenhang, für den Fall, dass „man“ später eine Familie hat.

Jessica wiederum scheint zunächst die eigene Selbstständigkeit wichtig zu sein, was sich in der Vorstellung eine Wohnung zu haben, also alleine zu wohnen, ausdrückt und für Familie weder Platz im Zukunftskonzept noch im Hinblick auf das Versorgungsmotiv lässt.

Auch in Meleks Lebensentwurf spielt die Versorgung der Familie keine Rolle. Ähnlich wie bei Alexandra und Jessica überwiegt auch bei Melek die Beschäfti-

gung mit sich selbst. Arbeit hat bei ihr außerdem etwas Pathetisches. Sie verknüpft damit Lebenssinn, Bildung und Wissen. Allerdings betrachtet Melek den Mann bzw. Vater geschlechterstereotyp als den Ernährer der Familie: „[...] *Aber trotzdem, wenn man schon Kinder hat und ne Frau, sollte man auch was für die tun. Man muss sich auch für die Kinder wohler fühlen, nicht für sich selbst. Besseren Haus haben und so*“ (Melek, Zeile 613-617).

In Anbetracht ihres Migrationshintergrundes stellt sich die Frage, ob sich ihr geschlechterstereotypes Bild mit dem kulturellen Hintergrund erklären lässt. Hierfür spricht, dass ihre Mutter den „traditionellen“ Weg einer türkischen Frau eingeschlagen hat, mit ihrer Hausfrauenrolle allerdings nicht besonders zufrieden zu sein scheint. Weil sie ihrer Tochter nahelegt, nicht den gleichen Weg einzuschlagen, möchte Melek zwar selber arbeiten, doch weniger aus den Gesichtspunkten der finanziellen Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. Die Motive etwas zu tun zu haben, beschäftigt zu sein, sich nicht langweilen zu müssen dominieren stattdessen. Eine ganz entscheidende Rolle spielt außerdem das Motiv Achtung und Anerkennung zu erlangen („*viel erreichen*“, damit sie „*ein bisschen stolz*“ auf sich selbst sein und anderen zeigen kann, was sie hat und kann).

Auch bei Achmet, für den die Familie das stärkste Motiv überhaupt ist, scheint der kulturelle Hintergrund eine Rolle zu spielen. Weil seine Eltern getrennt leben und er zwei ältere Schwestern aber keinen Bruder hat, fühlt er sich offenbar in der Pflicht, die männliche Ernährer-/Versorgerrolle einzunehmen. Es ist für ihn nicht nur selbstverständlich, dass Arbeit dazu dient, Geld zu verdienen für die Familie. Selbstverständlich ist für ihn auch, dass man alles mit der Familie teilt und auf diese Weise füreinander sorgt. Dies bezieht sich nicht nur auf die Familie, die er später selber gründen will, sondern auch auf seine Herkunftsfamilie: „*Ich will auch vielleicht so mm meine Mutter und so, damit ich auch reinbeziehen, nich nur jetzt meine Kinder oder meine Frau. Allgemein meine Familie so*“ (Achmet, Zeile 323-326).

Außerdem geht Achmet von einem männlichen Ernährer/Versorger aus, der im Falle von Arbeitslosigkeit versagt hat:

„Ja wenn er Familie hat, dann kann er sie ja nich mehr e- versorgen so. Also kann er schon, aber halt nich mehr so viele Sachen machen. Zum Beispiel so Sachen jetzt kaufen, die so teuer sind oder so. Und dann vielleicht verlässt sich- verlässt seine Frau ihn, weil der nich so viel mehr Geld äh nach Hause bringt. Ja. Das kann ja alles passieren“ (Achmet, Zeile 86-93).

Bei Damir scheint sein aramäischer Hintergrund ebenfalls relevant zu sein. So ist er der Einzige der interviewten Hauptschüler, der die Betreuung minderjähriger Kinder als einen Grund dafür nennt, warum manche Menschen keine Arbeit haben. Seine türkischstämmigen, aramäischen Eltern sind beide arbeitslos und haben insgesamt sechs Kinder.

Das Arbeitsmotiv „Verantwortung für die Familie“ drückt sich in den Vorstellungen mancher Schüler außerdem darin aus, die Familie „durchzubringen“ bzw. „über die Runden zu kommen“, zu „ernähren“, zu „versorgen“.³⁷ Hierbei handelt es sich vor allem um die Befriedigung der primären Bedürfnisse. Der Familie was zu „bieten“³⁸ geht über diese Bedürfnisse hinaus. Auch funktioniert die Befriedigung sekundärer und tertiärer Bedürfnisse wie Ausflüge, Unternehmungen, Urlaube, Eigentum usw. als Aufwertung des „Ernährers“ bzw. des „Versorgers“.

*„ne Unterhaltung für den Tag eigentlich, dass man nicht nur zuhause rumsitzt“
(Damir)*

Neben der materiell-finanziellen Funktion und dem damit zusammenhängenden Motiv „Versorgung der Familie“ sowie der alltagspraktischen Nutzenfunktion (einen Beruf erlernen, mit dem man „im Leben weiterkommt“: KFZ-Mechatroniker, Bürokaufmann; (Physiker, Chemiker, Arzt))³⁹, erfüllt Erwerbsarbeit aus Schülersicht auch verschiedene psycho-soziale Funktionen. D. h., trotz ihres vorwiegend ökonomisch geprägten Arbeitsbegriffs berücksichtigen die meisten Schüler auch nicht finanzielle Aspekte der Arbeit.

Eine auffällig starke Stellung hat dabei die raum-zeitliche Strukturierungsfunktion (Zeitverwendung), die sich auch in Aussagen wie „nicht zuhause sitzen müssen“, „keine Langeweile“, „was zu tun haben“, „Beschäftigung und Unterhaltung für den Tag“ äußert.

Während für manche die Bedeutung von Arbeit vor allem in der Funktion „Beschäftigung“ liegt, ist sie für andere wie z. B. Gustav die Voraussetzung schlechthin, um leben zu können. Arbeit heißt für Gustav Geld zu verdienen und leben zu können, während „keine Arbeit“, also Arbeitslosigkeit, kein Geld bedeutet mit der Folge nicht leben zu können. Durch die Annahme der absoluten Armut, besiegelt Arbeitslosigkeit in Gustavs Augen das menschliche Schicksal: Man stirbt irgendwann auf der Straße. Die Straße – in gewisser Weise auch eine Floskel – ist eine Metapher für Armut und Obdachlosigkeit, bedeutet neben materiellem Verlust auch den Verlust von gesellschaftlicher Integration und Teilhabe. Im Gegensatz dazu symbolisieren das Haus oder die Wohnung, die im Lebensentwurf einiger Schüler vorkommen, materielle und soziale Sicherheit, einen gewissen Lebensstandard und Status. Entsprechend befriedigt Arbeit für Schüler wie Gustav auch das Bedürfnis nach Sicherheit (Schutz vor Armut und Obdachlosigkeit)⁴⁰.

37 Isabell, Nadine, Zara.

38 Achmet, Tom; Anna Lisa.

39 Kevin; Isabell, Melek.

40 André; Lisa, Nadine, Zara, Isabell, Jessica.

Von Bedeutung sind für einige außerdem die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie und Selbstbestimmung bzw. der Wunsch (finanziell) unabhängig (von Eltern oder Staat) zu sein⁴¹ und das Erfüllen bzw. Einhalten der Reziprozitätsnorm bzw. der Arbeitspflicht⁴². Damit verbunden ist die Befriedigung des Bedürfnisses nach Achtung bzw. nach einem guten Ruf und nach Prestige (soziale Anerkennung, gesellschaftliches Ansehen, sozialer Status, Sozialprestige)⁴³. Auf diese Weise entfaltet Erwerbsarbeit ihre Inklusionswirkung und ermöglicht Teilhabe.

Einen Kontrast hierzu bilden die Distinktionsfunktion und die Funktion der Delegitimation von Arbeitslosen, welche sich in den Schülervorstellungen finden. Erstere drückt sich in Aussagen aus, dass Arbeit notwendig sei, „um nicht so zu enden wie andere“ (Jessica) – um nicht arm zu werden⁴⁴. Arbeit soll „etwas“ sein, „womit man seine Familie ernähren kann und nicht so jetzt Hartz IV-Empfänger“ (André). Delegitimation von Arbeitslosen ist wiederum eng verbunden mit Vorurteilen, die sich in Äußerungen wie „die meisten Leute sind ja auch faul selber Arbeit zu suchen“ (Bettina) oder „sie kriegen jeden Monat nur Geld vom Staat, also Hartz IV, anstatt selber zu arbeiten“ (Anna) und der Vorstellung, dass Arbeitslose „nix machen, nur zuhause rumsitzen und fernseh gucken oder so“ (Kevin) und „vom Staat das Geld dafür bekommen“ (Sandro) widerspiegelt. Solche Vorurteile, bei denen ohne ausreichende Sachkenntnis oder aufgrund einer ungerechtfertigten Verallgemeinerung einer Person oder Sache gegenüber Stellung bezogenen wird, lassen sich Steck (1980, 41) zufolge unter Einstellungen subsumieren. Den Einstellungen und Vorstellungen entsprechend erweisen sich Vorurteile als äußerst veränderungsresistent beim Auftreten neuer Informationen (vgl. Steck 1980, 41). Vorurteilshafte Aussagen bezeichnet Steck auch als Stereotype, die „vornehmlich auf die Simplifizierung ab[heben], die im Vorurteil enthalten ist“ (ebd., 42).

Insbesondere solche Schüler, deren Eltern nicht arbeitslos sind oder waren, grenzen sich stark von Arbeitslosen und Armen ab⁴⁵. Oft werden Arbeitslose mit „faul“, „nichts tun“, „dem Staat auf der Tasche liegen“ usw. attribuiert. Schüler, die solch stigmatisierende Bezeichnungen verwenden, sind insofern besonders darum bemüht nicht mit Arbeitslosen in eine Schublade gesteckt zu werden. Daher verweisen sie immer wieder auf Einkommensquellen, auf ihre eigenen Bemühungen und/oder machen auf andere Weise deutlich, dass sie nicht zu dieser Gruppe gehören⁴⁶.

41 Justin, Sandro; Anna, Lisa, Bettina, Tabea, Jessica.

42 Hassan; Alexandra, Clara, Melek.

43 Kevin; Isabell, Bettina, Alexandra, Melek, Tabea.

44 Jessica, Zara.

45 Kevin; Anna.

46 Kevin, (Tom); Anna.

Im Fall von Bettina liegt eine Besonderheit vor. Sie hat Arbeitslosigkeit direkt in der eigenen Familie erlebt. Allerdings hat sie sich mit der Situation (noch) nicht arrangiert: Die Situation wird einerseits verdrängt; so grenzt sie sich besonders stark von den „Faulen“ ab, die dem Staat auf der Tasche liegen. Hilflos steht sie dann aber der familiären Arbeitslosigkeit gegenüber, weil sie Arbeitslosigkeit nahezu ausschließlich als ein selbstverschuldetes Problem wahrnimmt und insofern in Erklärungsnot gerät. Andererseits ist die Situation bzw. das Thema Arbeitslosigkeit bei ihr emotional hoch aufgeladen und entlädt sich in Aggressionen. Sich von „Faulen“ bzw. Arbeitsunwilligen zu distanzieren, deutet außerdem auf den Stellenwert und die Verinnerlichung der bereits angesprochenen Reziprozitätsnorm hin. Besonders belastend wird der Verstoß gegen die Reziprozitätsnorm von Alexandra empfunden:

„Naja ich könnt mir das nich vorstellen den ganzen Tag zuhause zu sitzen oder Hartz IV zu empfangen und so also [unverst. 1 Sek.] dass der Staat mir hilft anstatt also ich leiste ja nichts für den Staat, die geben mir einfach das Geld dann. Da würd ich mich auch bescheuert vorkommen“ (Alexandra, Zeile 102-108).

Für einzelne Schüler erweisen sich außerdem die kontaktstiftende Funktion⁴⁷ – „Menschenkontakt“ (Lisa) –, die Befriedigung des Bedürfnisses nach Wissen, Kompetenz und Wirksamkeit (auch Realitätserfahrung)⁴⁸ und die Sinnstiftung/Sinnggebungsfunktion⁴⁹ als relevant:

„Ja, Geld verdienen, also KFZ-Mechatronikerin, anderen helfen und selbst dabei auch für sich selbst was zu tun, weil man kann diesen Job und man verdient sich jeden [unverst. (1 Sek)] auch dazu“ (Isabell, Zeile 15-20).

„[...] aber eben Mechanik find ich die Arbeit irgendwie richtig toll. [...] die meisten Bekannten sagen ja zu mir, Isabell, reparier mal dies, reparier mal das, dafür kriegst du n bisschen Lohn [...] Weil keiner aus meiner Familie Fahrräder reparieren kann und ich dann immer die Einzige bin, ich hab's gelern.“ (Isabell, 477-491).

Zwischen den Funktionen Sinnstiftung und Realitätserfahrung besteht, wie die Aussagen von Isabell und Kevin zeigen, ein fließender Übergang: *„Ja ähm dass man da den ganzen Tag hingehet, auch was was lernt, da Geld verdient und dann abends nach Hause kommt und mit nem guten Gefühl, ich hab heut was gemacht“ (Kevin, Zeile 85-88).*

47 André; Melek, Lisa.

48 Justin; Isabell, Melek.

49 Kevin, Alex; Melek.

Auch sind insbesondere diese psycho-sozialen Funktionen mit einem emotionalen Erleben wie Stolz, Freude und Spaß verbunden.

7.2.2.2 „Wenn man arbeiten geht, muss man ja auch wieder Geld zum Staat schicken“ – Gesellschaftliche Funktionen von Erwerbsarbeit

„eine geregelte Wirtschaft und Struktur“ (Justin)

Im Hinblick auf die gesellschaftliche Bedeutung wird vor allem die sozialpolitische Relevanz der Arbeit⁵⁰ sowie die damit zusammenhängende (gesamt-)wirtschaftliche Relevanz⁵¹ – Wirtschaftswachstum im weitesten Sinne – betont. Auch wird Arbeit als Produktionsfaktor⁵² gesehen und damit eine machtpolitische Relevanz⁵³ zugesprochen.

Auf die Nachfrage, was Arbeit für ein Land wie Deutschland bedeute, klassifiziert beispielsweise Tom Arbeit als einen wichtigen Faktor für Produktivitätssteigerung und Wirtschaftswachstum: „*Umso mehr Arbeit auch umso mehr Produkt- also umso größer wird Deutschland in den Industrien. Umso mehr arbeiten, umso größer. Vielleicht auch mehr Geld, dass sie dadurch auch mehr Geld eintreiben können*“ (Tom, Zeile 32-36).

Hinsichtlich der Folgen von einer hohen Arbeitslosigkeit für Deutschland nimmt Tom an, dass dies zu einem „*schlechten Ruf*“ führe bzw. dass Deutschland dann einen „*schlechteren Ruf*“ hätte als „*die anderen Ländern*“. Dadurch bekäme Deutschland „*weniger Geld*“. Dies bringt er mit dem Export in Verbindung: Weil Deutschland Waren und Dienstleistungen ins Ausland exportiere, habe „*Deutschland auch noch was zu sagen*“ (machtpolitische Relevanz: Deutschland als Wirtschaftsmacht). Für Tom entfaltet Arbeit ihre gesellschaftliche Bedeutung somit nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene im Sinne internationaler Beziehungen und internationaler Wirtschaftspolitik. Auch deutet sich in seiner Vorstellung ein Bewusstsein für das auswirtschaftliche Gleichgewicht als ein wirtschaftspolitisches Ziel an.

Machtpolitische Relevanz entfaltet Arbeit Andrés Argumentation zufolge bei einer niedrigen Arbeitslosenquote. Diese wirke als Indiz für ein Wirtschaftswachstum und eine niedrige Staatsverschuldung: „*Ja, die könnten ja sagen so wir haben mehr mehr Arbeiter, wir haben jetzt weniger Arbeitslose. Also das Land entwickelt*“

50 Justin, Alex, Damir, André; Lisa, Zara, Tabea, Alexandra, Jessica.

51 insbesondere Justin.

52 Tom, Alex, Gustav, Sandro; Clara, Jessica.

53 Tom, Damir, André, Justin.

sich. [...] Mm, mehr Steuereinnahmen. Also is das Land nicht mehr so verschuldet“ (André, Zeile 37-42).

„beteiligt, indem man auch arbeitet und auch dementsprechend Geld verdient“
(Kevin)

Neben diesen sozialpolitischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten – Arbeit als ein wichtiger Produktionsfaktor für die Produktion von Gütern und Dienstleistungen – weisen ihr zwei Schüler außerdem eine gesellschaftliche Integrations-, Partizipations- und Platzierungsfunktion zu. So ist Arbeit für Kevin eine gesellschaftliche Verpflichtung und Verantwortung; indem man mit seinem Beruf etwas für die Gemeinschaft tut, hat man auch an der Gesellschaft teil: Beispielsweise leiste ein Physiker oder Chemiker etwas für die Gemeinschaft, indem er Sachen entdecke und wisse wie gefährlich sie sind. Auch verweist Kevin auf die besondere Stellung von Ärzten: „Und auch Ärzte und so, die machen ja auch- die nehmen ja auch Teil an der Gesellschaft, weil die auch ähm anderen Leuten helfen und so. Und dadurch kriegen die einen guten Ruf auch“ (Kevin, Zeile 465-468).

Dadurch, dass man arbeitet und Geld verdient ist man in Kevins Augen somit nicht nur an der Gesellschaft beteiligt, sondern erlangt durch seinen Beruf auch „Achtung“, kann also seinen Wunsch nach einem guten Ruf bzw. nach Prestige befriedigen.

Melek wiederum argumentiert von der Warte einer Schülerin mit Migrationshintergrund aus: „Also ich will gern schon helfen, ich will gern arbeiten. Und ja nicht einfach nur helfen, wenn ich in dem Land bin, möcht ich auch was dafür tun. Für Deutschland“ (Melek, Zeile 61-64).

Damit drückt sie ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland aus und be-greift Arbeit als ein integrationsstiftendes Moment. Gleichzeitig wirkt die Aussage sehr floskelhaft und ist wahrscheinlich auch der Interviewsituation geschuldet; die Schülerin möchte gefallen.

Insgesamt betrachtet erscheinen die Vorstellungen der Hauptschüler zur gesellschaftlichen Relevanz der Erwerbsarbeit noch etwas unterentwickelt. Zwar messen sie der Erwerbsarbeit eine gesellschaftliche, insbesondere jedoch eine sozialpolitische Bedeutung bei, die argumentativ wiederum mit dem Einzelnen verknüpft wird. Zudem ist die gesellschaftliche Relevanz der individuellen Bedeutung nachgeordnet. So dominieren in den Schülervorstellungen eindeutig die Funktionen und Leistungen von Arbeit für das Individuum. Diese wiederum sind maßgeblich an der Entstehung sogenannter „Arbeitsemotionen“ beteiligt (siehe auch Kapitel 4.3), denen sich nachfolgend gewidmet wird.

7.2.3 **„So 'ne sichere Seite im Leben“ und „ab und zu einfach nur, so gesagt, ne Belastung“ – Positive und negative Aspekte von Erwerbsarbeit**

Je nach subjektiver Interpretation wird Arbeit positiv oder negativ bewertet, sodass sowohl positive als auch negative Arbeitsemotionen auftreten können (vgl. Brehm 2001, 207).

Nach Brehm, die die Bedeutung des emotionalen Erlebens in der Arbeitswelt untersucht, sind Arbeitsemotionen Gefühle, „die eng mit dem Erleben, Wahrnehmung und Bewerten von Arbeit verbunden sind“ (ebd., 206). Diese auf die Arbeit bezogenen Gefühle stellen Brehm zufolge „ein komplexes Gefüge subjektiver und objektiver Faktoren dar, das von neuronal/hormonalen Systemen vermittelt wird“ (ebd.). Wirkungen zeigen die Arbeitsemotionen laut der Autorin auf verschiedenen Ebenen:

„Sie können

- affektive arbeitsbezogene Erfahrungen, wie Gefühle der Erregung oder der Lust bzw. Unlust, bewirken,
- kognitive Prozesse, wie emotional relevante Wahrnehmungseffekte, Bewertungen und Klassifikationsprozesse im Zusammenhang mit der Arbeit enthalten,
- physiologische Anpassungen an die erregungsauslösenden Bedingungen in Gang setzen,
- zu arbeitsbezogenem Verhalten führen, welches häufig expressiv, zielgerichtet und adaptiv ist“ (ebd.).

In diesen Wirkungen sind wiederum vier zentrale Komponenten von Arbeitsemotionen enthalten:

- Die affektive, subjektive oder Gefühlskomponente,
- die kognitiven Anteile der Arbeitsemotionen,
- die physiologischen Begleiterscheinungen von Arbeitsemotionen und
- die motorisch-expressive Komponente von Arbeitsemotionen oder das emotionale Arbeitsverhalten (vgl. ebd., 206f.).

Von besonderer Bedeutung für die vorliegende Studie sind insbesondere die beiden erstgenannten Komponenten. So betrifft die affektive, subjektive oder Gefühlskomponente die persönlich wahrgenommenen Befindlichkeiten im Sinne von Lust- oder Unlustempfinden im Zusammenhang mit der Arbeit und umfasst insofern „alles das, was im konkreten Arbeitsalltag subjektiv gefühlt oder empfunden wird“ (ebd., 206). Mit der kognitiven Komponente von Arbeitsemotionen wird hingegen angenommen, „dass emotional relevante Arbeitssituationen kognitiv wahrgenommen,

bewertet und gehandhabt werden“ (ebd.). Die kognitiven Anteile von Arbeitsemotionen beziehen sich somit „auf die Wahrnehmung konkreter Ereignisse und Sachverhalte in der Arbeitswelt und deren subjektive Interpretation, in die auch spezielle, im Tätigkeitsbereich gemachte Erfahrungen und Lernprozesse einfließen“ (ebd., 206f.).

„aber eben Mechanik find ich die Arbeit irgendwie richtig toll“ (Isabell)

Die von den Schülern genannten Funktionen und Leistungen von Arbeit charakterisieren Erwerbsarbeit als etwas Positives. Sowohl hinsichtlich der materiell-finanziellen Funktion als auch im Hinblick auf die zahlreichen psycho-sozialen Funktionen, die Arbeit für den Einzelnen erfüllt, verbinden die meisten mit ihr berufliche Werterwartungen (Zugmotivation). Diese positiven emotionalen Qualitäten subsumiert Brehm unter Lustgefühle, wozu insbesondere Freude und Stolz gezählt werden (vgl. ebd.).

Brehm unterscheidet mit Bezug auf Temme und Tränkle (1996) „tätigkeitsbezogene Freude, als auf den Prozess der Ausübung der Tätigkeit bezogene Empfindung, ergebnisbezogene Zufriedenheit (z. B. Arbeitszufriedenheit als Ergebnis von Soll-Ist-Wert-Vergleichen) und ereignisbezogene Freude, die durch unerwartete erfreuliche Ereignisse ausgelöst werden kann“ (Brehm 2001, 207). Erlebt werde das warme, angenehme, offene Wohlbefinden der Arbeitsfreude vor allem in Tätigkeiten, die kreatives Denken und Problemlösen sowie selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln erfordern. Hingegen werde ihr Erleben durch unvollständige Aufgaben und eingeschränkte Handlungsspielräume verhindert (vgl. ebd., 208). Brehm führt dies allgemein auf ein Ergebnis von Emotionsforschern zurück und nennt insbesondere Izard (1994) sowie Temme und Tränkle (1996).

Die Arbeitsemotion Stolz sieht Brehm in enger Verwandtschaft zur ergebnisbezogenen Arbeitsfreude, da dieses „Gefühl des eigenen Wertes“ (Ulrich/Mayring 2003, 155) oft von Freude, Befriedigung, Glück und Erleichterung begleitet sei (vgl. Brehm 2001, 208). Erlebt werde Stolz insbesondere dann, „wenn ein Erfolg internalen Ursachen zugeschrieben werden kann“ (ebd.). Betriebswirtschaftlich relevant sei diese Emotion insofern, weil Stolz auf die eigene Leistung einen leistungsförderlichen Effekt habe, „da die Antizipation von Stolz als Anreiz wirkt, leistungsbezogenes Handeln aufzunehmen (Erfolgsmotiv)“ (ebd.). Somit sind Arbeitsemotionen auch im Zusammenhang mit dem Arbeitsextraktionsproblem zu sehen, bei dem die Beschäftigten Mittel und Wege finden müssen, um an die Arbeitsleistung ihrer Beschäftigten heranzukommen (vgl. Berger 1999, 61). Denn das „Grundproblem der Unternehmung“ (ebd., 55) besteht darin, „wie sie die Arbeiter dazu veranlassen kann, die einmal geschlossenen Arbeitsverträge im Sinne der Unternehmung auszulegen und auch dementsprechend zu handeln“ (ebd.). Arbeitsemotionen verweisen dabei auf den subjektiven Sinn, den Arbeit für die Arbeiter

haben kann und der sie zur Leistungserbringung veranlasst. Implizit verweisen sie außerdem auf die Mobilisierung normativer Bindungen, implizite Kontrakte, Identifikation der Beschäftigten mit den Unternehmenszielen als Instrumente der Lösung des Motivationsproblems (vgl. ebd.). So vermutet Brehm (2001, 208), dass beide Emotionsqualitäten – Freude und Stolz – ausschlaggebend dafür sind, wie sorgfältig und gut jemand seine Arbeit ausführt. Der Schüler Damir z. B. gibt zu, dass er sich bei einer Arbeit, die ihm „*nicht gefällt*“, zwar vielleicht anstrengen, diese gleichzeitig aber „*ohne Lust machen*“ würde. Alex, dem der Spaß an der Arbeit auch sehr wichtig ist, zählt „*keine Lust zu arbeiten*“, weil man keinen Spaß an der Arbeit hat, außerdem zu den Gründen für Arbeitslosigkeit. Da man infolge seiner Unlust nicht „*richtig*“ und „*konzentriert*“ arbeite, werde man „*rausgeworfen*“.

Dieses Unlustempfinden in der Arbeit leitet über zu den negativen Aspekten von Erwerbsarbeit. Auch wird Arbeit aufgrund ihrer positiven Funktionen und Leistungen von den hier untersuchten Schülern als zwingende Notwendigkeit (situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation) erlebt, sodass negative Emotionsqualitäten, die Brehm (2001, 207) unter Unlustgefühle wie Stress, Angst, Neid subsumiert, Einfluss gewinnen. Ebenso entstehen aus den Funktionen und Leistungen der Arbeit, „die – tatsächlich oder subjektiv befürchtet – in der Arbeitslosigkeit zum Problem werden“ (Heinemann 1978, 48), Belastungen durch Arbeitslosigkeit bzw. eine „Angstmotivation“.

„meist auch Stress“ (Lisa)

Es sind etwas stärker die Mädchen, die negative Aspekte der Erwerbsarbeit in ihre Argumentationen einfließen lassen. Die Assoziationen Stress bzw. stressig und anstrengend tauchen bei Melek, Lisa, Larina, Anna und Nadine auf. Dabei wird die Emotion Stress oder auch Anspannung, Nervosität und Unruhe Ulrich und Mayring zufolge vor allem in solchen Situationen der Arbeitswelt erlebt, „die vom Einzelnen eine Verarbeitung vielfältiger, gleichzeitiger Informationen, schnelles Reagieren und dabei das Erfüllen besonderer Qualitätsmaßstäbe erfordern“ (Ulrich/Mayring 2003, 187f.). Hierzu zählen die Autoren insbesondere Akkord- oder Fließbandarbeit.

Ulrich und Mayring betrachten Stress als transaktionales Person-Umwelt-Verhältnis, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- „Es besteht eine Diskrepanz zwischen Anforderungen an das Subjekt und seinen Handlungsmöglichkeiten.“
- Zentrale Motive und Interessen des Subjekts sind betroffen.
- Der Einzelne sucht nach Lösungen unter erhöhtem Energieeinsatz.
- Der emotionale Belastungszustand ist dabei eher temporär“ (ebd., 187).

Weil die Situation kognitiv als Bedrohung, Herausforderung, Schaden oder Verlust eingeschätzt wird und man die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten abwägt, fühlt man sich erregt, aufgeregt, überstimuliert, hoch angespannt usw. (vgl. ebd., 187f.).

Auch verweisen Clara („*man muss viel- viel schuften*“), André („*Also die Arbeit [unverst. (?in so ner Firma?)] manchmal nicht grade leicht, sondern manchmal muss man auch richtig mit anpacken*“) und Achmet („*wenig Zeit*“, „*wenig Freizeit*“, „*sehr früh aufstehen*“, „*sehr lang arbeiten*“) in ihren Aussagen auf die psychisch-physische Belastung, die Erwerbsarbeit bedeuten kann.

Ein besonders negatives Bild von Arbeit hat Lisa: Lisas Mutter arbeitet als Hauswirtschafterin; Lisa selbst hat diesen Beruf bereits „*miterlebt*“. Aus dieser Erfahrung schließt sie, dass Arbeit „*meist auch Stress*“, „*manchmal seelisch und halt auch körperlich*“ bedeutet, „*weil körperlich is manchmal auch anstrengend, weil es ja auch ziemlich auf die Knochen geht und Gelenke. Und halt seelisch, wenn irgendwas passiert oder so*“. Trotzdem ist eine Tätigkeit als Hauswirtschafterin *das*, was sie „*mal machen will*“.

Daneben hat Lisa u. a. in die Bereiche Altenpflege und KFZ-Werkstatt „*reineinguckt*“, in denen sie gute und schlechte Erfahrungen gemacht und gemerkt hat, „*was mir, so gesagt, liegt, also was ich mir dann für später vorstellen kann oder was mir auch überhaupt nicht passt*“. In Erinnerung ist ihr von den drei Berufen (Hauswirtschafterin, Altenpflegerin, KFZ-Mechatronikerin) am stärksten der „*Menschenkontakt*“ geblieben. Außerdem weiß sie seitdem, „*dass die Arbeit halt auch schwer sein kann, aber auch ziemlich einfach*“ und „*dass es halt ab und zu einfach nur, so gesagt, ne Belastung ist*“.

In ihrem Arbeitskonzept spielt Spaß eine untergeordnete Rolle. Wert legt Lisa dafür auf die sozialen Kontakte, den Austausch am Arbeitsplatz. Dieser, so sagt sie, sei ihr persönlich ziemlich wichtig. Zurückgeführt werden kann diese starke Betonung des sozialen Kontakts auf die väterliche Erwerbstätigkeit. Von seinen Erfahrungen als LKW-Fahrer leitet Lisa sehr viel Negatives ab. Als LKW-Fahrer habe man „*nix von der Familie*“, wenig Kontakt und sei meistens allein. Insofern ist für Lisa das „*öfters unter Menschen sein*“ das stärkste Arbeitsmotiv. Gefolgt wird dieses Arbeitsmotiv von „*eine geregelte Aufgabe haben*“, wobei sich hier zeigt, dass sie keine großen Erwartungen an den Arbeitsinhalt hegt, weil es „*irgendwas*“ sein kann, das sie ausführt.

Lisa orientiert sich somit vor allem an dem Beruf „Hauswirtschafterin“, den ihre Mutter ausübt sowie an dem Beruf „LKW-Fahrer“, den ihr Vater ausgeübt hat (zum Zeitpunkt des Interviews war der Vater arbeitslos). Aus diesen beiden Tätigkeiten, die für sie eine Stellvertreterfunktion innehaben, resultiert ihre Arbeitsorientierung. Aufgrund der miterlebten Belastungen, die diese Tätigkeiten mit sich bringen, hat sie, trotz der Arbeitslosigkeit ihres Vaters und Onkels, einen negativen Arbeitsbegriff ausgebildet.

Hinsichtlich negativer Aspekte von Erwerbsarbeit nimmt außerdem prekäre Beschäftigung in den Schülervorstellungen einen breiten Raum ein. Unter die Bezeichnung prekäre Arbeit fallen hier Schüleräußerungen, die auf gesundheitsgefährdende Tätigkeiten⁵⁴, Schichtarbeit und Nachtarbeit⁵⁵, Überstunden⁵⁶, Niedriglohnarbeit⁵⁷, Ein-Euro-Jobs⁵⁸, monotone⁵⁹ und entwürdigende Tätigkeiten⁶⁰, Zeit- bzw. Leiharbeit⁶¹ und Befristungen⁶² verweisen und von den Jugendlichen kritisch gesehen werden.

Alex, André und Hassan machen außerdem *working poor* (erwerbstätige Arme) zum Thema. So kritisiert André: *„Aber in manchen Betrieben, da gibt’s dann auch so wenig Lohn, dass man von Hartz IV besser leben kann“*. Vergleichbare Aussagen finden sich bei Alex: *„Manche kriegen auch mehr Geld, wenn sie nicht arbeiten“*; *„ja und manche, die sitzen zuhause rum und die kriegen Hartz-IV-Geld und die wollen nicht arbeiten, weil die vielleicht genügend Geld kriegen und vielleicht, wenn die arbeiten, weniger Geld kriegen“* (Alex, Zeile 253-257). Wegen des verloren gehenden Arbeitsanreizes findet Hassan Arbeitslosengeld *„nicht gut“*. Angesprochen ist hiermit noch ein anderes Problem: Der Marktlohn⁶³ Geringqualifizierter und ihr Reservations- bzw. Anspruchslohn klaffen oft weit auseinander (vgl. Krug 2009, 20). Bedingt ist dies durch Arbeitslosenunterstützung und sonstige Sozialleistungen. Denn liegt der erzielbare Lohn einer Beschäftigung nicht über dem Niveau der Sozialleistungen, sondern auf diesem Niveau oder sogar darunter, sind Arbeitslose in der Regel auch nicht dazu bereit das Angebot anzunehmen (vgl. ebd.). Genau dies ist bei Geringqualifizierten aber meist der Fall; ihr erzielbarer Marktlohn liegt oft deutlich unter dem Niveau der Sozialleistungen (vgl. ebd.). Die Rede ist sodann von einem „Lohnabstandsproblem“ oder „Anspruchslohnproblem“, welches früher auch als „Sozialhilfefalle“ bezeichnet wurde (vgl. ebd., 21).

54 Alex, Gustav; Lisa.

55 Kevin, Alex.

56 Alex, Damir.

57 Justin; Bettina.

58 André; Alexandra.

59 Melek.

60 Larina, Bettina.

61 Alex, Tabea.

62 Tom.

63 Der Marktlohn beschreibt den Lohn, den ein Arbeitssuchender auf dem Arbeitsmarkt unter Berücksichtigung individueller Merkmale wie Schulbildung, Berufserfahrung, Qualifikation etc. erzielen kann, ohne selber darauf Einfluss nehmen zu können (vgl. Krug 2009, 20).

Sowohl die positiven als auch die negativen Zuschreibungen fließen in die Arbeitsorientierung ein, welche wiederum die Wirkungen des Arbeitsplatzverlustes bzw. die antizipierten Folgen von Arbeitslosigkeit entscheidend mitbestimmt (vgl. Heinemann 1978, 42).

7.3 DIE VORSTELLUNGEN DER HAUPTSCHÜLER VON ARBEITSLOSIGKEIT

7.3.1 „Hartz IV ist, glaub ich, wenn man arbeitslos ist“ – Der synonyme Gebrauch von Arbeitslosigkeit und Hartz IV

Die Mehrheit der Jugendlichen verwendet Hartz IV⁶⁴ als Synonym für Arbeitslosigkeit. Ist man arbeitslos, dann ist man (im) Hartz IV, zählt zu den „Hartz IV-Leuten“ (Bettina) und hat kein gutes, „kein richtiges Leben“ (Tom). Das Thema Arbeitslosigkeit ist von der Angst begleitet in Hartz IV „zu rutschen“. So wird Hartz IV in den Schülervorstellungen als *die* unmittelbare Folge von Arbeitslosigkeit schlechthin genannt, die es unbedingt zu vermeiden gilt.

Eine Ausnahme bilden Justin, Gustav, Hassan, Zara, Melek und Lisa. Die Bezeichnung Hartz IV findet bei diesen Schülern keine Verwendung. Warum dies so ist, kann nur spekuliert werden. Möglicherweise spielt der Migrationshintergrund eine Rolle, den bis auf Justin alle genannten Jugendlichen haben. Vielleicht ist ihnen das Phänomen „Hartz IV“ gar nicht so vertraut und geläufig, weil sie und/oder ihre Eltern noch nicht so lange in Deutschland leben, um damit ein emotional hoch aufgeladenes Schlagwort zu verbinden. Die Arbeitslosigkeitsvorstellungen von Justin erscheinen wiederum im Vergleich zu den anderen Jugendlichen viel elaborierter und ausdifferenzierter, als dass er sich auf eine solche einseitige Verkürzung der Folgen von Arbeitslosigkeit einlassen würde.

7.3.2 Antizipierte Folgen von Arbeitslosigkeit – Das sinnbildliche „auf der Straße landen“

Neben Hartz IV werden nachstehend weitere Folgen von Arbeitslosigkeit aufgeführt, welche Bestandteil der Schülervorstellungen sind.

64 Tom, Kevin, Achmet, Sandro, Ben, André, Jakob, Ben, André; Nadine, Bettina, Clara, Anna, Alexandra, Larina, Tabea, Jessica, Isabell.

7.3.2.1 „Im Leben ein bisschen ärmer dran dann“ – Individuelle Folgen von Arbeitslosigkeit

„Wenn man kein Geld hat, kann man kein- nicht leben. Und irgendwann stirbt man auf der Straße.“ (Gustav)

Entsprechend der als besonders relevant erachteten Funktionen von Arbeit dominiert in Bezug auf die Folgen von Arbeitslosigkeit in den Schülervorstellungen der Einkommensverlust⁶⁵ einschließlich der unbefriedigt bleibenden materiellen Bedürfnisse⁶⁶ sowie das nicht Erfüllen der Verantwortung für die eigene Familie⁶⁷ – „die Familie merkt dann halt auch...“ (André).

„Ähm ja, wenn er keine Arbeit hat und nix mehr verdienen würde, dann hätte er kein Geld mehr für Lebensmittel, und Anzihsachen und dann würde- würde dann zugrunde gehen“ (Sandro, Zeile 76-80).

Zu diesen materiell-finanziellen Abstrichen aufgrund des Verlustes der erwerbsvermittelten, materiellen Existenzsicherung, kommen in den Schülervorstellungen die Folgen Armut und Obdachlosigkeit (auf der Straße landen/leben)⁶⁸ sowie sozialer Abstieg⁶⁹ und gesundheitliche Probleme (schlechte Ernährung usw.)⁷⁰ hinzu:

„Ja, gibt immer unterschiedliche Folgen. Wenn man seine Miete nich mehr für ähm Wohnung zahlen kann, kann man auf der Straße landen. Und wenn man noch Familie hat, is noch schlimmer. Dafür landet die ganze Familie auf der Straße. Ja wie soll man das sagen. Manche ernähren sich auch nich dann wieder so gut. Müssen die betteln gehen oder an Sch=an Sch=an Straßenrand. Also ich finde das nich gut“ (Tom, Zeile 70-78).

65 Justin, Tom, Achmet, Sandro, Hassan, Gustav, Ben, André, Jakob; Lisa, Nadine, Zara, Larina, Bettina.

66 Justin, Tom, Kevin, Achmet, Sandro, Hassan, Ben, André, Jakob; Nadine, Zara, Larina, Bettina, Clara, Anna, Alexandra, Melek.

67 Justin, André, Alex, Achmet; Zara, Larina, Bettina, Clara, Anna.

68 Tom, Alex, Gustav, (Justin); Nadine, Zara, Tabea, Anna, Alexandra, Jessica.

69 Justin, Achmet, Hassan, André; Tabea, Anna, Alexandra, (Melek).

70 Tom; Anna.

*„Ich glaub für die bricht ne Welt zusammen, wenn die keine Arbeit mehr haben.“
(Alexandra)*

Von den Schülern werden außerdem vor allem psycho-soziale Folgen⁷¹ genannt, insbesondere psychische Probleme⁷² und gesundheitsschädigendes Verhalten (Alkohol- und Drogensucht)⁷³ sowie der Verlust der vorgegebenen Zeitstruktur des Alltags⁷⁴. Das damit verbundene Gefühl der Langeweile ist insbesondere für Anna eine zentrale Folge von Arbeitslosigkeit: *„Ich glaub, es wäre richtig langweilig. Ich glaube, die wüssten gar nicht, was sie den ganzen Tag machen sollten“ (Anna, Zeile 81-83).*

Langeweile wird von Ulrich und Mayring als ein „Gefühl von Apathie, Leere, Müdigkeit, Sinnlosigkeit“ (Ulrich/Mayring 2003, 185) beschrieben. Dabei unterscheiden sie zwischen gegenständlicher Langeweile („Etwas langweilt mich“) und zuständlicher Langeweile („Ich langweile mich“). Im hier vorliegenden Fall ist mit Langeweile somit ein emotionaler Zustand gemeint, der entsteht, weil „die situativen Anforderungen sehr gering erscheinen“ (ebd., 186). Infolge dieser Eintönigkeit fühlt man sich „schwer, müde, schläfrig, dumpf, unvital, freudlos, alles scheint geschmacklos, fade“ (ebd., 185).

Um diesem Gefühl der zuständlichen Langeweile zu entgehen, möchte Anna arbeiten: *„Mir würds auch nich gefallen, wenn ich ähm den ganzen Tag nur zuhause sitzen würde und halt das Haus sauber machen würde und das wär auch irgendwann langweilig, und deswegen würd ich dann auch gern arbeiten“ (Anna, Zeile 27-31).*

Demnach bedeutet Arbeit für Anna insbesondere Zeitverwendung.

„zuhause sitzen und vom Staat Geld dafür bekommen“ (Sandro)

Entsprechend der psycho-sozialen Funktion von Arbeit, das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung bzw. den Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit zu befriedigen, taucht als weitere psycho-soziale Folge mit ökonomischer Ausrichtung der Verlust der ökonomischen Selbstständigkeit und Existenzsicherung⁷⁵ in den Schülervorstellungen auf: *„[...] Dann ja, man sitzt die ganze Zeit zuhause, hat also n ganzen Tag n Rhythmus, zuhause bleiben, kann sonst was tun, aber versorgt sich nicht selbst, wird ja dann durch Freunde und Familie durchgezogen durchs Leben“ (Isabell, Zeile 209-213).*

71 Justin, Kevin, Alex, Achmet, Sandro, Hassan, Ben, Jakob, André, (Gustav); Lisa, Isabell, Larina, Bettina, Clara, Tabea, Anna, Alexandra.

72 Justin, Jakob; Lisa, Larina, Bettina, Clara, Tabea, Anna, Alexandra, Jessica.

73 Justin, Alex; Lisa, Larina, Alexandra.

74 Hassan, Jakob, Kevin, Alex, Sandro; Tabea, Anna, Larina, Alexandra.

75 Justin Kevin, Hassan, Ben, Jakob, (Gustav); Isabell, Bettina, Anna.

Der Verlust der ökonomischen Selbstständigkeit und Existenzsicherung ist zusammen mit dem Verstoß gegen die Reziprozitätsnorm⁷⁶ eine individuelle Folge von Arbeitslosigkeit mit Auswirkungen auf Gesellschaft und Wohlfahrtsstaat: „*Ja wenn man ja keine Arbeit hat, bekommt man ja Hartz IV und man liegt der- dann liegt man ja dem Staat auf der Tasche [...]*“ (Bettina, Zeile 62-65).

7.3.2.2 „Dann hat Deutschland irgendwie ein Problem“ – Gesellschaftliche Folgen von Arbeitslosigkeit

„Deutschland verschuldet sich“ (André)

In Bezug auf die gesellschaftlichen Folgen dominiert dementsprechend die Folge Staatsverschuldung bzw. Staatspleite⁷⁷ im Zusammenhang mit der finanziellen Belastung von Staat und Steuerzahler durch steigende Sozialabgaben und Ausfällen von Steuereinnahmen⁷⁸: „*[...] undso mehr Arbeitslose is, undso mehr muss das-muss Deutschland also zahlen, sozusagen*“ (Alex, Zeile 60-62).

Insofern erkennen die meisten der interviewten Hauptschüler die Relevanz von Arbeit vor allem im Hinblick auf die gesamtwirtschaftliche Nachfrage und die Sozialabgaben.

Den Staatsbankrott sehen manche im Zusammenhang mit der Wirtschafts- und Finanzkrise, insbesondere mit der Insolvenz von Firmen und der finanziellen Unterstützung anderer EU-Staaten. Hinsichtlich der Ursachen für Firmenpleiten zeigt sich bei den meisten Schülern ein Verständnis für marktwirtschaftlichen Wettbewerb. Sie argumentieren, dass es zur Firmenpleite aufgrund eines geringen Absatzes komme. Der Umsatzeinbruch entstehe, wenn die zum Verkauf stehenden Produkte Qualitätsmängel aufwiesen, zu teuer seien, zu wenig beworben würden etc. Auch die „billigere“ und/oder bessere Konkurrenz sowie eine zu geringe Kaufkraft der Kunden aufgrund eines zu geringen Lohns könne eine Firma, ein Unternehmen in die Insolvenz treiben. Um die Firma und damit Arbeitsplätze zu erhalten, greife auch der Staat dem Unternehmen finanziell unter die Arme. Dadurch würden die staatlichen Ausgaben steigen und der Staat hätte kaum noch Geld für andere öffentliche Güter und Dienstleistungen wie Straßen usw. Zudem zahle der Staat Sozialleistungen wie z. B. Hartz IV bzw. ALG II an Arbeitslose und müsse gleichzeitig geringere Steuereinnahmen bei hoher Arbeitslosigkeit in Kauf nehmen: „*Äh wenn man nicht arbeitet, dann äh der Staat verdient nicht Geld*“ (Hassan, Zeile 159f.).

76 Kevin, Sandro, Hassan, (Ben); Lisa, Isabell, Larina, Bettina, Anna, Alexandra, Melek.

77 Justin, Kevin, Alex, Achmet, Sandro, Hassan, André; Isabell, Bettina, Clara, Tabea, Alexandra, Melek.

78 Justin, Alex, Achmet, Ben, Jakob; Lisa, Jessica, Bettina, (Zara), (Tabea).

Auch sei der Staat im Rahmen von EU-Verträgen etc. dazu verpflichtet, andere Staaten vor deren Bankrott zu bewahren – Stichwort Finanzspritze, Rettungsschirm. Durch all dies steige die eigene Staatsverschuldung und könne schließlich zur Staatspleite führen.

*„das mit den Euro macht mich schon ein bisschen so verrückt sozusagen“
(Alexandra)*

Besonders intensiv setzt sich Alexandra mit „der Krise“ auseinander: *„Ich äh ich guck halt jeden Tag Nachrichten weil das mit den Euro macht mich schon ein bisschen so verrückt sozusagen“ (Alexandra, Zeile 231-234).*

Alexandra sieht sich und ihren sozialen Nahraum massiv durch die Griechenlandkrise und die damit verbundenen finanziellen Rettungsversuche gefährdet. Die Betroffenheit entsteht u. a. durch ihr Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland und dadurch, dass sie Deutschland aufgrund der Euro-Krise durch eine Staatspleite bedroht sieht. Aus einem gesellschaftlichen Problem wird zunehmend ein persönliches Problem bzw. aus objektiver Betroffenheit wird subjektive Betroffenheit, weil Alexandra erkennt, welche Folgen eine solche Staatspleite auch für ihr soziales Umfeld hätte: *„[...] und ja ich leb ja in Deutschland und meine Eltern gehen ja arbeiten und so. Und irgendwann is halt kein Geld mehr da, und wenn sie dann arbeiten gehen, können die auch nichts mehr verdienen weil kein Geld mehr da is“ (Alexandra, Zeile 252-256).*

Auch Jakob deutet eine Betroffenheit hinsichtlich der Wirtschaftskrise an, kann sich aber nicht verständlich artikulieren: *„Wegen der- was war es noch? Diese Krise? Irgendwie deswegen noch n bisschen Angst oder so aber- weiß nich“ (Jakob, Zeile 35-37).*

„Es kommt weniger Geld rein, [...] wenn die Firmen weniger produzieren“ (Jakob)

Neben Staatsverschuldung bzw. Staatspleite werden außerdem relativ häufig Verzicht auf Produktion⁷⁹ im Sinne einer Nicht-Nutzung von Faktoren und damit Fehlallokation sowie der Rückgang von Konsum und Export⁸⁰ genannt: *„Ähm ja, wenn keiner arbeiten würde, dann würde irgendwann hier nix mehr sein, weil alles zerfällt ja. Es wird auch nix mehr produziert werden. Somit würden wir ja auch [unverst. (?sterben?)] weil ja keine Hilfsmittel mehr produziert werden“ (Sandro, Zeile 54-59).*

Ausgegangen wird insofern von einem negativen wirtschaftlichen Klima mit entsprechenden Folgen für Konsum und Investitionen und damit für die gesamte Wirtschaft.

79 Sandro, Hassan, Jakob; Clara.

80 Tom, Sandro, Damir; Tabea, Anna, Jessica.

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Folgen von Arbeitslosigkeit ist nicht nur auffällig, dass diese, ebenso wie die gesellschaftliche Bedeutung von Arbeit, meist erst auf explizite Nachfrage genannt werden. Hierzu sei angemerkt, dass die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der Frage „Was wäre wenn?“ laut Mietzel in der Phase der konkreten Operatoren⁸¹ noch Schwierigkeiten bereitet, weil Kinder häufig noch nicht in der Lage sind, „Annahmen nachzuvollziehen, die ihren Erfahrungen widersprechen“ (Mietzel 2007, 98).

Auffällig ist auch, dass innerhalb der gesellschaftlichen Folgen (und der Bedeutung von Arbeit) ökonomische dominieren.

„es-geht-so-Menschen“ (Achmet)

Soziale und gesellschaftspolitische Folgen wie Machtverlust (aufgrund wirtschaftlicher Defizite des Staates)⁸², gesellschaftspolitische Spannungen und Konflikte, Kriminalität, soziale Unruhen bis hin zu (bürger-)kriegsähnlichen Zuständen⁸³, gesellschaftliche „Verwahrlosung“ in Form von Verschmutzung, Zerfall bzw. Slum ähnlichen Zuständen⁸⁴ und gesellschaftliche Spaltung in Arme, Reiche und „es-geht-so-Menschen“ (Achmet) werden nur von einzelnen Schülern erkannt und genannt:

„Ja das is- das trennt sich dann mehr, dass die Arbeiter mehr unter sich bleiben als sodass die ni- also- halt ne Gruppe, aus Armen und Rei- sag ich mal Reichen und es-geht-so-Menschen. Ja. Das teilt sich dann so zu einer Gruppe auf. Dass die dann nich mehr zusammenleben, sondern ja, in Gruppen. Dass die Reichen mit den Reichen leben, die Armen mit den Armen, ja, und die Mittelmäßigen mit des- mit den Mit-“ (Achmet, Zeile 208-216).

81 In seiner Theorie der kognitiven Entwicklung unterscheidet Piaget vier diskontinuierliche Prozesse bzw. Stadien der Entwicklung, bei denen das konkret-operatorische das vorletzte Stadium bildet und das formal-operatorische die letzte Entwicklungsstufe darstellt (vgl. Siegler et al. 2005, 184f.). Piaget nimmt an, dass Kinder ungefähr ab ihrem 12. Lebensjahr zu abstraktem und hypothetischem Denken in der Lage sind. Stern widerspricht ihm in der Hinsicht, dass sie u. a. mit Bezug auf die Säuglings- und Expertiseforschung nachweist, dass jüngere Kinder durchaus zu abstraktem Denken in der Lage sind, sofern sie in der Vergangenheit genügend „Gelegenheiten zum Wissenserwerb“ (Stern 2002, 29) hatten, d. h. eine bereichsspezifische, „hierarchisch strukturierte Wissensbasis“ (ebd., 28) aufbauen konnten.

82 Tom, (Justin); Alexandra, Melek.

83 Justin; Isabell.

84 Kevin, Sandro; Isabell, Melek.

„schlechten Ruf“ (Tom)

Insbesondere der „Machtverlust“ ist wiederum ökonomisch verflochten: So schädige eine hohe Arbeitslosigkeit den Ruf Deutschlands in der Welt, während eine niedrige Arbeitslosigkeit Fortschritt und Entwicklung bedeute und nach außen hin signalisiere. Diese Ansicht teilen insbesondere Alexandra und Tom. Hierin deuten sich sowohl machtpolitische Überlegungen als auch Vorstellungen von Wettbewerbsfähigkeit, Globalisierung und internationalen Beziehungen an: machtpolitische Relevanz von Erwerbsarbeit – zu den ökonomisch Mächtigen der Welt gehören und dadurch Einfluss etc. zu haben – sowie – bezogen auf den Staat, jedoch ausgehend von der eigenen Perspektive – das Bedürfnis nach Achtung bzw. der Wunsch nach einem guten Ruf. Beispielsweise glaubt Alexandra, dass eine hohe Arbeitslosigkeit in Deutschland mit der Gefahr einhergehe, dass andere Länder „*was Falsches denken*“ und „*über uns reden*“ könnten. Hinsichtlich der Folgen, die eine hohe Arbeitslosigkeit für Deutschland hätte, sieht auch Tom den Ruf Deutschlands gefährdet. Außerdem glaubt er, ebenso wie Sandro und Clara, dass es bei hoher Arbeitslosigkeit nicht genügend Arbeiter für die Produktion gebe. Ein schlechter Ruf führe wiederum zu weniger Geld. Denn durch den Exportrückgang sinke Deutschlands Einfluss in der Welt. Im Gegensatz dazu bedeute Arbeit für Deutschland, eine geringere Zahl Arbeitsloser. Durch mehr Arbeit könne mehr hergestellt und Gewinn eingefahren werden. Denn durch mehr Arbeit werde Deutschland „*umso größer [...] in den Industrien*“. Damir und André deuten dies ähnlich. Durch ein Mehr an Arbeit bzw. vielen Erwerbstätigen und wenigen Arbeitslosen entwickle sich Deutschland (konjunktureller Aufschwung, Produktivitätssteigerung, Wirtschaftswachstum usw.), so André. Damir glaubt, dass Arbeit für Deutschland bedeute, „*dass man nich- also dass die Politik besser vorankommt, also dass nicht viele Arbeitslose und Hartz IV gibt*“. Auf die Frage, was er denn mit „*dass die Politik besser vorankommt*“ meine, antwortet Damir: „*Also, damit die Politik au nicht so Schlechtes über Arbeitslose sagt so, Deutschland hat Arbeit und so. Nicht nur Arbeitslose. Die tun was dafür*“ (Damir, Zeile 70-73).

7.3.3 Ursachenzuschreibung für Arbeitslosigkeit

Das menschliche Bedürfnis, ein Phänomen wie Arbeitslosigkeit und seine Folgen nicht nur zu registrieren, sondern auch auf bestimmte Bedingungen bzw. Ursachen zurückzuführen, ist insofern interessant, als ein solches Wissen zukünftig die Beeinflussung dieses Ereignisses ermöglicht (vgl. Edelmann 2000, 254). Die Fragen danach, wie sich Menschen Sachverhalte erklären und welche Ursachen sie zur Erklärung heranziehen, sind Fragen der in den Kapiteln 3.2 und 4.2 angesprochenen Attributionstheorien. Aus diesen geht hervor, dass kausale Zuschreibungen u. a. affektive Konsequenzen haben, weil sie Emotionen beeinflussen (vgl. Stiensmeier-

Pelster/Heckhausen 2006, 358f.). Dementsprechend bedeutsam ist die Kenntnis der Schülervorstellungen zu den Ursachen von Arbeitslosigkeit. Kennt man die Kausalattributionen der Schüler, ist es möglich zu antizipieren, ob und wenn ja, welche Emotionen möglicherweise die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Arbeitslosigkeit beeinflussen (siehe hierzu Kapitel 10).

7.3.3.1 „Eine Firma geht pleite oder so“

– Externale Ursachen von Arbeitslosigkeit

Im Folgenden werden zunächst die zentralen externalen Ursachen genannt, welche die Schüler als Gründe für Arbeitslosigkeit anführen. Anschließend stehen die zentralen internalen Ursachen im Vordergrund.

Kausalfaktor: Firmenpleite

„eine Firma geht pleite oder so, dann wird die geschlossen, da werden ja auch Tausende von Leuten [...] entlassen“ (Tom)

Von den genannten externalen Ursachen wird die Firmenpleite⁸⁵ mit Abstand am häufigsten genannt. Zurückgeführt wird sie vor allem auf konjunkturelle Faktoren, allen voran die Wirtschafts- und Finanzkrise, einschließlich der damit zusammenhängenden Umsatzeinbußen und schwachen Auftragslage, die außerdem auf Qualitätsmängel zurückgeführt werden:

„Ähm vielleicht durch die Krise, dass sie sich nicht mehr so wie sagt man, dass sie halt nicht mehr so gut ähm produzieren oder herstellen, was sie oder was [unverst. (?auch immer die?)] da an Arbeit gemacht haben und sich dann halt dadurch nicht mehr so viel ähm [unverst. (2 Sek.)] verdienen oder sodass die Leute dann auch nicht mehr bezahlen können oder so“ (Jakob, Zeile 110-117).

Melek und Isabell liefern davon abweichende, recht eigenwillige Erklärungen: Während Melek die Firmenpleite in fehlenden Arbeitskräften verursacht sieht, liegen die Gründe für Isabell genau im gegenteiligen Grund, nämlich darin, dass es heute aufgrund eines natürlichen und migrationsbedingten Bevölkerungswachstums *„einfach zu viele Mitarbeiter in der Firma“* gebe (= demographische Arbeitslosigkeit).

85 Justin, Tom, Kevin, Alex, Achmet, Sandro, Hassan, Damir, Ben, Jakob, André; Lisa, Nadine, Zara, Isabell, Larina, Tabea, Anna, Alexandra, Jessica, Melek.

Kausalfaktor: Niveaubedingte Arbeitslosigkeit

„begrenzte Arbeitsplätze“ (Damir)

Die mit der demographischen Arbeitslosigkeit angesprochene und bei den Schülern ebenfalls dominierende Vorstellung der „Überfüllung“ einer Firma durch bzw. mit Beschäftigten, führt Melek zufolge zu Entlassungen. So glaubt Melek, dass Deutschland heute deshalb eine so hohe Arbeitslosigkeit habe, weil es zu wenige Firmen gebe, *„sodass es überfüllt ist und keiner mehr reinpasst“*. *„Weil das einfach zu voll ist“*, komme es zu Entlassungen, wobei der Schlechteste zuerst gekündigt werde. „Überfüllung“ einer Firma entstehe, wenn die angebotenen Jobs sehr leicht seien, sodass es zu einem zu großen Bewerberandrang käme: *„Ja manche sind ja arbeitslos und der Job is eigentlich vielleicht ganz schön leicht, schaffen ma- viele, und manche wollen sich auch dafür bewerben, und es werden einfach zu viele“* (Melek, Zeile 231-234).

Entsprechend sei es notwendig, dass der Staat weitere Firmen gründe oder zusammenlege, *„damit jeder Einzelne was hat“*. Hier deuten sich ein wirtschaftspolitisches Verständnis bzw. ein Verständnis für die Rolle des Staates bei Marktversagen an, allerdings mit einer latenten plan- bzw. zentralverwaltungswirtschaftlichen Vorstellung der Wirtschaftsordnung.

Die Vorstellung, je mehr Firmengebäude es gibt und je größer das Firmengebäude ist, desto mehr Arbeitsplätze gibt es, findet sich bei mehreren Schülern. Am stärksten ausgeprägt ist diese Vorstellung bei Damir. Er glaubt, dass es gesetzlich geregelt sei, wie viele Angestellte ein Betrieb haben darf. Ein Betrieb, der maximal 969 Beschäftigte haben dürfe, könne nicht *„noch irgendeinen draufpacken“*. Ansonsten sei dies *„Schwarzarbeit“*. Insofern spricht Damir von einem begrenzten Arbeitsplatzangebot: *„Also ich glaub, wir haben äh ne begrenzte begrenzte Arbeitsplatz-also wir haben begrenzte Arbeitsplätze. Aber ich weiß nicht, ob die das auch einhalten“* (Damir, Zeile 151-154).

Hielte sich ein Betrieb nicht an die gesetzlich vorgeschriebene Höchstgrenze an Beschäftigten, beschäftige also mehr als erlaubt, dann könne die „Stadt“ die Entlassung einiger Mitarbeiter veranlassen. Damir rechtfertigt diese gesetzliche Regelung bzw. Vorschrift damit, dass jeder Arbeiter genügend Raum zur Verfügung haben müsse, um arbeiten zu können. Er reflektiert somit über Arbeitsbedingungen und entsprechende Regulierungsmöglichkeiten, scheint aber „Arbeitsplatz“ auch wörtlich zu verstehen: *„Also, jeder braucht sein eigenen Arbeitsumfang, also sein eigenen Arbeitsplatz wo der genug Platz hat, und wo der wo nich andre Leute herumgehen, dass sie dem zu eng is. Da wo der sich auch frei bewegen kann“* (Damir, Zeile 294-298).

Insofern gebe es Arbeitslosigkeit, *„weil vielleicht viele Arbeitsplätze voll sind“*. „Voll besetzt“ seien die Arbeitsplätze, *„weil Leute vielleicht dann die Arbeiten sehr*

gut finden da gehört haben, die is gut, da verdient man gut Geld und die is- die macht auch Spaß“.

Lisa wiederum glaubt, dass es zu wenige Arbeitsplätze in Deutschland gebe, *„weils immer öfter so is, dass irgendwie die Firmen zu viele Menschen- halt zu viele Angestellte haben und dass keine Plätze mehr frei sind“.*

Eine vergleichbare Deutung findet sich auch bei Jakob, Alex, André, Clara, Sandro, Kevin und Anna. So erwähnt Jakob, dass es vorkomme, dass ein Betrieb niemanden mehr einstelle, weil er *„sozusagen seine Plätze schon voll hat“.* Dies könne passieren, wenn *„sich zu viele auf einen Beruf bewerben oder weils zu viele ähm Bewerber gibt und zu wenig Stellen“.*

Sandro glaubt hingegen, dass Menschen entlassen werden, *„damit es für die Jüngeren ein Chance gibt. Weil wenn alle dann arbeiten würden, würden ja wir zum Beispiel, wenn wir aus der Schule gehen, gar kein Arbeitsplatz mehr finden, weil alle voll sind. Deswegen werden glaub diejenigen, die im Betrieb am Schlechtesten sind rausgeschmissen dann“* (Sandro, Zeile 189-195). Darüber hinaus glaubt er, dass es zu wenige Arbeitsplätze in einer Firma gibt, wenn der Betrieb zu klein ist. Eine Lösungsmöglichkeit sieht er in der Gründung neuer Betriebe.

Kevin nimmt an, dass der „Umzug“ einer Firma (Standortverschiebung; Verlagerung der Produktion) zu Arbeitslosigkeit bei den Angestellten führen kann: *„Oder mm wenn die Firma zum Beispiel jetzt ähm umzieht oder also auch umzieht und dann ähm, da dann weniger Leute ähm hinpassen, also in den neuen Bereich, dann komm- werden auch viele arbeitslos dann“* (Kevin, Zeile 160-164).

Alex wiederum glaubt, dass Arbeitsplätze auch dadurch entstehen, dass der Staat mehr Firmen baue oder bestehende Firmen vergrößere, *„dann können Arbeiter dort noch mehr arbeiten“.* Auch Larina sieht die Gründung von Firmen durch den Staat verantwortet: *„also man darf jetzt nich sofort eine Firma gründen, sondern man muss erst mal den Staat fragen“.* André glaubt außerdem, dass der Staat die bauliche Erweiterung von Firmen sowie deren Neugründungen aus Steuereinnahmen finanziere, wenn als Gegenleistung mehr Arbeiter eingestellt würden. Schließlich ist sich Anna sicher, dass in vielen Firmen *„auch noch Platz für A- für andere Arbeiter“* sei.

„Deutschland hat ja jetzt langsam immer weniger Arbeitsplätz=plätze“ (Isabell)

Im Zusammenhang mit der niveaubedingten Arbeitslosigkeit argumentiert André außerdem mit der historischen Dimension: Früher sei es einfacher gewesen, Arbeit zu bekommen. Heute gebe es nur noch begrenzt Arbeitsplätze, sodass nicht alle Arbeit bekommen könnten. Verantwortlich für diese Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt macht auch er das Bevölkerungswachstum. Im Vergleich zu früher gebe es heute in Deutschland viel mehr Menschen. Ebenso nimmt Isabell sowohl ein natürliches als auch ein zuwanderungsbedingtes Bevölkerungswachstum an, geht also

von einer demographischen Arbeitslosigkeit aus. Dadurch gebe es in Deutschland „*jetzt immer weniger Stellen*“ bzw. habe Deutschland „*jetzt langsam immer weniger Arbeitsplätze*“, „*weil auch mehr Leute in Deutschland immer hinziehen wegen dem Geld*“ und um hier ein besseres Leben zu führen. Als weitere Migrationsmotive nennt Isabell: „*Weils ähm in anderen Ländern vielleicht nicht so viel so b=bezahlt wird wie hier. Dass es hier einfach einfacher für die meiste- für die meisten ist*“ (Isabell, Zeile 69-72).

Anna argumentiert ebenfalls mit dem „früher-heute-Kontrast“ bzw. der historischen Dimension. Sie geht davon aus, dass es früher mehr Arbeit und Geld in Deutschland gab und deshalb früher „*richtig viele Arbeiter*“ eingestellt wurden, heute hingegen „*nur noch gute*“ (Abiturienten). Sie spekuliert, dass Abiturienten in vielen Bereichen (Englisch, Mathematik) besser qualifiziert sind und daher auch mehr Wettbewerbsvorteile bezüglich mancher Berufe haben. Wegen der vielen in Deutschland lebenden Ausländer seien Fremdsprachenkenntnisse heute notwendig, „*weil viele Ausländer auch kein Deutsch können*“.

Hassan (in Deutschland geboren), der nach der Schule wieder in sein „*eigenes Land*“, die Türkei, zurück möchte, verweist außerdem auf „Billiglohnarbeiter“ aus dem Ausland:

„*Ja äh hier gibts so viele Menschen, ja. Äh die sind auch Ausländer manche. Manche sind auch Ausländer und äh so viel Menschen gibt, die arbeiten so billig, ne? [...] Dann äh die andere sind äh würden arbeitslos sein. Zum Beispiel äh ja eine L- äh Volk, gibts- die arbeiten so äh billig, ne? Aber die anderen arbeiten so teu- äh ein bisschen teuer und die Arbeitgeber wählt natürlich die billig- billige Arbeiter. Äh und äh die andere Arbeiter sind äh arbeitslos*“ (Hassan, Zeile 467-478).

„*alles macht der Computer*“ (Gustav)

Den geringeren Bedarf an Arbeitskräften führen sieben männliche Schüler außerdem auf den technischen Fortschritt, d. h. den vermehrten Einsatz von Maschinen, zurück⁸⁶ (= Freisetzung- und Einsparungseffekt).

Justin sieht im technischen Fortschritt, der „*Maschinisierung*“ bzw. „*Robotisierung*“ wie er sagt, allerdings auch eine Chance. In einer Gesellschaft, in der alle Menschen ein Grundeinkommen bekämen, erledigten Industrieroboter die Arbeit.

Sandro wiederum glaubt, dass Menschen eher durch „*moderne Sachen*“ wie Maschinen ersetzt werden. Auch Hassan und Gustav vermuten, dass Computer, Roboter bzw. Maschinen die ganze Arbeit übernehmen, schneller und billiger produzieren und auf diese Weise menschliche Arbeitskräfte überflüssig machen.

86 Justin, Jakob, Alex, Ben, Sandro, Gustav, Hassan.

Alex, Ben und Jakob sehen wiederum in einem geringeren Einsatz von Maschinen bzw. in einem Ersatz maschineller Fertigung durch menschliche Arbeitskraft eine Möglichkeit, um Arbeitslosigkeit zu reduzieren bzw. um neue Arbeitsplätze zu schaffen.

Kausalfaktor: Zwischenmenschliche Kausalfaktoren und opportunistisches Arbeitgeberverhalten

„gemobbt werden in der Firma“ (André)

Mobbing⁸⁷, Bossing⁸⁸ – „Mja vielleicht ist der Chef auch nicht so nett und so. Oder die Mitarbeiter“ (Clara) – sowie Konflikte mit Arbeitgebern und Kollegen⁸⁹ – „oder man hat sich mit dem Chef gestritten oder mit Kollegen“ (Lisa) – werden darüber hinaus als zwischenmenschliche Kausalfaktoren für Arbeitslosigkeit genannt.

„Finanzhaie“ (Justin)

Daneben kritisieren zwei Schüler das Unternehmerverhalten: So nennen Justin und Bettina die Profitgier von Unternehmern, welche sich darin äußere, dass sie Leute aus Profitgründen entlassen (Justin) oder die Beschäftigten nicht entlohnen, „weil die selber das Geld haben wollen oder so“ (Bettina) als Ursache für Arbeitslosigkeit:

„Zum Beispiel wenn jetzt ähm eine Firma schließt, die sehr viele Arbeitslose hat äh pfff Arbeiter hat, die dem- alle arbeitslos werden können, dann sagt der Staat, kann man da nicht irgendwas machen. Also der Staat versucht die dann zu überreden, dass die=die Arbeiter nicht entlassen, solche Sachen. Aber manche Firmen müssen das halt tun oder manche Firmen müssens auch nicht tun, die machen das einfach nur, um den Profit zu steigern, denen sind die Menschen einfach egal (Justin, Zeile 427-436).

Implizit verweisen die beiden Jugendlichen damit auf opportunistisches Verhalten des Arbeitgebers, dass sich u. a. darin äußert, dass explizite und implizite Vereinbarungen mit dem Arbeitnehmer wie das Versprechen auf langfristige Beschäftigung oder Erfolgsbeteiligung in Abhängigkeit vom Abteilungs- oder Unternehmenserfolg, nicht eingehalten werden (vgl. Hinz/Abraham 2008, 26).

87 André; Clara.

88 Clara.

89 Justin; Lisa, Zara, Clara, Bettina.

Kausalfaktor: Problemgruppen des Arbeitsmarktes

„Kommt vielleicht aus dem anderen Land, kann nicht äh Deutsch reden“ (Achmet)

Ausländische Arbeitskräfte werden nicht nur für die Arbeitslosigkeit deutscher Arbeitskräfte mitverantwortlich gemacht. Menschen mit Zuwanderungsgeschichte werden von manchen Jugendlichen auch als eine Gruppe mit erhöhtem Arbeitslosigkeitsrisiko aufgrund sprachlicher oder qualifikatorischer Probleme wahrgenommen:

Achmet, Tabea und Tom nennen Sprach- bzw. Verständigungsprobleme bei Menschen „aus einem anderen Land“ als eine mögliche Ursache für deren Arbeitslosigkeit. Zudem weist Isabell auch auf Probleme der Integration ausländischer Arbeitnehmer in den Arbeitsmarkt aufgrund unzureichender beruflicher Qualifikation oder inadäquater Abschlüsse hin:

„Dass sie Arbeit sich versuchen zu suchen, aber sie meistens auch nicht kriegen, weil sie ja den perfekten Abschluss da nicht für haben. Oder einfach wie gesagt, fast kein Abschluss gekriegt haben. Dann denken sie sich, warum bin ich jetzt auch wieder hierhin gekommen, hier hab ich ja noch – noch weniger Chancen. Dann gehen die meistens noch auf die Berufsschule oder andere Schulen, um das nachzuholen“ (Isabell, Zeile 124-132).

Streng genommen handelt es sich hierbei um internale Ursachen für Arbeitslosigkeit, die jedoch, nicht zuletzt wegen der Migrationsmotive, in strukturellen Problemen verortet werden. So greift Gustav ebenfalls, wenn auch indirekt, die Problematik der Anerkennung ausländischer Abschlüsse in seinem Vergleich des deutschen Arbeitsmarktes mit dem georgischen Arbeitsmarkt auf:

„Äh ich hab in Georgien zum Beispiel hab ich keine Sorgen gehabt, weil da man konnte jede Sekunde eine Arbeit finden, zum Beispiel als Maler oder so. Oder als Elektriker oder mm da war nich so schwer, eine Arbeit zu finden, aber hier braucht man mindestens eine Ausbildung, um Arbeit zu finden“ (Gustav, Zeile 313-319).

Darüber hinaus führt Melek das erhöhte Arbeitslosigkeitsrisiko von Menschen mit einem von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden kulturellen und religiösen Hintergrund auch auf Diskriminierung zurück:

„Vielleicht is bei mir schwerer, weil ich Kopftuch trage, ich weiß es nich. Aber kann ja sein, ich weiß es nich. Ich hoff, dass es kein Ei- dass es kein Einfluss auf die anderen hat. Wenn ich mich irgendwo bewerbe und Kopftuch trage und dann ja, eigentlich ziehen wir so was nicht auf. Ich hoffe, dass es nicht so ist. Halt Gleichberechtigung. Aber ich denk nich, dass es der Fall is“ (Melek, Zeile 478-485).

„es kann auch sein, dass ähm jemand AIDS hat und sich die Leute gar nicht vorstellen können, mit dem zu arbeiten“ (Justin)

Neben Menschen mit Zuwanderungsgeschichte erkennen manche Jugendlichen außerdem in Älteren⁹⁰ und in Personen mit gesundheitlichen Einschränkungen⁹¹ Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Ihre schlechteren Arbeitsmarktchancen bzw. ihr erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko führen auch sie auf Diskriminierung zurück: *„Mm, die meisten mm einst- die auch einstellen, meinen ja auch meistens, ja, wir brauchen keine älteren Leute, wir brauchen die Jungen und Fitten, die auch was aushalten können. Und dass die Älteren dann n bisschen zu schlapp wären und dann da nich mehr mitkommen“ (Isabell, Zeile 153-158).*

Diskriminierungstheorien und statistischer Diskriminierung entsprechend nehmen Melek, Nadine, Isabell und Justin somit implizit an, dass Arbeitgeber, aufgrund unvollständiger Informationen über die Produktivität eines neu einzustellen den Arbeitnehmers, den Mittelwert der Produktivität unterschiedlicher Gruppen von Arbeitnehmern wie etwa Ausländern, Hauptschülern oder Älteren nutzen:

„Hat nun eine bestimmte Gruppe aufgrund beliebiger Umstände eine geringere Produktivität, so wird jedem Mitglied dieser Gruppe unabhängig von seiner tatsächlichen Leistungsfähigkeit diese Produktivität zugeschrieben und es damit diskriminiert, falls es leistungsfähiger ist als angenommen“ (Hinz/Abraham 2008, 36).

7.3.3.2 „Die meisten Leute sind ja auch faul“

– Internale Ursachen von Arbeitslosigkeit

Der nachfolgende Teil widmet sich den internalen Ursachen, die die Hauptschüler dem Phänomen Arbeitslosigkeit zuschreiben. Hierzu wird die These aufgestellt, dass primär solche in der Person des Handelnden begründeten Kausalfaktoren affektive Konsequenzen haben und negative Emotionen wie Betroffenheit verursachen.

Kausalfaktor: Arbeitsextraktionsproblem und opportunistische Tendenzen im Arbeitnehmergehalten

„Aber manche wollen ja auch keine Arbeitsplätze, die sind faul“ (Damir)

Mit der Unterstellung von Faulheit⁹² wird die externe Ebene der Ursachenattribution verlassen und dem Arbeitslosen selbst die Schuld an seiner Arbeitslosigkeit zugeschrieben.

90 Nadine, Isabell.

91 Justin.

92 Tom, Kevin, Alex, Achmet, Sandro, Damir, Ben, (André), (Hassan); Zara, Bettina, Larina, Clara, Tabea, Anna, Jessica, Melek, Lisa, Alexandra, (Nadine).

Oft ist Faulheit, alternativ ausgedrückt in Formulierungen wie „nicht arbeiten wollen“, „keinen Bock/keine Lust zu arbeiten“, der als erstes und der am häufigsten genannte Grund für Arbeitslosigkeit. Achmet und Lisa differenzieren allerdings in faule bzw. arbeitsunwillige und motivationslose Arbeitslose, die aufgrund häufiger Absagen resigniert haben oder denen aus diesem Grund der Ansporn fehlt. Hierzu passen auch die von Jakob formulierten Ursachen für andauernde Arbeitslosigkeit: „*nicht irgendwie richtig gesucht*“ und „*vielleicht keine gute Bewerbung oder irgendwie*“ abgegeben, welche eine Folge von häufigen Absagen sein können. Mit dem Verweis auf *working poor* und auf das „Lohnabstandsproblem“ zeichnen Alex, André und Hassan außerdem fehlende Anreize um zu arbeiten nach (siehe Kapitel 7.2.3).

„im Betrieb irgendwas Schlimmes getan“ (Isabell)

„Blaumachen“⁹³ im Sinne eines Fehlverhaltens in der Arbeit⁹⁴, wozu außerdem mangelhafte Arbeitstugenden (z. B. Unpünktlichkeit), Inkompetenz, gravierende Fehler und Fehlentscheidungen zu zählen sind, stehen ebenfalls in engem Zusammenhang mit der Kategorie Faulheit: „[...] *Ja ähm die können best- was klauen in der Arbeit, sie können unpünktlich sein, unkompetent, ähm falsche Entscheidungen treffen, sie können auch aus Versehen falsche Entscheidungen treffen. Sie können unfreundlich sein [...]*“ (Justin, Zeile 568-572).

Aus der Sicht des Arbeitgebers ist hiermit in gewisser Weise opportunistisches Verhalten des Arbeitnehmers angesprochen, mit dem der Arbeitnehmer seine Arbeitsleistung variiert, indem er sie z. B. durch „Bummelei“ am Arbeitsplatz zurückhält (vgl. Hinz/Abraham 2008, 26). Auf diese Weise nutzt der Arbeitnehmer im Sinne der *Shirking*-Ansätze⁹⁵ das Arbeitsverhältnis strategisch, versucht also seinen Nutzen auf Kosten des Arbeitgebers zu maximieren, indem er die Vertragspflichten nicht oder nur unbefriedigend erfüllt (vgl. ebd.). Aus Sicht des Arbeitnehmers argumentiert lässt sich dieser – sofern nicht strategisch gedacht und eingesetzt, weil man gekündigt werden will – unabsichtlich auf der Arbeit etwas zu Schulden kommen und riskiert damit seine Entlassung. Die Entlassungsdrohung kann wiederum ein Sanktionsmittel des Arbeitgebers sein, in dem sich die Macht des Arbeitgebers über die Beschäftigten ausdrückt, die dieser nutzt, um das „Agencyproblem“ zu lösen. Dieses liegt Berger zufolge immer dann vor, „wenn Auftragnehmer [= Agent

93 Clara, Larina.

94 Justin, Kevin, Achmet, Sandro, Hassan, Gustav; Lisa, Zara, Isabell, Larina, Clara, Melek.

95 *Shirking*-Ansätze (*shirking* = „Bummeln“, „Blaumachen“) betrachten das Arbeitsverhältnis als eine strategische Situation, in der die Vertragspartner die Möglichkeit haben, „die Bedingungen und Eigenschaften des Arbeitsverhältnisses nach dessen Abschluss gezielt zu beeinflussen“ (Hinz/Abraham 2008, 26).

bzw. Arbeitnehmer] der Intention des Auftraggebers [= Prinzipal bzw. Arbeitgeber] zuwider handeln können“ (Berger 1999, 62). Die Wirksamkeit der Entlassungsdrohung hängt allerdings davon ab, ob „ein spürbarer Nachteil für die Arbeitnehmer mit ihr verbunden ist“ (ebd., 63).

Als personen-interne Faktoren betrachtet machen Faulheit sowie ein absichtliches oder unabsichtliches Fehlverhalten in der Arbeit, Arbeitslosigkeit auf jeden Fall zu einem individuell verschuldeten Problem. Bei dieser Individualisierung des Problems handelt es sich nach Kieselbach (1994, 236) auch um einen gesellschaftlichen Erklärungs- und Bewältigungsmechanismus: Dadurch, dass die Schüler Arbeitslosen vorwerfen, ihre Situation selbstverschuldet zu haben und sie damit abwerten, verweisen sie auf ihre Unähnlichkeiten mit den Arbeitslosen, grenzen sich somit stark ab. Indem sie die Arbeitslosigkeit mancher oder der meisten Arbeitslosen auf ein Motivationsdefizit zurückführen, attribuieren die Schüler außerdem nicht nur auf eine internale, sondern auch auf eine variable und kontrollierbare Ursache. Denn der Kausalfaktor „Faulheit“, der zu dem Phänomen Arbeitslosigkeit geführt hat, ist nach der Attributionstheorie Weiners (1986) erstens in der Person des Handelnden begründet (= internal), zweitens über die Zeit hinweg veränderbar (= variabel), es sei denn Faulheit wird ähnlich wie Fähigkeit als eine stabile Disposition betrachtet, und drittens kann Faulheit durch den Handelnden kontrolliert werden (= kontrollierbar). Darüber hinaus wird eine Intentionalität unterstellt, der nach sich absichtlich „faul“ verhalten wird (= intentional). Auch kann durch persönliche Anstrengung die Situation überwunden bzw. verhindert werden.

Kausalfaktor: *Qualifikatorischer Mismatch*

Entsprechend der Studie von Dotterweich, Hölzle und Köster (1979) orientieren sich auch die potenziell arbeitslosen Jugendlichen dieser Studie stark an Leistung und Qualifikation, weswegen sie Arbeitslosigkeit vor allem in einem *Mismatch* in Bezug auf Qualifikation und Anforderungen verursacht sehen.

Der qualifikatorische *Mismatch* in Bezug auf Qualifikation und Bildungsabschluss, zum Teil verbunden mit Bildungsaspiration, umfasst neben den niedrigen Bildungsabschlüssen auch Analphabetismus⁹⁶ und die bereits aufgeführten Sprachprobleme ausländischer Arbeitnehmer.

„Also wir Hauptschüler, wir haben es eigentlich schlecht“ (Larina)

In den Vorstellungen von Sandro, Damir, Gustav, Alex, Tom, Achmet, Isabell, Larina, Alexandra, Melek und Anna steht die Ursache qualifikatorischer *Mismatch*

außerdem in sehr starkem Zusammenhang mit dem eigenen Hauptschulbesuch und entwickelt sich deswegen zu einer Unsicherheitsbetroffenheit (siehe Kapitel 8.2):

„Ja, man achtet au-auf welcher Schule man war, welchen Abschluss- Also wir Hauptschüler, wir haben's eigentlich schlecht, weil- also ich- also mein Ziel ist es, erst mal Realabschluss zu machen und aber es gibt manche so Hauptschulabschluss, die kriegen n Job als Putzfrau oder halt nichts Gutes. [...]“ (Larina, Zeile 453-458).

Bei Damir ist außerdem die Gefahr einer Selbstselektion gegeben:

„Weil es is schon schwer, mit einem Realabschluss Arbeit zu finden. Und dann noch in der Hauptschule is noch schwieriger. Obwohl man auch hier n Realabschluss haben kann. Aber man geht als Hauptschüler“ (Damir, Zeile 380-384).

„keinen guten Abschluss“ (Tabea)

Indem sie auf schlechte Zeugnisse, keinen oder keinen guten Schul- und/oder Ausbildungsabschluss, fehlende Berufserfahrung und darauf verweisen, dass man mit Bildung/Schule eine *„bessere Chance hat Arbeit zu bekommen“* (Ben), sehen auch André, Ben, Jakob, Justin, Nadine, Bettina, Jessica, Tabea und Lisa Arbeitslosigkeit in einem qualifikatorischen *Mismatch* begründet: *„Oder manche sind halt für die Sachen dann halt nicht ausgebildet dann“ (Nadine, Zeile 160f.)*

Darüber hinaus liegt bei ihnen eine Unsicherheitsbetroffenheit vor. Ihren Hauptschulbesuch setzen diese Schüler im Interview allerdings nicht explizit in Beziehung mit dem qualifikatorischen *Mismatch* und daraus resultierenden eigenen Chancen und Risiken auf dem Arbeitsmarkt.

„Also man macht sich- ich mach mir schon manchmal so Gedanken oder so, so nach der Schule, ob man dann Arbeit findet oder so. Weil wenn man das irgendwie so im Radio hört oder so, mit Arbeitslosenzahlen [unverst. 2 Sek.], dann denkt man schon manchmal so: Oh!“ (Jakob, Zeile 367-372).

„studier ich halt irgendwas“ (Kevin)

Kevin und Hassan weichen insofern ab, als sie den qualifikatorischen *Mismatch* zwar als eine Ursache für Arbeitslosigkeit identifizieren, sich selbst aber derart davon zu distanzieren wissen, dass bei ihnen keine Unsicherheitsbetroffenheit feststellbar ist: *„[...]ich hab ja auch nich grad auch so schlechte Noten. Da weiß ich auch, ich hab- ich krieg- n Beruf wahrscheinlich. Und wenn nich, dann mach ich halt ne Au- ähm studier ich halt irgendwas so“ (Kevin, Zeile 440-444).*

„was, wenn mich niemand annimmt“ (Zara)

Eine weitere Ausnahme bilden Clara und Zara: Weder thematisieren die beiden ihre Situation als Hauptschülerinnen, noch erwähnen sie die Bedeutung von Schule, Noten, Schulabschluss oder Ähnlichem. Als Ursachen für Arbeitslosigkeit nimmt Clara friktionelle Arbeitslosigkeit an, die entsteht, wenn ein Arbeitnehmer kündigt, weil ihm der Job keinen Spaß mehr bereitet und er sich einen anderen suchen will. Auch Fehler (Inkompetenz) und Fehlverhalten, wozu auch „Blaumachen“ gezählt werden kann, nennt sie als Ursachen. Als möglichen Grund für Arbeitslosigkeit zieht sie in Betracht, dass die Arbeit zu schwer sein kann für den Arbeiter. Außerdem nennt sie *Bossing* und *Mobbing* als Ursachen. Die einzige strukturelle Ursache von Arbeitslosigkeit die sie nennt ist, dass „Betriebe vielleicht voll sind“. Hierunter versteht sie, dass ein Betrieb nur eine begrenzte Anzahl von Arbeitsplätzen zur Verfügung habe und dass ein Bewerber abgelehnt werde, wenn keiner dieser Plätze frei sei (siehe Kausalfaktor „Niveaubedingte Arbeitslosigkeit“).

Zara nennt indirekt Firmenpleite und Faulheit als Gründe. Außerdem verweist sie auf zwischenmenschliche Probleme und Fehlverhalten.

Obwohl sie qualifikatorischen *Mismatch* und damit zusammenhängend ihren Hauptschulbesuch nicht thematisieren, ist bei beiden Mädchen eine Unsicherheitsbetroffenheit festzustellen. Bei Clara äußert sich diese in Existenzfragen, also ob sie ihre Familie und sich selbst versorgen können wird und bei Zara deutet die Frage „was, wenn niemand mich annimmt?“ auf Unsicherheitsbetroffenheit hin.

Neben der Unsicherheitsbetroffenheit, die als ein zentrales Phänomen der Untersuchung erkannt wurde, sind in den Schülervorstellungen auch Empathiebetroffenheit (Mitleid mit den arbeitslosen Familienangehörigen⁹⁷ oder bezogen auf arbeitswillige Arbeitslose oder Berufsunfähige⁹⁸) und Tatsachenbetroffenheit (Arbeitslosigkeit wird/wurde in der Herkunftsfamilie erlebt und emotional negativ konditioniert) feststellbar.

Diese „Betroffenheiten“ sind wiederum in sich äußerst heterogen. So handelt es sich beim Mitleid mit den arbeitslosen Familienangehörigen um eine andere Art der Empathiebetroffenheit, als wenn ein Schüler grundsätzlich Mitleid mit Arbeitslosen empfindet. Aber auch die Intensität bzw. die Ausprägung der Tatsachen- und Unsicherheitsbetroffenheit unterscheidet sich in Abhängigkeit von den Bewältigungsressourcen des Schülers. Hierzu gehören einerseits seine Resilienz⁹⁹, seine indivi-

97 Lisa.

98 (Achmet); Melek, Alexandra, Larina, (Tabea).

99 Resilienz, auch Unverwüstbarkeit und Widerstandsfähigkeit, meint „die Fähigkeit, trotz negativer Umstände und Einflüsse seine körperliche und geistige Gesundheit aufrechtzuerhalten“ (Siegler et al. 2005, 866). Mit Bezug auf die Resilienzforschung nennt Reißig

duellen Einstellungen und Fähigkeiten, die Angemessenheit und Verfügbarkeit von sozialer Unterstützung sowie die Normen und Werte unserer Gesellschaft in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit (vgl. Kieselbach 1994, 242; Steinkamp/Meyer 1996, 325). Andererseits zählen hierzu personale Faktoren und Ressourcen, d. h. biophysische, psychische und andere Personenmerkmale wie das Geschlecht, kognitive Strukturiertheit, Stressbelastung, situationsspezifische und generalisierte Kontrollüberzeugungen, Kausalattributionen, soziale Unterstützung, biographische Vorerfahrungen und schulisches und berufliches Qualifikationsniveau usw. (vgl. ebd.). Welcher Art und Intensität die Tatsachen- und Unsicherheitsbetroffenheit bei einem Schüler sind, zeigt sich insofern in der Art und Weise, wie er diese nach außen hin darstellt und vertritt bzw. ob, wie und womit er die Situation entschärft.

Bevor sich der zweite Teil der Auswertung, Kapitel 8, der im Interview kommunizierten Tatsachenbetroffenheit einiger Schüler des *Samples* sowie dem zentralen Phänomen der Untersuchung, der Unsicherheitsbetroffenheit und der damit verbundenen Bewertung (*cognitive appraisal*) und Bewältigung (*coping*) des kritischen Lebensereignisses Arbeitslosigkeit widmet, werden zunächst die von den Schülern genannten Maßnahmen zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit sowie zur Prävention aufgeführt.

7.3.4 Maßnahmen zur Arbeitssicherung und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit aus der Sicht von Hauptschülern

Im Hinblick auf die von den Schülern genannten Maßnahmen zur Arbeitssicherung und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit sei zunächst folgende entwicklungspsychologische Bemerkung erlaubt: Mietzel zufolge besteht für viele sozialwissenschaftliche Probleme „nur dann die Aussicht, Lösungen zu finden, wenn Maßnahmen und ihre möglichen Effekte vor der Ausführung gedanklich durchgespielt werden“ (Mietzel 2007, 98). Hierzu seien Jugendliche meistens noch nicht in der Lage, weil es ihnen an Erfahrungen fehle, „um danach zu entscheiden, was realistisch möglich und was wünschenswert wäre“ (ebd.). Beispielsweise appelliert Clara daran, im Internet oder in der Zeitung mehr Arbeitsplätze anzubieten, wobei sie nicht erklären kann, wo diese Jobs plötzlich herkommen. Nadine ist sich außerdem sicher, dass Arbeitsplätze „aufgehoben werden für die Leute, die dann halt Arbeit suchen“.

neben stabilen sozialen Beziehungen und verschiedenen Persönlichkeitsfaktoren wie ein wenig impulsives Temperament und ein positives Selbstkonzept, auch ein aktives Bewältigungsverhalten sowie eine realistische Zukunftsperspektive als ausschlaggebende Faktoren, um zu stabil resilienten Persönlichkeiten zu werden und den Entwicklungsprozess zu meistern (vgl. Reißig 2010, 64).

Demzufolge sind die rekonstruierten Vorstellungen der Schüler zu Maßnahmen zur Arbeitssicherung und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, ebenso wie ihre Vorstellungen von den Ursachen und Folgen sowie von Arbeit, auch vor einem entwicklungspsychologischen Hintergrund zu interpretieren.

Die von den Schülern genannten Maßnahmen lassen sich zum einen danach unterscheiden, ob sie sich auf den Umgang mit Arbeitslosigkeit beziehen, d. h. z. B. die Abmilderung der Folgen betreffen, zum anderen danach, ob sie eher die Überwindung von Arbeitslosigkeit anstreben, also Arbeitslosigkeit bekämpfen sowie danach, ob mit ihnen Arbeitslosigkeit verhindert werden soll (= präventive Maßnahmen). Darüber hinaus sind die Maßnahmen darin zu unterscheiden, ob sie eher auf die individuelle Ebene, z. B. auf die Verbesserung der Situation des einzelnen Arbeitslosen abzielen, oder die gesellschaftliche Ebene im Blick haben. Schließlich gibt es Maßnahmen, die der Betroffene selbst ergreifen kann, um Arbeitslosigkeit zu überwinden, zu verhindern oder die Folgen abzumildern sowie kollektive, gemeinschaftliche Maßnahmen (Zusammenschluss mehrerer Arbeitsloser oder Beschäftigter), staatliche Maßnahmen und Maßnahmen auf Seiten der Arbeitgeber bzw. Unternehmer.

Dementsprechend ergibt sich folgendes Raster:

Tabelle 5: Maßnahmen zur Arbeitssicherung und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit und ihre Akteure

Akteur	Abmilderung der Folgen	Bekämpfung	Prävention
Individuum			
Unternehmen			
Kollektiv/ Gemeinschaft			
Staat			

(Eigene Darstellung).

Akteur *Individuum*

Als Präventionsmaßnahme werden analog zur Ursache „qualifikatorischer *Mismatch*“ eine gute (Aus-)Bildung oder ein guter Schulabschluss¹⁰⁰ genannt.

Auch werden sich „sich bemühen/sich anstrengen“¹⁰¹ und Mobilitätsbereitschaft (umziehen, auswandern)¹⁰² als Präventionsmaßnahmen erkannt. Darüber hinaus

100 Hassan, Damir, Ben, André; Anna, Jessica, Lisa.

101 Tom, Damir, Gustav; Melek.

102 Lisa, Anna, Isabell.

wird empfohlen, die eigene Arbeitsbereitschaft und -fähigkeit, z. B. über Praktika, unter Beweis zu stellen¹⁰³, sich den „Arbeitstugenden“ angemessen zu verhalten¹⁰⁴ und alles zu machen, was die Arbeitgeber verlangen¹⁰⁵. So rät Gustav dazu, sich im neuen Beschäftigungsverhältnis zu fügen, unterzuordnen bzw. die Anweisungen des Arbeitgebers zu befolgen:

„Äh dann ähm nimmt man diese Arbeit äh damit diese Arbeit, was der macht bek- äh bleibt, muss er immer pünktlich sein. Also sagt, würd ich alles machen, was die da verlangen. Und äh wenn es mm für so immer da sein und nich viel fehlen oder so was, glaub ich“ (Gustav, Zeile 172-177).

Aus ihrer unsicheren Arbeitsmarktsituation bzw. ihrem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko erwächst offenbar die Tendenz, die Arbeitnehmerrechte zugunsten des Jobberhalts aufzugeben bzw. abzutreten. Auffällig ist auch, dass Arbeitnehmervertretungen wie Gewerkschaften in den Vorstellungen der Hauptschüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit nicht vorkommen. Zwar wurden diese nicht explizit thematisiert, aber teilweise weisen die Schüler von sich aus im Interview auch auf prekäre Arbeitsbedingungen und schwierige, sozial belastende Arbeitsverhältnisse hin, ohne dabei Arbeitnehmervertretungen zu erwähnen. Durch die Individualisierung ihrer Problemlage begreifen sich die Jugendlichen außerdem kaum als Kollektiv.

Bei bestehender Arbeitslosigkeit werden lediglich von drei Schülern Strategien zur Abmilderung der Folgen genannt: Anna und Justin nennen beide „sparen“ und „sich anpassen“ als Bewältigungsstrategien, Gustav ergänzt diese mit der Strategie „sich Geld leihen“.

Hinsichtlich der Bekämpfung bzw. Überwindung von Arbeitslosigkeit verweist die Mehrheit der Schüler auf die aktive Suche nach einer neuen Arbeitsstelle.¹⁰⁶ Diese Maßnahme ist allerdings unterschiedlich konnotiert: Mit „so schnell wie möglich/sofort“¹⁰⁷ wird der Strategie eine zusätzliche Dringlichkeit verliehen; „versuchen“¹⁰⁸, „weitsuchen/nicht aufgeben“¹⁰⁹ und „sich bemühen“¹¹⁰ drücken einerseits aus, dass der Einzelne zwar etwas tun kann, andererseits aber auch, dass seine

103 Anna, Melek.

104 Hassan, Gustav; (Zara).

105 Gustav; Zara.

106 Justin, Tom, Kevin, Alex, Achmet, Gustav, Jakob; Lisa, Nadine, Zara, Bettina, Clara, Tabea, (Larina), (Melek).

107 Nadine, Bettina.

108 Justin, Kevin, Gustav; Lisa, Nadine.

109 Tom, Kevin; Zara, (Larina),(Melek), (Tabea).

110 Alex, Jakob.

Strategie nicht unbedingt Erfolg hat (externale Kontrollüberzeugung). Schließlich verweisen einige der Schüler auf eine (staatliche) Unterstützung bei der Suche¹¹¹ als Ausweg aus der Arbeitslosigkeit.

Freiwillig bzw. aus der Not heraus oder auf staatliches Drängen hin (Prinzip des „Förderns und Forderns“ und die Formel der „neuen Zumutbarkeit“) eine berufsinadäquate Stelle anzunehmen¹¹², ist ebenfalls eine Bekämpfungsstrategie, die relativ viele Schüler erwähnen. Vergleichbar mit dieser Strategie ist die berufliche Selbstständigkeit¹¹³ sowie die zusätzliche/nachträgliche Qualifizierung (Ausbildung, Studium)¹¹⁴.

Eine weitere Bewältigungsstrategie zielt auf die Ebene der psycho-sozialen Unterstützung, des Zuspruchs und der Ermutigung ab und äußert sich in Floskeln wie „nicht aufgeben“, „weitermachen“, „die Hoffnung nie aufgeben“.¹¹⁵ Diese Floskeln offenbaren im Grunde genommen fehlende Handlungsmöglichkeiten der Schüler. Auffällig ist, dass sie von vier Mädchen, aber nur von einem Jungen artikuliert werden.

Akteur Unternehmen

In den Vorstellungen dreier Jungen findet sich die Idee, dass Unternehmen Arbeitslosigkeit senken können, indem sie ihren Maschineneinsatz drosseln.¹¹⁶

Als Maßnahmen um eine Firmenpleite zu verhindern und insofern Arbeitsplätze zu sichern, nennen die Schüler außerdem folgende Möglichkeiten: Kreditaufnahme oder Geld für Krisenzeiten zurücklegen¹¹⁷; Fusion oder Aufkauf der Firma durch andere Firmen¹¹⁸; unbezahlte Überstunden¹¹⁹; Lohnkürzungen¹²⁰; Kurzarbeit¹²¹; Auftragslage erhöhen und Umsatz ankurbeln (z. B. durch Preissenkung)¹²². André hält zudem einen „harten Ablauf“, „geregelte Zeiten“ und (direkte) Kontrolle für ein Maßnahmenpaket, um Arbeitsplätze zu sichern. Damit spricht er indirekt das Agencyproblem an.

111 Achmet, Damir; Bettina, Tabea.

112 Sandro, Gustav, André, Achmet, (Damir); Larina, (Clara).

113 Larina, Melek.

114 Kevin; Isabell.

115 Tom; Zara, Tabea, Larina, Melek.

116 Alex, Gustav, Ben.

117 Kevin, Ben, André, Achmet.

118 Ben; Alexandra.

119 Kevin.

120 Sandro, André; Jessica, Anna.

121 Jessica.

122 Alex, Achmet; Anna.

In den Lösungsvorschlägen finden sich Empfehlungen, die sich sowohl dem neuen Arbeitsmarktmodell des Neoliberalismus – z. B. Kosten für Unternehmen senken – als auch aus dem Keynesianischen Modell – z. B. Verbesserung der Binnennachfrage und Erhöhung der Konsumquote – zuordnen lassen.

Akteur Kollektiv/Gemeinschaft

Mit Verweis auf Spenden, die Tafel usw.¹²³ wird die Solidargemeinschaft angesprochen, um die Folgen von Arbeitslosigkeit abzumildern.

In den von Isabell geschilderten Folgen Krieg, Unruhen, Aufstand usw. spiegeln sich außerdem kollektive Bewältigungsstrategien, die ansonsten nur noch von einem Schüler (Justin) genannt werden. Besonders deutlich werden die kollektiven Bewältigungsstrategien in Isabells Vorstellung von einem Aufstand bzw. einem Protest, einer Demonstration: *„ein Aufstand vielleicht sozusagen, dass die alle noch vorm Bundesrat stehen“* (Isabell, Zeile 257-258).

Die von Isabell antizipierten politischen Diskussionen sowie die Gründung einer neuen Partei als Reaktion auf Arbeitslosigkeit gelten außerdem als politische Strategien, die in gewisser Weise in den Akteur *Staat* hineinreichen.

Ähnlich verhält es sich mit Justins „Vision“ eines bedingungslosen Grundeinkommens und einer kommunistischen Gesellschaft. Mit dem Griff in die *„Fiktionskiste“* wie er sagt, hat Justin eine Gesellschaft vor Augen, in der Industrieroboter die Arbeit erledigen und in der auch die verbleibenden Angestellten und Beamten *„ganz von ihren Ämtern enthoben“* werden. Statt Geld bekämen die Menschen Marken, eine Karte bzw. ein *„geregeltes Guthaben“*, mit dem sie bezahlen. Zwar werde alles automatisch von Industrierobotern repariert, doch könne man nicht gänzlich auf menschliche Arbeiter verzichten. Für diese gelte dann eine Sonderregelung, *„dass die mehr Privilegien haben oder so was“*. Weiter überlegt Justin, diesen Menschen oder denen, die sich ehrenamtlich betätigen, *„durch die Überschüsse“* mehr zu geben. Diese Gesellschaftsform gebe es aber schon; sie entspreche einer kommunistischen Gesellschaft, *„obwohl man doch kein Kommunismus will“*. Justin problematisiert außerdem, dass man *„die Grundlage des menschlichen Denkens dann nämlich auch noch verändern“* müsse, weswegen er seine Idee als *„totale Fiktion“* bezeichnet und damit relativiert.

Akteur Staat

Auf individueller Ebene kann der Staat durch passiv-verwaltende Arbeitsmarktpolitik Arbeitslosigkeit durch die Zahlung von Lohnersatzleistungen abmildern¹²⁴. Die-

123 Sandro, André; (Anna).

124 Justin, Tom, Kevin, Alex, Sandro, Damir, Ben, André, Jakob; Lisa, Nadine, Zara, Isabell, Larina, Bettina, Clara, Tabea, Anna, Jessica, Melek.

se Vorstellung findet sich bei den meisten Schülern. Auch in dieser Hinsicht setzt sich Justin am intensivsten mit dem Staat auseinander. Er betrachtet ihn vor allem als Sozialstaat, dessen Funktionen er mit den Bildern Regenschirm und soziales Netz beschreibt: „*Und Deutschland is ein Netz, das einen halt aufführt [meint auf-fängt; Anm. CK] der- also so was wie n Regenschirm, alles prasselt darauf ein und der Regenschirm is der Staat*“ (Justin, Zeile 64-68).

Man müsse alles in einen Topf zahlen und bekäme „*dann aber auch dement-sprechend wieder zurück*“, „*wenn mal was passiert*“. Insofern würden auch Menschen, die nicht arbeiten, von den Menschen, die arbeiten bzw. vom Staat „*mit sei-nem Netz*“ aufgefangen. Durch die Zahlung von Arbeitslosengeld I oder II verhin-dere der Staat, dass der Arbeitslose „*als Straßenpenner oder so was endet*“. Dane-ben kümmere sich der Staat um eine Wohnung, zahle die Miete, finanziere sogar ein Auto, „*wenn man einen Job hat, der jetzt weiter weg ist*“, zahle Unterhalt, Es-sen und „*ein bisschen auch zur eigenen Vergnügung*“.

Zwar weiß Justin, dass die Leistungen von „*Vater Staat*“ für Familien nicht immer ausreichend sind, weswegen man sehr sparen müsse, doch hält er den deut-schen Sozialstaat für eine Besonderheit; er kenne „*kein zweiten Sozialstaat*“. Wäh-rend er als Arbeitnehmer in Amerika „*unter einem immensen Druck stehen*“ würde, „*weil wenn ich nich- wenn ich versagen würde, würd ich bettelarm werden*“, sei Deutschland eine Erleichterung, weil man wisse, „*es wird nicht mehr so so schwer, so eine Herausforderung*“. Deshalb empfiehlt er Arbeitslosen, die nicht in Deutsch-land leben, sich darum zu bemühen, „*in Deutschland [unverst. (?dazu zu gehö-ren?)]*“. Justin sieht aber die Zukunft des Sozialstaats, insbesondere seine Finan-zierung, als nicht gesichert, da es „*immer mehr ältere Menschen gibt und immer mehr Menschen gibt, die diesen Schirm halt brauchen*“. Gleichzeitig würden die Menschen, die arbeiten immer weniger, weswegen er nicht wisse, „*wie die Men-schen das noch weiter in den nächsten 20, 30, vielleicht auch 100 Jahren schaffen sollen, den ganzen Staat aufzufangen, die arbeiten*“. Damit ist Justin der Einzige, der den demographischen Wandel problematisiert.

Bei den meisten anderen Schülern fällt der Begriff Staat im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit und Hartz IV. Die Floskel „*dem Staat auf der Tasche liegen*“ ver-wenden insbesondere Bettina und Anna. Bei den anderen Schülern tauchen Aussa-gen wie „*der Staat hilft, ohne eine Gegenleistung dafür zu bekommen*“¹²⁵, „*vom Staat abhängig sein*“, „*vom Staat leben*“¹²⁶, „*(nur) Geld vom Staat*“ kriegen¹²⁷ auf. Dementsprechend haben die Schüler insbesondere die passiv-verwaltende Arbeits-marktpolitik vor Augen.

125 Alexandra.

126 Lisa.

127 Tom, André, Alex, Jakob, Damir, Sandro.

Schließlich wird dem Staat die Kompetenz zugesprochen Firmenpleiten zu verhindern¹²⁸ sowie Unternehmen und Beschäftigte durch Zahlung von Insolvenzgeld zu unterstützen¹²⁹ und damit Arbeitslosigkeit zu verhindern. Diese Vorstellungen tendieren in Richtung makroökonomisch ausgerichtete Beschäftigungspolitik, welche Maßnahmen der allgemeinen Wirtschafts-, Geld-, Finanz- und Lohnpolitik mit ihren Aus- und Einwirkungen auf den Arbeitsmarkt umfasst. Im Zusammenhang mit Firmenschließungen glaubt Justin, dass der Staat versuchen könne, über Gespräche mit der Firmenleitung Massenentlassungen abzuwenden. Allerdings ist Justin auch der Ansicht, dass der Staat im Grunde genommen machtlos gegenüber der Industrie sei. In seinen Augen ist die staatliche Macht eine Farce; die eigentliche Macht sieht er bei den großen Konzernen im Sinne einer Industriemacht:

„Und der Staat der versucht das da halt, mit den Menschen zu reden und ihnen vielleicht manche Vergünstigungen zu geben, also auch den Finanzhänen, damit ähm die Arbeitsplätze bestehen bleiben, aber letztendlich haben die wirkliche Macht über Deutschland eigentlich diese Menschen, die das Geld in die Kasse spülen, also die I-Industrie hat die Macht. Deutschland is eine Industriemacht, das is schon von vorneherein klar, aber ähm ich würd sagen die Leute in der Industrie, die haben die wirkliche Macht über Deutschland. Und der Staat der kann da eigentlich nich viel machen“ (Justin, Zeile 437-447).

Um Arbeitslosigkeit zu bekämpfen wird dem Staat außerdem die Kompetenz zugesprochen Firmen zu „bauen“ und zu „vergrößern“.¹³⁰

Clara bezieht sich mit ihrem Verweis auf eine gezielte Einführung von Arbeitsplätzen ebenfalls auf die staatliche Arbeitsmarktförderung. André glaubt außerdem, dass die Arbeitsagentur Firmen finanziell unterstützt, damit sie mehr Menschen einstellen.

Unter staatlichen Einfluss fallen darüber hinaus die aus den Schülervorstellungen rekonstruierten Maßnahmen Zeitarbeit/Leiharbeit¹³¹, Jobs für Geringqualifizierte¹³², Ein-Euro-Jobs¹³³ sowie die Schaffung „vieler kleiner Jobs“¹³⁴ und die Möglichkeit bei der Arbeitslosenselbsthilfe oder dem Handwerksbildungszentrum zu arbeiten oder eine Ausbildung zu absolvieren¹³⁵. Mit dieser letzten Strategie schleicht

128 Justin; Nadine.

129 Sandro, Jakob; Alexandra.

130 Alex, André; Lisa, Larina, Melek.

131 Alex; Tabea.

132 Gustav.

133 André; Alexandra.

134 André.

135 Tom, Kevin.

sich wieder eine individuelle Komponente in die Vorstellungen der Schüler hinsichtlich der Maßnahmen und Strategien zur Schaffung von Arbeitsplätzen und zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit ein.

So ist insgesamt in den Schülervorstellungen in Bezug auf Maßnahmen bzw. Bewältigungsstrategien, aber auch hinsichtlich der Ursachenattribution sowie der Leistungen und Funktionen von Arbeit und der Folgen von Arbeitslosigkeit eine Problemindividualisierung festzustellen. Typischerweise werden zunächst internale Ursachen wie Faulheit oder fehlende Ausbildung und individuelle Bewältigungsstrategien genannt und die Relevanz von Arbeit und die Folgen von Arbeitslosigkeit für den Einzelnen dargestellt. Meist erst auf explizite Nachfrage nach nicht in der Person liegende Ursachen sowie nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit werden entsprechende Gründe, Funktionen und Folgen aufgezeigt. Als Muster dominiert somit die Vorstellung, Arbeit und Arbeitslosigkeit seien individuelle Angelegenheiten. Entsprechend ist der Einzelne verantwortlich für seinen Erfolg (= Arbeit) oder Misserfolg (= Arbeitslosigkeit) auf dem Arbeitsmarkt.

Diese vorwiegende Deutung von Arbeitslosigkeit als ein individuell verschuldetes Problem und das Wissen um die schlechten Arbeitsmarktchancen Geringqualifizierter haben affektive Konsequenzen. So ist bei der Mehrheit der Hauptschüler eine Unsicherheitsbetroffenheit feststellbar. Zusätzlich hierzu sind einige Jugendliche durch die Arbeitslosigkeit ihrer Bezugspersonen außerdem tatsachenbetroffen. Diesen „Betroffenheiten“, insbesondere der Unsicherheitsbetroffenheit, nimmt sich der folgende zweite empirische Teil an.

8. Hauptschüler und ihr Ge- und Betroffensein von Arbeitslosigkeit

Als didaktisches Prinzip, insbesondere jedoch als Emotion begleitet Betroffenheit die vorliegende Studie zu den Arbeits- und Arbeitslosigkeitsvorstellungen von Hauptschülern.

Die Vermutung, dass Tatsachenbetroffenheit das zentrale Phänomen ist, auf das die Schülervorstellungen fokussieren, bestätigte sich nicht. Als relevant erwies sich stattdessen die Unsicherheitsbetroffenheit. Aufgrund ihrer empirischen Bedeutsamkeit wird diese zum zentralen zu untersuchenden Phänomen der Forschungsarbeit. Die Vorstellungen der Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit werden dabei im Hinblick auf ihre Bewältigungsfunktion hinsichtlich dieser Betroffenheit untersucht.

Gleichwohl ist die Tatsachenbetroffenheit einzelner Schüler nicht unbedeutend. So nimmt diese Einfluss auf die Unsicherheitsbetroffenheit, wie das folgende Kapitel zeigen wird. Deshalb wird zunächst die Tatsachenbetroffenheit in den Schülervorstellungen rekonstruiert. Darüber hinaus werden ihre diesbezüglichen Bewältigungsstrategien aufgezeigt, bevor sich der zweite Teil des Kapitels der Schlüsselkategorie der Untersuchung, der Unsicherheitsbetroffenheit, widmet. Hierzu wird zunächst ergänzend zur Definition der Betroffenheit die Kategorie „Unsicherheit“ theoretisch gerahmt. Anschließend wird die empirische Rekonstruktion der Unsicherheitsbetroffenheit am Beispiel dreier Interviewsequenzen exemplarisch nachvollzogen und es werden ursächliche und intervenierende Bedingungen für das Phänomen genannt. Nachdem dann Erklärungsversuche durch die Schüler aufgezeigt wurden, wird der Zusammenhang zwischen Unsicherheitsbetroffenheit und Arbeitsorientierung sowie der Zusammenhang zwischen Tatsachen- und Unsicherheitsbetroffenheit näher beleuchtet. Schließlich werden die Bewältigungsstrategien der Schüler hinsichtlich der Unsicherheitsbetroffenheit betrachtet.

Bis hierhin konzentriert sich die Analyse des zentralen Untersuchungsphänomens auf weitgehend homogene Fälle. Im abschließenden Teil richtet sich die Aufmerksamkeit dann auf abweichende Fälle, d. h. auf Schüler, die entweder trotz

der Ursachenattribution „qualifikatorischer *Mismatch*“ keine Unsicherheitsbetroffenheit erleben oder bei denen keine Qualifikationsorientierung bezüglich der Ursachen für Arbeitslosigkeit, jedoch eine (leichte) Unsicherheitsbetroffenheit feststellbar ist.

8.1 TATSACHENBETROFFENHEIT

Der insbesondere als *Sampling*-Instrument eingesetzte Fragebogen lieferte vorab Erkenntnisse darüber, welche Schüler aktuell im sozialen Nahraum mit Arbeitslosigkeit konfrontiert sind oder in der Vergangenheit Arbeitslosigkeitserfahrungen gesammelt haben.

Von den 24 interviewten Hauptschülern sind mindestens 13¹ über Eltern, Geschwister oder andere Verwandte mit Arbeitslosigkeit in Berührung gekommen. Hinsichtlich der Tatsachenbetroffenheit wird angenommen, dass vor allem die elterliche Arbeitslosigkeit bzw. die Arbeitslosigkeit des Familienernährers/der Familienernährerin zu einer emotional konditionierten Erfahrung wird und infolgedessen negative Emotionen auftreten, wenn dieses kritische Lebensereignis kognitiv repräsentiert wird. Nachstehend werden deshalb die Reaktionen der tatsachenbetroffenen Schüler auf das Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit sowie diesbezügliche psychosoziale Verarbeitungsmuster analysiert.

8.1.1 „*Meine Mutter ist grade sozusagen arbeitslos geworden*“ – „Opfer-durch-Nähe“ und ihre Bewertung und Deutung der elterlichen Arbeitslosigkeit

Während Melek den Hausfrauenstatus ihrer Mutter als Arbeitslosigkeit auffasst, erwähnt Damir mit keiner Silbe die Arbeitslosigkeit beider Eltern. Auch Ben äußert sich im Interview nicht zur Arbeitslosigkeit seiner alleinerziehenden Mutter. Ebenso spricht Jakob die Arbeitslosigkeit seiner Mutter nicht direkt an. Doch endet seine allgemeine Schilderung, was es bedeutet, wenn ein Teil der Familie für ein paar Monate arbeitslos ist, mit der persönlichen Anmerkung „*das war eigentlich nich so schlimm; ging eigentlich*“.

1 Jakob, Alex, Justin, Damir, André, Ben; Lisa, Melek, Larina, Alexandra, Bettina, Isabell, Tabea.

Möglicherweise haben auch mehr Hauptschüler des Samples familiäre Arbeitslosigkeitserfahrungen, die sie jedoch im Interview nicht artikuliert bzw. im Fragebogen nicht angegeben haben.

Isabell spricht zwar nicht explizit davon, dass ihre Mutter arbeitslos ist, verpackt diese Tatsache aber in die Aussage, *„weil wir auch unseren alten Laden selbst verloren haben“*. Jetzt mache die Mutter (und der Stiefvater) *„noch ne neue Ausbildung“*.

Auf die Nachfrage, wieso er sich momentan viele Gedanken über Arbeitslosigkeit macht, erwähnt André hingegen ohne Umschweife: *„Ja, meine Mutter ist auch arbeitslos. Aber sie hat halt auch einen Job, wo sie noch was dazuverdienen kann. Aber von Hartz IV, Hartz IV kann man halt oft auch nicht so gut leben“* (André, Zeile 376-379).

Dies bedeute für ihn *„in vielen Sachen gleich abgestempelt“* zu werden, nach dem Motto *„öh, der hat kein Geld“*.

Im Zusammenhang mit der Frage, ob sie mit anderen über das Thema Arbeit spreche, gibt auch Alexandra zu, *„[...] meine Mutter ist grade sozusagen arbeitslos geworden, aber sie hat jetzt wieder eine Stelle“*. Zusätzlich findet sich im Interview der Hinweis, dass der Ausbildungsplatz einer ihrer Schwestern gefährdet ist:

„[...] Also meine beiden Schwestern sind Friseure, und ja die habens auch nich mehr leicht, weil von meiner Schwester der Friseursalon macht zum Beispiel bald zu, und das ist kurz vor ihr Ausbildungsabschluss und äh das ist dann auch nicht toll oder sonstiges. Da muss sie sich halt n anderen Platz suchen [...]“ (Alexandra, Zeile 337-334).

Lisa wiederum nimmt die Worte *„mein Vater ist arbeitslos“* nicht in den Mund, gibt aber während des Gesprächs zu, dass sie sich zurzeit viele Gedanken über Arbeitslosigkeit macht, *„weil ichs, so gesagt, an meinem Onkel und an meinem Vater sehe“*. Dies zu sehen ist für sie sehr schmerzhaft: *„Also es tut manchmal ziemlich weh. Weil man sieht, dass die was machen wollen, aber halt nix finden“* (Lisa, Zeile 358ff.).

Auch Bettina reagiert sehr emotional auf die Arbeitslosigkeit ihrer alleinerziehenden Mutter. Auf die Frage, inwiefern sie das Thema Arbeitslosigkeit betreffe, reagiert sie zunächst panisch mit einer Gegenfrage: *„Bei wem jetzt, bei mir?“* Anschließend bezieht sie das Thema zwar auf sich, lässt ihre Familie bzw. die Arbeitslosigkeit ihrer Mutter jedoch außen vor. Nachdem im Interview erneut ein deutlicher Fokus auf das Thema Arbeitslosigkeit gelegt wird, signalisiert Bettina zunächst nonverbal über lautes Ein- und Ausatmen, dann verbal, dass sie darüber nicht weiter sprechen möchte. Schließlich wehrt sie mit einem *„keine Ahnung“* und einem *„nein, nicht wirklich“* erst ab, dass sie persönliche Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit hat, gibt aber auf die Nachfrage, ob jemand in ihrer Familie mal arbeitslos und sie insofern betroffen war zu: *„[...] Also meine Mutter, die kann- die hat gearbeitet vor einem- vor noch ein paar Monaten. Jetzt kann die aber nich mehr arbeiten wegen aus Krankheit irgendwie etwas. Ja“* (Bettina, Zeile 529-533).

Im Gegensatz zu Bettina bindet Justin die Arbeitslosigkeit seiner Mutter explizit in seine Vorstellung davon, was „keine Arbeit“ heißt, ein:

„Ja keine Arbeit heißen ha-haben heißt, also meine Mutter hat das für- eine Z- einige Zeit lang mal keine Arbeit. Ich kann das nur aus Beobachtung sagen und aus Vorstellung oder Berichten aus m Fernsehen, ähm dass das bedeutet Lustlosigkeit, in ein Loch zu fallen, aber man sieht auch keine Chancen, grade wenn man keinen guten Schulabschluss hat oder Ambitionen, denkt man, man is eh verloren. Und genau der Fall is halt meine Mutter, sie hat keine gute Ausbildung, keinen guten Schulabschluss, und aber sie schafft es immer wieder, weil sie hat ne eigene Motivation, sie will nich unten bleiben, und dann schafft sie's immer wieder, Arbeit zu finden. Und ich bin echt stolz auf sie, dass sie das so schafft. [...]“ (Justin, Zeile 88-101).

Später berichtet Justin, seine Mutter sei *„immer nur für ne kurze Zeit höchstens, höchstens vier Monate arbeitslos“* gewesen und er habe das *„nicht wirklich direkt zu spüren gekriegt“*. Er habe noch nie viel Geld gehabt, sei immer gut klar gekommen, *„wusste immer, wie es is“*. Bei diesem letzten Gedanken gibt er zu: *„Und ähm also in gewisser Weise betrifft es mich schon, manchmal betrifft es mich ein bisschen mehr, manchmal betrifft es mich n bisschen weniger“*. Aber er betont sofort, dass es ihm nicht schlechter gehe, er glücklich sei und es ihn *„irgendwie nich so wirklich“* störe, obwohl *„man versucht immer irgendwie was Besseres zu kriegen und so was, aber so wie halt das Leben einem den Weg legt, ne“*.

Schüler, von denen ein Elternteil zum Zeitpunkt des Interviews arbeitslos ist, erwähnen dies meist mit einem Zusatz, dass der/die Betroffene aber jetzt schon wieder Arbeit habe², aus Krankheitsgründen arbeitslos sei³, arbeiten wolle, jedoch keine Arbeit finde⁴ oder sich noch etwas dazu verdiene⁵. Isabell weist außerdem ihrem Großvater eindeutig die Schuld an der Arbeitslosigkeit ihrer Mutter zu: *„Weil wir auch unseren alten Laden selbst verloren haben. Weil mein Opa ihn ja an eine andere weitergeleitet hat und nich aner Familie“* (Isabell, Zeile 406ff.).

Damit legitimiert sie die Arbeitslosigkeit ihrer Mutter, indem sie, ähnlich wie Bettina, eine Ursache nennt, die außerhalb der Kontrolle des bzw. der Arbeitslosen liegt.

2 Alexandra.

3 Bettina.

4 Lisa.

5 André.

Auch Schüler, von denen ein Elternteil zu einem früheren Zeitpunkt mal arbeitslos war, verwenden solche „Zusätze“. So erwähnen sie beispielsweise, dass die Arbeitslosigkeit nur für kurze Zeit gewesen sei bzw. keine größeren Auswirkungen etc. gehabt habe.⁶ Dieser „Zusatz“ ist nicht auf die Eltern beschränkt.

Während Larina im Interview nicht aufgreift, dass ihre Mutter schon einmal keine Arbeit hatte, gibt sie jedoch zu, dass ihr Bruder „*jetzt auch arbeitslos*“ ist und fügt hinzu, „*aber er will jetzt was Eigenes machen halt*“. Gedeutet werden kann dieser „Zusatz“ als Situationsentschärfung bei Tatsachenbetroffenheit, wohinter sich ein Legitimierungszwang verbirgt.

8.1.2 „Mit Hunden spazieren, 'n bisschen Geld verdienen“ – Bewältigung der Tatsachenbetroffenheit

Welcher Art und Intensität die Tatsachenbetroffenheit bei einem Schüler ist, hängt außerdem von der jeweiligen Arbeitsorientierung ab und zeigt sich in den Strategien und der Einstellung, mit der die Schüler versuchen, die familiäre Arbeitslosigkeit zu bewältigen.

Aus den Schülervorstellungen rekonstruierte Bewältigungsstrategien sind zum einen die angesprochenen Situationsentschärfungen („*das war eigentlich nich so schlimm; ging eigentlich*“ (Jakob); „*sozusagen arbeitslos geworden, aber sie hat jetzt wieder eine Stelle*“ (Alexandra)) und Legitimierungsversuche („*kann [...] aber nicht mehr arbeiten wegen aus Krankheit irgendwie etwas*“ (Bettina); „*Weil wir auch unseren alten Laden selbst verloren haben. Weil mein Opa ihn ja an eine andere weitergeleiten hat und nich aner Familie.*“ (Isabell); „*Weil man sieht, dass die was machen wollen, aber halt nix finden*“ (Lisa)). Beide Strategien entsprechen einem psychologischen *Coping*, bei dem Deutungen verändert werden, um zu einer weniger bedrohlichen Sicht auf das Ereignis zu gelangen. So stellt das „nicht (mehr) arbeiten können“, eine Abmilderung im Vergleich zu „nicht arbeiten wollen“, „arbeitet nicht mehr“ und „ist arbeitslos“ dar. Darüber hinaus handelt es sich bei diesen „Zusätzen“ um *Accounts*, d. h. Handlungserklärungen, Rechenschaftsberichte, eine Deutung und Erklärung, die Akteure von ihrem Handeln geben (vgl. Orbuch 1997, 455ff.). Narrativ verfasst dienen sie Orbuch (1997) zufolge der Orientierung in der Umwelt und der Bewältigung emotional schwieriger Ereignisse.

Die Bewältigungsstrategien „sich in Nebenjobs selber etwas hinzu zu verdienen“⁷ verweisen auf ein sozialökonomisches und auf ein instrumentelles/problemzentriertes *Coping*. Auch die Strategie der Situationsakzeptanz bis hin zur Situationsanpassung (damit klarkommen, sich auf die Situation einstellen, z. B.

6 Jakob, Justin.

7 Justin, Isabell.

durch Verzicht)⁸ kann als ein aktives *Coping* auf Einstellungsebene oder als eine konstruktive Adaptation an Arbeitslosigkeit gewertet werden. Hierzu kann auch Justins Strategie „sein Glück in anderen Dingen zu suchen“ gezählt werden.

Die Situation auszuhalten, mit den Folgen zu leben, Demütigungen über sich ergehen zu lassen, wie es bei André der Fall zu sein scheint, ist hingegen eher eine passive Bewältigungsstrategie oder eine resignative Adaption an Arbeitslosigkeit.

Auch die bei Bettina festzustellende Verdrängung bzw. Abschottung nach dem Motto „Es geht niemanden etwas an, dass meine Mutter arbeitslos ist“ kann als eine Bewältigungsstrategie auf Einstellungsebene und als ein emotionsorientiertes *Coping* gewertet werden. Indem das belastende Ereignis ignoriert wird, versucht Bettina das emotionale Gleichgewicht wieder herzustellen.

Lisa schließlich ist in emotionaler Hinsicht von der Arbeitslosigkeit ihres Vaters derart überwältigt, dass sie im Sinne eines emotionsorientierten *Copings* in Empathiebetreffenheit flüchtet.

Neben einer Tatsachenbetreffenheit erleben die genannten Hauptschüler außerdem eine Unsicherheitsbetreffenheit. Auch diese müssen sie bewältigen.

In unterschiedlicher Ausprägung konnte eine solche Unsicherheitsbetreffenheit bei insgesamt 22 Schülern des 24 Fälle starken *Samples* auf der Basis verbaler Informationen rekonstruiert werden. Entsprechend widmet sich die nachfolgende Analyse diesem zentralen Phänomen.

8.2 UNSICHERHEITSBETROFFENHEIT

Ausgehend von der eher weiten Forschungsfrage *Welche Vorstellungen haben Hauptschüler von Arbeit und Arbeitslosigkeit* kristallisierte sich im Rahmen der Auswertung, insbesondere dem offenen Kodieren, die sogenannte „Unsicherheitsbetreffenheit“ als ein zentrales Phänomen heraus.

Da die Kategorie bzw. der „Emotionsmix“ Betroffenheit bereits in den Kapiteln 3.4 und 4.3 definiert wurde, richtet sich die Aufmerksamkeit an dieser Stelle auf den ersten Teil des Konstrukts „Unsicherheitsbetreffenheit“, auf die Unsicherheit selbst.

Mit Möhlenkamp (1975) kann unterschieden werden zwischen einer kognitiven Unsicherheit (*uncertainty*) und einer Lebensunsicherheit (*insecurity*). Letztere bezieht sich „auf historisch-gesellschaftliche Phänomene, z. B. Arbeitsplatzunsicherheit, Leistungs- und Konkurrenzdruck“ (Möhlenkamp 1975, 66) und repräsentiert insofern den soziologischen Aspekt. Auf diese damit angesprochene ökonomisch

8 Justin, Isabell.

und „gesellschaftsstrukturell bedingte soziale Unsicherheit“ (Scherr 2010a, 25) fokussiert auch das vorliegende Forschungsprojekt. Liebsch zufolge hat diese Art der Unsicherheit „eine objektive, strukturelle Seite wie auch subjektive, relative Komponenten“ (Liebsch 2007, 49), weswegen „nicht alle gleichermaßen von ‚Unsicherheit‘ betroffen“ (ebd.) seien.

Unsicherheitsbetroffenheit wird somit das Phänomen genannt, das entsteht, wenn beispielsweise die intervenierende Bedingung Hauptschüler/Hauptschülerin mit der ursächlichen Bedingung (*vermutete bzw. unterstellte*) *Rekrutierungspraxis der Beschäftigter*: „Hauptschulabsolventen werden nicht eingestellt“ – als Ursache für Arbeitslosigkeit – (kognitiv) in Verbindung gebracht wird. Wird infolge dieser kognitiv ernsthaften Repräsentation des Sachverhalts Arbeitslosigkeit die eigene zukünftige Situation als bedrohlich und die Bewältigungsmöglichkeiten als unsicher eingeschätzt, erlebt der Schüler/die Schülerin Furcht. Fließen die Zukunftsvorstellung und entsprechende Wünsche sowie eine positive Arbeitsorientierung mit ein, wird z. B. der Rollenverlust bei/durch Arbeitslosigkeit oder ganz generell das Abweichen von der normativen Sicherheitserwartung befürchtet, dann verbinden sich die Emotionen Furcht und Kummer. Darüber hinaus sind weitere Emotionen denkbar.

8.2.1 Rekonstruktion der Unsicherheitsbetroffenheit⁹

In den Interviews wurde Unsicherheitsbetroffenheit auf der Basis verbaler Informationen rekonstruiert. Der folgende kodierte Auszug aus dem Interview¹⁰ mit der 14-jährigen Hauptschülerin Melek, soll dies veranschaulichen:

I (00:06:14): Wie kommt das denn, dass manche zwar Arbeit suchen, aber keine finden?

M (00:06:20): Ja, manchmal (1) die Firmn, die äh (1) der Chef sagt meistens, ja, Sie ham- manchmal ham ja viele Hauptabschluss ? Und die meisten sogn ja, wir nehmn eigentlich keine Hauptschüler an, die- is einfach- (1) das schaffn sie bestimmt nich, die sind vielleicht nich (1) ja, im Gehirn sind sie vielleicht nich so schlau für dieses Thema und schaffn das nich ? (1) und das is ja auch doof. (2) (*schmalzt*) Weil manche denkn, sehn nich richtig

9 Zur Rekonstruktion und Analyse der Unsicherheitsbetroffenheit in den Schülervorstellungen wurde das Kodierparadigma von Strauss (1998) verwendet (siehe hierzu Kapitel 6).

10 Zum besseren Verständnis des Interviewauszugs siehe Transkribiersystem im Anhang.

in den Menschn, was er wirklich kann. (1) Man sollte immer versuchn, auszuprobieren und versuchn lassen. Was er machn kann und so. (2) Also (.) derjenige sollte auch schon zeigen, was er drauf hat. Was er machn kann. (1) Und nicht aufgebn. (2) Man muss sich auch ganz schön interessieren dafür, Fragen stelln, dies und das und [unverst. ?damit der genau sieht?]. Aber die meistn sogn ja, Hauptschule, nich so gut; ich glaub ich nehm dich nicht an. (1) Das find ich doof eigntlich. (1) Ja meistns sagn sie das ja. (1) Deswegn hoff ich auch, dass ich n Realabschluss habe. (lacht) (2)

Als ursächliche Bedingung für das Phänomen Arbeitslosigkeit nennt Melek die Rekrutierungspraxis der Arbeitgeber, Hauptschüler in der Regel nicht einzustellen. Damit werden Hauptschüler bzw. Hauptschulabsolventen zur Risikogruppe degradiert. Ursächlich bedingt sieht Melek dies in der Unterstellung kognitiver Defizite. Arbeitgeber glaubten, Hauptschüler seien kognitiv nicht dazu in der Lage, die Arbeit zu bewältigen. Außerdem nimmt Melek an, dass Beschäftigter die Hauptschule für keine gute Schulform halten, weswegen die von ihr unterstellte bzw. vermutete Rekrutierungspraxis auch ursächlich im geringen Ansehen der Hauptschule bedingt ist. Ihr Urteil, diese Rekrutierungspraxis und die Annahme kognitive Defizite seien „doof“ bzw. finde sie „doof eigentlich“, drückt einerseits Ärger über Ungerechtigkeit, Unverständnis, Ausgeliefertsein aus, andererseits dient es dem Distanzaufbau zu dieser Praxis und Annahme der Beschäftigter. Insofern kann das Urteil auch als Bewältigungsstrategie auf Einstellungsebene interpretiert werden. Als weitere Handlungs- und interaktionale Strategien des „Betroffenen“ nennt Melek „nicht aufgeben“ im Sinne eines (emotionsorientierten oder psychologischen) *Copings* auf Einstellungsebene sowie die Bewältigungsstrategie „Interesse zeigen/bekunden“. Letztere ist mit der erhofften Konsequenz verbunden, dass Arbeitgeber die Fähigkeiten und das Interesse des Bewerbers (an-)erkennen und ihn einstellen, obwohl er „nur“ einen Hauptschulabschluss hat. Damit wird das „meistens sagen die [Beschäftigter] ja, wir nehmen **eigentlich** keine Hauptschüler an“ ausgeschöpft. Denn fast immer wird zwar auf diese Weise rekrutiert, d. h. Hauptschulabsolventen werden so gut wie nie eingestellt, doch lassen das „meistens“ und „eigentlich“ Ausnahmen zu, in denen Beschäftigter Hauptschulabsolventen doch eingestellt haben. Arbeitgebern selbst empfiehlt Melek die Handlungs- und interaktionale Strategie Hauptschüler nicht direkt auszuschließen, sondern erst einmal „Probearbeiten“ zu lassen und sich von den Qualitäten und Fähigkeiten zu überzeugen. Dies steht im Zusammenhang mit Meleks Kritik an der Rekrutierungspraxis, die in ihren Augen „ein ‚Übersehen‘ von Fähigkeiten“ bedeutet.

Als persönliche bzw. individuelle Handlungs- und interaktionale Strategie im Umgang mit der Rekrutierungspraxis und ihrem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko kann das „Hoffen auf Realschulabschluss“ rekonstruiert werden. Dabei deutet der erste

Teil dieser Bewältigungsstrategie, das Hoffen, auf ein passives *Coping* hin. Mit Realschulabschluss wird zwar ein eher aktives *Coping* genannt, doch beugt sie sich damit gleichzeitig der kritisierten Rekrutierungspraxis und weicht der damit verbundenen Fremdzuschreibung durch das System aus. Melek spricht außerdem nicht davon, dass sie hofft, den Realschulabschluss zu schaffen, zu machen oder zu bekommen, sondern davon, dass sie hofft, den Realschulabschluss zu „haben“. Damit wird der Schulabschluss zu einem veräußerlichten Gut, dessen Besitz offenbar nicht von ihr selbst abhängt (= externe Kontrollüberzeugung). Die Bewältigungsstrategie „Hoffen auf Realschulabschluss“ impliziert zudem die Konsequenz, damit die Arbeitsmarktchancen zu erhöhen und eingestellt zu werden.

Als intervenierende Bedingung ist durchweg die Tatsache relevant, dass Melek selbst Hauptschülerin ist. So kann nur aufgrund dieser intervenierenden Bedingung in Kombination mit den von Melek genannten ursächlichen Bedingungen für Arbeitslosigkeit, die sie in ihrer Situation als Hauptschülerin betreffen, von einer Unsicherheitsbetroffenheit die Rede sein.

Unsicherheitsbetroffenheit lässt sich auch aus zwei weiteren, zusammenhängenden Interviewsequenzen rekonstruieren:

I (00:22:59): Also machst du dir- machst du dir denn viele Gedanken über Arbeit?

M (00:23:03): Eigentlich schon, manchmal, aber (2) *ich werd manchmal ei-fersüchtig, wenn die anderen richtig gute Notn habn, ach, ich werd bestimmt nichts. Da werd ich dann einfach wütend. Weil ich möcht das auch gern habn, ich kann einfach nich (.) sehn, dass die anderen besser sind als ich. Ich möchte auch gerne gut sein. Und zeign was ich hab, ich will einfach gute Notn schreibn. Aber manchmal passierts nich, deswegn (1) Doch, ich mach mir schon Gedankn, was ich später werdn möchte. (1) Was ich später habn werde. (1) Da macht sich natürlich auch jeder Sorgn, aber (1) ich mach mir eigentlich schon Gedankn. (2)*

I (00:23:40): Und wie war das früher, als du noch jünger warst?

M (00:23:43): [...] Aber-> Umso älter ich werde, umso andere Menschn ich seh, wie erfolgreich sie werd'n (2) mach ich mir schon Gedankn, und würd ichs auch sagn, ich will auch so erfolgreich werd'n. Ich will etwas zeign. (1) Auch für mich, aber ich will auch den anderen zeign, dass ich was gut kann. (2) Vielleicht is bei mir schwerer, weil ich Kopftuch trage, ich weiß es nich. Aber kann ja sein, ich weiß es nich. (2) Ich hoff, dass es kein Ei-dass es kein Einfluss auf die anderen hat. Wenn ich mich irgendwo bewerbe

und Kopftuch trage und dann (1) ja, eigentlich ziehn wir so was nicht auf ? Ich hoffe, dass es nicht so ist. Halt (.) Gleichberechtigtigkeit. (2) Aber ich denk nich, dass es der Fall is. (1) Ich muss mir einfach Mü- viel mehr Mühe gebn ? (1) und wirklich sogn- schaffn die Notn und so verbessern. (1) Das versuch ich au. (3) Vielleicht red ich etwas zu groß, aber (.) manchmal bin ich auch faul und so. (1) Is ja bei jedem so. (4)

Auffällig ist die emotionale Grundierung in der zweiten Sequenz: Mehrfach verbalisiert Melek die sozial konstruierten Emotionen Neid und Wut. Bei beiden handelt es sich um negative emotionale Zustände als Reaktion auf den sozialen Vergleich mit den Mitschülern im Hinblick auf Schulleistungen (= ursächliche Bedingung für das Phänomen „Neid“) und die damit zusammenhängende Selbstentmutigung (= ursächliche Bedingung für das Phänomen „Wut“). Ihr Verlangen, „etwas zu bekommen, das ein anderer besitzt, obwohl es im Moment nicht erreichbar scheint“ (Ulrich/Mayring 2003, 167) (= Neid), drückt sich auch in ihrem Besitzanspruch „*ich möchte das auch gern haben*“ sowie in ihren Aussagen „*ich kann einfach nicht sehen, dass die anderen besser sind als ich*“ und „*ich möchte auch gerne gut sein*“ aus. Neid spielt auch in der dritten Sequenz eine Rolle, in der sie sich durch einen sozialen Vergleich wieder mit anderen ins Verhältnis setzt und die in ihren Augen erfolgreichen Menschen um deren Erfolg beneidet.

Neben den Emotionen Neid und Wut taucht in der zweiten Sequenz am Ende außerdem die Emotion Sorge bzw. Furcht auf. Diese Emotion äußert Melek im Zusammenhang mit ihrer verbalisierten Zukunftsvorstellung, die klar beruflich orientiert und konkret auf (Privat-)Besitz ausgerichtet ist. Weil ihre Schulleistungen nicht immer gut sind (= intervenierende Bedingung) ist nicht nur ihr Lebensentwurf gefährdet. Auch kann sie so nicht „zeigen“, was sie „hat“. Doch hat dieses „Zeigen“ für Melek eine sehr starke Bedeutung. Das Verb zieht sich durch das gesamte Interview, spielt auch in der dritten Sequenz eine Rolle, in der es heißt: „*Ich will etwas zeigen*.“ Einerseits verfolgt sie dieses Ziel um ihrer selbst willen. Ein Rückbezug auf ihre zu Beginn des Interviews geschilderte Zukunftsvorstellung „viel erreichen wollen“ und den in der dritten Sequenz geäußerten Wunsch „*auch so erfolgreich*“ zu werden wie diejenigen, die sie beneidet, wird hier außerdem deutlich. Denn auch diese Ziele verfolgt sie, um „*auch ein bisschen stolz*“ auf sich sein zu können, weil sie „*so viel geschafft*“ hat. Andererseits möchte sie auch den anderen „*zeigen*“, dass sie „*was gut kann*“. Angetrieben wird Melek somit von ihrem Bedürfnis nach Achtung, d. h. nach Wertschätzung ihrer Person durch andere und durch sich selbst (Selbstachtung). Es geht ihr um das Sehen und gesehen werden. Doch befürchtet sie, dass das Bedürfnis nach Achtung unbefriedigt bleiben könnte bzw. seine Befriedigung für sie schwerer zu realisieren ist, weil sie aufgrund ihres Kopftuches mit Nachteilen in der Arbeitswelt rechnet (= ursächliche Bedingung: Kopftuchträgerin und (vermutete bzw. unterstellte) Konvention bzw. Kleiderordnung: Kopftuchver-

bot sowie die intervenierende Bedingung: kulturelle Herkunft). Als ursächliche Bedingung für das Phänomen Arbeitslosigkeit impliziert dies Diskriminierung aufgrund kultureller Herkunft bzw. aufgrund der Religion. Mit Unsicherheitsbetroffenheit hat Melek somit nicht nur wegen ihres Hauptschulbesuches und der Erfahrung, dass ihre Schulleistungen nicht immer so gut sind, zu kämpfen. Auch ihr kultureller Hintergrund (= intervenierende Bedingung) erzeugt in Kombination mit der Annahme, dass man aufgrund des Kopftuches eventuell mit Nachteilen im Bewerbungsprozess rechnen muss (= ursächliche Bedingung), Unsicherheitsbetroffenheit. Als persönliche bzw. individuelle Handlungs- und interaktionale Strategie taucht in dem Zusammenhang das „Hoffen auf Gleichberechtigung“ auf. Diese Bewältigungsstrategie ist nicht nur passiv; offenbar resultiert sie auch aus externen Kontrollüberzeugungen. Darüber hinaus wird sie durch Meleks Aussage *„Aber ich denk nicht, dass es der Fall is.“* zur Sinnlosigkeit degradiert, weswegen direkt im Anschluss als aktive Bewältigungsstrategien „Bemühung“ und die „Verbesserung der Schulleistungen“ genannt werden. Damit kehren sich die externen Kontrollüberzeugungen zwar in interne um. Weil die Verbesserung der Noten von Melek als Bewältigungsstrategie gewählt wird, um ihrem Diskriminierungsrisiko aufgrund des Kopftuches zu entgehen, ist Melek aber auch abhängig von der Zertifizierung bzw. Bewertung der Schulleistungen durch andere. Die in den Noten veräußerlichte Fremdzuschreibung symbolisiert außerdem den Erfolg oder Misserfolg.

Schließlich legitimiert Melek in ihrer letzten Aussage *„aber manchmal bin ich auch faul und so. Ist ja bei jedem so.“*, dass sie keine Ausnahme ist und setzt sich zum wiederholten Male mit anderen ins Verhältnis.

8.2.1.1 Ursächliche und intervenierende Bedingungen für das Phänomen Unsicherheitsbetroffenheit

Anhand der drei kodierten Sequenzen aus dem Interview mit der 14-jährigen Hauptschülerin Melek wurde die Rekonstruktion der Unsicherheitsbetroffenheit exemplarisch nachvollzogen. Auf diese Weise konnte bei vier weiteren Mädchen und sechs Jungen Unsicherheitsbetroffenheit vor allem aufgrund der intervenierenden Bedingung „Hauptschüler/Hauptschülerin“ und der ursächlichen Bedingung „schlechte Arbeitsmarktchancen für Hauptschulabsolventen“ rekonstruiert werden. Die Ergebnisse des axialen Kodierens, dieser hinsichtlich des zentralen Phänomens Unsicherheitsbetroffenheit weitgehend homogenen Fälle, werden im Folgenden dargestellt.

Als eine ursächliche Bedingung für das Phänomen Unsicherheitsbetroffenheit erweist sich die bereits beim oben geschilderten Fall auftauchende Kategorie „Rekrutierungspraxis der Beschäftiger“. Explizit verbalisiert wird diese von Damir, Alex, Sandro, Melek, Isabell und Anna. Implizit spielt sie auch bei Tom, Achmet, Gustav, Larina und Alexandra eine Rolle, die den Hauptschulabschluss oder -besuch als Ar-

beitslosigkeitsrisiko betrachten, sei es, weil dieser Abschluss bzw. diese Schulform eine Entwertung erfahren hat¹¹, mit der Folge seiner schwierigen Verwertbarkeit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (was wiederum auf die „Rekrutierungspraxis der Beschäftigten“ verweist)¹². Oder sei es, weil Hauptschulabsolventen durch besser Qualifizierte (Realschulabsolventen oder Abiturienten) verdrängt werden¹³.

Diese ursächlichen Bedingungen können nur in Kombination mit der Tatsache, dass diese Schüler eine Hauptschule besuchen (= intervenierende Bedingung) zur Unsicherheitsbetroffenheit führen.

Wie bereits der Fall Melek zeigt, existieren neben den genannten ursächlichen Bedingungen, die alle auf die Situation Hauptschule/Hauptschulabschluss ausgerichtet sind, oft weitere Ursachen – im Fall Melek das Kopftuchverbot –, die in Kombination mit intervenierenden Bedingungen, z. B. der kulturellen Herkunft, zu Unsicherheitsbetroffenheit führen bzw. diese verstärken können. Beispielsweise führt zum untersuchten Phänomen bei Gustav, der vor zwei Jahren mit seinen Eltern aus Georgien nach Deutschland kam (= intervenierende Bedingung), die Vorstellung, dass die Hauptschule keine gute (Aus-)Bildung bedeutet (= ursächliche Bedingung 1), dass man aber ohne eine gute (Aus-)Bildung keinen Ausbildungsplatz bekommt, wobei eine Ausbildung eine notwendige Voraussetzung ist, um in Deutschland Arbeit zu finden (= ursächliche Bedingung 2). Denn im Gegensatz zu Georgien sei es in Deutschland *„nich so besonders leicht, Arbeit zu finden“* *„wegen Ausbildung und so weiter“*. So brauche man in Deutschland Zeugnisse und *„mindestens eine Ausbildung, um Arbeit zu finden“*. Arbeit wiederum wird als zwingende Notwendigkeit erlebt, *„weil wenn ich jetzt nicht ne Arbeit bekomme, dann bleib ich auch arbeitslos, und dann kannst du nur auf der Straße leben“*. Entsprechend seiner Vorstellung stellt Gustav an den Anfang seiner Argumentation eine „wenn-dann“-Bedingung: Wenn er eine gute (Aus-)Bildung¹⁴ erhält, die ein Studium sowohl ermöglicht als auch einschließt, dann wird er *„vielleicht“* ein *„schönes“*, *„besseres“* Leben, Reichtum, *„ein gutes Haus“* haben. Andernfalls, also infolge einer schlechten (Aus-)Bildung, d. h. kein Studium, stattdessen „nur“ Hauptschulabschluss, drohe *„vielleicht“* ein Leben (und Sterben) auf der Straße – also Arbeitslosigkeit, Armut und Obdachlosigkeit. Aufgrund seiner „doppelten“ Unsicherheitsbetroffenheit (ursächliche Bedingung 1 = Hauptschule, die keine gute (Aus-)Bildung ermöglicht und die Chancen auf eine (Berufs-)Ausbildung verringert, welche aber in Deutschland im Vergleich zu Georgien Voraussetzung ist, um Arbeit zu bekommen = ur-

11 Tom, Sandro, Gustav, Damir; Melek.

12 Sandro, (Gustav); Larina, Isabell, Alexandra.

13 Achmet, Damir; Anna, Larina, Isabell.

14 Der Hauptschulabschluss ist in Gustavs Augen keine gute (Aus-)Bildung.

sächliche Bedingung 2) spricht Gustav im Präteritum von seinem Berufswunsch: „*ich wollte Elektriker werden*“. Dabei verstärken Gustavs Eltern, mit denen er über das Thema Arbeit spricht, seine Furcht durch ihre „Angstmotivation“: „*Wenn du keine normale Noten hast, schaffst du auch nicht dann solche Arbeit [Elektriker] zu bekommen*“ (Gustav, Zeile 336ff.).

Die hiermit erzeugte Problemindividualisierung und der in der genannten Bewältigungsstrategie „normale Noten“ implizierte Verweis auf interne Kontrollüberzeugungen, verankern die Schuld eines möglichen Versagens in der Person Gustav. Wenn er sich nicht genug bemüht, muss er mit der Folge leben, keine Arbeit (bzw. keinen Ausbildungsplatz im Wunschberuf Elektriker) zu bekommen, um dann entweder dauerhaft arbeitslos zu sein, kein Geld zu haben, kein „schönes“ und „besseres“ Leben leben zu können, stattdessen auf der Straße zu landen und dort zu sterben. Oder im Sinne einer Bewältigungsstrategie bzw. eines akkomodativen Bewältigungsmechanismus‘ auf „*irgendeine andere Arbeit*“, die vielleicht keinen Spaß macht, angewiesen zu sein, um etwas zu verdienen. Die beiden ursächlichen Bedingungen für Gustavs Unsicherheitsbetroffenheit sind somit inhaltlich verknüpft bzw. aufeinander bezogen.

Zum untersuchten Phänomen führen bei Tom sogar sechs zusammenhängende, ursächliche Bedingungen für Arbeitslosigkeit, die ihn persönlich betreffen: Tom hat zum einen die Vorstellung, dass „*die schulische Voraussetzung, so wie Hauptschulabschluss [...] ja auch nicht mehr so gut*“ (Hauptschulabschluss = ursächliche Bedingung 1) sei und man wegen eines „*zu schlechten Abschluss[es]*“ abgelehnt bzw. nicht eingestellt werde (schlechter Schulabschluss = ursächliche Bedingung 2). Als intervenierende Bedingungen kommen hinzu, dass Tom eine Hauptschule besucht und ihm erst relativ spät, wenn auch, „*Gottseidank*“, nicht zu spät, klar geworden sei, dass er seine Noten verbessern müsse. Ihm sei klar geworden, dass er mit schlechten Noten im Leben nicht weiterkomme. Seiner Unsicherheitsbetroffenheit begegnet er auch, indem er „versucht“, „*das hinzukriegen, also so gut wie möglich*“. In dieser Bewältigungsstrategie wird eine interne Kontrollüberzeugung deutlich. Darüber hinaus verweist er auch auf gesellschaftliche Bewältigungsstrategien: Für Berufe, für die man eigentlich einen Realschulabschluss bräuchte, könnte man Bewerbern mit gutem Hauptschulabschluss die Chance geben (= gesellschaftliche Bewältigungsstrategie), die Ausbildung zu machen und parallel den Realschulabschluss (= individuelle Bewältigungsstrategie) zu erwerben.

Während Tom optimistisch ist, dass man selbst mit einem schlechten Schulabschluss (oder einem Hauptschulabschluss) noch „*mehrere Chancen*“ hat, werde es ohne Abschluss allerdings „*schwierig*“. Tom hat die Vorstellung, dass man ohne Schulabschluss sehr geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat (= ursächliche Bedingung 3). Auch ein Ausbildungsabbruch betrachtet er als Risiko (= ursächliche Bedingung 4): Dies könne dazu führen, „*dass der Arbeitgeber ihn nicht annimmt*“.

Entsprechend hat die Betonung in seiner Zukunftsvorstellung, dass er mit 30 eine Ausbildung „fertig gemacht“, also abgeschlossen und nicht abgebrochen haben werde, ihre Ursache darin, dass er eine abgebrochene Ausbildung als ursächliche Bedingung für Arbeitslosigkeit ansieht. Damit verbunden ist seine Angst keinen Ausbildungsplatz als Tischler zu bekommen, also ausbildungslos zu bleiben (= ursächliche Bedingung 5). Dies ist wahrscheinlich verbunden mit der Angst einen alternativen Beruf erlernen zu müssen, der ihm keinen Spaß macht, was das Risiko auf individuell verschuldete Arbeitslosigkeit wiederum erhöhen würde.

Die Ausbildung zum Tischler entspricht seiner Vorstellung von einer „vernünftigen“ Ausbildung. Weil die Tischlerarbeit im Vergleich zur Tätigkeit eines Zimmerers „viel feiner“ sei, zieht er diese holzverarbeitende Tätigkeit vor. Entsprechend argumentiert Tom mit der Dimension „Anspruchsniveau“ und der individuellen Komponente. Auch verspricht er sich von seiner Berufswahlentscheidung „Spaß an der Arbeit“ und insofern einen Selbstschutz vor Arbeitslosigkeit, denn als weitere ursächliche Bedingungen (6) für Arbeitslosigkeit nimmt er „keinen Bock zu arbeiten“ und „keinen Spaß an der Arbeit“ an. Dementsprechend viel Bedeutung misst er seinem Berufswunsch bei (= intervenierende Bedingung).

Die hieraus resultierende Unsicherheitsbetroffenheit wird u. a. darin deutlich, dass er sich Gedanken „über den Schulabschluss und über die Ausbildung“ macht, „wie das da so weitergeht“, ob er einen Ausbildungsplatz bekomme, das sei „natürlich schwer, so im Holzbereich“. Zwar betreffe ihn Arbeitslosigkeit „so gut wie gar nicht“, weil er „ja eigentlich reichlich“ arbeite, doch mache er sich seit er zwölf sei, d. h. seit er die weiterführende Schule besuche, schon ein paar Gedanken über Arbeitslosigkeit, „weil wenn ich hinterher nicht so ne gute Ausbildung hinkriege oder keinen Beruf kriege, dann is ja auch so Arbeitslosigkeit dabei“.

Auch bei Achmet resultiert das Phänomen Unsicherheitsbetroffenheit aus drei intervenierenden und zwei ursächlichen Bedingungen, die sehr stark mit seiner Arbeits- und Familienorientierung, insbesondere seiner Rollenerwartung, verbunden sind: Achmet hat in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit vor allem die Bedeutung für die Familie im Auge. Familie ist die zentrale Kategorie. Das zeigt sich auch in seiner Schilderung der Folgen von Arbeitslosigkeit. Diesbezüglich hat er nicht nur die Folgen für die Familie im Sinn. Außerdem sieht er eine männliche Person als Ernährer und Versorger der Familie, der bei Arbeitslosigkeit versagt hat, mit der Folge, seiner Familie keine teuren Sachen mehr kaufen zu können. Achmet nimmt an, dass der arbeitslose Mann deshalb vielleicht von seiner Frau verlassen wird, „weil der nich so viel mehr Geld äh nach Hause bringt“. Damit argumentiert Achmet nicht nur mit den Dimensionen „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“ und den „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“, sondern zeigt auch eine sehr geschlechterstereotype Orientierung. Gleichzeitig sieht Achmet sich selbst einem starken „situativen Arbeitsdruck/Druckmotivation“ ausgesetzt, wobei auch die „Belastungen

durch Arbeitslosigkeit“ eine Rolle spielen. Er wolle nicht arbeitslos sein, er wolle eine Arbeit haben, Arbeit sei für ihn „*sehr wichtig*“, weil er eine Familie gründen (konkrete private Lebensgestaltung: zwei Kinder, eine Frau, ein Haus) und ein „*vernünftiges Leben*“ haben wolle. Hierunter versteht er nicht nur Familie als private Lebensform, sondern auch einen gewissen Lebensstandard. So will er „*nich so arm leben*“, sich auch etwas teurere „*Sachen leisten*“ können. Sein stärkstes Arbeitsmotiv ist jedoch die Familie. So will er nicht nur für seine Kinder und seine Frau, sondern „*allgemein*“ für seine Familie sorgen, d. h. auch seine „*Mutter und so*“ „*reinbeziehen*“. Um dieser Rolle entsprechen zu können, braucht er „*eine gute Arbeit*“. Diese Rollenerwartung wird außerdem zur intervenierenden Bedingung hinsichtlich der Unsicherheitsbetroffenheit. Diese intervenierende Bedingung scheint von einer weiteren intervenierenden Bedingung tangiert zu sein: Achmets Migrations- und kulturellem Hintergrund (beide Eltern in der Türkei geboren; Türkisch als Muttersprache).

Ursächlich bedingt ist die Unsicherheitsbetroffenheit außerdem durch seine Vorstellung, dass Arbeitslose ohne oder „*nur*“ mit Hauptschulabschluss mit Arbeitslosen, die einen Realschulabschluss haben um Arbeitsplätze konkurrieren. Hiermit im Zusammenhang steht die Vorstellung, dass insbesondere Menschen ohne Abschluss oder „*nur*“ mit einem Hauptschulabschluss arbeitslos sind. Es gebe aber vielleicht auch unter denjenigen mit Realschulabschluss Arbeitslose. Dadurch werde die Suche nach der Arbeit, „*die man will*“ bedeutend schwieriger, „*weil die wollen wahrscheinlich alle die gleiche*“. Diese ursächliche Bedingung ist im Zusammenhang mit der intervenierenden Bedingung, dass Achmet selbst die Hauptschule besucht, zu sehen.

8.2.1.2 Erklärungsversuche des eigenen Arbeitslosigkeitsrisikos

Neben der Verwobenheit ursächlicher und intervenierender Bedingungen fallen dahinter stehende Erklärungsversuche durch die Schüler ins Auge.

So vermutet beispielsweise Melek hinter der Rekrutierungspraxis Hauptschulabsolventen von vornherein abzulehnen, die (irrtümliche) Annahme der Beschäftigter, Hauptschüler wären den Arbeitsinhalten kognitiv nicht gewachsen.

Damir führt die Rekrutierungspraxis auf die Signalwirkung der Hauptschule zurück. So hafte einem das Stigma „Hauptschüler“ weiterhin an, wenn man den Realschulabschluss auf der Hauptschule erworben habe. Indirekt argumentiert auch Larina mit der *Signaling*-Theorie: „*Es ist schwer Arbeit zu finden*“, weil, „*nicht viele Firmen nehmen einen*“ bzw. „*nicht jeder nimmt einen*“, weil darauf geachtet werde, „*auf welcher Schule man war, welchen Abschluss*“ man habe. Daraus resultiert die Einschätzung bzw. das Statement: „*Also wir Hauptschüler, wir habens eigentlich schlecht*“ sowie „*also Hauptschüler haben nich gute Chancen*“.

Alex vermutet, ähnlich wie Melek, dass die Beschäftigter deshalb u. a. auf Noten achten, weil sie von den Noten auf die Arbeitsleistung schließen: „*wenn er gute No-*

ten hat, dann muss er fleißig sein und so denken die“. Mit dem „so denken die“ distanziert sich Alex von der vermuteten Denkweise der Beschäftigten. Alex ist der Meinung, dass man auch gut arbeiten können muss und dass schlechte Schüler handwerklich durchaus sehr „begabt“ sein und „gut arbeiten können“.

Anna liefert eine sehr umfassende Erklärung, warum man heute im Vergleich zu früher mit einem Hauptschulabschluss nur „sehr wenig“ Arbeitsplätze „kriegen“ kann (siehe hierzu auch Kapitel 7). Sie verweist zum einen darauf, dass es heute „sehr viele verschiedene[.] Schulabschlüsse[.]“ gebe, dass Beschäftigte heute „strenger“ seien als früher und dass man heute für „fast alles Abitur oder so was“ brauche. Letzteres begründet sie damit, dass Abiturienten vielleicht „mehr Arbeitsleistung bringen können als welche, die einen Hauptschulabschluss haben oder so was“. Etwas später vermutet sie, dass „sie“ (die Arbeitgeber) heute vielleicht „mehr Leistung haben“ wollen als früher. Argumentiert wird außerdem mit der historischen Dimension. Diese bringt sie in Zusammenhang damit, dass früher mehr gearbeitet wurde und Deutschland früher „mehr Geld“ hatte. Auch hätten „sie“ früher „richtig viele Arbeiter“ gehabt. Heute würden „sie“ (die Arbeitgeber) hingegen „nur noch gute“ (=Abiturienten) „nehmen“, weil Abiturienten „besser rechnen, Englisch reden“ können. Dies sei in manchen Berufen auch von Vorteil. Andere hingegen, ihre Eltern z. B., könnten „fast gar nicht“ Englisch sprechen, weil man dies früher „ja auch nicht gelernt“ habe. Es sei damals nicht notwendig gewesen, weil „fast nur Deutsche“ in Deutschland gelebt hätten. Heute seien Fremdsprachenkenntnisse notwendig, weil „viele Ausländer“ in Deutschland lebten, die „auch kein Deutsch können“. Gegen Ende des Interviews äußert sie im Zusammenhang mit dem Impulswort „Bildung“ außerdem die Vermutung, „dass viele Leute nur noch Leute mit Bildung nehmen, halt die viel wissen und so. Und die Leute, die ein bisschen weniger wissen, ja keine Arbeit haben“. Diese Rekrutierungspraxis begründet sie damit, dass manche vielleicht „nur“ an den „Ruf von ner Firma“ denken, dass der „gut bleibt“.

Während manche Schüler sich aktiv um Erklärungen für Rekrutierungspraxis und Entwertung des Hauptschulabschlusses bemühen, zum Teil zur Entlastung Schuldige suchen, stellen die Vorstellungen manch anderer Schüler offenbar keine Erklärungen bereit. So hat beispielsweise Alexandra zwar die Vorstellung, dass es aufgrund ihres Hauptschulbesuches sogar schwer werde „wenigstens irgendeine Arbeit“ zu finden, doch enthält diese Vorstellung augenscheinlich keine zufriedenstellende oder gar entlastende Erklärung, warum dies so ist. Bewältigt wird die hierdurch entstehende Unsicherheitsbetroffenheit allerdings u. a. kollektiv mithilfe eines psychologischen *Copings*, indem sie mit ihren Freunden über das schlechte Image der Hauptschule und die damit verbundene schwierige Arbeitsmarktsituation spricht.

Auch verweist insbesondere Annas Erklärungsversuch auf eine fachdidaktische Herausforderung, zumal eine solche Erklärung nicht zuletzt Ressentiments gegenüber Minderheiten schüren kann.

8.2.1.3 Unsicherheitsbetroffenheit im Zusammenhang mit der Arbeitsorientierung

Das Phänomen Unsicherheitsbetroffenheit ist nicht nur durch ursächliche und intervenierende Bedingungen sowie den Kontext beeinflusst. Mit Bezug auf Heinemann und die Attributionstheoretiker Heider und Weiner wird angenommen, dass für seine Ausprägung darüber hinaus die Arbeitsorientierung des jeweiligen Falles, seine Vorstellungen zu Arbeitslosigkeit in Bezug auf Ursachen, Folgen und Bewältigungsmöglichkeiten sowie seine Zukunftsvorstellungen (Wünsche und Erwartungen) relevant sind.

Lebensentwürfe und Arbeitslosigkeitsvorstellungen der Jugendlichen wurden bereits in Kapitel 7 thematisiert. Nachfolgend werden die elf aufgrund ihrer Homogenität in Bezug auf die Unsicherheitsbetroffenheit und ihre Ursachen theoretisch ausgewählten Fälle in die Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann (1978) (siehe Kapitel 3.1) eingeordnet. Die Zuordnung der Schüler zu den fünf Haltungstypen, die Heinemann (1978, 49f.) auf der Basis der sich überlagernden vier Dimensionen der Arbeitsorientierung und der drei Komponenten der einzelnen Dimensionen entwickelte, ermöglicht weitere Aussagen hinsichtlich der Unsicherheitsbetroffenheit dieser Schüler. Denn Heinemann (1978, 42) zufolge entscheiden Einstellungen, Werthaltungen, Erwartungen in Bezug auf Arbeit und Beruf einerseits darüber, ob Leistungen und Funktionen von Arbeit für den Einzelnen bedeutsam sind und zu Arbeitsmotiven werden. Andererseits beeinflusst die Arbeitsorientierung Ursachen und Wirkungen des Arbeitsplatzverlustes (vgl. Heinemann 1978, 42).

Die Zuordnung der Schüler zu den fünf Haltungstypen ergibt, dass alle sechs im Sinne des minimalen Vergleichs theoretisch ausgewählten Jungen¹⁵ eine eher instrumentell-ökonomische Handlungsorientierung aufweisen. Sie betrachten Arbeit vor allem als „Möglichkeit des Geldverdienens“ (ebd., 50) und als „Möglichkeit der Verwirklichung außerberuflicher Wünsche und Ziele“ (ebd., 52). Auch ist ihre Beziehung zur Arbeit eher zweckrational und instrumentell und durch eine stark ausgeprägte Trennung von Arbeit und Freizeit gekennzeichnet. Ferner sind ihre beruflichen Werterwartungen auf ein hohes Einkommen und ihre Ansprüche auf einen sicheren Arbeitsplatz gerichtet. Die wirtschaftliche Abhängigkeit und die in der Ar-

15 Damir, Gustav, Sandro, Alex, Tom, Achmet.

beitslosigkeit befürchteten Einkommensverluste erzeugen bei ihnen einen besonders starken Arbeitsdruck (vgl. ebd., 50f.).

Somit können alle sechs Jungen in der Tendenz dem ersten Haltungstypen zugeordnet werden. Allerdings ist diese Zuordnung bei keinem eindeutig und ausschließlich. So tendieren vier¹⁶ der sechs Jungen auch noch zum zweiten Haltungstypen, einer¹⁷ zum fünften und ein anderer¹⁸ leicht zum dritten. Nachfolgende Beispiele sollen dies verdeutlichen:

Alex' konkrete Benennung des Berufswunsches zu Beginn und sein wiederholter Verweis auf den Faktor „Spaß“ sowie darauf, dass er sich eine „feste Arbeit“ wünscht und Arbeitsbedingungen wie lange Arbeitszeiten, Nachtdienst und gesundheitsgefährdende Tätigkeiten vermeiden möchte, deuten auf eine intrinsische Wertorientierung, die Dimensionen „Anspruchsniveau“ und „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“ sowie auf die individuelle und die ökonomische Komponente der Arbeitsorientierung hin. Insbesondere wird mit *„eigentlich muss auch Arbeit Spaß machen“* auf eine „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“ sowie ein „Anspruchsniveau“ verwiesen. Mit *„die Arbeit soll Spaß machen“* formuliert Alex außerdem eindeutig eine Forderung im Sinne einer solchen „beruflichen Werterwartung/Zugmotivation“ sowie eines „Anspruchsniveaus“. Für ihn hätte Arbeit keinen Sinn, wenn sie keinen Spaß macht. Sie wäre dann langweilig. Trotz dieser Hinwendung zur intrinsischen Wertorientierung dominiert letztlich die extrinsische Wertorientierung. Die ökonomische Komponente und die Dimension „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“ erscheinen hinsichtlich der Arbeitsorientierung als sehr bedeutsam. Arbeit bedeutet Einkommen. Geld ist notwendig um zu leben. Es ist das zentrale Element. „Kein Geld“ ist außerdem für Alex die zentrale Folge von Arbeitslosigkeit, mit der Konsequenz, nicht konsumieren zu können. Auch kann dann die Verantwortung für die Familie nicht erfüllt und somit die Familie nicht ernährt werden. Entsprechend deutet dies auf einen „situativen Arbeitsdruck/Druckmotivation“ sowie auf eine Argumentation mit der Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“ und der ökonomischen Komponente an. Ebenso wird mit der Vorstellung Arbeitslose *„sitzen den ganzen Tag zuhause rum“* die raum-zeitliche Strukturierungsleistung der Arbeit angesprochen, die in der Arbeitslosigkeit wegfällt: Demnach bedeutet Arbeitslosigkeit „Einbuße eines die Zeit strukturierenden Elements, sie führt in Abwechslungs- und Kontrastarmut und damit in eine Eintönigkeit des Tagesablaufes“ (Heinemann 1978, 17). Außerdem wird mit dieser Vorstellung Passivität auf Seiten der Betroffenen angenommen und eine Handlungs-

16 Damir, Gustav, Alex, Tom.

17 Achmet.

18 Sandro.

ohnmacht unterstellt. Diese Passivität resultiert für Alex auch daraus, dass man als Hartz IV-Empfänger mehr bekomme als wenn man arbeite. Obwohl Alex diese daraus folgende passive Haltung bzw. das „nicht arbeiten wollen“ ökonomisch gesehen nachvollziehen kann, findet er es „*besser*“ einer Arbeit nachzugehen. Insofern deutet dies darauf hin, dass Arbeit als soziale Norm anerkannt wird, die erfüllt werden muss. Hinsichtlich der Arbeitsorientierung dominieren an dieser Stelle die Dimension „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“ sowie die soziale Komponente. Die Einordnung in die Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann verweist somit auf den ersten Haltungstypen mit starker Tendenz zum zweiten Haltungstypen.

Achmet assoziiert Arbeit primär mit Einkommen bzw. „*Geld verdienen*“. Doch verdiene man dieses Geld nicht (nur) für sich, sondern vor allem für die Familie, „*damit man alles teilen kann*“. Hinsichtlich der Arbeitsorientierung wird mit den Dimensionen „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“, „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“, der ökonomischen, zum Teil auch mit der sozialen Komponente, bei insgesamt extrinsischer Wertorientierung argumentiert. Zusammen mit der Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“ argumentiert Achmet mit diesen Dimensionen auch in Bezug auf die Folgen von Arbeitslosigkeit. Für ihn hat ein männlicher Ernährer bei Arbeitslosigkeit versagt, kann seiner Familie keine teuren Sachen mehr kaufen und wird deshalb vielleicht von seiner Frau verlassen.

Neben der Einkommensfunktion nennt Achmet zunächst nur einen negativen Aspekt von Arbeit: Arbeit beschneidet die Freizeit, stellt insofern einen Zeitfresser dar. Diese Wahrnehmung bekräftigt die Dimension „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“. Gefragt nach seinen bisherigen Arbeitserfahrungen greift Achmet diesen negativen Aspekt wieder auf. So nennt er zunächst die negativen Aspekte seines Praktikums bei einem Automobilverkäufer. Er habe „*sehr viel sehr früh aufstehen*“ und „*sehr lang arbeiten*“ müssen. Dies bewertet er als „*nicht so gut*“. Nach einer kurzen Pause schwenkt er dann jedoch um und sagt: „*Eigentlich hab ich auch nur positive [Erfahrungen] gemacht, weil die Leute, wo ich gearbeitet habe, waren auch sehr nett zu mir. Kann man sich nich beschweren*“.

Zum positiven Erleben des Praktikums hat insofern vor allem die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit geführt (vgl. Deci/Ryan 1993).

Die raum-zeitliche Strukturierungsfunktion von Arbeit hat Achmet auch hinsichtlich seiner Vorstellung seines zukünftigen Arbeitsalltags vor Augen. So stellt er sich vor, früh aufzustehen, zur Arbeit zu fahren und dann spät wieder nach Hause zu kommen. Abermals betont er die Beschneidung der Freizeit durch Arbeit. Obwohl der Beruf des Automobilkaufmannes sein Traumberuf zu sein scheint und er auf einen solchen Ausbildungsplatz hofft, ist bei ihm die Trennung zwischen Arbeit und Freizeit stark ausgeprägt. Hinsichtlich der Arbeitsorientierung verweist dies erneut auf die die Dimensionen „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“, „berufli-

che Werterwartung/Zugmotivation“, eine extrinsische Wertorientierung, die ökonomische und die soziale Komponente. Die Einordnung in die Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann deutet deshalb auf ersten Haltungstypen mit starker Tendenz zum fünften hin.

Zunächst überwiegen bei Sandro in Bezug auf die Arbeitsorientierung die Dimension „berufliche Erwartungen/Zugmotivation“ sowie die ökonomische Komponente und die Dimension „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“ und eine vor allem extrinsische Wertorientierung. Geld ist zentral, denn ohne Geld kann man nicht leben. Insofern ist Arbeit eine zwingende Notwendigkeit (Druckmotivation), gleichzeitig liegt eine Angstmotivation im Sinne der Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“ vor. Darüber hinaus wird die Strukturierungsleistung der Arbeit betont. Im Gegensatz dazu wird Arbeitslosigkeit als „Abwechslungs- und Kontrastarmut“ (Heinemann 1978, 17) erlebt. Beklagt wird außerdem die finanzielle Abhängigkeit von sozialstaatlichen Leistungen. Passivität auf Seiten der Betroffenen wird angenommen und eine Handlungssohnmacht wird unterstellt, wenn man *„sein Leben nicht mehr fan- finanzieren kann“*. Die Konsequenz *„dann würde dann zugrunde gehen“* deutet darauf hin, dass Bewältigungsstrategien auf individueller Ebene nicht gesehen werden und externe Kontrollüberzeugungen dominieren. So nennt Sandro ausschließlich staatliche und gesellschaftliche Interventionsmöglichkeiten bzw. Bewältigungsstrategien: Hartz IV, Spenden sowie der Versuch der Jobvermittlung. Hartz IV bzw. die staatliche Unterstützung verleite aber zu Passivität und Schmarotzertum, weswegen Sandro empfiehlt, Hartz IV zu reduzieren. Auch sollten Arbeitslose vorweisen müssen, dass sie nach Arbeit suchen. Die genannte Bewältigungsstrategie *„egal was es für ein Job ist, Hauptsache er hat einen, egal wie viel man verdient, aber er soll einen Job haben“* bedeutet, dass Arbeitslose zu einer akkomodativen Bewältigungsstrategie und zu einem sozialen *Coping* gezwungen werden sollen. Insbesondere der letzte Teil *„aber er soll einen Job haben“* zeigt, inwiefern Arbeit als soziale Norm interpretiert wird, die erfüllt werden muss. Eine Rolle spielen hier der „situative Arbeitsdruck/Druckmotivation“ und die soziale Komponente. Deutlich wird außerdem, dass die mit Arbeit erreichte finanzielle Unabhängigkeit (von den Eltern), ausgedrückt in *„sein eigenes Geld verdienen“*, eine zentrale Motivation darstellt. Schließlich verdeutlicht der Berufswunsch Lackierer in Bezug auf die Arbeitsorientierung die Bedeutung der individuellen Komponente, eine intrinsische Wertorientierung sowie die Dimensionen „Anspruchsniveau“ und „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“. Diese eher intrinsische Wertorientierung regt zu einer aktiven Bewältigungsstrategie an: *„Also von Anfang an wollt ich Lackierer werden. Und dann hab ich auch gleich wegen Praktikum da angefragt“*.

Die Einordnung in die Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann deutet auf den ersten Haltungstypen mit Tendenz zum dritten Haltungstyp hin.

Bei den Mädchen verhält es sich ein bisschen anders. Hier tendieren drei¹⁹ der fünf Mädchen in erster Ausrichtung sehr klar zum ersten Haltungstypen. In zweiter Ausrichtung ist bei zweien²⁰ eine Tendenz zum fünften, bei der dritten²¹ eine Tendenz zum zweiten sowie zum dritten Haltungstypen erkennbar.

So sind beispielsweise in Larinas Einstellung zur Arbeit die Begriffe „Geld“ und „Stress“ bzw. „stressig“ zentral. Demnach dominieren hinsichtlich der Arbeitsorientierung die Dimensionen „berufliche Erwartungen/Zugmotivation“ und „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“ sowie die ökonomische Komponente. Zwar bedeutet Arbeit vorwiegend Stress und Anstrengung und „*is nicht immer gut*“, doch dient Arbeit vor allem dazu Geld zu verdienen. Das Einkommen wiederum ist notwendig, um der Verantwortung für die Familie nachkommen, d. h. die Familie versorgen, aber auch um konsumieren zu können. Insofern wird Arbeit zu einer zwingenden Notwendigkeit. Entsprechend der Einkommensfunktion, die bei Arbeitslosigkeit zusammen mit der Konsummöglichkeit wegbricht, dominiert außerdem die Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“. Indem man „*hart*“ arbeitet, kann man seinen sozialen Status sichern.

Die vorwiegend extrinsische Wertorientierung wird zum Teil durch die Dimension „Anspruchsniveau“ und die individuelle sowie soziale Komponente ergänzt. Und zwar dann, wenn davon die Rede ist, um welche Aspekte der Traumberuf kreist. Doch würde dieser, sofern es zum kritischen Lebensereignis Arbeitslosigkeit kommt, notfalls zugunsten irgendeines Jobs aufgegeben. Auch in den Aussagen, dass Arbeit trotz des Stresses und ihres Zwangscharakters „*auch Spaß*“ macht und dass sie Arbeiten mehr mag als Schule, weil man dann ungestört seine Tätigkeit verrichten könne, deutet sich eine leichte intrinsische Wertorientierung an. Allerdings drücken die „Verzichts“-Bewältigungsstrategien, „*geizig sein müssen*“, „*nicht so viel ausgeben*“, „*sich nichts mehr richtig gönnen dürfen*“, die bei Arbeitslosigkeit gezwungenermaßen ergriffen werden müssen, eine „außerberufliche“ Handlungsorientierung aus. Arbeit stellt für Larina somit vor allem eine „Möglichkeit der Verwirklichung außerberuflicher Wünsche und Ziele“ (Heinemann 1978, 52) dar. Die Einordnung in die Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann verweist daher auf einen Mischtypen aus ersten und fünften Haltungstypen.

Am Anfang von Isabells Argumentation steht die Familiengründung als normalbiographisches Element, welches einerseits mit einem gewissen Zögern („*wollte eigentlich*“) genannt, andererseits mit dem Anspruch, eine „*glückliche*“ Familie ha-

19 Anna, Larina, Isabell.

20 Anna, Larina.

21 Isabell.

ben zu wollen, versehen wird. Bereits zu Beginn deuten sich Bewältigungsversuche an: Es geht darum sein Leben im Sinne einer Normalbiographie zu bewältigen. Ein solch „gutes“ Leben wird durch Arbeit möglich. Deswegen versucht Isabell ihr Bestes zu geben und *„beim KFZ durchzukommen“*. Die Strategie „sein Bestes geben“ ist mit der Konsequenz verbunden, „gut leben“ zu können. Hierin deuten sich vor allem individuelle Kontrollüberzeugungen und eine individuelle Ursachenattribution an.

Im Hinblick auf die Arbeitsorientierung dominieren die Dimension „berufliche Erwartungen/Zugmotivation“ sowie die ökonomische Komponente. Mit der konkreten Nennung des Berufsziels (KFZ-Mechatronikerin), verbunden mit den Aspekten *„anderen helfen“*, *„dabei auch für sich selbst was zu tun“*, *„man kann diesen Job“*, werden der Arbeitsorientierung die individuelle Komponente und eine stärker intrinsische Wertorientierung hinzugefügt. Außerdem findet die Argumentation vor dem Hintergrund der Dimension „Anspruchsniveau“ statt. Daneben ist „Geld“ der zentrale Begriff. „Geld verdienen“ ist eine zentrale Funktion von Arbeit, weil darüber ein gutes Leben möglich wird. Arbeit bedeutet Geld und Geld ist notwendig, um sein *„späteres Leben abzusichern“* und um *„gut leben“* zu können. Insofern ist Arbeit auch im Sinne der Dimension „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“ eine zwingende Notwendigkeit. Arbeit stellt außerdem einen Versuch dar, *„nicht gleich auf der Straße zu landen“*. Entsprechend liegt auch eine Angstmotivation im Sinne der Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“ vor, denn Arbeit verleiht eine gewisse Sicherheit und Unbeschwertheit, indem man weiß, dass man selbst, aber auch die Familie versorgt ist. Man gilt außerdem als faul und unselbstständig bzw. als abhängig von den Eltern, wenn man keine Arbeit hat. Hinsichtlich der Arbeitsorientierung bedeutet dies eine Argumentation mit den Dimensionen „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“, „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“, „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“ sowie der ökonomischen und sozialen Komponente. Diese Arbeitsorientierung zeigt sich auch in ihrer Auffassung, dass Arbeitslosigkeit Stress erzeuge, *„weil die meisten dann ja nichts mehr zu tun haben“*. Arbeit fasst Isabell insofern als soziale Norm und als ein Zeitstrukturierendes Element auf, das für Abwechslung und Kontrast sorgt. Die Einordnung in die Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann deutet vor diesem Hintergrund auf einen Mischtypen aus ersten und zweiten bzw. dritten Haltungstypen hin.

Melek und Alexandra weichen erkennbar von den drei anderen Mädchen ab: Meleks Arbeitsorientierung verweist auf den vierten und dritten Haltungstypen, während Alexandra zum zweiten und vierten Haltungstypen tendiert.

Melek nimmt an, dass die meisten Menschen *„viel erreichen“* wollen. Diesen Wert hat Melek für sich selbst übernommen. Auch sie möchte *„viel erreichen“*. Dies geschieht über einen adäquaten Job, möglichst in einer erfolgreichen, angesehenen

Firma. Sie unterstellt den meisten Menschen eine Arbeitsorientierung, bei der die Dimension „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“, die Dimension „Anspruchsniveau“, eine extrinsische Wertorientierung (Sozialprestige) sowie die soziale Komponente dominieren. Dies trifft auch auf ihre eigene Arbeitsorientierung zu. Es geht ihr um Anerkennung und Selbstdarstellung. Darüber hinaus sollten die eigenen Interessen und Talente die Berufswahlentscheidung bestimmen. In Bezug auf die Arbeitsorientierung dominieren insofern die Dimensionen „Anspruchsniveau“, „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“, eine intrinsische Wertorientierung sowie die individuelle Komponente, insbesondere der individuell-interessensbezogene Schwerpunkt. Die Relevanz des Einkommens bzw. Geldes wird allerdings auch gesehen. Obwohl sie die Einkommensfunktion den Interessen nachordnet, ist „Geld“ eine zentrale Kategorie, die durchweg mitgedacht und vorausgesetzt wird. Hinsichtlich der Arbeitsorientierung deutet dies auf die Dimensionen „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“, „Anspruchsniveau“, eine extrinsische Wertorientierung sowie die ökonomische Komponente hin. Mit der Aussage „*natürlich is auch=is auch wegen dem Geld*“ wird Arbeit außerdem zu einer zwingenden Notwendigkeit im Sinne der Dimension „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“.

Arbeit bedeutet auch „*mehr von der Welt*“ zu sehen, „*mehr Wissen*“ zu bekommen. Entsprechend der Funktionen und Leistungen, die Arbeit für den Einzelnen erfüllt, wird hiermit die soziale, wirtschaftliche und technische Realitätserfahrung angesprochen:

„Arbeit ist entscheidende Realitätserfahrung, die für die eigene Wirklichkeitskonstruktion, das Verständnis und die Beziehung von Realitätsschicht und Irrealitätsschicht im eigenen Erleben und Handeln von großem Gewicht ist“ (Heinemann 1978, 22).

Hinsichtlich der Arbeitsorientierung werden insofern die Dimension „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“, intrinsische und extrinsische Wertorientierungen sowie die individuelle Komponente, insbesondere der individuell-selbstwertbezogene Schwerpunkt angesprochen. Darüber hinaus erfüllt Arbeit auch einen alltagspraktischen Nutzen. Schließlich stellt Arbeit „*eine Art Zeitvertreib*“ dar. Angesprochen wird hiermit die raum-zeitliche Strukturierungsfunktion, die den Lebensrhythmus gliedert. In diesem Zusammenhang ist auch die anschließende Aussage „*irgendwas aus seinem Leben zu machen*“ und „*dem etwas Sinn verleihen*“ zu verstehen. Mit dieser intrinsischen Wertorientierung wird insbesondere die individuelle Komponente mit ihrem individuell-selbstwertbezogenem Schwerpunkt verfolgt. Arbeit ist zu großen Teilen positiv besetzt und wird sehr stark mit der kontaktstiftenden Funktion assoziiert. Nicht zu arbeiten wird als belastend erlebt, weil man sich „*faul*“ vorkommt. Insofern wird mit der Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“, der individuellen und der sozialen Komponente der Arbeitsorientierung argumentiert.

Das Gefühl arbeiten zu wollen, irgendwas zu tun haben zu müssen und seinem „*Körper Funktion [zu] geben*“, deutet darauf hin, dass Arbeit als eine zwingende Notwendigkeit aufgrund des Bedürfnisses nach eigener beruflicher Leistung empfunden wird (Dimension „situativer Arbeitdruck/Druckmotivation“). Auch wird indirekt auf die zeitliche Strukturierungsfunktion verwiesen. Arbeit bedeutet Beschäftigung für Körper und Geist. Angesprochen wird insofern die individuelle Komponente, d. h. der individuell-selbstwertbezogene Schwerpunkt. Eindeutig liegt eine intrinsische Wertorientierung vor. Diese positive Arbeitsorientierung hat ihre Ursache offenbar in der Interaktion mit der Mutter, welche „*ja arbeitslos*“ sei. In Gesprächen vermittelt die Mutter Melek, dass sie sich in ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter nicht besonders wohl fühlt. Sie rät Melek: „*werd nicht so wie ich. Fang erst mal an zu arbeiten anstatt zu heiraten, weil dann kriegst du- fühlst dich einfach wohler. Fühlst dich beschäftigt und bist auch klüger*“ (Melek, Zeile 517-520).

Während aus den Gesprächen mit der Mutter die positiven Eigenschaften bzw. die intrinsische Wertorientierung usw. resultieren, hat Melek durch die Interaktion mit dem Vater und durch das Handwerksbildungszentrum eher negative Aspekte von Arbeit verinnerlicht. So hat sie im HBZ die Berufe Friseur und Stuckateur kennen gelernt, woraus sie schließt, dass man „*einfach nur Geduld haben und einfach machen*“ muss, „*warten und sich Mühe geben*“. Durch den Vater hat sie wiederum in ihrer Kindheit erlebt, „*was arbeiten ist*“. Er sei „*immer so spät*“ und „*immer so angestrengt nach Hause gekommen*“. Daraus hat sie für sich abgeleitet, „*dass man viel arbeiten muss*“ und dass Arbeit keinen Spaß macht. Trotz ihrer eher intrinsischen Wertorientierung sowie der Dominanz der individuellen Komponente, weist ihre Einstellung zur Arbeit somit auch negative Aspekte auf. Entsprechend empfindet sie die Schule als „*angenehmer*“, weil man, wenn man arbeite „*immer stehen, immer was tun*“, „*intensiv sein*“ müsse. Auch sei es „*langweilig*“ und „*anstrengend, den ganzen Tag das Gleiche zu machen und das vielleicht jahrelang*“ (= Fließbandarbeit). Überhaupt sei Arbeiten „*anstrengend*“, weil man „*immer hin und herlaufen*“, sich „*um alles kümmern*“ und „*lange arbeiten*“ müsse. Auch brauche man „*richtig viel Geduld*“ und müsse sich „*echt Mühe*“ geben. Als Bewältigungsstrategie für diese eher prekären Arbeitsbedingungen verweist sie auf die Möglichkeit der beruflichen Selbstständigkeit. Zum Beispiel könne man als Apothekerin später eine eigne Apotheke eröffnen, „*wenn man immer weiter arbeitet und härter*“.

Die Interaktion mit dem Onkel und der soziale Vergleich mit in ihren Augen erfolgreichen Menschen, führt Melek weg von dieser negativen Arbeitsorientierung. Meleks Onkel ist ihr Vorbild: Denn obwohl er „*nur*“ einen Hauptschulabschluss hat, hat er es in ihren Augen zu materiellem Wohlstand – ein großes Haus, eine Veranda, einen Garten – gebracht und etwas „*aus seinem Leben gemacht*“. Aus Gesprächen mit dem Onkel resultiert die Bewältigungsstrategie „*sich viel Mühe geben*“, die Schule weiter zu machen, sich weiter zu entwickeln und bilden. An solch

„erfolgreichen“ Menschen wie ihrem Onkel orientiert sie sich mit zunehmendem Alter – „*will auch so erfolgreich werden*“, „*viel erreichen*“, „*will etwas zeigen*“ – und will sich und anderen zeigen, was sie gut kann. Als Begründung für ihr „Ziel“ bzw. als Motiv nennt sie „*ein bisschen stolz*“ auf sich sein zu können, das Gefühl zu erleben „*viel geschafft*“ zu haben. Die Einordnung in die Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann deutet insofern auf den vierten Haltungstypen mit starker Tendenz zum dritten Haltungstypen hin.

Ähnlich wie Melek sieht sich auch Alexandra verschiedenen Arbeitsorientierungen ausgesetzt: Sie selbst entspricht am ehesten dem zweiten Haltungstyp mit starker Tendenz zum ersten der Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann. Sehr deutlich wird dies in der konkreten Nennung und Begründung des Berufswunsches Kinderkrankenschwester (wegen der Kinder). Hinsichtlich der Arbeitsorientierung wird hier mit der Dimension „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“, Dimension „Anspruchsniveau“ sowie einer intrinsischen Wertorientierung und der individuellen Komponente, konkret dem individuell-interessensbezogenen Schwerpunkt, argumentiert. Der Berufswunsch wird an einer späteren Stelle mit der Aussage „*auf jeden Fall*“ noch einmal unterstrichen. Diese Aussage bildet einen Gegenpol zu der Aussage „*wenigstens irgendeine Arbeit*“. Allerdings hat sie sich eine Bewältigungsstrategie zurechtgelegt, für den Fall, dass sie ihren Berufswunsch nicht realisieren kann: „*wenigstens irgendetwas mit Kindern*“. Vom eigentlichen Motivationsgrund „eine Arbeit mit Kindern“ zu haben, weicht sie insofern nicht ab, auch wenn sie teilweise zu einem akkomodativen *Coping* bereit ist.

Die zu Beginn gemachte Aussage, dass Arbeit ihr Spaß machen sollte (= intrinsische Wertorientierung; individuelle Komponente; Dimension „Anspruchsniveau“) bricht sie ab, um auf zweckrationale Gesichtspunkte (Einkommenserwerb) zu verweisen: „*Mh ja Arbeit, das sollte mir auf jeden Fall- Arbeit ist ja für Geld verdienen sozusagen, aber man sollte ja dann auch da dran Spaß haben*“ (Alexandra, Zeile 22-25).

Zunehmend schwenkt sie um auf eine extrinsische Wertorientierung, die Dimension „berufliche Erwartung/Zugmotivation“ und die ökonomische Komponente: „*Also ja ohne Geld kann man ja nich leben, man muss ja Lebensmittel kaufen, Geld, Kleidung und was weiß ich noch alles und wenn man das nicht mehr hat dann verhungern wir oder sonstiges*“ (Alexandra, Zeile 258-261).

Die Konfrontation mit der Realität (dass sie eine Hauptschule besucht; dass ihre Mutter arbeitslos ist; dass ihre Schwestern schlechte Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen haben usw.) sowie die Appelle des Vaters und dessen Arbeitsorientierung, lösen bei ihr anscheinend eine Art Konflikt mit ihrer eigenen Arbeitsorientierung aus. Offenbar glaubt sie, eher dem ersten Haltungstyp entsprechen, also stärker eine extrinsische Wertorientierung und die ökonomische Komponente verfolgen zu müssen. Durch die Lehrerin wiederum wird sie in ihrem „natürlichen“

Haltungstyp bzw. ihrer eigentlichen, eher intrinsischen Arbeitsorientierung bestärkt: „Spaß“ an der Tätigkeit wird zu einem wichtigen Kriterium der Berufswahlentscheidung. Die Lehrerin argumentiert somit mit den Dimensionen „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“, „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“ und „Anspruchsniveau“ sowie einer eher intrinsischen Wertorientierung und der individuellen Komponente.

Die Erkenntnis, dass man mit Arbeit Geld verdienen „muss“, macht Arbeit, die Alexandra eigentlich mehr aus einer intrinsischen Wertorientierung heraus verfolgt, für sie zu einer zwingenden Notwendigkeit, um Geld zu verdienen. Von der eher intrinsischen Wertorientierung nimmt Alexandra immer mehr Abstand genommen; Arbeit wird zu einer Pflicht, zunehmend dominiert die Dimension „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“. Mit dem Verweis darauf, dass Arbeit „Versorgung“ bedeutet, argumentiert sie eindeutig mit der ökonomischen Komponente, einer eher extrinsischen Wertorientierung und der Dimension „berufliche Erwartung/Zugmotivation“. Außerdem strukturiere Arbeit den Tag bzw. entscheide über die Zeitverwendung. Entsprechend bedeutet Arbeitslosigkeit für sie „Einbuße eines die Zeit strukturierenden Elements, sie führt in Abwechslungs- und Kontrastarmut und damit in eine Eintönigkeit des Tagesablaufes“ (Heinemann 1978, 17). Die Strukturierungsleistung der Arbeit, ausgedrückt durch „*geregeltes Leben*“, ist für Alexandra eine sehr wichtige Funktion von Arbeit. Da in der Arbeitslosigkeit die für sie so wichtige Strukturierungsleistung der Arbeit wegfällt, liegt in Bezug auf die Arbeitsorientierung auch die Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“ vor. Die soziale Norm der Arbeit und ihre Strukturierungsleistung werden sehr stark betont. Sozial angepasst ist man, wenn man eine Normalbiographie „lebt“ bzw. ein klassisches Familienmodell verkörpert, in dem der Mann die Ernährerrolle ausfüllt. Dann hat man Teil an der Gesellschaft, ist anerkannt und akzeptiert:

„Ja teilhaben ist halt, wenn man sozusagen einer geregelten Arbeit nachgeht, dass die Menschen einen nich irgendwie blöd angucken, weil man keine Arbeit hat oder so. Sondern dass sie sozusagen, ja, okee, der hat ne Arbeit, der äh der hat Kinder, der hat eine Frau, was weiß ich, den äh- also den schließen sie ja nich grade so aus“ (Alexandra, Zeile 500-506).

Arbeitslosigkeit erscheint als ein kritisches Lebensereignis, dass sie als „*schrecklich*“ bewertet. Insbesondere der damit verbundene Verlust der raum-zeitlichen Struktur, die staatliche Abhängigkeit und vor allem der Verstoß gegen die Reziprozitätsnorm werden von ihr als belastend erlebt. Arbeit wird damit deutlich als soziale Norm in einer Leistungsgesellschaft herausgestellt, gegen die man bei Arbeitslosigkeit verstößt. Hinsichtlich der Arbeitsorientierung werden hier die Dimensionen „situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation“, „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“ und vor allem die soziale und ökonomische Komponente angesprochen:

„Arbeit ist eine kulturelle und soziale Selbstverständlichkeit, eine soziale Norm, und man muß mit sozialen Diskriminierungen, Ablehnungen oder gar Verachtung rechnen, wenn man diese Norm nicht erfüllt, wird man das Stigma des Arbeitsscheuen, des ‚Versagers‘ tragen, auch wenn man durch die wirtschaftliche Lage zur Arbeitslosigkeit gezwungen ist“ (Heinemann 1978, 21).

Entsprechend vermutet Alexandra, dass Arbeitslose stigmatisiert und ausgeschlossen werden. Damit verweist sie zum wiederholten Male auf die Funktion bzw. Leistung von Arbeit „Sozialen Status/Sozialprestige“, die in der Arbeitslosigkeit wegfallen bzw. zu einem sozialen Defizit werden. Insofern wird mit der Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“ und der sozialen Komponente argumentiert.

Die Analyse der individuellen Arbeitsorientierung der homogenen Fälle ergibt insgesamt, dass diese bei den meisten Schülern eher extrinsisch und ökonomisch ausgerichtet ist. Arbeit befriedigt für sie die Bedürfnisse nach Sicherheit und Unabhängigkeit und realisiert außerberufliche Ziele und Wünsche. Dabei wird Arbeit von allen als zwingende soziale und ökonomisch-finanzielle Notwendigkeit erlebt. Für manche liegt in der Arbeit aber auch eine Chance, Interessen nachzugehen und Anerkennung zu erfahren. Durch die kognitiv ernsthafte Repräsentation des Problems Arbeitslosigkeit und der unsicheren Tatsachenüberzeugung, werden nicht nur all diese Leistungen und Funktionen, die Erwerbsarbeit für die Schüler erfüllt bzw. erfüllen soll, infrage gestellt. Die Arbeitsorientierung verstärkt gleichzeitig das aufkommende Gefühl der Furcht und des Kammers, beeinflusst insofern die Unsicherheitsbetroffenheit.

Als ebenso bedeutsam erweist sich die bereits eingangs analysierte Tatsachenbetroffenheit mancher Schüler des *Samples*.

8.2.1.4 Unsicherheitsbetroffenheit im Zusammenhang mit Tatsachenbetroffenheit am Beispiel dreier Fälle

Der Zusammenhang zwischen Unsicherheits- und Tatsachenbetroffenheit wird im Folgenden am Beispiel der drei Fälle Lisa, André und Bettina näher betrachtet. Diese weichen ebenso wie Ben, Jakob, Justin, Nadine, Jessica und Tabea leicht von den oben angeführten Fällen ab. Zwar sehen auch diese Jugendlichen Arbeitslosigkeit ursächlich bedingt in einem qualifikatorischen *Mismatch*, d. h. konkret in schlechten Zeugnissen, keinen oder keinen guten Schul- und/oder Ausbildungsabschluss, fehlender Berufserfahrung usw. Allerdings beziehen sie, im Gegensatz zu den oben angeführten elf Fällen, in die Annahme eines qualifikatorischen *Mismatches* die Hauptschule bzw. den Hauptschulabschluss nicht explizit mit ein. Obwohl bei allen eine (zumindest leichte) Unsicherheitsbetroffenheit feststellbar ist, hat diese nur bei Bettina ihre Ursache im qualifikatorischen *Mismatch* und der intervenierenden Bedingung, nicht die besten schulischen Leistungen zu erbringen. Bei den anderen

drückt sich die Unsicherheitsbetroffenheit vielmehr in der Frage aus, was nach der Schule kommt, ob sie überhaupt einen Ausbildungsplatz bekommen oder Arbeit finden werden. Insofern setzen diese Jugendlichen ihren Hauptschulbesuch nicht mit dem angenommenen *Mismatch* in Beziehung und weichen damit von Sandro, Damir, Gustav, Alex, Tom, Achmet, Isabell, Larina, Alexandra, Melek und Anna ab.

Die drei im Folgenden aufgeführten Fälle, Lisa, André und Bettina weichen von den anderen Fällen aber auch deshalb ab, weil ihre Unsicherheitsbetroffenheit in einem starken Zusammenhang mit ihrer Tatsachenbetroffenheit steht. Diese kann, ähnlich wie eine positive Arbeitsorientierung, verstärkend wirken, weil die Folgen von Arbeitslosigkeit bereits in der „Opfer-durch-Nähe“-Rolle am eigenen Leib erlebt und Arbeitslosigkeit infolgedessen zu einer emotional negativ konditionierten Erfahrung wurde. Exemplarisch betrachtet wird der Zusammenhang Unsicherheitsbetroffenheit und Tatsachenbetroffenheit daher am Beispiel der drei leicht abweichenden Fälle Lisa, André und Bettina.

Der Fall Lisa: „Weil ich’s, so gesagt, an meinem Onkel und an meinem Vater sehe“

Lisa hofft auf eine gute Zukunft. Hierzu gehören für sie Arbeit, Kinder, d. h. Familie. Arbeit und Familie stehen dabei in Beziehung zueinander: „*nen Job haben, Geld verdienen, um halt der Familie was bieten zu können*“. Befriedigt werden sollen somit nicht nur die Grundbedürfnisse; sie will ihrer Familie auch darüber hinaus „*was bieten*“. Mit Arbeit könne man „*alles*“ haben, „*ne Wohnung und dass man halt ja, so gesagt sich selber und halt die- eventuell die Familie ernähren kann*“. Auch sieht sie in Arbeit einen Schutz vor Armut, Obdachlosigkeit und vor staatlicher Abhängigkeit: „*Dass man halt jetzt nicht irgendwie unbedingt vom Staat abhängig sein muss oder wenns noch schlimmer kommt, halt irgendwann auf der Straße leben*“ (Lisa, Zeile 89-92). Insofern ist Arbeit für Lisa „*so ne sichere Seite im Leben*“. In Bezug auf die Arbeitsorientierung dominieren die Dimensionen „*berufliche Werterwartung/Zugmotivation*“, „*situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation*“ und „*Belastungen durch Arbeitslosigkeit*“, eine extrinsische Wertorientierung, die ökonomische und zum Teil die soziale Komponente.

Die Zusammenarbeit mit Kollegen ist die Mindestanforderung, die Lisa an ihren Arbeitsplatz und ihre Arbeit stellt. Spaß muss nur „*ab und zu auch ein bisschen*“ möglich sein; ein gutes Verhältnis zum „*Chef*“ ist ihr da schon wichtiger, zumal sie Arbeitslosigkeit u. a. ursächlich bedingt sieht in Konflikten mit dem Vorgesetzten. In diesen vergleichsweise geringen Ansprüchen an ihre zukünftige Arbeit drückt sich bereits der für sie relevante Aspekt des sozialen Kontaktes und der guten zwischenmenschlichen Beziehungen aus. Ihr persönlich sei „*der soziale Kontakt zu anderen Menschen [...] ziemlich wichtig*“. Sie müsse „*halt öfters unter Menschen sein*“. So ist ihr auch aus ihren bisherigen praktischen Arbeitserfahrungen in den

Berufen Hauswirtschafterin, Altenpflegerin und KFZ-Mechatronikerin der „*Menschenkontakt*“ in besonderer Erinnerung geblieben.

Der situative Arbeitsdruck resultiert außerdem aus ihrem Bedürfnis nach einer „*geregelt[e] Aufgabe*“; „*zu Hause sitzen und irgendwie immer ja, gar nix zu tun*“ sei nicht ihr Fall. Daher sind für Lisa neben dem sozialen Kontakt die raumzeitliche Strukturierungsfunktion und das Gefühl beschäftigt zu sein, was zu tun zu haben und somit auch keine Langeweile erleben zu müssen relevante Arbeitsmotive. Der „*Aufforderungscharakter, den der Inhalt der Sache selbst besitzt und die Ansprüche der Aufgabe bestimmt, also inwieweit mit der Arbeit individuelle Interessen und Neigungen verwirklicht werden können*“ (Heinemann 1978, 49), ist für sie hingegen irrelevant. So kann es „*irgendwas*“ sein, mit dem sie sich in der Arbeit beschäftigt. Auch stellt sie nüchtern fest, dass es im Bereich Hauswirtschaft, den sie kennen gelernt hat und in dem sie später arbeiten will, „*eigentlich auch nur ums Kochen*“ geht.

Ferner glaubt sie, dass Arbeit „*schwer sein kann, aber auch ziemlich einfach*“ und „*ab und zu einfach nur, so gesagt, ne Belastung ist*“. Für den Einzelnen bedeute Arbeit „*meist auch Stress*“. Dabei differenziert sie in „*körperlichen*“ und „*seelischen*“ Stress. Ersteren begründet sie damit, dass Arbeit „*manchmal auch anstrengend*“ sei, „*weil es ja auch ziemlich auf die Knochen geht und Gelenke*“. Sie veranschaulicht dies später an dem Beispiel LKW-Fahrer, „*dass es eben mit dem Rücken nach ner Zeit nich mehr geht*“. „*Seelischen*“ Stress bedeute Arbeit in der Hinsicht, dass „*irgendwas passiert oder so*“, „*dass zum Beispiel irgendwie halt jetzt jemand von den Menschen stirbt, den du halt immer- mit den du halt immer Kontakt hast da. Oder halt auch immer so gesagt die Angst, dass irgendwas passieren könnte*“ (Lisa, Zeile 67-71). Im „*seelischen*“ Stress taucht somit wieder die Relevanz der kontaktstiftenden Funktion der Erwerbsarbeit auf. Arbeit stellt für Lisa insofern nicht etwa deshalb eine psychische Belastung dar, weil sie befürchtet gemobbt zu werden oder dem Leistungsdruck nicht gewachsen zu sein, sondern liegt in der Furcht begründet, der für sie so wichtige soziale Kontakt zu den Kollegen, könnte von jetzt auf gleich verloren gehen. Sichtbar wird hierin auch eine externale Kontrollüberzeugung; es ist das Schicksal, dass seinen Lauf nimmt, auf das Lisa keinen Einfluss nehmen kann.

Die für Lisa hohe Relevanz der kontaktstiftenden Funktion der Erwerbsarbeit, resultiert außerdem aus ihren durch den Vater vermittelten Erfahrungen mit dem Beruf LKW-Fahrer: „*Und halt- man hat die Fam- äh nix von der Familie, man hat auch irgendwie nich grad sehr viel Kontakt, weil man ja da meistens alleine is*“. Lisa betrachtet dies als prekäre Arbeitsbedingungen, denen sie nicht ausgesetzt sein will. Deswegen hat sie sich für den Beruf der Hauswirtschafterin nicht etwa aufgrund ihrer Interessen und Neigungen entschieden, sondern offenbar deshalb, weil sie den sozialen Kontakt, den diese Tätigkeit bietet, so hoch schätzt. Die Einord-

nung in die Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann deutet somit auf den vierten Haltungstypen mit Tendenz zum ersten hin.

Der für Lisa hohe Stellenwert der kontaktstiftenden Funktion der Erwerbsarbeit korrespondiert auch mit ihren Vorstellungen zu den Ursachen von Arbeitslosigkeit. So nimmt sie an, dass Konflikte mit dem Arbeitgeber oder den Kollegen und grundsätzliches Fehlverhalten Entlassung bedeuten können. Darüber hinaus verweist sie auf Jugendliche, die *„nach der Schule keine Lust haben, einfach zu arbeiten“*, die *„zu faul sind, mehr Party machen wollen“*. Durch diesen Verweis distanziert sich Lisa gleichzeitig von solchen faulen, arbeitsunwilligen, hedonistisch orientierten Jugendlichen.

Explizit nach Gründen, die nicht in der Person selbst liegen, gefragt, nennt Lisa die Firmenpleite sowie die Möglichkeit, *„dass der Chef oder die Chefin halt das alles aufgeben will“* bzw. muss, weil *„nich genug Kunden da sind“* und die Firma aus diesem Grund pleitegeht. Ursächlich bedingt sieht Lisa Arbeitslosigkeit außerdem in „Überfüllung“, *„dass irgendwie die Firmen zu viele Menschen- halt zu viele Angestellte haben und dass keine Plätze mehr frei sind“*, sowie in einem qualifikatorischen Mismatch, *„dass man halt dafür nich ausgebildet is“*.

Entsprechend dieser Ursachen schlägt Lisa als Maßnahmen vor, dass eine Privatperson oder die Stadt mehr Firmen gründet oder mehr *„Kaufläden“* baut.

Explizit danach gefragt, was der Einzelne, der nicht entsprechend ausgebildet ist, tun kann, um seinen Arbeitsplatz zu behalten oder schnell einen neuen zu finden, sagt Lisa: *„Ich glaub, man soll ne Ausbildung anfangen.“* Jedoch legt die Formulierung nahe, dass Lisa diese Bewältigungsstrategie nicht zu ihrer eigenen macht.

Als weitere Handlungs- und interaktionale Strategie nennt Lisa außerdem die Möglichkeit, sich auch in anderen Regionen umzusehen und Mobilitätsbereitschaft zu zeigen: *„da muss man zwar umziehen, aber-“*. Zwar führt Lisa den Satz nicht zu Ende, doch sind es vermutlich die Belastungen durch Arbeitslosigkeit, die sie vor Augen hat. Hinsichtlich der Folgen sind es allerdings weniger die finanziellen als die psychischen, die Lisas Vorstellung dominieren. So führt Arbeitslosigkeit in ihren Augen quasi automatisch in Depression (*„wenn man dann halt selber depressiv wird“*) und in gesundheitsschädigendes Verhalten wie *„Trinken [...] oder noch schlimmer“*. Begleitet wird dies durch externale Kontrollüberzeugungen, Mutlosigkeit, Verzweiflung: *„ich schaff das irgendwie nich mehr“*, *„nicht mehr weiter wissen“*.

Gesellschaftlich gesehen sei eine hohe Arbeitslosigkeit eine *„ziemliche Belastung“* für Staat und Steuerzahler, mit der Folge, dass die Beschäftigten *„irgendwie mehr Steuern bezahlen“*, um die Arbeitslosen *„über Wasser [zu] halten“*. Lisa erkennt in der Arbeit somit auch eine sozialpolitische Relevanz. Sie nimmt an, *„dass*

der halt Staat nich so viele Menschen finanzieren muss“, wenn diese „selber was verdienen“.

Dass der Staat (und Steuerzahler) den Arbeitslosen hilft, indem er ihnen Wohnung, Nahrung und Kleidung bezahlt, findet Lisa einerseits „ziemlich gut“, weil es „klar“, d. h. selbstverständlich sei, „dass halt jeder Mensch eine Unterkunft braucht“. Andererseits vermutet sie, dass die Möglichkeit „einfach vom Staat [zu] leben“ und zu wissen, dass man „alles bezahlt“ bekommt, Arbeitslose auch dazu verleite nicht arbeiten zu gehen. Gleichzeitig ist Lisa aber im Sinne externaler Kontrollüberzeugungen der Meinung, dass man „wenn man so die Arbeit verliert“, „nich grad viel dran ändern“ kann. Andererseits kann sie – im Sinne internaler Kontrollüberzeugungen – nicht verstehen, dass manche Arbeitslose in eine resignative Phase geraten, in der sie keinen Ansporn haben weiter nach Arbeit zu suchen.

Im Vergleich zu ihren Freunden mache sie sich „auf jeden Fall“ mehr Gedanken über Arbeit, d. h. darüber, was sie „auf jeden Fall mal werden will“, wie viel sie „später verdienen möchte“ und „halt allgemein um alles hinzukriegen“. Damit grenzt sich Lisa nicht nur von ihren Freunden ab und rückt sich selbst in ein besseres Licht (auch eine Parallele zur angenommenen Faulheit mancher Jugendlicher). Ihre Gedanken verweisen auch auf „berufliche Werterwartungen/Zugmotivation“, Anforderungen und Ansprüche, die sie an Arbeit stellt und allgemein auf den Prozess der Berufswahlentscheidung. Dass sie auch viel über Arbeit nachdenke „um alles hinzukriegen“, deutet außerdem auf einen gewissen Erwartungsdruck hin. So habe sie nicht nur an ihren Eltern „gesehen“, auch hätten sie ihr „eigentlich auch immer beigebracht“, „dass es schon wichtig is“, „in die Schule zu gehen. Das halt nich irgendwie abzubrechen und dann halt später irgendwann zu sagen, oh ich muss ja arbeiten“ (Lisa, Zeile 313-316). Arbeitslosigkeit sieht Lisa somit auch verursacht durch einen fehlenden Schulabschluss.

Bedingt durch materielle Vergleiche mit Kindern, deren Eltern nicht arbeiten, erlebt sie Arbeit außerdem als zwingende Notwendigkeit, um materiell gut da zu stehen. Dies hat zur Folge, dass sie jetzt, wo sie „selber näher da [an Arbeit] ran komme“ „viel öfter“ über Arbeit nachdenke und „immer öfter“ mit ihrer Schwester, ihren Eltern und „guten Freunden, die das halt anders sehen“, über Arbeit spreche.

Das Thema Arbeitslosigkeit betrifft Lisa „natürlich“, denn, „es kann jeden treffen“. Natürlich könne es passieren, „dass man jetzt sofort nach der Ausbildung halt keinen Arbeitsplatz findet“. Treffen könne es jeden. Zwar hätten manche auch „Glück“, „dass es die halt nich trifft, aber irgendwann passiert immer mal“. Insofern stellt Arbeitslosigkeit für sie ein Schicksal dar, das nicht nur jeden treffen kann, sondern zwangsläufig „irgendwann“ „immer mal“ „passiert“. Deutlich werden somit externe Kontrollüberzeugungen, aber auch eine gewisse Abgeklärtheit, ein nüchterner Realismus, der gleichsam als Legitimierungsmöglichkeit dient: Ar-

beitslosigkeit kann jeden treffen, man selbst ist keine Ausnahme. Die Emotionen Furcht und Kummer sind hier nicht erkennbar. So befürchtet Lisa nicht etwa, dass sie in Zukunft arbeitslos sein könnte, sondern erwartet dies regelrecht. Dieser abgeklärte Realismus lässt sich wiederum als Bewältigungsstrategie im Sinne eines psychologischen *Copings* deuten.

Gleichzeitig macht sie sich derzeit viele Gedanken über Arbeitslosigkeit, weil sie „es“ an ihrem Onkel und an ihrem Vater „*sehe*“. Arbeitslosigkeit wird damit zu etwas Sichtbarem, zu einem Problem, das einem anhaftet. Ihre Tatsachenbetroffenheit ist mit einer Empathiebetroffenheit gekoppelt. „*Weil man sieht, dass die was machen wollen, aber halt nix finden*“, tue es „*manchmal ziemlich weh*“. Ihr Mitleid resultiert somit aus dem Arbeitswillen des Vaters und des Onkels, der unbefriedigt bleibt.

Für sich selber wünscht sich Lisa „*natürlich nicht, dass so was passiert*“. Damit stehen Tatsachenbetroffenheit und Unsicherheitsbetroffenheit in engem Zusammenhang. So erzeugt das Erleben der väterlichen Arbeitslosigkeit bei Lisa den Wunsch, dieses kritische Lebensereignis möge sie nicht (be-)treffen. Doch hält sie es, wie oben gezeigt, „*natürlich*“ für möglich, dass sie in Zukunft arbeitslos ist. Demnach repräsentiert sie den Sachverhalt Arbeitslosigkeit kognitiv ernsthaft und erlebt die Emotionen Furcht und Kummer, ist also unsicher betroffen.

Sprachlich auffällig ist, dass sie das Personalpronomen „es“ verwendet, wenn sie von Arbeitslosigkeit spricht. Auch fällt auf, dass sie in verschiedenen Situationen nicht zum Personalpronomen „ich“ greift, sondern ein neutrales „man“ verwendet: „*Ich glaub, man soll ne Ausbildung anfangen.*“; „*es kann auch passieren, dass man jetzt sofort nach er Ausbildung halt keinen Arbeitsplatz findet*“; „*Also es tut manchmal ziemlich weh. Weil man sieht, dass die was machen wollen, aber halt nix finden.*“ Auf diese Weise baut Lisa eine gewisse Distanz auf. Dieser Distanzaufbau kann wiederum als Bewältigungsstrategie gedeutet werden, um sowohl mit der Tatsachenbetroffenheit als auch mit der Unsicherheitsbetroffenheit umzugehen.

Der Fall André: „du kriegst Hartz IV, mit dir will ich nix mehr am Hut haben“

Andrés Zukunftsvorstellung ist klar auf Erwerbsarbeit ausgerichtet. „*Geld verdienen*“ ist in diesem Zusammenhang zentral. Es soll nicht irgendeine Arbeit sein, die er verrichtet, sondern ein „*gute[r] Beruf vor allen Dingen, also nich so, wo man nur so n Euro-Job oder so*“. Deutlich formuliert er als Anspruchsniveau, was „*seine*“ Arbeit sicherstellen muss: Er muss damit „*seine Familie ernähren*“ und „*damit überleben*“ können. Vor allen Dingen soll die Erwerbsarbeit sicherstellen, dass man nicht „*auf der Straße*“ „*landet*“. Indem man mit Arbeit Geld verdient, werde man außerdem nicht zum Hartz IV-Empfänger. Er argumentiert somit nicht nur mit den Dimensionen „*berufliche Werterwartung/Zugmotivation*“ und „*Anspruchsniveau*“, sondern auch mit der Dimension „*Belastungen durch Arbeitslosigkeit*“, wodurch Arbeit zu einer zwingenden Notwendigkeit wird. Insgesamt wird eine extrinsische

Wertorientierung bei Dominanz der ökonomischen Komponente deutlich. André möchte von seiner Arbeit „überleben“ können, mehr verdienen als es mit einem Ein-Euro-Job oder Hartz IV möglich sei. Gleichzeitig drückt sich in seinem Anspruch „überleben“ zu wollen auch eine gewisse Bescheidenheit aus.

André verweist neben Einkommens- und Sicherheitsfunktion bzw. dem Schutz vor Armut und Obdachlosigkeit auch auf die kontaktstiftende Funktion von Erwerbsarbeit. So diene Arbeit auch dazu „unter Leute zu kommen“. Dies reizt ihn u. a. an seinem Berufswunsch Bus- und Bahnfahrer, „weil man kennt dann natürlich auch einige Leute aus dem Betrieb“. Ebenso bewertet er seine im HBZ gesammelten Arbeitserfahrungen als gut. Es habe „Spaß“ gemacht, auch in solche Berufe einen Einblick zu bekommen, die er sich gar nicht vorstellen konnte. Festgestellt hat André außerdem, dass die Arbeit manchmal „nich gerade leicht“ ist und man „auch richtig mit anpacken“ muss. Auch herrsche in Betrieben meist „ein harter Ablauf“. So gebe es „geregelte Zeiten“ und man könne nicht einfach Pause machen, wann man will. Diese von ihm wahrgenommene feste Zeitstruktur bzw. den „geregeltten Ablauf“ deutet er als Strategie der Betriebe, um produzieren zu können und infolgedessen „Arbeitsplätze auch länger [zu] erhalten“. Indem er Bus- und Bahnfahrer zu seinem Berufswunsch macht, der in seinen Augen „auch nen geregelten Ablauf“ bietet, macht er diese „Jobberhaltung“-Strategie der Betriebe zu seiner eigenen.

Die Einordnung in die Typologie der Arbeitsorientierung nach Heinemann deutet auf den ersten Haltungstypen mit starker Tendenz zum vierten hin, weil André in Arbeit auch die Möglichkeit sieht, „sozialen Erwartungen gerecht zu werden“ (Heinemann 1978, 51) und Diskreditierung zu verhindern, die mit Arbeitslosigkeit verbunden ist.

Auf der gesellschaftlichen Ebene betrachtet André einen hohen Beschäftigungsstand als positiv für das Image des jeweiligen Landes, das Land entwickle sich. Außerdem bedeute dies „mehr Steuereinnahmen“ und demzufolge eine geringere Staatsverschuldung. Das Gegenteil sei bei hoher Arbeitslosigkeit der Fall.

Keine Arbeit zu haben assoziiert André mit „weniger Geld“ haben, „weil man ja nur Geld vom Staat kriegt, dann halt Hartz IV“. Dabei versteht er unter Hartz IV eine steuerfinanzierte staatliche Hilfe, „damit man nich auf der Straße landet“, „die Leute dann wenigstens etwas Geld haben und nich Betteln müssen“. Vor dem Hintergrund findet er Hartz IV „gut“. Dass die Arbeiter „so gesehen für die Leute, die Hartz IV kriegen, Steuern [bezahlen]“, findet er hingegen „schlecht“, „weil die verdienen sich ja ihr Geld“, während es viele Hartz IV-Empfänger gebe, „die nichts verdienen wollen“. Denn „die meisten sind entweder zu faul zum Bewerbungsschreiben oder sind halt ganz einfach unwillig zu arbeiten“. Arbeitslosigkeit sieht André somit u. a. ursächlich bedingt in Faulheit bzw. Arbeitsunwilligkeit.

„Gut“ findet er allerdings, dass Arbeitslose, die arbeiten wollen, aber keine Arbeit finden finanziell unterstützt werden. Ebenso erkennt André in „Hilfsläden“ wie Tafeln und Second-Hand-Shops ökonomisch sinnvolle Einrichtungen für Arbeitslose, denn dadurch bleibe den Arbeitslosen mehr Geld für Bewerbungen. Im Rahmen staatlicher Arbeitsmarktförderung nennt André außerdem die Möglichkeit, für Güter und Dienstleistungen die öffentlichen Ausgaben zu erhöhen, indem z. B. mehr Firmen „gebaut“ werden, damit diese „auch mehr Arbeiter einstellen können“. Auch nimmt er finanzielle Anreize durch die Agentur für Arbeit als Maßnahme an, damit die Firmen „die Arbeiter annehmen“. Darüber hinaus greife der Staat im Falle einer Firmenpleite der Firma finanziell unter die Arme, „damit die die Leute behalten können“. Ein-Euro-Jobs, „das sind jetzt auch nur so von der Arbeitsagentur so gemachte Jobs [...], wo man dann in der Stunde einen Euro verdient“, betrachtet André außerdem als Möglichkeit, um die Arbeitslosigkeit zu senken, „weil dann ja mehr Leute Arbeit haben, auch wenn sie nur wenig verdienen“. Weil man von Ein-Euro-Jobs nicht leben könne, würden Ein-Euro-Jobber gleichzeitig Hartz IV beziehen.

Ein-Euro-Jobs sieht er darüber hinaus als eine Möglichkeit bzw. Strategie an, um Arbeitsunwillige in ein Arbeitsverhältnis zu vermitteln. André erkennt allerdings auch Probleme, die mit Ein-Euro-Jobs verbunden sind. De facto würden Ein-Euro-Jobber „nicht bezahlt“. Obwohl sie „volle acht Stunden“ arbeiten würden, bekämen sie „kaum was dafür“. Behandelt würden sie wie eine „Hilfskraft“. Verrichteten die Ein-Euro-Jobber in einer Firma die gleiche Arbeit wie die Normalbeschäftigten, sei dies „natürlich ungerecht“. Somit interpretiert André die Situation von Ein-Euro-Jobbern als Reziprozitätsverletzung, weil er davon ausgeht, „dass der Arbeitgeber nicht bereit ist, der Norm der Reziprozität von Lohn und Arbeitsleistung zu genügen“ (Krug 2009, 11). *Mobbing* könne zudem eine Folge sein. Andererseits bergen Ein-Euro-Jobs Andrés Ansicht nach auch Risiken für die Normalbeschäftigten. Diese könnten entlassen werden, um dann ebenfalls mit einem Verdienst von nur einem Euro die Stunde wieder eingestellt zu werden. Dies hätte wiederum zur Folge, dass es noch mehr Hartz IV-Aufstocker gebe, der Staat „wieder mehr Schulden“ mache, gleichzeitig aber Steuereinnahmen zur Refinanzierung fehlten, weswegen dies „auch irgendwann vielleicht abgeschafft“ werde. André schlägt als Lösung vor, Ein-Euro-Jobbern die Möglichkeit zu bieten, nachdem sie „eingestiegen sind in die Arbeit“ „für das volle Gehalt“ in der Firma zu arbeiten.

Obwohl André in Hartz IV eine wichtige finanzielle Unterstützung Arbeitsloser erkennt, gewährleistet ALG II in seinen Augen meist nur ein Leben „an der Armutsgrenze“. Infolge des Einkommensverlusts könne man mit seinen Kindern „nich so viel [...] unternehmen“. Überhaupt sieht er die Familie in Mitleidenschaft gezogen: „Ja die Familie merkts dann halt auch“. Etwas später wird deutlich, dass er sich auf eigene Erfahrungen beruft: „Ja, meine Mutter is auch arbeitslos. Aber

sie hat halt auch einen Job, wo sie noch was dazuverdienen kann. Aber von Hartz IV=Hartz IV kann man halt oft auch nicht so gut leben“ (André, Zeile 376-379).

André sieht allerdings nicht nur in den finanziellen Einbußen eine Folge von Arbeitslosigkeit. Auch werde man vielleicht *„von vielen dann so abgestempelt, so, ja du kriegst Hartz IV, mit dir will ich nix mehr am Hut haben“* bzw. *„guck mal, der is arbeitslos, mit dem wollen wir nix am Hut haben“*. Arbeitslosigkeit habe somit auch *„Mobbing“* und *„Kontaktlosigkeit“* zur Folge. Diese angenommene Diskreditierung aufgrund des Hartz IV-Bezugs bzw. der Arbeitslosigkeit steht im Zusammenhang mit Faulheit und Arbeitsunwilligkeit, die André als Ursache für Arbeitslosigkeit vermutet. In der Diskreditierungsannahme drückt sich außerdem die zwingende Notwendigkeit von Arbeit aus. Wer nicht arbeitet, verstößt gegen eine soziale Norm. André erlebt außerdem selbst diese Diskreditierung. Weil seine Mutter arbeitslos ist, werde er *„in vielen Sachen [...] gleich abgestempelt so, öh, der hat kein Geld“*.

Mobbing betrachtet André auf der anderen Seite auch als ursächliche Bedingung für Arbeitslosigkeit. So hält er es für möglich, dass Leute kündigen, weil sie gemobbt werden. Er glaubt auch, dass Leute wegen schlechter Bezahlung von sich aus kündigen, auch wenn dies Arbeitslosigkeit bedeuten würde. In diesem Zusammenhang verweist er auf das *working poor*-Phänomen und das Lohnabstandsproblem: *„Aber in manchen Betrieben, da gibt's dann auch so wenig Lohn, dass man von Hartz IV besser leben kann“*.

André nimmt außerdem Berufsunfähigkeit bzw. Krankheit als ursächliche Bedingung für Arbeitslosigkeit an. Darüber hinaus komme es zu Entlassungen bei einer Firmenpleite. Diese sieht er ursächlich bedingt in der Wirtschaftskrise, d. h. in einem gesamtwirtschaftlichen Nachfragerückgang. Auch führten teure Rohstoffpreise dazu, dass zu wenige Rohstoffe da seien, *„um das Ganze produzieren zu können“*. Schließlich fänden sich auch wegen überhöhter Preise oder schlechter Verarbeitung zu wenig Abnehmer für die *„Ware“*. Entlassen würden dann die Beschäftigten, *„die zu viel sind“*. Meist seien dies *„die Neusten im Betrieb“*, *„damit die älteren Leute bleiben können“*. Im Hinterkopf hat André somit einen Sozialplan bzw. sozialverträgliche Kündigungen. Die Älteren würden vielleicht nur insofern entlassen, um sie anschließend zu anderen Konditionen wieder einzustellen – *„dass sie halt nicht so viel Lohn wie vorher kriegen“*. Neben dieser Maßnahme könne die Firma auch einen Kredit aufnehmen, verschulde sich dann aber gleichzeitig wieder. Auch könne die Firma *„gucken, obs billigere Rohstoffe dafür gibt für das, was sie produzieren wollen“*.

Neben den genannten Gründen, sieht André Arbeitslosigkeit vor allem durch eine fehlende Ausbildung und/oder einen fehlenden Schulabschluss verursacht. Dass *„heutzutage“* viele Leute, insbesondere solche, *„die nur so Fünfen und Sechsen auf dem Zeugnis haben“*, die Schule früher abbrechen, sieht er wiederum ur-

sächlich bedingt in einem Motivationsdefizit („keine Lust“), mit der Folge, „dann geht die meist die Ausbildung auch nichts mehr an“. Ohne Schulabschluss (und ohne Ausbildung) werde man „heutzutage nicht mehr genommen“. So nimmt er an, dass „die Firmen was von einem erwarten“. Implizit argumentiert er im Folgenden mit der Signaling-Theorie: „Wenn die [Arbeitgeber] dann sehen, kein Schulabschluss, solche Noten kriegen die [Schulabbrecher] auch keine Ausbildung“.

Später erwähnt er im Zusammenhang mit dem Impulswort Bildung „gute Noten“ und einen „guten Schulabschluss“ indirekt als Bewältigungsstrategien, „sonst hat mans heutzutage auf dem Arbeitsmarkt halt schwer“. Die historische Argumentation resultiert aus dem Hörensagen, dass es „früher viel einfacher“ gewesen sei, „Arbeit zu kriegen“. André erklärt dies damit, dass es „heut nur noch begrenzt Arbeitsplätze gibt“, sodass nicht „alle Leute Arbeit haben können“. Dies wiederum sieht er in der Demographie begründet: „Nja es gibt halt so viele Menschen in Deutschland.“ Früher sei Deutschland „noch sehr viel kleiner“, die „Bewohneranzahl noch nicht so hoch“ gewesen. André nimmt somit auch eine demographische Arbeitslosigkeit an.

Als Lösung schlägt er vor, „viele kleine Jobs erst mal“ zu schaffen, d. h. in einzelnen Bereichen mehr Leute einzusetzen als bislang. André ist allerdings bewusst, dass dadurch die Firmen „viele Gehälter bezahlen“ müssen, weswegen „viel produziert“ werden müsse, „damit die auch nicht pleitegehen“. Resigniert merkt er an: „Ich schätze mal, Arbeitslose wird es immer geben“.

Arbeitslosigkeit betrifft André somit nicht nur, weil seine Mutter arbeitslos ist. Auch weil jetzt „die Arbeit so fast vor einem“ stehe und man überlegen müsse, „wenn man keine Ausbildung hat oder kriegt, was es dann noch gibt für Möglichkeiten“, betreffe ihn Arbeitslosigkeit. Das Phänomen Unsicherheitsbetroffenheit resultiert bei André somit aus der Wahrnehmung des nahe bevorstehenden Schulabschlusses und der Unsicherheit darüber, ob er einen Ausbildungsplatz bekommt oder „ob man arbeitslos wird“. Dies ist wiederum damit verbunden, dass André in einer fehlenden Ausbildung eine Ursache für Arbeitslosigkeit erkennt. Als intervenierende Bedingung spielen die Arbeitslosigkeit seiner Mutter und seine diesbezüglichen Diskreditierungserfahrungen eine entscheidende Rolle.

„Weil mans ja schon genug von den Elter- von den Eltern dann mitkriegt, wie das is“, informiere er sich nicht weiter über Arbeitslosigkeit. Hierin deutet sich ein emotionsorientiertes Coping an. Gleichzeitig macht es ihm nichts aus, mit Freunden über Arbeitslosigkeit zu sprechen, da diese vielleicht später „genauso das Pech“ haben. Arbeitslos zu werden ist für André daher auch eine Frage von Pech (= externale Kontrollüberzeugungen). Aktiv bewältigt er seine Unsicherheitsbetroffenheit mit einem sozialökonomischen und problemzentrierten Coping, „egal, was für ne Ausbildung [...], Hauptsache ein Job später“. In dieser Bereitschaft drückt sich in gewisser Weise auch ein akkomodativer Bewältigungsmechanismus aus. So ist André bereit, von seinem Berufswunsch Bus- und Bahnfahrer notfalls abzuse-

hen, um überhaupt irgendeine Ausbildung absolvieren zu können und sich damit vor Arbeitslosigkeit zu schützen.

Der Fall Bettina: „Das interessiert keinen, das is eh Familienangelegenheit und das brauch keiner eh zu interessieren.“

Bettina hat noch keine richtige Zukunftsvorstellung ausgebildet. Sie gibt an, noch nicht zu wissen, was sie in zwei oder in drei Jahren macht. Ursächlich bedingt ist dies durch die Ungewissheit ihres weiteren Bildungsweges. Sie wisse nicht, ob sie auf dieser Schule bleibe, auch wenn sie dies hofft. Auch wisse sie noch nicht, was für einen Beruf sie dann ausüben wird. Etwas später nennt sie allerdings „Einzelhandelskauffrau“ als die Arbeit, die sie später gerne machen möchte. Als Berufswahlaspekte spielen die Sauberkeit des Arbeitsplatzes und der Kundenkontakt eine Rolle. Relevant ist insbesondere ihr Hinweis, dass sie entweder in einem „Klamottenladen“ oder einem Baumarkt „oder so“ als Einzelhandelskauffrau tätig sein möchte, womit sie „auch kein Problem“ hätte. Damit drückt sie aus, dass sie den „Klamottenladen“ als Arbeitsplatz eigentlich dem Baumarkt vorzieht, vielleicht weil die Arbeit in einem Baumarkt für sie weniger mit Prestige verbunden ist. Relevant ist außerdem, dass sie mit der Anmerkung endet: „Und ich mach ja jetzt auch ein Praktikum. [...] Ja. Da bin ich auch bei nem Klamottenladen“.

Prestige scheint bei Bettina auch insofern eine Rolle als Entscheidungsaspekt zu spielen, als der Beruf in der *Peergroup* und für das jeweilige Geschlecht anerkannt ist. So zieht sie bezogen auf ihre im Rahmen der Probierwerkstatt bei der ASH und bei Kolping gesammelten Arbeitserfahrungen das Fazit, dass der Beruf des Tischlers „gar nix“ für sie sei, weil sie durch das Holz „doch so kaputte Hände bekommen“ habe. Der Friseurberuf, den sie als „guten“ Beruf bezeichnet, der „Spaß“ macht, scheidet aus ökonomisch-rationalen Gesichtspunkten aus, „da verdient man auch nich viel“. Einzelhandelskauffrau hingegen habe sie „schon immer“ werden wollen. Ursächlich bedingt ist diese Berufswahlentscheidung dadurch, dass sie viele kennt, „die da arbeiten von meinen Brüdern und so“. Die Vertrautheit mit dem Berufsbild, d. h. emotionale Aspekte, scheinen wesentlich zur Berufswahlentscheidung beizutragen. Einfluss hat auch ihre Schwägerin, die in einem Baumarkt arbeitet. Vermutlich hat Bettina deshalb „kein Problem damit“ als Einzelhandelskauffrau in einem Baumarkt anstatt in einem „Klamottenladen“ zu arbeiten. Überhaupt sind ihre Brüder und die Schwägerin zusammen mit Freunden, der Mutter und der Schule wichtige Akteure, mit denen sie sich über Arbeit, Beruf usw. austauscht.

Arbeit bedeutet für Bettina „morgens auff[zu]stehen“ und verleiht damit dem Tag Struktur. Vordergründig assoziiert sie mit Arbeit „Geld verdienen, für sich selber zu sorgen und vielleicht für seine Familie“. Genauer betrachtet, liegt der Wert der Arbeit für sie aber in dem damit verbundenen guten Gefühl, finanziell unabhängig und insofern selbstständig zu sein. Mit „sich selber versorgen“ können, sich nicht

„auf den Staat“ verlassen müssen, zu wissen, „*man verdient sein eigenes Geld und muss nicht von anderen [z. B. den Eltern; Anm. CK] das holen*“ bzw. „borgen“, verbindet Bettina außerdem die Emotion Stolz. Dieses „Gefühl des eigenen Wertes, ein bewusst erlebtes gehobenes Selbstwertgefühl“ (Ulrich/Mayring 2003, 155), ist Ulrich und Mayring zufolge wichtig für Selbstsicherheit. Dementsprechend wäre das Schlimmste, was Bettina in ihrem zukünftigen Arbeitsleben passieren könnte, keine Arbeit zu haben, denn dies sei „*schon blöd*“, man fühle sich nicht gut. Es bedeute „*Hartz IV, kein Geld*“ und man könne, falls man Familie hat, „*nicht für die Familie sorgen*“ und „*sich nichts leisten*“. Wenn sie in die Situation arbeitslos zu sein geraten sollte, würde sie sich „*sofort nach einer anderen Arbeit umsehen*“, „*weil man dann ja sein eigenes Geld verdient und dann nicht von anderen Leuten das holen muss*“. Damit verknüpft ist die Überlegung, dass die Eltern, von denen man andernfalls „*die ganze Zeit*“ lebe, vielleicht auch nicht so viel Geld haben. Müsse man sich dann was „borgen“, könne man „*sich nichts leisten*“ und habe „*irgendwie immer bestimmte Sorgen*“. Ihre Vorstellung von Arbeitslosigkeit ist somit emotional negativ grundiert, d. h. konkret verbunden mit „*Sorgen*“.

Arbeitslosigkeit assoziiert Bettina außerdem klar mit Hartz IV, worunter sie eine finanzielle Unterstützung versteht, die Handlungsmöglichkeiten aufrechterhält. So habe man als Arbeitsloser ohne Arbeitslosengeld meist „*gar kein Geld*“, sei „*auch arm*“ und könne „*auch nix machen*“. Floskelhaft betet sie außerdem herunter, dass man als Hartz IV-Bezieher „*dem Staat auf der Tasche*“ liege, ist sich dann aber nicht ganz sicher, ob Hartz IV tatsächlich vom Staat „*kommt*“. Weil Hartz IV steuerfinanziert sei, drohe außerdem eine Staatspleite, „*wenn ganz viele Leute Hartz IV haben*“.

Im Hinblick auf Maßnahmen und Strategien um Arbeitsplätze zu sichern und zu schaffen, verweist sie zum einen auf die „*Arbeitslosenagenturen*“ zu der Arbeitslose gehen und wegen Arbeit nachfragen könnten. Das Rathaus oder die Arbeitgeber seien hingegen dafür zuständig Arbeitsplätze durch Arbeitsverträge, aus denen hervorgehe, „*wie viel die verdienen*“ und „*wegen etwas die gekündigt werden dürfen*“, zu sichern. Auch stellten Arbeitsverträge einen „*Vorweis*“ dar, „*dass man nicht schwarz arbeitet*“.

Zunächst vermutet Bettina außerdem, dass „*andere Leute gekündigt*“ werden, um Arbeitsplätze zu schaffen. Doch wird ihr dann bewusst, dass diese dann auch arbeitslos wären. Schließlich glaubt sie, dass „*neue Firmen gemacht werden*“ oder Arbeitslose „*vielleicht für Drecksarbeit oder so*“ eingestellt werden. Unter „*Drecksarbeit*“ versteht Bettina „*Putzen, alles für die rumkommandiert zu werden*“.

Ursächlich bedingt sieht Bettina Arbeitslosigkeit u. a. in zwischenmenschlichen Konflikten („*nicht mit denen vielleicht klar kommen*“). Sie verweist auch auf die Profitgier von Unternehmern, die sich darin äußere, dass sie die Beschäftigten nicht entlohnen, „*weil die vielleicht selber das Geld haben wollen oder so*“. Eine Haupt-

ursache für Arbeitslosigkeit liegt jedoch Bettinas Ansicht nach in der Faulheit: *„Ja die meisten Leute sind ja auch faul selber Arbeit zu suchen“*. Arbeitslose, die *„keinen Bock haben zu arbeiten“* hätten ihre Situation selbst verschuldet. Bettina findet diese Leute *„dumm“*, weil sie sich nicht um Arbeit bemühen (sich um Arbeit bemühen = Bewältigungsstrategie). Sie würde ihnen *„in den Arsch treten“*.

Indem sie auf ihre Klassenkameraden verweist, die *„noch gar keinen Praktikumsplatz“* hätten, was sie *„ein bisschen dumm“* findet, *„weil die bemühen sich auch gar nicht etwas zu finden“*, grenzt sie sich ab und bekräftigt ihre eigene Bemühung. Mit ihrer Wortwahl *„dumm“*, *„faul“*, *„bemühen“* usw. zieht Bettina außerdem eine Parallele zwischen den Klassenkameraden, die sich nicht um ein Praktikum kümmern und den *„faulen“* Arbeitslosen, die ihrer Meinung nach ihre Situation selbst verschuldet haben. Etwas später verweist Bettina im Zusammenhang mit der Frage, ob sie mit anderen über Arbeitslosigkeit spreche explizit darauf, dass sie sich *„ja schon“* darum bemühe, *„einen Praktikumsplatz zu finden“*. Sie sei nicht *„so eine, die sagt, nee ach, morgen morgen morgen“*, sie mache das *„schon sofort“*. Hierin deuten sich internale Kontrollüberzeugungen, ein sozialökonomisches und ein problemzentriertes Coping an.

Im Gegensatz zu *„faulen“* Arbeitslosen träfe diejenigen, *„die nix finden“* keine Schuld. Deren Arbeitslosigkeit sieht sie ursächlich bedingt in einem qualifikatorischen *Mismatch* bzw. fehlenden Arbeitserfahrungen oder fehlender Ausbildung:

„aber es kommt drauf an, entweder, was haben die für ne Ausbildung gemacht oder wo haben sie schon Erfahrung drin, vielleicht haben sie ja schon was gefunden, aber keine Ausbildung da drin, oder die werden nicht eingestellt. Oder die suchen bestimmte Leute, die gute Erfahrung dabei haben und sowas schon mal gemacht haben“ (Bettina, Zeile 254-260).

Überhaupt spiele ein *„guter Schulabschluss“* und eine (gute) Ausbildung eine entscheidende Rolle: *„Wenn man jetzt hier keinen Schulabschluss hat und äh keine Ausbildung, dann findet man natürlich keinen Job.“* Sie vermutet, dass Arbeitgeber vor allem Leute *„mit einem guten Abschluss“* rekrutieren. Erwünscht seien außerdem eine abgeschlossene Ausbildung und Berufserfahrung. Dementsprechend vermutet sie als Rekrutierungspraxis, dass Beschäftigter *„Bessere [Arbeitskräfte] suchen“*.

Hinsichtlich der Arbeitsorientierung tendiert Bettina zum ersten Haltungstypen, mit leichter Tendenz zum dritten. So betreffe Arbeit *„jeden“*, sie *„bestimmt ja auch das ganze Leben, man arbeitet länger als man in der Schule ist“*. Dabei gilt: keine Arbeit, kein Geld. Allerdings *„braucht man auch einen Schulabschluss“*, um eine Arbeit zu bekommen: *„Also ich möchte ja auch einen Schulabschluss machen, ich möchte ja auch eine Arbeit haben“*.

Weil sie „*schon in der achten Klasse, bald in der neunten*“ ist, „*immer näher an den Schulabschluss und an Arbeit dran*“ kommt, macht sie sich Sorgen. Als intervenierende Bedingung kommt ihre unsichere schulische Situation hinzu: „*Dieses Jahr hoff ich hier halt versetzt zu werden*“. Somit resultiert Bettinas Unsicherheitsbetroffenheit aus der Befürchtung, die Schule ohne Schulabschluss verlassen zu müssen, was in ihren Augen automatisch Arbeitslosigkeit bedeutet. Verstärkt und vermutlich auch ausgelöst wurde diese „Bedingungskette“, die zur Unsicherheitsbetroffenheit führt, durch die Angstmotivation der Lehrer. Seit der fünften, sechsten Klasse hätten die Lehrer ihnen „*immer Angst gemacht*“ bzw. machten ihnen „*einfach immer nur Angst*“. Als O-Töne der Lehrer führt Bettina an: „*ihr müsst das suchen und so*“, „*ihr braucht einen guten Schulabschluss, wenn ihr keinen guten Schulabschluss wird, dann wird ihr nix Gutes*“. Obwohl sie die Motivierungsversuche der Lehrer mit der starken Emotion *Angst* verbindet, findet sie es „*gut, dass die Lehrer das sagen, weil manchen Leuten ist das ja entweder dann egal oder die bemühen sich dann nich, wenn man so- es wird dann auch so gesagt, ja, wenn man denen dann Angst hat, danach, dann hat man auch noch Angst und dann will man sich auch noch verbessern, um einen guten Abschluss zu machen*“ (Bettina, Zeile 477-483).

Obwohl sie diese Lehrerstrategie positiv bewertet, löst die Frage, inwiefern sie Arbeitslosigkeit betreffe, negative Gefühle bei ihr aus. Sie reagiert insgesamt sehr emotional und abwehrend:

„Mich juckt das gar nich jetzt! [...] Über sowas denk ich gar nich nach. Über wieso Leute keine Arbeit haben oder wieso Leute ähm wem Leute die helfen. Das juckt mich gar nich, is nich mein Problem. Ja, sollen die doch in ihrem Leben alleine klar kommen. Nur halt was meine Familie, das is ok, das interessiert mich schon, aber die Leute von da draußen jucken mich nich. Und meine Freunde, ok, die auch. Aber mit denen ich nichts zu tun habe, das interessiert mich gar nich. Das is ja nich mein Leben“ (Bettina, Zeile 507-522).

Deutlich wird in dieser Abwehrreaktion bzw. dem Versuch das belastende Ereignis zu ignorieren ein emotionsorientiertes *Coping*. Zu dieser Bewältigungsstrategie greift Bettina, um mit ihrer „Opfer-durch-Nähe“-Rolle zurechtzukommen: „*[...] Also meine Mutter, die kann- die hat gearbeitet vor einem- vor noch ein paar Monaten. Jetzt kann die aber nich mehr arbeiten wegen aus Krankheit irgendwie etwas. Ja*“ (Bettina, Zeile 529-533). Denn die Tatsache, dass ihre Mutter arbeitslos ist macht sie betroffen: „*Mmh ja, wenn die nicht arbeiten kann, is doch blöd*“. Doch brauche dies keiner zu wissen und keinen zu interessieren, weil es eine „*Familienangelegenheit*“ sei.

Bettinas Unsicherheitsbetroffenheit steht genauso wie die Unsicherheitsbetroffenheit von André und Lisa, aber auch wie die Unsicherheitsbetroffenheit von Justin,

Jakob, Ben sowie von Damir, Alexandra und Isabell, auf die hier nicht näher eingegangen wird, in engem Zusammenhang mit der erlebten Tatsachenbetroffenheit.

Weil Bettina und die anderen am eigenen Leib erleben oder erlebt haben, was Arbeitslosigkeit bedeutet, verstärkt die Tatsachenbetroffenheit als intervenierende Bedingung die Furcht und den Kummer im Hinblick auf die eigene Zukunft. Dabei stellt sich grundsätzlich die Frage, wie die Schüler mit ihrer aus den verschiedenen ursächlichen und intervenierenden Bedingungen erwachsenen Unsicherheitsbetroffenheit umgehen.

8.2.2 Bewältigung der Unsicherheitsbetroffenheit

Sowohl Rahn (2005) als auch Reißig (2010) beziehen sich in ihren Untersuchungen auf Seiffge-Krenke (1989), die speziell für Jugendliche einen *Coping*-Fragebogen entwickelt hat, der die Bewältigung alltäglicher Problemsituation erfasst. Sie selbst befragte 107 zwölf- bis 18-jährige Jugendliche in einer freien Befragung²² zu wichtigen, sie beschäftigenden Problemen und diesbezüglichen Bewältigungsstrategien. An zweiter Stelle, direkt nach den schulischen Problemen, rangieren „Probleme, die mit der eigenen beruflichen Zukunft, aber auch der gesamtgesellschaftlichen zukünftigen Perspektive zu tun hatten“ (Seiffge-Krenke 1989, 206). Hierzu zählen u. a. die „Angst vor persönlicher Beeinträchtigung (Arbeitslosigkeit; Mangel an Ausbildungsplätzen; Zwangswahl uninteressanter Berufe; Chancenlosigkeit“ (ebd.) sowie die „Ansprüche an den zukünftigen Beruf (Verwirklichung der eigenen Begabung; Unsicherheit bzgl. Verbindung von Beruf und Familie)“ (ebd.). Auch aus dem DJI-Übergangspanel geht als größte Sorge der Hauptschüler ihre Ungewissheit darüber hervor, was aus ihnen werden soll (vgl. Reißig 2009, 78).

Hinsichtlich der Bewältigungsstrategien dominiert in der Studie von Seiffge-Krenke (1989, 208) mit 45,3 % das „Ausweichen/Meiden“, wozu u. a. „Probleme verdrängen, vor sich herschieben, trotzdem gute Laune zeigen, Vergessen“, „Resignation, Rückzug auf einige Freunde“ und „Unwohlsein, Tränen, Passivität“ gehören. An zweiter Stelle (32,7 %) liegt die Strategie „Hilfe anderer suchen“, d. h. „[ü]ber Probleme reden (mit Freunden oder Eltern“ oder „entsprechende Institutionen aufsuchen (Pro Familia, Drogenberatungsstelle, Arbeitsamt)“. Mit einigem Abstand zu diesen beiden *Coping*-Strategien nennen 18,6 % die Strategie „Aktion/Konfrontation“, worunter u. a. „Stundenlang wachliegen und über Probleme nachdenken, Alleinsein“ sowie „Probleme sofort ansprechen, offen sein zu sich selbst und anderen“ gefasst werden. Die Strategien „Kontrolle“, z. B. „Kompromisse schließen, tolerant sein“, „Fatalismus“, z. B. „Versuche mir klarzumachen, daß

22 Seiffge-Krenke verwendete offene Fragen, in denen die Jugendliche für sie wichtige Problembereiche und diesbezügliche Umgangsstrategien nennen konnten.

im Leben immer Probleme entstehen“ und „Optimismus“, d. h. „Hoffe, alles geht gut aus“ oder „positiv denken“, werden nur von einer Minderheit genannt.

8.2.2.1 Heterogene Bewältigungsstrategien

Bei der exemplarischen Darstellung der Unsicherheitsbetroffenheit einzelner Fälle wurden bereits Bewältigungsstrategien herausgearbeitet. Diese sollen nun genauer analysiert und vor dem Hintergrund der sich aus der Seiffge-Krenke (1989) Untersuchung ergebenden Strategien sowie der in Kapitel 3.2 angesprochenen Bewältigungsmöglichkeiten reflektiert werden. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Hauptschüler ihre Unsicherheitsbetroffenheit im Typus „Krise“ und im Typus „Risiko“ bewältigen müssen und ihnen nur begrenzt Bewältigungsressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Mack 2003, 44; Fink 2003, 204 bzw. siehe Kapitel 2).

Auf der Einstellungsebene können folgende kognitive Bewältigungsstrategien rekonstruiert werden:

Der insbesondere bei Alex und Lisa, aber auch bei André zu findende „Realismus“ bzw. „es kann jeden treffen“ funktioniert als psychologisches *Coping* und ist mit Seiffge-Krenkes „Fatalismus“ vergleichbar. Bei näherer Betrachtung wird aber auch deutlich, dass es sich bei dieser Strategie nicht nur um einen Bewältigungsversuch handelt. Die Strategie dient außerdem als Legitimierungsmöglichkeit: Arbeitslosigkeit kann jeden treffen, weswegen sich der Einzelne dagegen nicht schützen kann, man aber gleichzeitig einer von vielen ist und keine Ausnahme darstellt.

Hingegen funktionieren „Optimismus“²³ und „nicht arbeitslos werden wollen“²⁴ eher im Sinne eines emotionsorientierten *Copings*. Folglich werden die Emotionen reguliert, indem das Arbeitslosigkeitsrisiko umdefiniert oder ignoriert wird. Demnach handelt es sich hierbei zum Teil auch um eine immunisierende Bewältigungsstrategie. Mit Seiffge-Krenke können „nicht über Arbeitslosigkeit sprechen wollen“²⁵ und „sich nicht über Arbeitslosigkeit informieren“²⁶ als „Ausweichen/Meiden“ interpretiert werden. Auch bei dieser Ausweichstrategie handelt es sich um ein emotionsorientiertes *Coping*.

Der Strategie „Optimismus“ können „nicht aufgeben“²⁷, „Hoffen auf Gleichberechtigung“²⁸, „Hoffen auf Realschulabschluss“²⁹ zugeordnet werden. Diese Aussa-

23 Ben; Isabell.

24 Sandro, Achmet.

25 Tom.

26 André.

27 Larina, Melek, (Tabea).

28 Melek.

29 Melek.

gen verweisen jedoch eher auf eine passive Bewältigungsstrategie, die dem psychologischen und emotionsorientierten *Coping* nahe steht.

Aktiver und deshalb eher im Sinne der Bewältigungsstrategie „Aktion/Konfrontation“ von Seiffge-Krenke, sind „irgendeine Arbeit/sich überall bewerben“, d. h. berufsinaäquate Tätigkeiten annehmen³⁰ sowie „alternative Ausbildungsberufe“ bzw. „Ersatzausbildungen“³¹ absolvieren. Interpretiert werden können diese auch als eine Art akkomodative Bewältigungsstrategie, weil (gesellschaftlich anerkannte) Ziele und Werte (einer Normalbiographie) aufgelöst und durch alternative Werte und Normen ersetzt werden. Außerdem verweisen diese Bewältigungsstrategien bereits auf ein soziales *Coping*, also ein aktiv in die Umwelt eingreifendes Handeln, um belastende Umweltbedingungen zu verändern (= problemzentriertes *Coping*) bzw. Statusteilhabe-Möglichkeiten zu erhalten oder wiederherzustellen (= sozialökonomisches *Coping*).

Isabell betreibt ihren „Optimismus“ überdies als eine kollektive Bewältigungsstrategie: „*wir sehen immer das Positive, v=versuchen das Negative immer wegzusehen*“ (Isabell, Zeile 444f.).

Ebenso greift Alexandra, die mit ihren Freunden über die schwierige Situation von Hauptschülern spricht, auf eine kollektive Bewältigungsstrategie im Sinne eines psychologischen *Copings* zurück.

Besonders auffällig ist Annas kognitive Bewältigungsstrategie auf der Einstellungsebene: Anna distanziert sich durch ihre ständige Delegitimation von Arbeitslosen. Hier hinter verbirgt sich offenbar ein „defensives Kontrollierbarkeitsbedürfnis“ (Kieselbach 1994, 236) (defensive Attribution) sowie eine „Suche nach Unterschieden“ (ebd.) im Sinne eines emotionsorientierten oder psychologischen *Copings* und eines immunisierenden Bewältigungsmechanismus‘.

Anna fällt auch hinsichtlich ihrer Bewältigungsstrategien auf der Handlungsebene auf: Während sie „Arbeiten“ als Strategie um sich wohl zu fühlen, auf sich selbst bezieht, liefert sie mit „man sollte die ‚Schule zu Ende machen‘, ‚einen guten Schulabschluss haben‘ und ‚eine Ausbildung machen‘“ allgemeine Empfehlungen, um „*bessere Chancen im Berufsleben zu haben*“. Durch das „man sollte“ distanziert sie sich von diesen problemzentrierten und sozialökonomischen *Copings*. Dies korrespondiert mit der Auffälligkeit, dass Anna zwar auf die schwierige Arbeitsmarktlage für Hauptschulabsolventen hinweist, sich im Interview aber nur latent verbale Anhaltspunkte zu einer Unsicherheitsbetroffenheit finden lassen. Auch ihre Empfehlung „*Vielleicht erst mal so Praktikums zu machen, damit man nicht immer*

30 André; Alexandra, Larina.

31 Damir; Isabell.

nur auf n Schulabschluss achtet, sondern auch mal kann- oder auch mal sieht, was n anderer Mensch so kann. Ohne n Abschluss“ (Anna, Zeile 320–324), nennt Anna distanziert zu ihrer eigenen Person. Abgesehen von ihrer latenten Unsicherheitsbetroffenheit im Hinblick auf ihre eigene Zukunft, erlebt Anna außerdem eine Unsicherheitsbetroffenheit, die ursächlich bedingt ist durch die Herzkrankheit ihres Vaters und der Angst, dieser könne arbeitsunfähig und damit arbeitslos werden: „[...] Könnte ja sein, dass zum Beispiel mein Vater is ja selber herz=her=herzkrank. Dass er irgendwann ja seinen Job verliert. Mein Vater verdient ja das meiste. Dann müssen wir auch zusehen, wo wir dann bleiben. Ja deswegen mach ich mir schon Sorgen, aber-“ (Anna, Zeile 396-401).

Ebenso wie Anna baut Lisa, die eine kombinierte Tatsachen-, Empathie- und Unsicherheitsbetroffenheit erlebt, durch die Verwendung des „man“ eine Distanz zu der von ihr genannten Bewältigungsstrategie *„Ich glaub, man soll ne Ausbildung anfangen“* auf. Doch kann dieser Distanzaufbau, der sich bei Lisa auch noch in anderen Zusammenhängen zeigt, ebenfalls als Bewältigungsstrategie gedeutet werden, um sowohl mit der Tatsachenbetroffenheit als auch mit der Unsicherheitsbetroffenheit umzugehen.

In vergleichbarer Weise nutzt André das Personalpronomen „man“ zur Distanzierung und damit zur Bewältigung seiner Unsicherheitsbetroffenheit: *„Ja, man m=muss [unverst. (?mal?)] überlegen, wenn man keine Ausbildung hat oder kriegt, was es dann noch gibt für Möglichkeiten“ (André, Zeile 417ff.).*

Im Gegensatz zu Anna und Lisa beziehen die anderen ihre auf der Handlungsebene genannten behavioralen Strategien sehr wohl auf sich selbst und ihre Unsicherheitsbetroffenheit. Rekonstruiert werden können insbesondere das „sich bemühen“³², „sich anstrengen“³³, welche sowohl in Bezug auf Schule als auch in Bezug auf die zukünftige Arbeit genannt werden. Auch werden konkret „besser in der Schule lernen“³⁴ und „Noten verbessern“³⁵ sowie „beim KFZ durchzukommen“³⁶, „sich nicht ausruhen, sondern sich aktiv um Arbeit bemühen“³⁷ und „seine Fähigkeiten und seine Arbeitsmotivation (in einem Praktikum) unter Beweis stellen“³⁸ aufgeführt.

32 Achmet, Tom; Melek, Bettina.

33 Sandro, Damir, Alex, Achmet.

34 Gustav, Alex.

35 Tom, Gustav, (André); Melek, Isabell, Bettina.

36 Isabell.

37 (Jakob); Jessica.

38 Tom; Anna, Tabea, Melek.

Neben diesen problemzentrierten und sozialökonomischen *Copings* erscheint bei vielen auch der Realschulabschluss³⁹ als Rettungsanker.

Alexandra hat außerdem durch ihre Interaktion mit den Schwestern, die beide als Friseurinnen arbeiten bzw. eine Friseur-Ausbildung absolvieren sowie aus Beobachtungen des Arbeitsmarktes für sich entschieden, dass sie den Friseurberuf „*nie*“ erlernen möchte. Ihre bewusste Entscheidung gegen den Friseurberuf kann als problemzentriertes *Coping* gedeutet werden.

Die Interaktion mit ihren Geschwistern, insbesondere dem arbeitslosen Bruder, hat auch bei Larina zu einer Bewältigungsstrategie geführt: zur sozialökonomischen Strategie „*was Eigenes machen*“, also in die berufliche Selbstständigkeit auszuweichen. Diese Strategie behält auch Melek für sich vor.

Mit ihrer Bildungsaspiration verweisen außerdem Achmets Mutter und Schwestern (raten zum Realschulabschluss), Gustavs und Tabeas Eltern (appellieren jeweils daran, dass er bzw. sie sich schulisch verbessert) auf individuelle Bewältigungsmöglichkeiten.

Der insgesamt festzustellende Einfluss der Eltern und Geschwister auf die Bewältigungsstrategien, korrespondiert mit einem Untersuchungsergebnis in Schucharts (2009) Analyse des Interesses von Hauptschülern am Realschulabschluss. Auch dort erweisen sich die Familienmitglieder, die *Peers* und die Lehrer als „relevante Andere“ (Schuchart 2009, 381). Mit Bezug auf die Studie von Seiffge-Krenke (1989) können die von den Schülern genannten Gespräche und Interaktionen mit Eltern, Geschwistern, Freunden auch für sich genommen als Bewältigungsstrategien aufgefasst werden. Außerdem stellt nach Seiffge-Krenke bereits das Nachdenken über Arbeit und Arbeitslosigkeit ein *Coping* dar.

Im Folgenden werden die bei den Schülern und den „relevanten Anderen“ (Schuchart 2009) dominierenden *Coping*-Strategien „(Hoffen auf) Realschulabschluss“ und „sich bemühen/sich anstrengen“ betrachtet.

8.2.2.2 Die Bewältigungsstrategie „(Hoffen auf) Realschulabschluss“

Einige Hauptschüler streben höhere Bildungsabschlüsse⁴⁰, insbesondere den Realschulabschluss, an. Auf diese Bewältigungsstrategie wurde bereits in Kapitel 7 hinsichtlich der Realisierung des Berufswunsches aufmerksam gemacht. Den Hintergrund für dieses *Coping* bildet die Schülervorstellung, dass ein Hauptschulabschluss einem schlechte bzw. keine Arbeitsmarktchancen beschert und Arbeitgeber bevorzugt Menschen mit höheren Abschlüssen (mindestens Realschulabschluss)

39 Achmet, Justin, (Damir), (Tom); Larina, Melek, Isabell.

40 Achmet, Justin, Gustav, (Damir), (Tom); Larina, Melek, Isabell.

einstellen. So ist beispielsweise Justin und Isabell bewusst, dass ein guter und mindestens ein mittlerer Schulabschluss heutzutage eine Voraussetzung für einen Ausbildungsplatz ist:

„[...] die meisten, die Leute einstellen, fordern ja einen zu hohen Abschluss. Also für die Arbeit eines Müllmanns vielleicht mal Realabschluss und alle denken, ja, man kann da mit Hauptschluss=abschluss machen. Aber nein, es muss ja jetzt schon Realabschluss sein. Dass man jetzt für Arbeiten schon ein höheren Abschluss schon braucht. Und die meisten mit nem Hauptschulabschluss oder von ner Sonderschule schon hinkommen“ (Isabell, Zeile 141-150).

Während Isabell sich diesbezüglich empört, dies stark kritisiert und nicht so recht akzeptieren will, gibt Justin zu, sich *„schon sehr um einen guten Schulabschluss zurzeit auch, Realschulabschluss“* zu bemühen. Etwas später sagt er, er bemühe sich immer sehr, auch bei den Dingen, von denen er zu 100 Prozent wisse, sie werden ihm später nichts bringen, versuche er mitzumachen, *„um halt möglichst einen guten Schulabschluss zu erzielen“*. Er sei zwar nicht der Beste in der Klasse, aber er gebe sich *„schon Mühe“*, damit *„alles gut wird“* und er *„mal ne gute Grundlage später“* hat. Deshalb habe er auch kein Verständnis für Leute, denen alles egal ist, *„die alles verhunzen, die sich gar keine Mühe geben und so“*.

Hinter sich der Strategie *„(Hoffen auf) Realschulabschluss“* verbirgt sich bei allen u. a. die Intention, das eigene Arbeitslosigkeitsrisiko zu minimieren und die Chancen auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu erhöhen. Zu einem vergleichbaren Ergebnis gelangt Schuchart (2009) in ihrer Analyse eines niedersächsischen Datensatzes (n=1882 Hauptschüler) zur Frage, warum sich Hauptschüler für den Realschulabschluss interessieren. Mit Bezug auf die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991) erklärt sie, dass vor allem *„berufsrelevante Folgen des mittleren Schulabschlusses, so zum Beispiel ein Ausbildungsplatz, ein guter Job und ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko“* (Schuchart 2009, 384) erwartet und hoch bewertet werden. Als Motiv findet sich dies insbesondere bei Jungen, die stärker als Mädchen darin bestrebt seien, durch einen mittleren Abschluss ihr Arbeitslosigkeitsrisiko zu senken und ein höheres Einkommen zu erzielen (vgl. ebd., 388). Mädchen hingegen betrachten den Realschulabschluss vor allem als Voraussetzung für das Abitur (vgl. ebd., 389). Letztes bestätigt sich in der vorliegenden Studie nicht. Zwar geben Larina und Melek in der schriftlichen Befragung an das Fachabitur bzw. Abitur machen zu wollen, doch betrachten sie den Realschulabschluss hierfür nicht als Voraussetzung. Allerdings scheint Alexandra den 10B-Abschluss als Voraussetzung für ein Medizinstudium zu greifen.

Die Bewältigungsstrategie *„Realschulabschluss“* empfiehlt auch Damirs Freund. Dieser ist für Damir in gewisser Weise ein Vorbild, weil er sich bereits um eine Ausbildungsstelle beworben hat und auf die Zusage wartet. Mit ihm redet Da-

mir über seine beruflichen Vorstellungen. Damir hat ihm erzählt, dass er Medienkaufmann oder Mechatroniker werden will, woraufhin sein Freund ihm riet: „[...] Du musst dich auch dafür anstrengen, musst auch dein Realschulabschluss dann hier in der Hauptschule dann machen damit du bessere Chance hast für ne Ausbildung oder Praktikum als erstes“ (Damir, Zeile 413-417).

Doch obwohl dieser Freund eine gewisse biographische Ähnlichkeit zu ihm aufweist, glaubt Damir nur zum Teil daran, dass es ihm mit dieser Strategie gelingen wird, sein Arbeitslosigkeitsrisiko zu bewältigen. Denn Damir hat zum einen die *Signaling*-Theorie als Erklärung verinnerlicht, wonach einem weiterhin das Stigma „Hauptschüler“ anhaftet, wenn man den Realschulabschluss auf der Hauptschule erworben hat. Zum anderen unterstellt Damir seinen Mitschülern, indirekt auch seinem Freund, einen naiven Optimismus. So sei „alles schwieriger“ geworden, auch für Realschüler, weil fast nur noch Gymnasiasten eingestellt würden bzw. die Chance auf einen Ausbildungsplatz hätten. Möglicherweise sind es auch seine Schulnoten, weswegen Damir nicht hundertprozentig von der Bewältigungsstrategie „(Hoffen auf) Realschulabschluss“ überzeugt ist. So geht aus Schucharts Analyse des Abschlussverhaltens von Hauptschülern hervor, dass „mit steigendem Notenwert (d. h. mit schlechteren Noten) im Zeugnis bzw. in den Klassenarbeiten auch die Absicht, einen mittleren Abschluss zu erwerben“ (Schuchart 2009, 384) sinkt. Sie stellt außerdem fest, dass obwohl Jungen stärker als Mädchen den mittleren Schulabschluss als Strategie zur Bewältigung des Arbeitslosigkeitsrisikos betrachten, daraus keineswegs eine günstigere Abschlusseinstellung resultiert. So erwarten Jungen stärker als Mädchen mittelfristig höhere Lernbelastungen (Stress, Langezeit) und bewerten diese Folgen als unangenehmer (vgl. ebd., 391).

Dass die Strategie „(Hoffen auf) Realschulabschluss“ mit persönlicher Anstrengung, also höheren Lernbelastungen verknüpft ist, erkennen die Jugendlichen, wie insbesondere das Beispiel Justins zeigt. Demnach ist das *Coping* „(Hoffen auf) Realschulabschluss“ jenseits vom passiven Hoffen (siehe vor allem Melek) nur möglich, wenn gleichzeitig die Bewältigungsstrategie „sich bemühen/sich anstrengen“ zum Einsatz kommt.

8.2.2.3 Die Bewältigungsstrategie „sich bemühen/sich anstrengen“

Diese Bewältigungsstrategie findet sich zusammen mit, aber auch ohne die Strategie „(Hoffen auf) Realschulabschluss“ in den Vorstellungen von vergleichsweise vielen Hauptschülern. Wie das folgende Beispiel Sandros zeigt, wird insbesondere dann auf das *Coping* „sich bemühen/sich anstrengen“ verwiesen, wenn die eigene Unsicherheitsbetroffenheit ins Bewusstsein rückt:

„Mich? W- wie mich das betrifft? Ähm. Na ja eigentlich schon viel. Weil ich ja auch auf der Hauptschule bin und is ja nich einer der höchsten Schulen. Aber sonst... Aber eigentlich ähm will ich ja nich arbeitslos werden und deswegen streng ich mich an“ (Sandro, Zeile 456-461).

Zwei besonders typische Fälle sind außerdem Melek und Tom. So wiederholt Melek bestimmte Ausdrücke und Aussagen wie z. B. „sich bemühen“ bzw. „sich mehr Mühe geben“, „sich anstrengen“, „etwas erreichen“ bzw. „etwas aus seinem Leben machen“, „nicht aufgeben“ immer wieder. Weil sie zwar auf Gleichberechtigung hofft, aber nicht so recht daran glaubt und deshalb sowohl wegen ihres Kopftuches als auch wegen ihres Hauptschulabschlusses mit Vorurteilen rechnet, sieht sie für beides nur eine Lösung: fleißig sein, mehr tun als verlangt, sich sehr bemühen, innovativ und gut sein – einfach um zu beweisen, dass die Vorurteile falsch sind. Auch von außen wird der Fleiß als Wert herangetragen. Ihr Onkel, der es zu materiellem Wohlstand gebracht hat, indem er in seine eigene (Weiter-)Bildung investierte, hat ihr folgende „Weisheit“ – wie Melek sagt – mit auf den Weg gegeben: „*Er sagt so, ja, du kannst- du musst dir einfach nur Mühe geben, du musst weiter Schule, dich weiterentwickeln und bilden*“.

Tom betont mehrfach, dass er fleißig sei, viel arbeite, freiwillige Praktika mache. Um „*gut leben*“, seiner Familie etwas bieten zu können, würde er sich später darum bemühen eine Arbeit zu bekommen. Hierzu rät er grundsätzlich: „*Aber man sollte sich einfach im Leben mehr bemühen*“. Er bemüht sich, indem er „*genug freiwillige Praktikum*“ macht und auf diese Weise „*sehr viel Erfahrung mit Arbeit*“ sammelt und „*Interesse an der Arbeit*“ zeigt. Tom glaubt, dass er durch seine Initiative während der Schulzeit, später bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz hat.

„Versuchen“ (*trying*) – Schulz-Schaeffer spricht von „Bemühen“ – ist in Heiders sozialpsychologischer Attributionstheorie ein grundlegendes Konzept, das sehr eng mit der Attribution von kausalen Ursprüngen auf Ereignisse verbunden ist (vgl. Heider 1977, 26f.). Es geht um den Versuch, eine Veränderung zu verursachen (vgl. ebd., 27). Daher gilt das „Versuchen“ bzw. das „Bemühen“ einer Person als Motivationsfaktor. Demnach wird ein Verhaltensereignis auf die Bemühung des Handelnden, eine bestimmte Handlungsabsicht zu realisieren, zurückgeführt (vgl. Schulz-Schaeffer 2007, 307). Das Gegenstück zu diesem Faktor der Handlungszuschreibung bildet der Machtfaktor (vgl. ebd.). Gemeint ist hiermit die wahrgenommene Fähigkeit einer Person, d. h. sein „Können“ (*power*) (vgl. Heider 1977, 114). „Können“ ist in Heiders Theorie ebenso ein grundlegendes Konzept wie „Versuchen“, das sehr eng mit der Verursachung verbunden ist. Es umfasst „die Möglichkeit einer Veränderung oder einer Handlung [...], die von einer bestimmten Person ausgeführt wird“ (ebd., 27).

Schulz-Schaeffer zufolge beruht die alltagspsychologische Handlungszuschreibung somit zum einen auf der Schlussfolgerung, „dass das interessierende Ereignis von dem Handelnden aufgrund seiner entsprechenden Fähigkeiten bewirkt wurde“ (Schulz-Schaeffer 2007, 307), zum anderen auf der Schlussfolgerung, „dass das er-

klärungsbedürftige Verhaltensereignis Ausdruck des Bemühens des Handelnden ist, eine bestimmte Handlungsabsicht zu realisieren“ (ebd.).

Bemühen wird ferner als Anstrengung charakterisiert, mit dem Ziel, das, was man beabsichtigt zu verwirklichen (vgl. ebd., 308). So unterscheidet Heider (1977, 134) den Aspekt der Richtung des Versuchens, die Absicht, sowie den quantitativen Aspekt des Versuchens, die Anstrengung. Weil die Absichten unterschiedlich sein können und demzufolge ihre Realisierung unterschiedliche Anstrengung erfordert, gilt das Bemühen bzw. die Anstrengung im Gegensatz zum Können bzw. zur Fähigkeit als ein variabler internaler Faktor (vgl. Schulz-Schaeffer 2007, 309). Bei der Bewältigungsstrategie „sich bemühen/sich anstrengen“ handelt es sich insofern um ein relationales Konzept der Handlungszuschreibung, d. h. „die internale Ursache, auf die ein Verhaltensereignis als Handlung einer Person zugeschrieben wird“ (ebd., 330), wäre demnach ihr Bemühen.

Auf die Bewältigung der Unsicherheitsbetroffenheit übertragen bedeutet dies: Wird die eigene antizipierte Arbeitslosigkeit zurückgeführt auf in der Person liegende Gründe, d. h. geht der Schüler davon aus, dass eine mangelnde Anstrengung Arbeitslosigkeit verursachen könnte, dann gilt gleichsam die Anstrengung bzw. das Bemühen als die Strategie, um diese Situation zu verhindern. Der Schüler attribuiert somit auf eine variable Ursache (vgl. Schlag 2006, 90). Auf eine variable Ursache attribuiert er auch dann, wenn er seine zukünftige Arbeitslosigkeit auf die (ungerechtfertigte) Rekrutierungspraxis der Beschäftigten oder auf Zufall bzw. Pech zurückführt, diese äußeren Ursachen aber für veränderbar hält oder davon ausgeht, das nächste Mal Glück zu haben (vgl. ebd., 89). Sieht er, unabhängig davon, ob er einen inneren oder äußeren Ort der Ursachenzuschreibung wählt, seine Arbeitslosigkeit durch mangelnde Fähigkeiten verursacht, betrachtet sich selbst als geringqualifiziert und den Arbeitsanforderungen nicht gewachsen, dann attribuiert er auf eine stabile Ursache.

Umgekehrt macht ein Schüler das Bemühen zur internalen, variablen Ursache für das Verhaltensereignis „Arbeit haben“, wenn er „sich bemühen/sich anstrengen“ als Bewältigungsstrategie wählt. In diesem Fall wird Arbeitslosigkeit auf die eigene mangelnde Anstrengung zurückgeführt. Das bedeutet, nennt ein Schüler Anstrengung als Bewältigungsstrategie, um das Verhaltensereignis in Zukunft „nicht arbeitslos zu sein“ bzw. „Arbeit zu haben“ herbeizuführen, dann handelt es sich nicht nur um eine internale, variable Ursachenattribution. Auch sieht er im Umkehrschluss antizipierte Arbeitslosigkeit durch seine eigene Faulheit verursacht oder führt das Verhaltensereignis Arbeitslosigkeit auf internale, variable Ursachen wie mangelnde Anstrengung zurück. Darüber hinaus verweisen aktive Bewältigungsstrategien wie „sich bemühen/sich anstrengen“ auf internale Kontrollüberzeugungen.

Im Folgenden werden die Fälle insbesondere hinsichtlich ihrer Kontrollüberzeugungen betrachtet und das Zusammenspiel von Bewältigungsstrategien, Kausalattributionen und Kontrollüberzeugungen beleuchtet.

8.2.2.4 Das Zusammenspiel von Bewältigungsstrategien, Kausalattributionen und Kontrollüberzeugungen

In der nachstehenden Tabelle sind u. a. Informationen zu Kausalattributionen (siehe Kapitel 7.3), Bewältigungsstrategien und Kontrollüberzeugungen der einzelnen Fälle übersichtlich dargestellt.

Indikatoren für die Zuordnung der Kontrollüberzeugungen sind Aussagen wie „*wenn man so die Arbeit verliert, kann man da nich grad viel dran ändern*“ (= externale Kontrollüberzeugung) oder „*studier ich halt irgendwas*“ (= internale Kontrollüberzeugung) sowie die identifizierten Bewältigungsstrategien. So zeigen die Bewältigungsstrategien an, ob die Person das Ereignis Arbeitslosigkeit für kontrollierbar oder für nicht kontrollierbar hält. Beispielsweise wird auf das *Coping* „sich bemühen/sich anstrengen“ nur dann zurückgegriffen, wenn die Person glaubt, Arbeitslosigkeit durch persönliche Anstrengungsbereitschaft kontrollieren zu können. Eher passive Bewältigungsstrategien wie „Hoffen auf Gleichberechtigung“, teilweise aber auch kognitive Formen der Bewältigung wie „Realismus“ deuten auf eher externale Kontrollüberzeugungen hin. Demnach existiert eine gewisse Stimmigkeit zwischen Kontrollüberzeugungen und Bewältigungsstrategien. Unabhängig verhalten sich Kontrollüberzeugungen jedoch von Kausalattributionen. So kann Arbeitslosigkeit auch dann für kontrollierbar gehalten werden, wenn personen-externe Faktoren für das Ereignis verantwortlich gemacht werden (vgl. Krampen 1989, 10). Umgekehrt bedeutet eine internale Kausalattribution nicht zwangsläufig, dass Arbeitslosigkeit für ein kontrollierbares Ereignis gehalten wird.

Das Zusammenspiel von Kausalattributionen, Bewältigungsstrategien und Kontrollüberzeugungen, wird im Folgenden mithilfe der tabellarischen Übersicht genauer betrachtet.

Tabelle 6: Zusammenspiel von Kausalattributionen, Bewältigungsstrategien und Kontrollüberzeugungen

Fall	Arbeitslosigkeitserfahrung; Tatsachenbetroffenheit (TB); Unsicherheitsbetroffenheit (UB)	Kausalattributionen	Kontrollüberzeugungen	Bewältigungsstrategien
Gustav_002	keine; UB	eher internal	internal und external	„besser in der Schule lernen“; „Noten verbessern“; „höheren Bildungsabschluss“
Damir_003	Eltern, andere Verwandte; UB	internal und external	internal und external	„Ersatzausbildung“; „sich anstrengen“; (Realschulabschluss“)
Alex_018	Andere Verwandte; UB	internal und external	internal und external	„Realismus“; „sich anstrengen“; „besser in der Schule lernen“
Tom_020	Keine; UB	eher internal	eher internal	„nicht über Arbeitslosigkeit sprechen wollen“ im Sinne von vermeiden; „sich bemühen“; „Noten verbessern“; („Realschulabschluss“)
Sandro_021	Keine; UB	eher internal	internal und external	„nicht arbeitslos werden wollen“; „sich anstrengen“
Justin_019	Eltern, andere Verwandte, Freunde, Nachbarn; TB; UB	eher external	internal und external	„Realschulabschluss“
Jakob_022	Mutter; TB; UB	internal und external	eher external	(„sich nicht ausruhen, sondern sich aktiv um Arbeit bemühen“)
Ben_024	Mutter; UB	internal und external	eher external	„Optimismus“
André_016	Mutter, Geschwister; TB; UB	eher external	eher external	„Realismus“; „sich nicht über Arbeitslosigkeit informieren“ im Sinne von vermeiden; „berufsinadäquate Tätigkeiten annehmen“
Achmet_023	Keine; UB	eher internal	internal und external	„nicht arbeitslos werden wollen“; „sich bemühen“; „sich anstrengen“; „Realschulabschluss“

Fall	Arbeitslosigkeitserfahrung; Tatsachenbetroffenheit (TB); Unsicherheitsbetroffenheit (UB)	Kausalattributionen	Kontrollüberzeugungen	Bewältigungsstrategien
<i>Larina_012</i>	Mutter, Bruder; UB	eher internal	internal und external	„nicht aufgeben“; „sich überall bewerben“; „Realschulabschluss/ Fachabitur“; berufliche Selbstständigkeit
<i>Isabell_013</i>	Mutter, Freunde, Nachbarn; TB; UB	internal und external	internal und external	„Optimismus“; „alternative Ausbildungs- berufe“; „Noten verbessern“; „beim KFZ durchkommen“; Realschulabschluss
<i>Anna_017</i>	Keine; UB	eher internal	internal und external	„Distanzierung durch Delegitimation“; „Distanzierung“; „seine Fähigkeiten und seine Arbeitsmotivation (in einem Praktikum) unter Beweis stellen“
<i>Alexandra_007</i>	Mutter, Geschwister, andere Verwandte; TB; UB	internal und external	eher external	„irgendeine Arbeit“; „mit Freunden über schwierige Situation von Hauptschülern sprechen“
<i>Melek_010</i>	Mutter, andere Verwandte, Freunde; TB; UB	internal und external	eher internal	„Hoffen auf Realschulabschluss“; „Hoffen auf Gleichberechtigung“; „nicht aufgeben“; „sich bemühen“; „Noten verbessern“; berufliche Selbstständigkeit
<i>Bettina_001</i>	Mutter, Freunde; TB; UB	eher internal	eher internal	„sich bemühen“; „Noten verbessern“
<i>Tabea_014</i>	Geschwister, andere Verwandte; UB	eher internal	internal und external	„nicht aufgeben“; „seine Fähigkeiten und seine Arbeitsmotivation (in einem Praktikum) unter Beweis stellen“
<i>Jessica_015</i>	Keine; UB	internal und external	eher inter- nal	„sich nicht ausruhen, son- dern sich aktiv um Arbeit bemühen“
<i>Lisa_011</i>	Vater, andere Verwandte, Freunde, Nach- barn; TB; UB	internal und external	eher external	„Realismus“; „Distanzierung“
<i>Nadine_009</i>	Keine; UB	eher external	eher external	Keine

(Eigene Darstellung).

Elf Schüler, davon fünf weiblich, zeigen je nach Situation sowohl internale als auch externale Kontrollüberzeugungen. Vier Schüler tendieren eher zu internalen⁴¹, sieben eher zu externalen Kontrollüberzeugungen⁴².

Der Theorie nach müssten sich die Kontrollüberzeugungen in den Bewältigungsstrategien widerspiegeln. Bei eher internalen Kontrollüberzeugungen nimmt der Schüler an, sein Arbeitslosigkeitsrisiko kontrollieren, d. h. beeinflussen zu können. Entsprechend hoch müsste seine Anstrengungsbereitschaft sein (vgl. Preiser 1982, 100). Betrachtet man die vier Fälle mit vorwiegend internalen Kontrollüberzeugungen, so trifft diese Annahme auch zu. Alle vier verweisen auf aktive Bewältigungsstrategien, die dem *Coping* „sich bemühen/sich anstrengen“ zugeordnet werden können.

Schüler mit eher externalen Kontrollüberzeugungen glauben nicht, dass sie ihr Arbeitslosigkeitsrisiko beeinflussen können. Für sie liegt ihr Arbeitslosigkeitsrisiko in der Kontrolle von äußeren Umständen sowie dem Schicksal. Dies müsste der Theorie nach zu Passivität und Hilfslosigkeit führen (vgl. Steinkamp/Meyer 1996, 326). Gemäß der äußeren Umstände kann es aber auf der ideologischen Ebene auch sein, dass das gesellschaftspolitische Engagement zunimmt (vgl. Preiser 1982, 100). Tatsächlich scheinen externale Kontrollüberzeugungen aber eher passive Bewältigungsstrategien hervorzubringen.

Hinsichtlich der Kausalattributionen bezüglich der Arbeitslosigkeit finden sich bei der Mehrheit der Schüler eher personen-interne Faktoren. Ein weiterer großer Teil nennt relativ ausgewogen sowohl externale, als auch internale Ursachen⁴³ für Arbeitslosigkeit. Eher personen-externe Faktoren werden nur von einer Minderheit⁴⁴ genannt. Der Theorie nach erhöht eine externale Kausalattribution das politische Engagement (vgl. ebd.). Tendenzen in diese Richtung lassen sich jedoch nur bei Justin rekonstruieren. Dieser Schüler hält es für möglich, dass ein Staatsbankrott infolge einer hohen Arbeitslosigkeit Bürgerkriege, „*irgendwas Großes, ne Umwendung*“ oder Terrorismus zur Folge hat. Im „*Zeitalter der Globalisierung*“ gebe es zwar keine Gründe für Kriege mehr, doch vermutet Justin, dass Terroristen wie die RAF erneut gegen den deutschen Staat kämpfen könnten, „*weil sie unzufrieden sind*“. Diese Spekulationen des Jugendlichen verweisen aber mehr auf ein politisches Bewusstsein, als auf eine Zunahme seines politischen Engagements. Jedoch lässt sich ein solches politisches Bewusstsein bei André und Nadine nicht feststellen, obwohl beide Arbeitslosigkeit vorwiegend durch gesellschaftliche Bedin-

41 Tom; Jessica, Melek, Bettina.

42 Jakob, Ben, André; Anna, Alexandra, Lisa, Nadine.

43 Damir, Hassan, Alex, Jakob, Ben; Alexandra, Melek, Isabell, Larina, Jessica.

44 Justin, André; Nadine.

gungen verursacht sehen. Diese beiden Schüler dürften sich außerdem ziemlich ohnmächtig fühlen, da sie Arbeitslosigkeit nicht nur vor allem auf Umweltfaktoren zurückführen, sondern überdies auch für eher nicht kontrollierbar halten. Gleichzeitig stimmen bei ihnen Kontrollüberzeugungen, Kausalattributionen und Bewältigungsstrategien überein.

Ebenso belastend dürfte eine Kombination aus externalen Kontrollüberzeugungen bei sowohl externalen als auch internalen Kausalattributionen sein. So verfügt die Person über eher passive Bewältigungsstrategien wie „Optimismus“ und be greift qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit als nicht oder nur bedingt kontrollierbar.

Dass jedoch die Mehrheit der Hauptschüler, insbesondere die Jungen, ihre Unsicherheitsbetroffenheit mit der aktiven Strategie „sich bemühen/sich anstrengen“ zu bewältigen versucht und diese außerdem auf den schulischen Bereich bis hin zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse ausweitet, verdeutlicht, dass Arbeitslosigkeit von ihnen vor allem als Motivations- und Qualifikationsproblem begriffen wird. Aus diesen Schülervorstellungen bezüglich der Ursachen von Arbeitslosigkeit speist sich gleichzeitig wieder ihre Unsicherheitsbetroffenheit. Denn indem die Schüler glauben, das Ereignis Arbeitslosigkeit durch ihr Verhalten (Fleiß, Anstrengung, bessere Noten usw.) positiv beeinflussen, also kontrollieren zu können, wächst die Furcht vor dem individuellen Versagen. Einen größeren „Schutz“ des Selbstwertgefühls bieten daher die Distanzierung, die Vermeidungsstrategie, der Realismus sowie die Bereitschaft notfalls berufs inadäquate Tätigkeiten anzunehmen oder sich überall zu bewerben.

Nachfolgend wird außerdem gezeigt, wie es zwei Schülern des *Samples* gelingt, trotz der Vorstellung, bei Arbeitslosigkeit handle es sich u. a. um ein Qualifikationsproblem, keine Unsicherheitsbetroffenheit zu erleben. Charakteristisch für diese beiden ist, dass sie Arbeitslosigkeit als für ein kontrollierbares Ereignis halten.

Darüber hinaus werden zwei Fälle analysiert, bei denen zwar eine leichte Unsicherheitsbetroffenheit feststellbar ist, die jedoch Arbeitslosigkeit nicht auf einen qualifikatorischen *Mismatch* zurückführen.

8.2.3 Abweichende Fälle

Nachdem vorangehend weitgehend typische bzw. homogene Fälle im Sinne eines minimalen Vergleichs hinsichtlich der Unsicherheitsbetroffenheit vorgestellt und analysiert wurden, werden im Folgenden im Sinne eines maximalen Vergleichs bewusst heterogene, d. h. abweichende Fälle einbezogen. So lässt sich bei Kevin und Hassan im Gegensatz zu den übrigen 22 Hauptschülern des 24 Fälle starken *Samples* keine Unsicherheitsbetroffenheit rekonstruieren, obwohl auch sie Arbeitslosigkeit ursächlich in einem qualifikatorischen *Mismatch* bedingt sehen. Ebenso wei-

chen Zara und Clara ab, die beide zwar eine (leichte) Unsicherheitsbetroffenheit aufweisen, aber Arbeitslosigkeit nicht als Qualifikationsproblem begreifen.

8.2.3.1 Zuversicht gepaart mit Alternativrollen

Der Fall Kevin: „studier ich halt irgendwas“

Eine Arbeit zu haben ist für Kevin selbstverständlich. Vor Augen hat er einen *nine-to-five*-Job, verweist aber auch auf Schichtarbeit und Nachtdienst, nimmt insofern die raum-zeitliche Strukturierungsfunktion der Erwerbsarbeit wahr und hat den Anspruch „gut bezahlt“ zu werden. Den Begriff Arbeit assoziiert Kevin klar mit der Funktion Geld zu verdienen. Er argumentiert mit den Dimensionen „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“ und „Anspruchsniveau“ sowie der extrinsischen Wertorientierung und der ökonomischen Komponente. Darüber hinaus drückt er mit „da muss man arbeiten“ den „situativen Arbeitsdruck/Druckmotivation“ aus.

In Abgrenzung zu Arbeit bedeutet Arbeitslosigkeit für Kevin vor allem finanzielle Einbußen. Keinen Job zu haben heißt arbeitslos zu sein und „*dementsprechend kein Geld*“ zu verdienen, sondern „*von Hartz IV*“ zu leben. Dann habe man es „*schwieriger im Leben*“, finde sich „*im Leben nich so zurecht, wie [man es] eigentlich woll- sich erwünscht*“, könne „*bestimmte Sachen nich sich kaufen, die man kaufen wollte, zum Beispiel ein Auto oder so*“. Die „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“ ist vor allem die Einkommenshöhe (man „*kriegt*“ „*mehr Geld*“, wenn man arbeitet) sowie die Befriedigung materieller Wünsche („*ein Auto*“) und der Grundbedürfnisse („*genügend zu essen und so*“). Hinsichtlich der Arbeitsorientierung wird somit insbesondere mit der ökonomischen Komponente und der extrinsischer Wertorientierung argumentiert. Durch die Kontrastierung Arbeitslosigkeit (Transfereinkommen (Hartz IV)) und Erwerbsarbeit (Einkommen) argumentiert Kevin außerdem mit den „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“.

Damit überwiegen bei Kevin zwar die positiven Assoziationen mit Erwerbsarbeit, doch verweist er auch auf negative Aspekte, wie etwa die Unterschlagung von Arbeitslohn durch den Arbeitgeber. Obwohl der „*Chef*“ eigentlich laut Arbeitsvertrag den Lohn auszahlen muss, „*bezahlt*“ er den Arbeitnehmer „*ein bisschen schlechter*“, wenn der beispielsweise „*die Leistung nicht erbringt, die man erbringen soll*“. Indirekt verweist Kevin hiermit auf eine mögliche Lösung des Agencyproblems.

Daneben nennt Kevin weitere Probleme mit dem Arbeitgeber, weswegen man dann „*auch nich so n leichten Job*“ habe. In beiden Fällen deuten sich externe Kontrollüberzeugungen und eine gewisse Handlungssohnmacht des Arbeitnehmers gegenüber dem Arbeitgeber an. Über das HBZ hat Kevin außerdem verschiedene Berufe kennen gelernt, die er als „*anstrengend*“ bewertet. Man müsse „*viel zuhören*“, „*viel lernen*“ und „*viel behalten*“. Auch hat dieser praktische Nachvollzug bei Kevin offenbar nicht zu einer Berufswahlentscheidung beigetragen.

Zwar nennt Kevin im Interview nicht seinen Berufswunsch, doch wird deutlich, dass ihm viel am alltagspraktischen Nutzen eines Berufes, einer Tätigkeit gelegen ist („berufliche Werterwartung/Zugmotivation“ und „Anspruchsniveau“). Berufe wie KFZ-Mechatroniker und Bürokaufmann erlebt er als Tätigkeiten, bei denen man weiß, „*was man tun muss*“, wenn der eigene Wagen kaputt ist oder „*wie man mit bestimmten Unterlagen umgehen muss, und auch mit Geld*“. Insofern erweisen sich diese Berufe, die „*schon was mit dem Leben zu tun*“ haben, als hilfreich und nützlich, weil man durch sie „*im Leben weiterkommt*“. Zu arbeiten befriedigt außerdem Kevins kognitives Bedürfnis nach Wissen, so lerne man auch etwas, wenn man arbeite sowie sein Bedürfnis nach (Selbst-)Achtung und Wirksamkeit. Letzteres ist befriedigt, wenn er abends, nach getaner Arbeit, nach Hause kommt, „*mit nem guten Gefühl, ich hab heut was gemacht*“. Angesprochen ist damit auch die Sinnstiftungsfunktion von Erwerbsarbeit. Seine Antwort auf die Frage, was ihm zu „*teilhaben an der Gesellschaft*“ einfalle, verdeutlicht ebenfalls diese Sinnstiftungsfunktion. So tue ein Physiker oder Chemiker etwas für die Gemeinschaft, indem er Sachen entdecke und wisse wie gefährlich die sind. „*Und auch Ärzte und so, die machen ja auch- die nehmen ja auch Teil an der Gesellschaft, weil die auch ähm anderen Leuten helfen und so. Und dadurch kriegen die einen guten Ruf auch*“ (Kevin, Zeile 465-468). Indem man arbeitet und Geld verdient ist man in Kevins Augen somit nicht nur an der Gesellschaft beteiligt, sondern erlangt durch seinen Beruf auch „Achtung“, kann also seinen Wunsch nach einem guten Ruf bzw. nach Prestige befriedigen.

Kevin findet außerdem, dass krankheitsbedingt Arbeitslose (ursächliche Bedingung: Berufsunfähigkeit beispielsweise wegen eines Herzfehlers) im Vergleich zu faulen Arbeitslosen („*die wollen keinen Job haben*“, „*weil sie irgendwie äh keinen Bock dazu haben*“) unterschiedlich behandelt werden müssen, obwohl beide gleichermaßen gegen die Reziprozitätsnorm verstoßen und eine Belastung darstellen. Kranke betrachtet Kevin auch weiterhin als vollwertige Gesellschaftsmitglieder, die Hartz IV bekommen sollten; Faule sieht er nur noch zum Teil als Gesellschaftsmitglieder an, denen kein Hartz IV zustehe. Dies ist jedoch widersprüchlich zu seiner Annahme, dass Hartz IV lediglich vom Staat geliehenes Geld sei, das wieder zurückgezahlt werden müsse. Könnten Arbeitslose das geliehene Geld nicht zurückzahlen, würden sie „*halt auch obdachlos*“. Hiermit widerspricht er wiederum seiner Befürchtung, der Staat könne wegen der vielen Hartz IV-Empfänger „*immer mehr Geld*“ „*verlieren*“ und „*irgendwann pleite*“ gehen. Deshalb werde auch zu drastischen Mittel wie Arbeitszwang bzw. Arbeitspflicht gegriffen, d. h. Arbeitsunwillige würden dazu gebracht zu arbeiten, um Arbeitslosigkeit zu senken. Vor diesem Hintergrund findet er es „*eigentlich auch irgend gut*“, Geringqualifizierten eine außerbetriebliche Ausbildung zu ermöglichen, „*weil ja, es wäre doof, wenn jetzt zum Beispiel kein Mensch arbeiten würde, dann wär der Staat total schnell pleite [...]* und ähm ja dann würde auch keiner was lernen, weils dann auch keine Lehrer gibt,

weil das is auch ein Beruf“ (Kevin, Zeile 291-297). Arbeit wird insofern als zwingende Notwendigkeit bzw. als gesellschaftliche Pflicht erlebt, um den Staat vor der Pleite zu bewahren und zivilisatorische Standards aufrechtzuerhalten. Denn wenn niemand mehr arbeite, gebe es auch keine Lehrer, „sodass keiner was lernen würde und die Kinder schon irgendwie jetzt ähm so bei ihren Eltern auf dem Feld so arbeiten so. Das wäre dann so halt Bauern“ (Kevin, Zeile 295ff.). Deutschland gliche dann dem „Dritten Reich“. Nachgefragt, was er darunter verstehe, wird nicht nur die begriffliche Verwechslung der Dritten Welt mit dem Dritten Reich erkennbar, sondern auch sein stereotypes Afrika-Bild:

„Ja da ähm werden- sind die halt auch- in Afrika sind die halt auch ähm ja, sterben die halt viel früher, sind kr- total oft krank, weil die da nich die entsprechende ähm Medizin haben. Ja da arbeiten- werden die- arbeiten die Kinder meistes, wemms da Arbeit gibt, schon mit 14, 15. Die gehen nich zur Schule und ja, haben oft auch AIDS oder so. Weil die halt auch keine Verhütung kennen. Haben halt keine Bildung“ (Kevin, Zeile 304-312).

Ursächlich bedingt sieht Kevin Arbeitslosigkeit somit durch Krankheit, Faulheit und durch einen qualifikatorischen *Mismatch*: *„in der Schule nich so gut aufgepasst“, „in der Schule nich gut mitgemacht“, „nur schlechte Noten geschrieben“*. Die Schuld an der Arbeitslosigkeit wird dabei eindeutig dem Arbeitslosen selbst zugeschrieben. Auch in einer schlechten Arbeitsleistung sieht Kevin eine Ursache für Arbeitslosigkeit. Er nimmt an, dass sich Arbeitslose dann *„nich mehr die Mühe“* machen *„noch ne Bewerbung zu schreiben und sich irgendwo anders zu bewerben“*. Dies impliziert zum einen interne Kontrollüberzeugungen sowie, im Umgang mit Arbeitslosigkeit als Handlungs- und interaktionale Strategie, ein *„sich bemühen“*, indem man sich weiter bewirbt. Langzeitarbeitslosigkeit wird damit außerdem personenattribuiert, d. h. in Kevins Augen sind Arbeitslose eindeutig selbst schuld an ihrer Situation. Als weitere Handlungs- und interaktionale Strategien des Einzelnen im Zusammenhang mit Arbeitslosigkeit, nennt Kevin die Bewältigungsstrategien *„versuchen, sich irgendwo zu bewerben“* und *„sich bei mehreren Stellen zu bewerben und gucken, welche ihn annimmt, und wenn ihn keine annimmt, dann immer weiter probieren, bis ihn eine annimmt“* (Kevin, Zeile 244-247). Erstere kann so gedeutet werden, dass auch berufsinaäquate Tätigkeiten infrage kommen. Die zweite Strategie verweist einerseits auf eine aktive Haltung des Betroffenen, doch deuten das *„gucken, welche ihn annimmt“* und das *„immer weiter probieren, bis ihn eine annimmt“* auf externe Kontrollüberzeugungen hin. Zwar kann und sollte man sich weiterhin bewerben und insofern um Arbeit bemühen, doch liegt es letztendlich in der Hand der Beschäftigten, ob man eingestellt wird oder nicht. Auch liest sich das *„immer weiter probieren“* als ein *„nicht aufgeben“* und insofern als ein psychologisches *Coping*. Als sozialökonomisches *Coping* kann hingegen die Strategie *„vielleicht noch mal ne Ausbildung anfangen“, „Abitur machen“* oder

„irgendwas studieren“ aufgefasst werden. Doch sind diese weniger im Sinne einer zusätzlichen oder nachträglichen Qualifizierung zu verstehen, um die Arbeitsmarktchancen zu verbessern, denn als „gesellschaftlich akzeptierte[.] Alternativrollen zur Erwerbsarbeit“ (Büchtemann 1979, 55). Die Rückkehrmöglichkeit ins Bildungssystem verringert somit das Ausmaß psychosozialer Belastungen durch Arbeitslosigkeit, weswegen es sich bei den genannten Strategien auch und vor allem um ein psychologisches *Coping* handelt. Dies korrespondiert mit dem zentralen Ergebnis der Birkelbach-Untersuchung, „dass sich die Schülerinnen und Schüler im Verlauf des letzten Schuljahres aufgrund der Erfahrungen ihrer Chancenlosigkeit auf dem Ausbildungsmarkt zunehmend gezwungen sehen, den Wunsch nach einer Berufsausbildung zunächst aufzugeben und statt dessen weiter zur Schule zu gehen“ (Birkelbach 2007, 248). So würden sich insbesondere Hauptschüler gegen Ende des 10. Schuljahres „zunehmend an den Möglichkeiten, Chancen und Restriktionen des Ausbildungsmarktes und des Bildungswesens“ (ebd., 256) orientieren, während sie ihre eigenen Wünsche immer mehr zurückstellten. Schule werde damit zur Notlösung.

Erst auf explizite Nachfrage nach externalen Gründen nennt Kevin als eine mögliche Ursache für Arbeitslosigkeit die Firmenpleite. Ursächlich bedingt sieht er diese zum einen in einem Brand, weswegen die Firma „*zwangsweise umziehen*“ müsse und „*sie wahrscheinlich nicht das Geld*“ hätten, um „*die Firma weiter zu leiten*“. Zum anderen resultiere eine Firmenpleite aus Schulden, die sie nicht begleichen könne. Darüber hinaus nimmt Kevin an, dass der „Umzug“ einer Firma dazu führe, dass „*da dann weniger Leute ähm hinpassen, also in den neuen Bereich*“, es somit im Sinne einer „Überfüllung“ (des Firmengebäudes) zu Entlassungen komme. Um eine Firmenpleite zu verhindern, könne der Chef Kredite aufnehmen, die die Firma allerdings „*immer wieder abbezahlt, bis die dann ähm halt soweit sind, dass sie sich wieder selbst versorgen können*“. Die Arbeitskräfte könnten außerdem „*länger arbeiten*“, damit „*weiter die Sachen produziert*“ und verkauft werden können, wodurch die Firma „*dann wieder Geld*“ verdiene und „*vielleicht auch ein paar mehr Leute einstellen*“ könne.

Weil mit dem nahe bevorstehenden Schulabschluss „*der Ernst des Lebens*“ losgehe und er sich eine Arbeit suchen müsse (Arbeit als zwingende Notwendigkeit), macht sich Kevin seit er zwölf, 13 Jahre alt ist Gedanken darüber, was er „*später auch mal so für eine Arbeit machen will*“ und was er „*dazu alles ähm wissen muss*“, welche Schulnoten er dafür braucht. Obwohl Kevin Arbeitslosigkeit vor allem durch einen qualifikatorischen *Mismatch* verursacht sieht („*in der Schule nicht so gut aufgepasst*“, „*in der Schule nicht gut mitgemacht*“, „*nur schlechte Noten geschrieben*“), nähert er sich diesem Berufswahlprozess ganz entspannt. So erlebt er keine Unsicherheitsbetroffenheit, weil er „*auch nicht grad so schlechte Noten*“ hat

und infolgedessen auch „weiß“, dass er „wahrscheinlich“ einen Beruf „kriegt“. Für den Fall, dass dies doch nicht zutrifft hat er sich bereits eine Strategie zurechtgelegt, dann nämlich studiert er „halt irgendwas“. Insofern verhindert die gesellschaftlich akzeptierte Alternativrolle „Rückkehr ins Bildungssystem“ (vgl. Büchtemann 1979, 55) im Sinne eines sozialökonomischen und psychologischen *Copings*, dass Kevin Unsicherheitsbetroffenheit erlebt. Verhindert wird Unsicherheitsbetroffenheit außerdem dadurch, dass er zwar schlechte Schulleistungen, nicht jedoch den Hauptschulbesuch zur ursächlichen Bedingung für Arbeitslosigkeit macht. Damit hat die intervenierende Bedingung, dass er eine Hauptschule besucht, keine „Andockstelle“ und verliert somit ihre Wirkung. Da er von sich glaubt, „*nich grad so schlechte Noten*“ zu haben, können auch seine Schulleistungen nicht zur intervenierenden Bedingung für Unsicherheitsbetroffenheit werden.

Der Fall Hassan: „*Ich lebe in mein eigene Land, in der Türkei.*“

Für Hassan ist Arbeit eine zwingende Notwendigkeit – „*ich muss einfach arbeiten*“ – wegen des sozialen Drucks, vor allem jedoch aus finanziellen Gründen, aber auch, wegen ihrer psycho-sozialen Funktionen.

Unter einer „guten Arbeit“ versteht er eine Arbeit, die man mag, die man gerne macht. Sein Traumjob Computertechniker entspricht einer solchen Arbeit. Für ihn ist dies eine Büroarbeit, bei der er Computer repariert, verkauft, Kundengespräche führt usw. Als Kontrast zur Büroarbeit erwähnt Hassan Fabrikarbeit.

Hassan verbindet mit Arbeit vor allem die Einkommensfunktion. Arbeit bedeutet Geld verdienen, Geld bedeutet „weiterleben“ zu können. Darüber hinaus ist Arbeit für ihn eine Art innerer Zwang: „*wenn man nicht äh arbeitet, dann äh der will nicht zuhause bleiben*“, „*der will arbeiten*“. So ermöglicht Arbeit sozialen Kontakt und „Probleme lösen“: man ist „froh“.

Im Kontrast dazu bedeutet Arbeitslosigkeit Einkommensverlust und Langeweile, weil man „*zuhause so sitzt*“. Arbeitslos zu sein, „*das ist natürlich schlecht*“. Dann müsse er „*eine Arbeit finden*“, denn, „*wenn ich so vorstelle, dass ich arbeitslos bin, das ist für mich langweilig. Weil ich das nicht will. Ich will immer arbeiten*“. Diese Vorstellung treibt ihn an. Dabei ist er naiv optimistisch, so denke er immer, dass er einen guten Beruf haben wird. Hinter diesem Optimismus verbirgt sich eine Bewältigungsstrategie, ein emotionsorientiertes *Coping*. Auch wendet er eine kollektive Bewältigungsstrategie an. So rede er manchmal mit seinem Freund über Arbeitslosigkeit: „*Ja wir sagen, das ist schlecht, man muss arbeiten. Ja wenn man nicht arbeitet, dann is schlecht und man is faul. Dann kann der nicht mehr arbeiten. Wenn der faul ist*“ (Hassan, Zeile 326-330). Ausgedrückt wird hier die verinnerlichte Arbeitspflicht, ein Arbeitszwang. Außerdem wird mit Faulheit eine ursächliche Bedingung für Arbeitslosigkeit genannt. Dabei liegt offenbar eine Argumentationsschleife vor: Man ist arbeitslos, d. h. man arbeitet nicht, damit gilt man als faul und kann nicht mehr arbeiten, sodass man quasi arbeitslos bleibt.

Hassan nimmt außerdem an, dass Arbeitslosigkeit zu sozialer Ausgrenzung führt. *„Weil der nicht arbeitet“* und insofern gegen die Reziprozitätsnorm verstößt, *„mögen“*, *„die Leute“*, *„den nicht mehr“*. Seiner Meinung nach *„muss“* man *„immer arbeiten“*, sofern man arbeiten kann und sollte *„nich so faul sitzen“*.

Da man in der Arbeitslosigkeit wegen des fehlenden Einkommens *„gar nichts kaufen“* könne, nimmt Hassan Diebstahl (*„der klaut was“*) als Bewältigungsstrategie an.

Arbeitslosengeld bekomme man zwar, aber wenn man 60 oder 65 Jahre alt sei, *„dann arbeitet man nicht mehr und bekommen die nicht mehr Geld“* (Altersarmut). Dass Arbeitslose Arbeitslosengeld bekommen, findet er außerdem *„nicht gut, weil äh der denkt äh wenn ich arbeite, dann krieg ich die gleiche Geld, warum soll ich dann arbeiten“*. Insofern weist Hassan auf die Missbrauchsgefahr hin, findet aber, dass die Arbeitslosen *„falsch“* denken, da sie, *„wenn die äh nicht mehr arbeiten können, dann bekommen die nicht Geld“*. Dies sei *„schlecht“*. Ohne Geld sei man handlungsohnmächtig, *„die machen gar nicht mehr“*. Allerdings könne man Geld von der Bank leihen, doch falls man dies nicht zurückzahlen könne, drohe die Pfändung. Sei nichts zu holen, *„wenn der nich so Sofa oder so was hat“*, drohe außerdem eine Gefängnisstrafe.

Als Präventionsmaßnahmen, d. h. Strategien, um Arbeitslosigkeit zu verhindern, verweist Hassan auf die Möglichkeit des einzelnen Beschäftigten *„gut zu arbeiten“*, d. h. pünktlich und respektvoll zu sein, nicht zu provozieren. Arbeitgeber sollten hingegen Arbeitnehmer nicht mit zu viel Arbeit überfordern, müssten den Arbeitnehmern gegenüber auch respektvoll sein und ihnen *„immer“*, *„Geld bezahlen“*.

Verursacht sieht Hassan Arbeitslosigkeit somit auch durch mangelhafte Arbeitstugenden wie Unpünktlichkeit. Ebenso nimmt er Selbstkündigung infolge einer berufs inadäquaten Tätigkeit an: Wenn man beispielsweise gerne als Taxifahrer arbeiten würde, wäre aber derzeit als Automechaniker tätig, dann käme es vor, dass die Person kündige, weil sie ihre Arbeit nicht *„mag“*. Neben dieser und weiteren internalen Ursachen – mangelhaften Arbeitstugenden, Faulheit und schlechter Arbeitsleistung – sieht Hassan Arbeitslosigkeit auch ursächlich bedingt im technischen Fortschritt. Computer bzw. Maschinen ersetzen quasi die menschliche Arbeitskraft und arbeiteten *„noch schneller und äh noch billig[er]“*.

Arbeitslosigkeit bedeute für den Staat in erster Linie einen Produktionsausfall, weswegen der Staat kein Geld verdiene. Dies sei dann eine *„Wirtschaftskrise“*, die wiederum Arbeitslosigkeit verursache. Eine Firma habe *„so viel äh Arbeiter“*, die sie nicht mehr *„bezahlen“* könne, weil sie aufgrund der Wirtschaftskrise *„nicht so genug Geld“* habe – *„dann die bezahlen nicht und werfen die einfach weg“*. Externe Kontrollüberzeugungen sind somit bei Hassan vorherrschend und er nimmt eine gewisse Handlungsohnmacht der Arbeitnehmer an.

Konfrontiert mit seiner Fragebogenantwort, dass es deshalb arbeitslose Menschen in Deutschland gebe, weil viele Menschen in Deutschland leben, erklärt Hassan wie folgt:

„hier gibt's so viele Menschen, ja. Äh die sind auch Ausländer manche. Manche sind auch Ausländer und äh so viel Menschen gibt, die arbeiten so billig ne. [...] Dann äh die andere sind äh würden arbeitslos sein. Zum Beispiel äh ja eine L- äh Volk, gibts- die arbeiten so äh billig, ne. Aber die andern arbeiten so teu- äh ein bisschen teuer und die Arbeitgeber wählt natürlich die billig- billige Arbeiter. Äh und äh die andere Arbeiter sind äh arbeitslos“ (Hassan, Zeile 467-478).

Somit sieht Hassan Arbeitslosigkeit auch durch „Billiglohnarbeiter“ aus dem Ausland verursacht.

Schließlich verweist Hassan im Zusammenhang mit dem Impulswort „Bildung“ auf den qualifikatorischen Mismatch:

„Äh wenn man so gute Bildung hat, dann bekommt man äh ein sch- gute Beruf. Äh diejenigen, das die nich so gute Bildung haben äh, dann die haben noch weniger Chance. Ja, aber die ander haben äh dass sie gute Bildung haben, die haben noch mehrere Chance. Weil die äh weiterg- studiert haben. [...] Ähja, wenn man äh so weiterstudiert äh ist ein bisschen schwer, aber das macht äh Chance, ne. In dem Beruf=Berufsleben. Ja wenn man gut studiert hat, dann wählt der Arbeitgeber den. Ja wenn man nicht so gut studiert hat äh, wenn man kein Bildung hat, dann äh verdient er noch weniger und äh der Arbeitgeber wählt ihn mm nicht immer. Vielleicht manchmal, aber äh nicht immer“ (Hassan, Zeile 497-514).

Hassan assoziiert mit Bildung *„weiterstudieren, noch besseres Abschluss kriegen, natürlich noch besseres Beruf äh und das besser als die normale Abschluss“*. Eine gute Bildung, d. h. studiert zu sein, eröffnet seiner Ansicht nach berufliche Chancen. Demgegenüber bedeute *„kein Bildung“*, *„nich so gute Bildung“* und *„nicht so gut studiert“* zu haben weniger zu verdienen und berge ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko. Implizit wird Arbeitgebern die Rekrutierungspraxis unterstellt, vorwiegend *„gebildete“* Menschen einzustellen.

Obwohl Hassan den qualifikatorischen *Mismatch* als ursächliche Bedingung für Arbeitslosigkeit erwähnt, lässt sich keine Unsicherheitsbetroffenheit bei ihm rekonstruieren. Weder macht er die Hauptschule zur ursächlichen Bedingung, noch seinen Hauptschulbesuch zur intervenierenden Bedingung. Seine Zukunftsvorstellung ist sehr konkret und zuversichtlich. So ist er sich sicher, eine *„gute Arbeit“* zu haben, sich *„verheiratet“* zu *„haben“* und in seinem *„eigenen Land, in der Türkei“* zu leben. Eine *„gute Arbeit“* ist Hassans Vorstellung zufolge nur durch *„gute Bildung“*, d. h. ein Studium möglich. Offenbar verfolgt er diesen Bildungsweg auch als Be-

wältigungsstrategie im Sinne eines sozialökonomischen und problemzentrierten *Copings*. Wahrscheinlich handelt es sich bei seinem geplanten Leben und Arbeiten in der Türkei ebenfalls um eine Bewältigungsstrategie. Die Bewältigungsstrategien erzeugen Zuversicht, die das Aufkommen von Unsicherheitsbetroffenheit verhindert.

Die Fälle Kevin und Hassan zeichnet die Gemeinsamkeit aus, dass beide keine Unsicherheitsbetroffenheit erleben, obwohl sie Arbeitslosigkeit durchaus als Qualifikationsproblem deuten. Charakteristisch für beide ist ihre Zuversicht bzw. ihr Optimismus. Außerdem verfügen sie über Alternativrollen: Kevin hält sich die Option ins Bildungssystem zurückzukehren offen, Hassan plant ein Leben und Arbeiten in der Türkei. Dies verhindert das Aufkommen von Unsicherheitsbetroffenheit.

8.2.3.2 Arbeitslosigkeit

– individuell verschuldet, aber kein Qualifikationsproblem

Der Fall Clara: *„Und ähm so manche werden wahrscheinlich selbst gekündigt vom Chef oder so, keine Ahnung. Ähm weil die die Arbeit nicht richtig gemacht haben.“*

Mit ihrem Alter legitimiert Clara, dass sie mit anderen kaum über Arbeit und gar nicht über Arbeitslosigkeit spricht. Sie sei erst 14 und vermutet, dass sie sich erst mit 16, 17 Jahren Gedanken über Arbeit und Beruf etc. machen wird. Entsprechend vage fällt ihre Zukunftsvorstellung aus: *„keine Ahnung, ich würd wahrscheinlich Familie haben wollen und nen guten Job oder so was“*. Allerdings erhebt sie den Anspruch, dass dieser Job „gut“ ist und dass sie damit *„genug Geld verdienen kann“*, um ihre Familie *„ernähren“* zu können. Jedoch hat sie sich noch nicht überlegt, was sie sich genau unter einem „guten Job“ vorstellt: *„Aber ähm so mein Traumberuf oder so was, also ich weiß ja nicht, was ich hier noch machen soll, also hab ich immer Erzieher genommen, weil ich gerne mit Kindern ähm was hätte“* (Clara, Zeile 15-18).

Es ist unklar, worauf sich ihre Aussage *„ich weiß ja nicht, was ich hier noch machen soll“* bezieht. Bezieht sie sich auf die Interviewsituation, auf die Schule oder auf ihr Leben in Deutschland? Jedenfalls resultiert aus dieser darin ausgedrückten Unsicherheit, dass sie den Erzieher-Beruf als eine Art „Alibi“-Beruf wählt, vielleicht auch, weil sie keine anderen Berufe kennt, bei denen sie mit Kindern zu tun hat. Etwas später ergänzt sie hinsichtlich ihrer Berufswahlentscheidung, dass es *„auf jeden Fall“* ihr „Beruf“ sein müsse, also das, was sie *„auch wirklich will“*. In Bezug auf die Arbeitsorientierung kommen hier die Dimensionen „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“ und „Anspruchsniveau“, die individuelle Komponente und eine eher intrinsische Wertorientierung zum Ausdruck.

Arbeit assoziiert Clara außerdem sowohl mit der sozialen Ebene („*nette Mitarbeiter*“) als auch mit der ökonomischen Ebene („*guten Lohn kriegen*“). Weiterhin beansprucht sie für sich, dass die Arbeitsstelle „*ein bisschen näher an der ähm Wohnstelle*“ ist. Der Arbeitsorientierung zufolge bewegt sich Clara somit auf den Dimensionen „Anspruchsniveau“ und „berufliche Werterwartung/Zugmotivation“. Ihre Wertorientierung erscheint eher extrinsisch. Die ökonomische Komponente dominiert. So assoziiert sie Arbeit klar mit der Einkommensfunktion, wobei sie betont, dass es darum geht „*genug Geld*“ zu haben. Doch sollte man ihrer Meinung nach für sein Geld auch etwas tun. Insofern hat sie die Reziprozitätsnorm verinnerlicht und argumentiert mit der Dimension „*situativer Arbeitsdruck/Druckmotivation*“. Mit ihrer Aussage, „*dass man viel machen muss*“, wird Arbeit zur zwingenden Notwendigkeit, weil sie eine soziale Norm darstellt, die es einzuhalten gilt. Auch erhält Arbeit damit einen negativen Beigeschmack. Diese negative Konnotation resultiert offenbar zum Teil aus Gesprächen mit den Eltern. Für sich leitet Clara hieraus ab: „*muss man viel- viel schuftten und so*“.

Auch ihr Anspruch „*genug Geld verdienen für meine Familie*“ resultiert vermutlich auch aus diesen Gesprächen:

„Meine Eltern sagen so, ja, wir verdienen zu wenig, äh wir müssen mal ein bisschen mehr arbeiten und so. Und der Einzige, der arbeitet in unserer Familie, ist mein Vater und mein Bruder, der is ähm der wird dieses Jahr 20. Und der arbeitet auch schon, aber für sich selber dann“ (Clara, Zeile 475-481).

Verinnerlicht hat Clara insofern den Zusammenhang viel arbeiten bzw. schuftten, dann verdient man genug Geld. Die in ihrer Familie dominierende ökonomische Komponente und extrinsische Wertorientierung wird insofern an Clara „sozial vererbt“.

Clara gibt zu, im Vergleich zu früher öfter über Arbeitslosigkeit nachzudenken. Vor Augen hat sie dabei, dass keine Arbeit in der Konsequenz „*kein Lohn*“ bedeutet. Eine Rolle spielt auch ihr Anspruch bzw. ihre Rollenerwartung, dass sie, wenn sie Familie hat, diese auch „*versorgen*“ kann (= intervenierende Bedingung). Auch wenn sie keine Familie hat, möchte sie eine Wohnung haben und müsste für die Miete aufkommen können (= intervenierende Bedingung). Insofern deuten diese Existenzfragen eine leichte Unsicherheitsbetroffenheit an.

So vermutet Clara, dass man durch seine Arbeitslosigkeit die Rollenerwartung der Familienversorger/die Familienversorgerin zu sein, enttäuscht. So denke der Betroffene wahrscheinlich, „*dass er die Familie nicht füttern kann und so mit Essen, und dass er sie auch nicht bekleiden kann*“. Die Familie erscheint insofern als passives „Haustier“, das es zu versorgen gilt. Clara nimmt außerdem an, dass sich

ein Arbeitsloser „so verloren“ und „arm“ „fühlt“ und entmutigt erwartet, keine Arbeit mehr zu finden. Diese Empfindungen teilt sie:

„Natürlich würd ich mich auch so arm fühlen, wenn ich nich genügend Geld verdienen würd, ähm da würd ich mich auch so arm fühlen und so und dann einfach denk- und dann irgendwie denken, dass ich keinen Job mehr bekommen könnte, ähm wenn ich jetzt nich ähm Bewerbungen oder so was abschicke an Dings ähm an den Betrieb, wo ich arbeiten möchte und so“ (Clara, Zeile 131-138).

Dabei erhebt sie abermals den Anspruch „genügend Geld“ verdienen zu wollen. Deutlich wird außerdem, dass die Befürchtung, keinen Job mehr zu bekommen, ursächlich durch ihre eigene Passivität bedingt ist. Denn nur, wenn sie sich nicht bewirbt, dann müsste sie befürchten, dauerhaft arbeitslos zu sein. Sich bewerben kann insofern als aktive Bewältigungsstrategie, als sozialökonomisches und problemzentriertes *Coping*, aufgefasst werden. Als weitere Bewältigungsstrategien, um wieder Arbeit zu finden, nennt Clara außerdem die Internetrecherche sowie die Nutzung von Netzwerkressourcen, z. B. „bei Verwandten vielleicht ähm fragen nach- wo ne Arbeitsstelle is“. Hinsichtlich der Bewältigungsstrategie „Internetrecherche“ nimmt sie außerdem an, dass im Internet oder in der Zeitung Arbeitsplätze gezielt angeboten werden, um Arbeitslosigkeit zu verringern. Sie vermutet, dass es sich bei den dort angebotenen Arbeitsplätzen um Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen handelt. Vielleicht habe der Staat diese Arbeitsplätze „eingeführt“, „damit die Arbeitslosen, die auch ähm auch n bisschen Arbeit kriegen“.

Wenn sie arbeitslos wäre, würde auch sie „im Internet nach ähm freien Arbeitsstellen suchen“. Dann würde sie sich bei mehreren Betrieben bewerben. Dahinter steht eine Strategie im Sinne eines psychologischen *Copings*, denn „wenn mich zum Beispiel jemand nich angenommen hat, dann könnt ich mir ähm über den anderen Betrieb ja Hoffnungen machen, dass sie mich da annehmen“ (Clara, Zeile 504-507).

Keine Arbeit zu haben, arbeitslos zu sein, bedeutet für Clara außerdem automatisch Hartz IV, d. h. Arbeitslosengeld II als staatliche Grundversorgung, zu bekommen. Hierin sieht sie die Ursache für eine mögliche Staatspleite. Für Deutschland bedeute eine hohe Arbeitslosigkeit außerdem, dass es zu „wenig Mitarbeiter“ gebe, weswegen die Produktion zeitlich in Verzug gerate. Sie versteht außerdem den ökonomischen Zusammenhang, dass „Arbeiter“ Güter und Dienstleistungen produzieren bzw. anbieten, die der Arbeitgeber verkauft. Von dem Verkaufserlös bezahle der Arbeitgeber dann die Arbeitnehmer. An späterer Stelle wird dieses ökonomische Verständnis allerdings aufgelöst durch eine Fehlvorstellung. So glaubt sie, dass der Staat, indem er „Scheine drucken“ lässt, als Geldgeber agiert und die Löhne an die „Chefs“ „verteilt“, denn „die arbeiten ja auch und dafür

kriegen die ja auch genug Lohn“. Der „Chef“ wiederum verteile dann den Lohn an die Arbeiter, doch behalte er „irgendwas“ „wahrscheinlich auch für sich“.

Obwohl sie einen Zusammenhang zwischen Hartz IV und Staatspleite herstellt, findet Clara die finanzielle Unterstützung Arbeitsloser aus deren Sicht betrachtet gut, weil man „*dafür irgendwie nicht arbeiten muss*“. Schlecht daran sei allerdings, „*dass man ähm dann zu wenig bekommt, als wenn man arbeitet. Wenn man arbeitet, könnte man auch ein bisschen mehr bekommen*“ (Clara, Zeile 87ff.). Das Geld reiche „*grade mal für Miete, Strom, Wasser und so. Und dann kann man so gut wie nix zu essen oder so was kaufe*“. Hieraus resultiert für sie wiederum ein gewisser Arbeitszwang. So wird Arbeit zur zwingenden Notwendigkeit, um „*mehr Geld*“ zu verdienen als Hartz IV-Empfänger. Im Zusammenhang mit Hartz IV ist sie außerdem der Meinung, dass, „*wenn man nich arbeiten äh will oder wenn man nich arbeiten kann ähm, dann sollte man das auch nich machen. Weil wenn man nich arbeiten will und so- wenn man- wenn man jetzt ähm also so Bewerbungen abschickt, wenn man das muss, ähm und- an irgendeinen Betrieb oder so, dann- dann wird man ja nich arbeiten, weil man das nich will*“ (Clara, Zeile 370-375).

Ursächlich bedingt sieht Clara die Arbeitslosigkeit insofern in Selbstkündigung. So nimmt sie an, dass Beschäftigte von sich aus kündigen, „*weil sie keine Lust mehr haben auf den Job und sich nen anderen suchen oder so*“. Zu Entlassungen durch den „Chef“ käme es außerdem dann, wenn die Arbeitskraft die Arbeit „*nicht richtig gemacht*“, d. h. sich den Anweisungen des Arbeitgebers widersetzt und nicht untergeordnet habe. Käme dann noch hinzu, dass der Arbeitnehmer sich dem „Chef“ gegenüber aufmüpfig verhält (ihm „*trotzige Antworten*“ gibt und „*immer frech zu dem is*“) und faulenz („*nix auf der Arbeit*“ „*macht*“, „*also nur chillen*“), wäre seine Entlassung die Konsequenz. Auch Blaumachen zählt Clara zu den Ursachen für Arbeitslosigkeit.

Mit ihrem Verweis auf *Bossing* und *Mobbing* verharret Clara weiterhin bei den internalen Ursachen. Als ursächliche Bedingung für Arbeitslosigkeit nennt sie außerdem die Möglichkeit, dass die Arbeit „*zu schwer*“ sei für den Beschäftigten. Doch dann, so Clara, „*müsste er sich ja nich für diese Arbeit entscheiden*“. Somit wird wieder eindeutig dem Betroffenen selbst Schuld zugeschrieben.

Den Ursachen entsprechend fallen ihre Bewältigungsstrategien aus. *Mobbing* und *Bossing* könnten durch den Chef unterbunden werden und wenn dem Beschäftigten „*die Arbeit zu schwer fällt, dann könnte er ja auch was anderes machen, was leichter is, wenn das- wenn das geht*“.

Als einzige externale Ursache kann Claras Vermutung gewertet werden, dass die „*Betriebe vielleicht voll sind*“ (Überfüllung). So existierten in Betrieben „*wahrscheinlich Plätze, wo man arbeiten muss und wenn da kein Platz frei ist, dann müsste man das ablehnen*“.

Eine „richtige“ Unsicherheitsbetroffenheit liegt bei Clara nicht vor. Zwar macht sie sich Gedanken über Arbeitslosigkeit, indem sie die damit verbundenen Belastungen vor dem Hintergrund der Leistungen und Funktionen, die Arbeit für sie erfüllen soll, reflektiert, doch lässt sich keine ursächliche Bedingung für Unsicherheitsbetroffenheit rekonstruieren. Im Gegensatz zu den anderen Schülern sieht sie Arbeitslosigkeit nicht in einem qualifikatorischen *Mismatch* verursacht. Auch problematisiert sie nicht ihren Hauptschulbesuch. Überhaupt weist sie die ganze Thematik Arbeit/Arbeitslosigkeit weit von sich, legitimiert diese Haltung durch ihr junges Alter. Offenbar ignoriert Clara das belastende Ereignis Arbeitslosigkeit, weswegen ihre Haltung auch als emotionsorientiertes *Coping* aufgefasst werden kann, das Unsicherheitsbetroffenheit verhindert.

Der Fall Zara: „nicht das macht, was der Chef erwartet“

Während Zara in ihrer Zukunftsvorstellung „verheiratet“ durch das „auf jeden Fall“ besonders betont, spricht sie eher unkonkret und beiläufig von Arbeit. Zara weiß noch nicht, was sie werden will. Ihre Vorstellung, „sich bewegen, viel reden, viel mit anderen Menschen arbeiten“, verrät allerdings Tendenzen. Sie stellt sich außerdem vor, in einer Firma zu arbeiten.

Unter Arbeit versteht sie eine außerhäusliche Erwerbstätigkeit, in Abgrenzung zur Hausarbeit. Neben „Geld verdienen“ und „sich was leisten“ können, nennt sie als Arbeitsmotive ihre Kinder zu versorgen sowie die mit Arbeit verbundene raumzeitliche Strukturierung, „halt nicht zuhause sitzen“. Arbeit bietet darüber hinaus einen Schutz vor Armut und Obdachlosigkeit („dass ich nicht auf der Straße lebe“).

Indem sie keine Arbeit mit „nichts“ bzw. mit Besitzlosigkeit assoziiert, argumentiert sie im Hinblick auf die Arbeitsorientierung mit der Dimension „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“. Sichtbar werden außerdem eine eher extrinsische Wertorientierung und der Fokus auf die ökonomische Komponente.

Obwohl Arbeit insofern positiv besetzt ist, resümiert Zara im Hinblick auf ihre Arbeitserfahrungen: „Is eigentlich nich so schwer, aber ja, is nich also- für mich is es nich also- bis jetzt wars noch nicht so schlimm für mich“. Offenbar erwartet sie die unangenehme bzw. negative Seite der Erwerbsarbeit. Wieso sie davon ausgeht, dass Arbeit „schwer“ oder „schlimm“ sein kann, ist unklar. Vielleicht hat sie durch ihre Bezugspersonen prekäre Arbeit kennen gelernt, zumal sie sich mit ihren Eltern und Geschwistern über deren Arbeitserfahrungen austauscht und diese konkret fragt, „wie es is zu arbeiten, ob das schwer is oder ob es anstrengend is so was. Ob man so etwas also aushält, acht Stunden lang aus den- auf den Füßen zu bleiben“ (Zara, Zeile 357-361).

Das Thema Arbeit betrifft Zara sehr und sie macht sich Gedanken darüber, weil sie „nich auf der Straße leben“ möchte, sondern sich „schon was also bieten können, leisten können“ möchte. Dass sie sich heute im Vergleich zu früher Gedanken über

Arbeit macht, führt sie auf ihr Alter zurück: *„man wird erwachsener. [...] Ja und das kommt dann von alleine halt. Dass man arbeiten will und nicht so, wie manche Leute, auf der Straße- also wenn man das schon sieht, dann denkt man schon so will ich- so will ich nicht enden“* (Zara, Zeile 378-383).

Arbeit wird damit nicht nur zur zwingenden Notwendigkeit. Argumentiert wird vor allem mit den „Belastungen durch Arbeitslosigkeit“, der ökonomischen, aber auch der sozialen Komponente, bei einer extrinsischen Wertorientierung.

Zara gibt zu, sich manchmal auch über Arbeitslosigkeit Gedanken zu machen. So fragt sie sich, *„Was, wenn niemand mich annimmt? Was soll ich dann machen?“* Weil sie offenbar keine Bewältigungsstrategien griffbereit hat, erzeugt die Vorstellung, dass „niemand“ sie einstellen könnte, Unsicherheitsbetroffenheit. Sie sei zwar *„schon überzeugt“*, dass sie Arbeit finden werde, aber falls nicht, dann wisse sie *„immer noch nicht weiter“*. Doch sie wünsche sich sehr, dass sie *„irgendwas“* findet. Das „sich wünschen“ kann insofern als passive Bewältigungsstrategie begriffen werden, wohingegen das *„irgendwas“* auf ein sozialökonomisches und problemorientiertes Coping bzw. die Bereitschaft verweist, zur Not auch eine berufs inadäquate Tätigkeit anzunehmen. Mit *„einfach weiterversuchen“*, *„nicht aufgeben“* nennt Zara vor allem psychologische Bewältigungsstrategien, die sich in das sozialökonomische Coping *„einfach weitermachen, bis es nicht mehr geht“* verwandeln und in der (erhofften) Konsequenz münden, *„irgendwann“* eine Arbeit zu bekommen.

In ihren Augen hat ein Arbeitsloser *„keine Zukunft“* und *„kann sich nichts leisten, Kinder nicht leisten“*. Er sei *„ganz auf sich selbst“* gestellt, *„muss selber für sich sorgen“*. Arbeitslose bekommen Zaras Ansicht nach zwar von der „Stadt“ oder vom „Arbeitsamt“ Geld, aber *„nich so viel“*, weswegen sie sich *„auch nich selbst versorgen“*, sich *„nichts leisten“* könnten und *„eigentlich nicht das [kriegen], was sie wollen“*. Dass Arbeitslose wenigstens ein bisschen finanziell unterstützt werden, findet sie *„gut, weil jeder hat das Recht also was zu bekommen und ähm- also halt jeder hat das Recht dafür so. Eine Haus, eine Wohnung, ein Haus, ein Dach überm Kopf zu haben, was also ähm zu essen. Also ich- also ich mein, das muss schon jeder haben“* (Zara, Zeile 251-256).

In der Situation „keine Arbeit“ würde sie *„trotzdem weitermachen“*, *„nicht aufgeben“*. Hier hinter verbergen sich ein psychologisches und ein emotionsorientiertes Coping. Als weitere, eher sozialökonomische Bewältigungsstrategien können *„immer weiter suchen Arbeit zu finden oder zu arbeiten“*, *„Also das Beste draus machen“* rekonstruiert werden. Letztere ist auch als Anpassungsstrategie an Arbeitslosigkeit und in dem Sinne als konstruktive Adaption zu verstehen. Um den Arbeitsplatz zu behalten, kann als weitere Bewältigungsstrategie *„gut mit den Chefen klarkommen. Also, das machen, was der Chef auch verlangt“* rekonstruiert werden. Dies korrespondiert mit der Annahme, dass Probleme mit dem „Chef“ – *„nicht das macht, was der Chef erwartet“* – Arbeitslosigkeit verursachen können. Ursächlich bedingt sieht Zara Arbeitslosigkeit außerdem in Unpünktlichkeit und

Faulheit („*keine Lust*“). Sie nimmt auch an, dass manche „*keine Chance*“ haben Arbeit zu finden, wobei sie dies mit der Persönlichkeit, dem Temperament des Einzelnen begründet. Erst auf explizite Nachfrage nach weiteren Gründen, die nichts mit der Person, sondern z. B. mit der Firma zu tun haben, vermutet Zara, dass Arbeitgeber vielleicht „*weniger Arbeiter haben*“ wollen. Wenn eine Firma „*nicht so gut läuft*“, dann „*müssen sie ja irgendjemanden also rausschmeißen*“. Wieso eine Firma „*nicht so gut läuft*“ kann sie allerdings nicht erklären. Zara hat auch Schwierigkeiten damit, sich vorzustellen, was Arbeit für die Wirtschaft bedeutet. Schließlich vermutet sie, dass sich die „*Stadt*“ oder die Wirtschaft auch mehr „*leisten*“ kann.

Nach den Folgen von hoher Arbeitslosigkeit für Deutschland gefragt, vermutet sie außerdem, dass die „*Stadt*“, die Arbeitslose finanziell unterstützt, „*sich halt auch nicht so viel leisten [kann], weil es arbeiten ja- also die Leute, die arbeiten, müssen ja auch selbst zahlen und dann wird die Stadt auch nicht so weiterkommen. Also wenn nicht so viele arbeiten, dann hat auch schon n paar Folgen dafür, aber ich weiß nicht, was*“ (Zara, Zeile 272-277). Deutlich wird, dass Zara einen Zusammenhang zwischen sozialstaatlichen Leistungen und Steuereinnahmen erkennt. So richtig erfasst hat sie die Thematik allerdings noch nicht.

Zaras Unsicherheitsbetroffenheit resultiert aus der Vorstellung, dass „*niemand*“ sie einstellen könnte und der Angst „*auf der Straße*“ „*enden*“ zu müssen. Unklar bleibt, warum sie es für möglich hält, dass „*niemand*“ sie einstellen könnte. Im Gegensatz zu den anderen Schülern sieht sie Arbeitslosigkeit nicht in einem qualifikatorischen *Mismatch* verursacht, stellt außerdem ihren Hauptschulbesuch nicht infrage.

Wesentlich zur Unsicherheitsbetroffenheit trägt ihre Hilflosigkeit bzw. Handlungsohnmacht bei. Zwar lassen sich das „*einfach weiterversuchen*“, „*nicht aufgeben*“, „*einfach weitermachen, bis es nicht mehr geht*“, „*trotzdem weitermachen*“, „*nicht aufgeben*“, „*immer weiter suchen Arbeit zu finden oder zu arbeiten*“, „*Also das Beste draus machen*“ als psychologische, zum Teil als sozialökonomische *Copings* deuten, doch fehlen ihr konkrete Bewältigungsstrategien.

Im Gegensatz zu Kevin und Hassan erleben Clara und insbesondere Zara Unsicherheitsbetroffenheit. Doch führen beide Arbeitslosigkeit nicht auf einen qualifikatorischen *Mismatch* zurück, obwohl in ihren Argumentationen individuelle Schuldzuschreibungen dominieren, während sich kaum außerindividuelle Erklärungsmuster finden. Beide Mädchen sehen vor allem in einem Fehlverhalten bei der Arbeit, insbesondere in einem nicht angemessenen Verhalten den Vorgesetzten gegenüber, eine Ursache für Arbeitslosigkeit. Dass sie Arbeitslosigkeit nicht in Verbindung bringen mit (Aus-)Bildung, Schulleistungen, Schulbesuch usw. ist für die beiden Achtklässlerinnen vielleicht auch eine Form der Bewältigung.

8.3 FAZIT BEZOGEN AUF DAS ZENTRALE PHÄNOMEN DER UNTERSUCHUNG

Unsicherheitsbetroffenheit bezieht sich auf Lebenschancen, deren Realisierung durch die Jugendlichen vor dem Hintergrund des Besuchs der niedrigsten Schulform als gefährdet eingestuft wird. Vergleichbar ist Unsicherheitsbetroffenheit daher mit der von Kraemer (2008) als „Prekarisierungsangst“ bezeichneten Mentalitätslage.

Hervorgerufen sieht Kraemer „gefühlte Prekarität“ durch arbeitsweltliche Erfahrungen und Erfahrungen im sozialen Nahbereich, die „eine tiefgreifende Transformation von Erwartungssicherheiten anzeigen“ (Kraemer 2008, 85). So begünstigen ihm zufolge enttäuschte Erwartungssicherheiten aufgrund der Erosion des rheinischen Sozialmodells und des Umstands, „dass dauerhafte, auf die soziale Stellung im Erwerbssystem bezogene Statusgewissheiten nicht mehr selbstverständlich sind“ (ebd.) die Ausbildung einer „Prekarisierungsangst“ (siehe Kapitel 3.1).

Ähnlich verhält es sich im Hinblick auf die Unsicherheitsbetroffenheit. Hier ist es der Schulbesuch bzw. der Bildungsweg, welcher wegen der schwierigen Verwertbarkeit des Hauptschulabschlusses auf dem Arbeitsmarkt nicht nur in objektiver Hinsicht als Prekaritätsrisiko einzustufen ist. Auch nehmen die Schüler ihren Bildungsweg auf der Basis eines normativen Vergleichsmaßstabes und ihrer normativen Sicherheitserwartungen als Prekaritätsrisiko wahr, sodass es zu Unsicherheitsbetroffenheit bzw. zur gefühlten Prekarität kommt. D. h., die Schüler haben Angst in prekäre Lebenslagen abzurutschen oder zukünftig prekären Lebenslagen ausgesetzt zu sein.

Ursächlich bedingt ist ihre Unsicherheitsbetroffenheit durch die dominierende Vorstellung eines qualifikatorischen *Mismatches* als Hauptursache für Arbeitslosigkeit, wovon insbesondere Hauptschulabsolventen betroffen sind. Angenommen werden schlechte Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen von Hauptschulabsolventen aufgrund einer Rekrutierungspraxis, die Jugendliche mit „Hauptschulhintergrund“ von vornherein „aussiebt“. In Kombination mit der intervenierenden Bedingung selbst einen „Hauptschulhintergrund“ zu haben und durch die kognitiv ernsthafte Repräsentation des Problems Arbeitslosigkeit, kommt es zur unsicheren Tatsachenüberzeugung und die Schüler erleben Unsicherheitsbetroffenheit vor allem in Form der Emotionen Furcht und Kummer.

Eine positive Arbeitsorientierung und Tatsachenbetroffenheit können Unsicherheitsbetroffenheit außerdem verstärken. Auch kann sie durch weitere ursächliche Bedingungen wie die Annahme einer Benachteiligung aufgrund des Kopftuchtragens sowie der intervenierenden Bedingung als Muslimin, tatsächlich ein Kopftuch zu tragen, angeheizt werden.

Als Ursache für Unsicherheitsbetroffenheit kommt aber auch die allgemeine Ungewissheit darüber infrage, was nach der Schule passiert, ob man einen Ausbildungsplatz bekommt oder Arbeit findet. Zusammen mit einem Bewusstsein über das Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit und verschiedene ursächliche Bedingungen, entstehen dann Furcht und Kummer.

Nur zwei Schülern des *Samples* gelingt es, trotz der Annahme eines qualifikatorischen *Mismatches* und einer positiven Arbeitsorientierung keine Unsicherheitsbetroffenheit zu erleben.

Kevin erlebt zum einen keine Unsicherheitsbetroffenheit, weil er seine schulischen Leistungen als „gut“ einschätzt und sich zum anderen mit der gesellschaftlich akzeptierten Alternativrolle „Rückkehr ins Bildungssystem“ (vgl. Büchtemann 1979, 55) eine Strategie zu eigen macht, um für alle Fälle gerüstet zu sein.

Seine Bildungsaspiration sowie sein geplantes Leben und Arbeiten in der Türkei „schützen“ auch Hassan vor Unsicherheitsbetroffenheit.

Als Bewältigungsstrategie der Unsicherheitsbetroffenheit und somit als Versuch, Lebenschancen zu realisieren, dominiert in den Schülervorstellungen der übrigen Fälle die Strategie „sich bemühen/sich anstrengen“. Diese wird sowohl allgemein begriffen als auch auf den schulischen Bereich übertragen. Hierzu gehört ebenfalls die Strategie höhere Schulabschlüsse zu erwerben. Sich in der Schule bemühen, einen guten Schulabschluss, am besten den Realschulabschluss machen, erhöht in den Augen vieler Schüler die Chance auf Arbeit bzw. auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz. Ben fasst dies wie folgt zusammen: „*Ja man kann ne Bildung haben und arbeitslos sein, aber mit Bildung hat man die bessere Chance Arbeit zu bekommen*“.

Gleichzeitig begreifen die meisten ihren „Hauptschulhintergrund“ als ein problematisches Signal. Sie nehmen etwa an, dass die Arbeitgeber darauf achten, „*auf welcher Schule man war*“ (*Larina*). Als (ehemaliger) Hauptschüler gelte man, unabhängig vom tatsächlichen Schulabschluss, beispielsweise als „*nicht so schlau*“ (*Melek*) und werde deshalb nicht oder seltener rekrutiert. Demnach finden sich in den Erklärungsmustern der Schüler Elemente, die auch in wissenschaftlichen Theorien eine Rolle spielen, womit sich gleichzeitig die Frage stellt, wie z. B. die *Signaling*-Theorie oder Teile davon in die Köpfe der Schüler eingedrungen sind.

9. Die sozial und emotional geprägten arbeitsweltlichen kognitiven Konstrukte von Jugendlichen mit geringer formaler Bildung

Nachstehend werden jeweils die Ergebnisse des ersten und zweiten empirischen Teils (Kapitel 7 und 8) zusammengefasst und diskutiert, indem eine Rückbindung an Theorie und Forschungsstand erfolgt. Dabei liegt der spezielle Beitrag dieser Arbeit im Unterschied zu den im Folgenden in die Diskussion einbezogenen Studien darin, dass sie die Vorstellungen einer gesellschaftlichen Gruppe in den Blick nimmt, die in höchstem Maße von Arbeitslosigkeit und prekärer Arbeit betroffen ist, bis jetzt aber bei der politik- und wirtschaftsdidaktischen Forschung zu Schüler- vorstellungen kaum im Fokus gestanden hat. Indem sie ausdrücklich die emotionale Grundierung dieser Schülervorstellungen zu den Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit berücksichtigt und systematisiert, liefert diese Forschungsarbeit darüber hinaus Impulse für eine emotionssensible Sozialwissenschaftsdidaktik.

9.1 DIE ARBEITSWELT IN DER VORSTELLUNG VON HAUPTSCHÜLERN

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse aus Kapitel 7 zusammengefasst und diskutiert. Unterteilt sind diese in Zukunftsvorstellung bzw. Lebensentwürfe, Arbeitsbegriff und Arbeitslosigkeitsvorstellung. Letztere ist außerdem noch einmal differenziert in Folgen, Ursachen und Maßnahmen im Hinblick auf das Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit.

9.1.1 Berufsorientierte Lebensentwürfe mit normalbiographischer Ausrichtung

Die Zukunftsvorstellung der untersuchten Hauptschüler erweist sich – vermutlich auch bedingt durch die klassische Ausrichtung der Hauptschule auf Arbeit und Beruf – als stark berufsorientiert. Dominant ist außerdem eine normalbiographische Orientierung in Bezug auf Arbeit und Einkommen, Familie und Wohnsituation. Deutlich zeigt sich die Präferenz eines unbefristeten, abhängigen Vollzeitarbeitsverhältnisses bei den Jungen. Im Gegensatz zu den Mädchen verweisen sie außerdem stärker auf ein angemessenes und mindestens existenzsicherndes Einkommen.

Die Normalitätsvorstellungen der Hauptschüler dürften ebenso wie ihre stark berufsorientierten Lebensentwürfe institutionelle Ursachen haben. So bemerkt Reißig (2010, 65f.), dass das Handeln der Institutionen, welche den Übergang in Ausbildung und Beruf begleiten, nach wie vor, d. h. auch in Bezug auf junge Menschen mit schlechten Startchancen, auf den klassischen Ablauf (Aus-)Bildung, stabile Erwerbstätigkeit und Ruhephase ausgerichtet sei. Anstatt hierzu Alternativen aufzuzeigen, erzeugt das institutionelle Handeln somit bei den Jugendlichen die Vorstellung, dass nur eine Normalbiographie Anerkennung verspricht und insofern anzustreben ist.

Im Hinblick auf den Berufswahlprozess und die Arbeitsorientierung stellen Eltern, Geschwister und Freunde wichtige Sozialisationsinstanzen dar. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt die 2004 durchgeführte Längsschnittstudie über Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung (DJI-Übergangspanel). Auch hieraus geht hervor, dass insbesondere die eigene Familie, aber auch Freunde und Lehrer wichtige Ansprechpartner für die berufliche Zukunftsplanung sind (vgl. Reißig 2009, 78). Ausgesprochen kritisch bewertet Beinke jedoch insbesondere den elterlichen Einfluss auf die Berufswahl:

„Eltern aber orientieren sich an Ausbildungsplätzen, die zufällig in der Nähe der Wohnung zu bekommen sind, die dem eigenen Erfahrungsbereich entlehnt werden und deren Komplexität nicht unbedingt durchschaubar ist, oder an Empfehlungen von Bekannten. So ‚vererben‘ sich Berufe und auch Ausbildungsplätze“ (Beinke 1991, 23).

Bestätigt wird dies durch das DJI-Übergangspanel. Hierin zeigt sich, dass die konkreten Berufswünsche von Hauptschuljugendlichen auf die wenigen Berufe begrenzt sind, die diese durch ihr Umfeld kennen lernen (vgl. Reißig 2009, 83).

Neben den primären Sozialisationsinstanzen sind außerdem praktische Arbeitserfahrungen und Betriebspraktika für die in der vorliegenden Studie befragten Haupt-

schüler von Relevanz. So spielen Praktika in der Argumentation bei fast allen eine Rolle: Sie dienen einerseits der Berufsorientierung, andererseits nutzen manche Schüler Praktika als Strategien, um Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu erhöhen.

Die nachweisliche subjektive Relevanz der Praktika für die Schüler korrespondiert wieder mit einem Ergebnis des DJI-Übergangspanels. Die darin befragten Jugendlichen schätzen im Hinblick auf konkrete Unterstützungsleistungen für die berufliche Zukunftsplanung die Betriebspraktika am positivsten ein (vgl. ebd., 78). Trotz der subjektiven Relevanz von Praktika stellt Queisser (2010, 161, 288) in ihrer Studie zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülern aber fest, dass das Betriebspraktikum kaum objektive Relevanz für die Berufswahl hat, weil eine adäquate Informationsvermittlung über den Berufswunsch viel zu kurz komme (siehe auch Kapitel 2). Oechsle (2009a, 26) wiederum kritisiert mit Verweis auf die Studie „Berufswahl in Hamburg 2006“, dass der berufsvorbereitende Unterricht im Rahmen der Angebote zur Berufsorientierung zwar quantitativ sehr bedeutsam sei, sich in qualitativer Hinsicht aber auf die Funktion der Informationsvermittlung beschränke. Beratungs- und Orientierungsfunktion kämen hingegen zu kurz. Der vermeintliche Widerspruch zwischen Oechsle und Queisser liegt vermutlich in den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der Studien begründet, auf die sich die beiden beziehen. Während Queisser in ihrer Studie zu Einstellungen, Erfahrungen und Orientierungsproblemen von Hauptschülern in der Berufsorientierungsphase, insbesondere die Rolle der Betriebspraktika untersuchte, bezieht sich Oechsle auf die rein auf Hamburg bezogene Studie. Diese hat die Schüler aller Schulformen und insbesondere deren Nutzung und Beurteilung gängiger Informationsinstanzen und -angebote im Blick (siehe <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/service/downloads/berufswahl-hamburg-2006.pdf>).

Dass Informationsvermittlung, Beratungs- und Orientierungsfunktion vernachlässigt werden, dürfte jedenfalls in direktem Zusammenhang mit der Tatsache stehen, „dass das für die Hauptschule besonders wichtige Fachgebiet der Arbeitslehre überwiegend nicht von Lehrern mit entsprechender Lehrbefähigung unterrichtet wird“ (Leschinsky 2008, 392). Vermutlich erklärt sich hieraus auch die offenbar eher geringe Bedeutung, die die Schule und das Fach Arbeitslehre/Wirtschaft abseits der praktischen Arbeitserfahrungen und -erprobungen für die Berufswahlentscheidung der in dieser Studie interviewten Hauptschüler hat. Damit stellt sich außerdem die Frage, ob nicht Schule, Lehrer und das Fach Arbeitslehre/Wirtschaft eher zur Problemindividualisierung in Bezug auf Arbeitslosigkeit beitragen, anstatt den Jugendlichen adäquate Unterstützung im Berufsfindungsprozess zu bieten.

Entscheidungsaspekte in diesem Berufswahlprozess sind vor allem Spaß, Interesse und Fähigkeiten sowie ökonomisch-rationale Aspekte, einschließlich des alltagspraktischen Nutzens. Auch spielt insbesondere für die Mädchen der soziale Kontakt

eine Rolle. Dieser letzte Befund, aber auch die Berufswünsche selbst, verweisen auf bestehende Geschlechterstereotypen. Dafür ist die Mehrheit der Berufswünsche als relativ „realitätsnah“ zu bewerten: So finden sich bei den Jungen vorwiegend Berufe aus den Bereichen Handwerk, Technik/Mechanik, Verkauf; bei den Mädchen aus den Bereichen Soziales, Gesundheit, Pflege, Verkauf, aber auch Sicherheit und Technik/Mechanik. Teilweise handelt es sich auch um Berufe im Niedriglohnbereich (Gärtner/in, Hauswirtschafter/in, Kosmetiker/in).

Eine geschlechtstypische Ausrichtung der Berufswünsche ist auch in anderen Studien wie dem DJI-Übergangspanel zu beobachten:

„Hinsichtlich der Kriterien, an denen Hauptschüler/-innen ihre Berufswahl ausrichten, zeigen sich bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung die eher klassischen Berufsorientierungen, bei denen die männlichen Befragten eher Berufe favorisieren, die den Umgang mit Technik beinhalten und weibliche Befragte mehrheitlich Berufe präferieren, bei denen sie anderen Menschen helfen können“ (Reißig 2009, 79).

Der Datenreport 2011 bestätigt außerdem eine Präferenz der Jungen insbesondere für die Berufe KFZ-Mechatroniker, Industriemechaniker und Elektroniker sowie der Mädchen für die Berufe Medizinische Fachangestellte, Einzelhandels- und Bürokauffrau (vgl. Krüger-Hemmer 2011, 57f.). Was die Verteilung der Auszubildenden auf die Ausbildungsberufe insgesamt betrifft, so sind deutliche Schwerpunkte feststellbar:

„2009 konzentrierten sich 36 % der Ausbildungsplätze männlicher und 53 % der Ausbildungsplätze weiblicher Auszubildender auf jeweils zehn von insgesamt 348 anerkannten Ausbildungsberufen“ (ebd.).

In Bezug auf die Strukturkategorie Geschlecht fällt in der vorliegenden Studie außerdem auf, dass etwas mehr Mädchen als Jungen hinsichtlich ihres Berufswunsches noch unentschieden sind. Auffällig ist zudem, dass es sich hierbei mit Ausnahme eines Mädchens¹ um Schülerinnen mit Migrationshintergrund handelt. Dies entspricht teilweise dem Befund aus Queissers (2010, 285) Untersuchung, dass am Ende der Schulzeit deutlich mehr Jugendliche mit als ohne Migrationshintergrund beruflich unentschieden sind. Vermutlich resultiert die berufliche Unentschiedenheit der drei Migrantinnen Melek, Larina und Zara aus ihrem zwar zunehmend modifizierten, dennoch eher traditionell geprägten Rollenbild (Frau als Hausfrau und Mutter; Mann als Beschützer und Entscheider), das möglicherweise mit den in

1 Nadine.

Deutschland übernommenen Einstellungen und Normen in Konflikt gerät (vgl. BMFSFJ 2007, 3f.).

Die Strukturkategorie Migrationshintergrund tritt auch in den Bildungsaspirationen der Schüler in Erscheinung. So greifen etwas mehr Jugendliche mit als ohne Migrationshintergrund zur Bewältigungsstrategie „Realschulabschluss“ bzw. zur Strategie „weiter zur Schule gehen und höhere Bildungsabschlüsse erwerben“.

„Schule als Notlösung“ taucht in der vorliegenden Untersuchung außerdem insbesondere bei einem Jungen² auf. Nimmt man die Bewältigungsstrategie „Realschulabschluss“ hinzu, findet sich dies auch bei Melek, Larina, Isabel, Justin und Achmet, eingeschränkt ebenso bei Damir und Tom. Studieren wird darüber hinaus von Gustav und Hassan genannt. Betrachtet man zusätzlich die Antworten auf Frage 1 des Fragebogens „Bald bist du mit der Schule fertig. Was hast du danach vor?“, dann stellt das Abitur neben dem Realschulabschluss für die zwei Schülerinnen Melek und Larina eine Option dar. Alexandra gibt dort außerdem an, Medizin studieren zu wollen, sofern dies möglich sei.

Hinsichtlich der Strategie weiter zur Schule zu gehen und höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben sei außerdem auf ein Ergebnis aus der Untersuchung Birkelbachs zum Entscheidungsverhalten Jugendlicher an der Schwelle von der Schule in den Beruf (n=2165 Haupt-, Real-, Gesamtschüler der Jahrgangsstufe 10) verwiesen:

„Die zu Beginn des Schuljahres noch relativ große Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die angibt, eine Berufsausbildung absolvieren zu wollen, schrumpft kontinuierlich, während der Anteil der Jugendlichen, der antwortet, weiter zur Schule zu gehen, stark wächst, darunter ein zunehmender Anteil, der eigentlich lieber eine Berufsausbildung absolvieren würde“ (Birkelbach 2007, 254).

So stellt Birkelbach (2007, 256) fest, dass zu Beginn des 10. Schuljahres 45,8 % der Hauptschüler eine Berufsausbildung anstreben, während dies am Schuljahresende nur noch von 14,3 % bekundet wird. Dafür hat sich der Anteil derjenigen, die weiter zur Schule gehen wollen, von 37,6 % auf 76,2 % erhöht. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt das DJI-Übergangspanel. Auch dort ist festzustellen, dass viele Jugendliche auf einen weiteren Schulbesuch oder auf eine berufsvorbereitende Maßnahme ausweichen (vgl. Reißig 2009, 80).

Birkelbach deutet dieses Entwicklungsmuster als „Anpassung der Pläne der Schülerinnen und Schüler an die Gelegenheitsstrukturen des Ausbildungsmarktes“ (Birkelbach 2007, 256). Die Jugendlichen orientierten sich immer weniger an den

2 Kevin.

eigenen Wünschen, dafür umso mehr an den Möglichkeiten, Chancen und Restriktionen des Ausbildungsmarktes. Schule werde damit zur Notlösung (vgl. ebd.). Queisser kommt in ihrer Studie zu einem vergleichbaren Ergebnis. Über einen Zeitverlauf von zwei Schuljahren veränderte sich die Orientierung der von ihr untersuchten Hauptschuljugendlichen dahingehend, dass die meisten im neunten Schuljahr sehr stark an äußeren Faktoren wie dem Ausbildungsstellenmarkt, den gesellschaftlichen Erwartungen, dem Berufsberater und der Lehrerpersönlichkeit sowie Eltern und *Peers* orientiert sind (vgl. Queisser 2010, 268). Dieses Ergebnis kann allerdings nur zum Teil für die vorliegende Studie bestätigt werden. Doch dürfte die hier festzustellende dominierende Orientierung an Interesse, Spaß, Fähigkeiten sowie an ökonomisch-rationalen Aspekten insbesondere mit Bezug auf die Birkelbach-Studie alters- bzw. schuljahresbedingt sein. So ist der Schulabschluss für die hier interviewten Hauptschüler zwar nicht mehr in weiter Ferne, doch liegen zwischen der Befragung und dem Schulabschluss immerhin ein bis zwei Jahre.

Mit Bezug auf die Ergebnisse der Birkelbach-Untersuchung und der Queisser-Studie ist abzusehen, dass sich die befragten Jugendlichen am Ende des 10. Schuljahres weniger an ihren Wünschen, denn an ihren Möglichkeiten orientieren werden.

Aus dem DJI-Übergangspanel geht außerdem hervor, dass sich die von den Jugendlichen im letzten Schuljahr am häufigsten genannten konkreten Berufswünsche, weniger auf „realitätsferne“ Berufe richten (vgl. Reißig 2009, 79). Auch damit passen die Jugendlichen ihre beruflichen Zielsetzungen an die Realität an. Darüber hinaus messen sie dem Berufswahlmotiv Sicherheit eine große Bedeutung bei. Die genannten Berufswünsche der in der vorliegenden Studie interviewten Hauptschüler erscheinen allerdings bereits jetzt, d. h. im achten und neunten Schuljahr bis auf wenige Ausnahmen³ als nicht allzu realitätsfern.

9.1.2 Ökonomisch geprägter Arbeitsbegriff

Der Arbeitsbegriff der untersuchten Hauptschüler ist vorwiegend ökonomisch geprägt.

Arbeit wird vor allem als eine Bedingung zur Realisierung von Lebenschancen und zur gesellschaftlichen Teilhabe begriffen, die insbesondere über den mit ihr verbundenen Gelderwerb verläuft.

In den Schülervorstellungen dominieren die individuellen Funktionen von Arbeit, hier insbesondere die Einkommensfunktion im Zusammenhang mit dem Arbeitsmotiv „Versorgung der Familie“. Zur Versorgung sehen sich sowohl Jungen als auch Mädchen verpflichtet, sodass in diesem Punkt keine geschlechtsspezifischen

3 Damir, Achmet, Hassan; Jessica, Alexandra.

schen Unterschiede auszumachen sind. Allerdings spielt anscheinend die kulturelle Herkunft bei Melek (Vater/Mann als Ernährer, hat Familie was zu bieten), Achmet (Herkunftsfamilie spielt große Rolle; Achmet als einziger „Mann“ muss für Herkunftsfamilie sorgen) und Damir (Betreuungspflicht gegenüber den eigenen Kindern als Grund für Arbeitslosigkeit) eine Rolle.

Entgegen der mit dem Forschungsstand zu begründenden Vermutung haben noch nicht alle jugendlichen Hauptschüler eine korrekte Vorstellung davon, woher der Chef das Geld für Löhne und Gehälter „nimmt“. So glauben ein paar, dass der Chef sein Geld vom Staat bekommt. Andere vermuten, der Chef sei eine besonders reiche Person. Diese Vorstellungen verweisen auf ein eher elementares Niveau hinsichtlich des Funktionierens des ökonomischen Subsystems (vgl. Campos Ramírez 1997, 203, 206).

Ebenso sind die Vorstellungen von Arbeitstätigkeiten und Berufen noch sehr konkret-anschaulich gebunden. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Hauptschuljugendlichen kaum von sehr jungen Kindern, die erwiesenermaßen Arbeitstätigkeiten mithilfe konkret beobachtbarer Arbeitsschritte erklären (vgl. Claar 1996, 217). Allerdings ist den meisten bewusst, dass Arbeitstätigkeiten eine bestimmte Form der Qualifizierung, z. B. in Form einer Berufsausbildung, voraussetzen. Auch können bei einigen Hauptschülern Karriere-Vorstellungen rekonstruiert werden. In dieser Hinsicht bewegen sich die Jugendlichen somit auf einem mittleren Niveau (vgl. Campos Ramírez 1997, 205f.).

In Bezug auf die Arbeitsorganisation liegen die Vorstellungen der meisten Hauptschüler jedoch wieder auf einem eher elementaren Niveau. So assoziieren sie „Arbeitsplätze mit Orten und/oder großen Gebäuden, in denen die Leute täglich von morgens bis abends mit lediglich einer Mittagspause einer einzigen Tätigkeit auf rituelle Weise nachgehen“ (ebd., 202). Darüber hinaus ist für die meisten der Vorgesetzte bzw. Chef gleichzeitig auch der Besitzer der Firma, der diese Firma aufgebaut hat. Er hat in den Augen der Hauptschüler die Aufgabe den Arbeitnehmern bzw. Angestellten Anweisungen zu erteilen.

Neben der Einkommensfunktion sind für die Mehrheit der Schüler vor allem psycho-soziale Funktionen von Arbeit, insbesondere die raum-zeitliche Strukturierungsfunktion (Beschäftigung, Unterhaltung, keine Langeweile usw.) von Bedeutung. Dies geht mit dem Befund einher, dass die Schüler weder Vorstellungen von subjektiver Entgrenzung noch von Entgrenzungsprozessen, bei denen institutionelle und formelle Grenzen in den Dimensionen Arbeitszeit, Arbeitsort, Sozialorganisation, Technik, Tätigkeitsinhalt und Rechtsform erodieren, haben. Im Gegenteil nehmen die Hauptschüler für ihr eigenes späteres Arbeitsleben an, dass ihr Arbeitstag zeitlich strukturiert und kontrolliert ist und an einem ausgewiesenen Ort, in einer Firma, stattfindet. Selbstverständlich sehen sie sich als Arbeitnehmer dem Ar-

beitgeber (Chef) gegenüber als weisungsgebunden. Wenn überhaupt, nehmen Hauptschüler Entgrenzung zwischen Arbeit und Leben in der Dimension Sozialorganisation wahr, weil Gruppenarbeit in der Schule häufig mit Teamarbeit im Beruf legitimiert wird.

Die Präferenz eines Normalarbeitsverhältnisses, die dominierende Vorstellung eines *nine-to-five*-Jobs sowie die starke Betonung der raum-zeitlichen Strukturierungsfunktion, lassen den Schluss zu, dass sich Hauptschüler starke Strukturvorgaben in der Arbeit wünschen.

Problematisch ist dies nicht nur deshalb, weil Subjektivierung zusammen mit ihren Entgrenzungsphänomenen zunehmend eine „generelle Anforderungsstruktur an alle Beschäftigten“ (Lohr/Nickel 2005, 217) darstellt. Denn, so die These, um sich auf „Arbeitsanforderungen mit höherem Gehalt an subjektiven Flexibilitäts- und Selbstgestaltungspotenzialen einzustellen“ (ebd., 221), bedarf es vorab einer differenzierteren Vorstellung von Arbeit, insbesondere ein Bewusstsein für die Subjektivierung von Erwerbsarbeit mit ihren Entgrenzungsphänomenen. Problematisch ist der Wunsch nach starken Strukturvorgaben auch insofern, als das Erleben von Arbeitsfreude Arbeitstätigkeiten voraussetzt, die u. a. selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln erfordern, eingeschränkte Handlungsspielräume stattdessen das Aufkommen einer solchen Freude behindern (vgl. Brehm 2001, 208).

Als psycho-soziale Funktionen von Arbeit, teilweise mit ökonomischer Ausrichtung, nennen die Schüler außerdem die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie und Selbstbestimmung bzw. den Wunsch (finanziell) unabhängig (von Eltern oder Staat) zu sein sowie die Befriedigung des Bedürfnisses nach Achtung bzw. nach einem guten Ruf und nach Sozialprestige (soziale Anerkennung, gesellschaftliches Ansehen, sozialer Status). Dass Werte wie Teilhabe am Wohlstand, materielle Sicherheit, Ansehen, Geltung, respektvoller Umgang sowie Freiheit/Unabhängigkeit für diese soziale Gruppe von Relevanz sind, bestätigt auch die qualitative Studie zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen „bildungsferner“ Jugendlicher. In dieser befragte das Sinus-Institut im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 19 Jahren mit (angestrebtem) Hauptschulabschluss, mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 19). Hinsichtlich der für die bildungsfernen Jugendlichen relevanten Werte bemerken Kohl und Calmbach, dass ihr Erreichen im Kontrast zur tatsächlichen Lebenssituation dieser Jugendlichen steht (vgl. ebd.). Weil bildungsferne Jugendliche zunehmend weniger Anerkennung in anderen Lebensbereichen erfahren, werde Arbeit für sie deshalb zum wesentlichen „Identitätsanker“ (ebd., 24). So orientieren sich alle in der Studie befragten Jugendlichen an gesellschaftlichen Leistungsprinzipien und möchten durch ihre eigene Arbeitsleistung selbstständig und unabhängig sein (vgl. ebd.).

Dass Arbeit überhaupt solche psycho-sozialen Funktionen zugeschrieben werden bestätigt außerdem ein Ergebnis aus Seilers Studie, dem nach Jugendliche über

den Sinn und Zweck von Arbeit reflektieren (vgl. Seiler 1988, 123). Mit Bezug auf Campos Ramírez (1997, 207) Untersuchung argumentieren die Schüler der vorliegenden Studie hinsichtlich der Arbeitsmotive und Absichten zudem auf dem höchsten Niveau und betrachten den Arbeitnehmer als relativ autonom und liberal und glauben, dass ihn eine angenehme und gut bezahlte Arbeit erfüllt. Arbeit wird somit als Sinnstiftungsmoment begriffen.

Die Anerkennungsfunktion fällt außerdem zusammen mit der Distinktions- und Delegitimationsfunktion (Abgrenzung nach unten), welche wiederum mit einer vorwiegenden Deutung von Arbeitslosigkeit als individuell verschuldetes Problem (Faulheit/Motivationsdefizit; Qualifikatorischer *Mismatch*/Kompetenzdefizit) einhergeht. So finden sich in den Schülervorstellungen auch vorurteilshafte Aussagen, welche mit Steck (1980, 41f.) als veränderungsresistent gelten können. Gleichzeitig wird Arbeit wegen des Wunsches nach sozialer Anerkennung zu einer zwingenden Notwendigkeit. Damit entwickelt sich ein negativer Zusammenhang, sodass der Arbeitsbegriff schlussendlich nicht nur positiv besetzt ist. Dies entspricht dem Ergebnis aus Seilers Untersuchung, dass der Arbeitsbegriff von Jugendlichen auch mit negativen Aspekten assoziiert wird (vgl. Seiler 1988, 123). In der vorliegenden Studie sind es etwas stärker die Mädchen, die negative Arbeitseemotionen wie Stress in ihre Argumentationen einfließen lassen. Auf prekäre Arbeit, wozu hier Schüleräußerungen wie gesundheitsgefährdende Tätigkeiten, Schichtarbeit und Nachtarbeit, Überstunden, Niedriglohnarbeit, Ein-Euro-Jobs, monotone und entwürdigende Tätigkeiten, Zeit- bzw. Leiharbeit und Befristungen gezählt werden, verweisen beide Geschlechter zu etwa gleichen Teilen. Kritik an bzw. ein kritischer Verweis auf *working poor* sowie ein Verweis auf das Lohnabstands- bzw. Anspruchslohnproblem finden sich allerdings nur bei den Jungen. In der Tendenz sind es außerdem etwas mehr Jugendliche mit als ohne Migrationshintergrund, die auf gesundheitsgefährdende oder monotone Tätigkeiten, Leiharbeit & Co verweisen. Hierzu passt auch der Befund, dass insbesondere Migrantenjugendliche in Menschen mit Zuwanderungsgeschichte eine Problemgruppe des Arbeitsmarktes erkennen, deren Arbeitslosigkeitsrisiko sie u. a. auf Sprachprobleme, jedoch ebenso auf Diskriminierung zurückführen. Es sind vermutlich ihre durch Eltern und ältere Geschwister vermittelten arbeitsweltlichen Erfahrungen, weswegen Hauptschüler mit Migrationshintergrund diesbezüglich ein größeres Problembewusstsein aufweisen. So zeigen Analysen des Mikrozensus und der amtlichen Statistik der Bundesagentur für Arbeit, dass Erwerbstätige mit Migrationshintergrund deutlich häufiger atypisch beschäftigt sind als Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund (vgl. Seebaß/Siegert 2011, 7). Z. B. sind insbesondere Frauen mit russischem Hintergrund ausschließlich geringfügig beschäftigt (vgl. ebd., 52); regelmäßige Schichtarbeit betrifft vor allem männliche Erwerbstätige mit türkischen und serbischen Hintergrund sowie mit (Spät-)Aussiedlerstatus (vgl. ebd., 54). Auch sind Menschen mit Migrationshinter-

grund etwa doppelt so häufig erwerbslos wie Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., 7).

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit verweisen die Schüler vor allem auf deren sozialpolitische Relevanz in Form von Sozialversicherungsbeiträgen und Steuereinnahmen usw. Die gesamtwirtschaftliche Relevanz – Wirtschaftswachstum im weitesten Sinne – von Arbeit erscheint jedoch etwas „unterentwickelt“: Dass Arbeit ein wichtiger Produktionsfaktor zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen ist, wird nur von wenigen herausgearbeitet. Auch wird die gesellschaftliche Verantwortung nur bedingt oder auf Nachfrage als Arbeitsmotiv genannt, obwohl Arbeit von vielen als Entlastung des Staates interpretiert und insofern auf die sozialpolitische Relevanz der Arbeit verwiesen wird. Dem Untersuchungsergebnis von Seiler (1988, 123), dass Jugendliche den Notwendigkeits- bzw. Verpflichtungscharakter der Arbeit nicht gesellschaftlich oder ökonomisch begründen, kann trotzdem nur bedingt zugestimmt werden. Denn auch wenn die gesellschaftliche Verantwortung als Motiv für Arbeit, wie sie Campos Ramírez (1997, 204) für Sechs- bis 14-Jährige auf einem fortgeschrittenen Niveau nachweist, nicht explizit genannt wird, so zeigt ein Großteil der Hauptschuljugendlichen sie implizit im Hinblick auf die gesellschaftlichen Folgen von Arbeitslosigkeit.

9.1.3 Arbeitslosigkeit als ein individuelles Problem

In den Vorstellungen der meisten interviewten Hauptschüler findet sich ein synonyme Gebrauch von Arbeitslosigkeit und Hartz IV nach dem Motto: „*Hartz IV is [...] wenn man arbeitslos is*“ (Damir). Ist man arbeitslos, dann *ist* man (im) Hartz IV, zählt zu den „*Hartz IV-Leuten*“ (Bettina) und hat „*kein richtiges Leben*“ (Tom). Das Thema Arbeitslosigkeit ist von der Angst begleitet in Hartz IV „zu rutschen“. Entsprechend ist Hartz IV in den Schülervorstellungen *die* unmittelbare Folge von Arbeitslosigkeit schlechthin, die es unbedingt zu vermeiden gilt. So geht auch aus der qualitativen Studie zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen „bildungsferner“ Jugendlicher des Sinus-Instituts im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung hervor, dass „Hartz IV werden“ für die Jugendlichen ein schwer umkehrbares Abstiegs- bzw. Horrorszenario bedeutet, „von dem aber befürchtet wird, dass es perspektivisch eintreten könnte“ (Kohl/Calmbach 2012, 24).

Folgen von Arbeitslosigkeit

Analog zu der zentralen Einkommensfunktion und dem Motiv „Versorgung der Familie“ dominieren hinsichtlich der Folgen von Arbeitslosigkeit in den Schülervorstellungen der Einkommensverlust und die Angst, die Familie nicht versorgen zu können.

Mit dem Bild „auf der Straße landen“ drücken viele Hauptschüler die Konsequenzen von Arbeitslosigkeit bzw. Geldlosigkeit aus.

Neben dem Einkommensverlust werden als psycho-soziale Folgen insbesondere der Verlust der vorgegebenen Zeitstruktur des Alltags sowie der Verlust der ökonomischen Selbstständigkeit und Existenzsicherung beklagt. Dabei fällt auf, dass psychische Probleme eher von den weiblichen Interviewten genannt werden. Dies korrespondiert mit dem Ergebnis aus Kaisers Untersuchung, dass sich Mädchen mehr an sozialen Problemen der Menschen orientieren (vgl. Kaiser 1996, 181f.). Außerdem kann vermutet werden, dass Jungen im Teenageralter internalisiert haben, dass man als Mann nicht über psychische Probleme spricht.

Auch den Verstoß gegen das Prinzip der Gegenseitigkeit (Reziprozität) begreifen viele als individuelle Folge von Arbeitslosigkeit, die jedoch Auswirkungen auf Gesellschaft und Wohlfahrtsstaat hat.

Als gesellschaftliche Folgen erkennen die Schüler insbesondere die Gefahr einer Staatsverschuldung bzw. Staatspleite im Zusammenhang mit der finanziellen Belastung von Staat und Steuerzahler durch hohe Sozialabgaben bei geringen Steuereinnahmen. Geringe Bedeutung haben innerhalb der gesellschaftlichen Folgen allerdings soziale und gesellschaftspolitische Auswirkungen. Soziologische Beschreibungskategorien wie Sozialprestige, politische Macht oder soziale Ungleichheit werden nur von einzelnen Schülern verwendet. Demzufolge haben die wenigsten eine „naive Soziologie“ (Claar 1996, 230) ausgebildet. Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass im hauptschultypischen Lernbereich Arbeitslehre die politisch mit zu beeinflussenden ökonomischen Rahmenbedingungen eher vernachlässigt werden, während vor allem die mikroökonomische Perspektive und die verschiedenen ökonomischen Rollen gestärkt werden (vgl. Weber 2008, 24). Ebenso erklärt dies, warum die Jugendlichen hinsichtlich der gesellschaftlichen Auswirkungen oft einen Rückbezug auf die Folgen für sich selbst vornehmen. Damit beweisen die Schüler zwar ein Zusammenhangsdenken und erleben Betroffenheit in der Weise, dass sie Situationen mit denen existenzielle Gefahren und Chancen zusammenhängen erkennen. Doch verweist die sich hierin ebenfalls andeutende „Personalisierung gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge“ (Grammes/Welniak 2008, 340) auf ein noch eher konkret-operationales Denken (siehe Piagets drittes Stadium der kognitiven Entwicklung) mit dem die Jugendlichen versuchen, sozialwissenschaftliche Themen und Zusammenhänge zu verstehen.

Ursachen von Arbeitslosigkeit

Die Ursachen qualifikatorischer *Mismatch*, Faulheit (Motivationsdefizit) und Firmenpleite dominieren in den Schülervorstellungen. Letztere wird vor allem mit Rückgriff auf das keynesianische Modell (Nachfragemangel auf dem Gütermarkt) erklärt.

Klassifiziert man die Ursachen, die die Schüler für Arbeitslosigkeit nennen, nach Kromphardt (1998), zeigt sich, dass sie sowohl ein Bewusstsein für niveaubedingte als auch für strukturbedingte Ursachen haben.

Hinsichtlich der niveaubedingten Arbeitslosigkeit, bei der das Arbeitsangebot die Arbeitsnachfrage übersteigt, neigen die Schüler allerdings zu einer keynesianischen Erklärung.

Eine besondere Erklärung liefert außerdem die sogenannte „Überfüllung“. In dem die Schüler z. B. auf ein natürliches und migrationsbedingtes Bevölkerungswachstum oder auf zu kleine Firmengebäude verweisen, erklären sie, inwiefern Arbeitslosigkeit aufgrund von „überfüllten“ Arbeitsplätzen entsteht. Gemeint ist hiermit, dass aufgrund eines Überangebots an Arbeitskräften keine Nachfrage nach Arbeit besteht, bzw. dass wegen zu geringer räumlicher Kapazitäten eine Firma keine weiteren Arbeitskräfte einstellen kann.

Den Schülern scheint nicht bewusst zu sein, dass zwar insgesamt mehr Menschen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (höhere Erwerbsbeteiligung der Frauen; späteres Renteneintrittsalter usw.), dass das Bevölkerungswachstum in Deutschland aber eher rückläufig ist und in vielen Bereichen bereits ein Fachkräftemangel vorliegt.

In Bezug auf die strukturbedingte Arbeitslosigkeit fällt außerdem auf, dass der Strukturwandel als Ursache keine Rolle spielt bzw. in den Schülervorstellungen nicht auftaucht. Dies ist insofern bemerkenswert, da immerhin zwei Grundschul-kinder in der Studie von Gläser (2002, 248) den Wandel der Arbeitswelt für Arbeitslosigkeit mitverantwortlich machen. Allerdings ist ein Bewusstsein für die Chancen und Risiken des technischen Fortschritts bei einigen Hauptschülern⁴ festzustellen. Jedoch nennt kein einziges Mädchen den vermehrten Einsatz von Maschinen als Ursache für Arbeitslosigkeit.

Erklärt wird die strukturbedingte Arbeitslosigkeit insbesondere mit den Arbeitslosigkeitstypen friktionelle, demographische, vor allem jedoch qualifikatorische Arbeitslosigkeit. Ebenso werden räumliche Immobilität und Produktionsinflexibilitäten von einzelnen Hauptschülern als strukturelle Gründe genannt. Die sektorale Immobilität findet sich allerdings genauso wenig wie der Strukturwandel in den Schülervorstellungen. Auch stellen die Hauptschüler keinen Zusammenhang zwischen qualifikatorischer Arbeitslosigkeit, technischem Fortschritt und Strukturwandel her. Dabei finden sich für den in den Schülervorstellungen dominierenden qualifikatorischen *Mismatch*, d. h. die Annahme einer fehlenden, zu geringen oder nicht nachgefragten Qualifikation als Ursache für Arbeitslosigkeit, entweder keine Erklärungsmuster. Oder die Schüler erklären diesen mit Argumentationsmustern, die der

4 Justin, Jakob, Alex, Ben, Sandro, Gustav, Hassan.

Signaling-Theorie sowie dem Diskreditierungs- und Verdrängungsmechanismus entsprechen.

Eine ebenfalls häufig vorzufindende Schülervorstellung ist, wie eingangs erwähnt, die Annahme eines Motivationsdefizits. Die Ursache Faulheit, alternativ ausgedrückt in Formulierungen wie „nicht arbeiten wollen“, „keinen Bock/keine Lust zu arbeiten“, dominiert die Vorstellung beider Geschlechter.

Zwischenmenschliche Gründe, d. h. Konflikte mit Arbeitgebern und Kollegen, *Mobbing* oder *Bossing* werden hingegen vor allem von Mädchen als Ursache für Arbeitslosigkeit genannt. Abermals bestätigt sich damit das Ergebnis aus Kaisers Untersuchung, dass sich Mädchen mehr an sozialen Problemen der Menschen orientieren und die Beschäftigten als Personen sehr wichtig nehmen (vgl. Kaiser 1996, 181f.).

Insgesamt fällt auf, dass die Hauptschüler die Ursachen primär auf das Verhalten der Arbeitnehmer zurückführen, es sich also vorwiegend um eine interne Ursachenzuschreibung handelt. Die Argumentationen bzw. Erklärungsmuster sind außerdem eher mikroökonomisch orientiert. Damit bestätigen sich Webers (2008) Curricula-Ergebnisse. So fand die Wirtschaftsdidaktikerin in ihrer NRW-übergreifenden, d. h. auf alle Bundesländer bezogenen Curricula-Analyse, nicht nur heraus, dass der hauptschultypische Lernbereich Arbeitslehre die politisch mit zu beeinflussenden ökonomischen Rahmenbedingungen eher vernachlässigt (vgl. Weber 2008, 24). Sie kommt darin auch zu dem Ergebnis, dass Hauptschüler vor allem die mikroökonomische Perspektive in Arbeit-Wirtschaft-Technik lernen, jedoch die ordnungspolitische und makroökonomische Perspektive Gymnasiasten quasi vorbehalten ist. Offenbar haben die Jugendlichen der vorliegenden Studie die mikroökonomische Perspektive, die der Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterricht fast ausschließlich für sie vorsieht, internalisiert. Wozu dies führen kann zeigt die Untersuchung zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen „bildungsferner“ Jugendlicher des Sinusinstituts. Diese kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass den Jugendlichen ihre soziale Lage meist bewusst ist und sie außerdem Problemfelder und Herausforderungen an ihren Alltag beschreiben, einordnen und bewerten können (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 20). Doch verlassen sie bei der Bewertung von Problemlagen und bei der Entwicklung von entsprechenden Lösungsansätzen die individuell-subjektive Ebene nicht. Demnach sehen sich die Jugendlichen in dieser Gesellschaft als auf sich allein gestellt (vgl. ebd.).

Wirkung zeigt der Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterricht somit offensichtlich vor allem in der Hinsicht, dass die Hauptschuljugendlichen die Ursachen von Arbeitslosigkeit überwiegend aus einer mikroökonomischen Perspektive betrachten. Eine Individualisierung des gesellschaftlichen Problems Arbeitslosigkeit erfolgt dabei unabhängig von der individuellen (Tatsachen-)Betroffenheit. Sowohl Schüler mit familiären Arbeitslosigkeitserfahrungen als auch Kinder ohne solche, nehmen bei-

spielsweise ein Motivationsdefizit oder ein Fehlverhalten in der Arbeit als Ursache für Arbeitslosigkeit an. Hierbei sind Schüler mit einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen nicht unbedingt zurückhaltender in der Verwendung negativer Attribute für Arbeitslose (siehe hierzu Schindler 1979 im Forschungsstand/Kapitel 5). Individuelle Schuldzuschreibung findet sich auch bei ihnen – ein Befund, der sowohl mit der Schindler-Studie (1979) als auch mit der aktuelleren Untersuchung von Gläser (2002) übereinstimmt.

Maßnahmen gegen/bei Arbeitslosigkeit

Der dominierenden individuellen Schulduweisung entsprechend, argumentieren die Hauptschüler hinsichtlich der Maßnahmen vorwiegend vom Individuum bzw. Betroffenen aus: Dieser ist in den Augen der Jugendlichen verantwortlich für Prävention, Abmilderung der individuellen Folgen und Bekämpfung bzw. Überwindung der eigenen Arbeitslosigkeit.

Psycho-soziale Unterstützung in Form eines emotionalen Zuspruchs oder Ermutigung, lassen sich als Strategien außerdem aus den Schülervorstellungen von fünf Fällen⁵ rekonstruieren. Da es sich hierbei insbesondere um Mädchen (mit Migrationshintergrund) handelt, kann dies als eine typisch weibliche Bewältigungsstrategie gewertet werden, mit der abermals die zentrale Bedeutung der Strukturkategorie Geschlecht in den Blick gerät.

Die Akteure Unternehmen und Gemeinschaft bzw. Kollektiv spielen aus Schülersicht eine vergleichsweise geringe Rolle bei Prävention, Abmilderung und Bekämpfung.

Der Staat allerdings ist neben dem Betroffenen selbst für die Hauptschüler ein sehr wichtiger Akteur: Auf individueller Ebene kann der Staat die finanziellen Folgen von Arbeitslosigkeit durch Lohnersatzleistungen abmildern. Diese Auffassung entspricht einer passiv-verwaltenden Arbeitsmarktpolitik. Im Sinne einer aktiv-gestaltenden Arbeitsmarktpolitik sprechen die Schüler dem Staat die Kompetenz zu, z. B. durch den Bau oder die Vergrößerung von Firmen sowie durch Maßnahmen wie Zeit- bzw. Leiharbeit oder Ein-Euro-Jobs „einen Ausgleich zwischen Arbeitsangebot und -nachfrage herzustellen“ (Asef/Wingerter 2011, 108).

Der Staat taucht als Akteur auch über die Maßnahmen zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, Abmilderung der Folgen und Prävention hinaus besonders häufig und, im Gegensatz zu Unternehmen und Arbeitgebern, auffällig positiv in den Schülervorstellungen auf. Dies deutet auf eine staatsoptimistische Haltung der Schüler hin. Die Schüler favorisieren eine höhere Staatsquote, wie sie für sozialstaatlich bzw. sozialdemokratisch orientierte Staaten wie die skandinavischen Län-

5 Tom; Zara, Tabea, Larina, Melek.

der typisch ist (vgl. Rogall 2006, 422). Im Gegensatz zum liberalen Modell der angelsächsischen Staaten, aber auch dem konservativen Modell Deutschlands und Frankreichs, sind die Abgaben im sozialstaatlich orientierten Modell relativ hoch (vgl. ebd.). Allerdings können stärker soziale Ansprüche gegenüber dem Staat geltend gemacht werden, weil die sozialen Grundrechte ausgeprägter sind (vgl. Hinz/Abraham 2008, 49). Auch ist der Standard meritokratischer Güter wie Bildung, soziale Sicherheit und Gesundheitsstandard überdurchschnittlich (vgl. Rogall 2006, 422). Darüber hinaus ist die staatliche Beeinflussung des Arbeitsmarktes „mit aktiver Arbeitsmarktpolitik und mit einem großen öffentlichen Sektor jenseits der gesetzgeberischen Rahmensetzung“ (Hinz/Abraham 2008, 49) im sozialdemokratischen Modell stärker gegeben.

Da nur manche gefragt wurden, was sie unter „Staat“ verstehen, ist das Staatskonzept der Mehrheit der interviewten Schüler jedoch nicht eindeutig rekonstruierbar. Auffällig ist aber bei vielen Schülern die stark personalisierte Wahrnehmung von Politik – Angela Merkel als Bundeskanzlerin, der Präsident oder auch Parteien verkörpern Politik. Demnach haben die meisten befragten Jugendlichen einen sehr engen Politikbegriff. Ihr politisches Verständnis ist außerdem noch stark durch konkret gebundene Denkkoperationen im Sinne Piagets Stufentheorie gekennzeichnet. Normalerweise verfügen 15-Jährige Herdegen zufolge aber über formale Denkkoperationen, die es ihnen erlauben, mit hypothetischen Möglichkeiten umzugehen und Beziehungen zwischen Abstraktionen herzustellen und verstehen zu können, „dass Politik mit Konkurrenz und Konflikt zu tun hat“ (Herdegen 1999, 38). Die hier befragten Jugendlichen sind insofern nur bedingt dazu in der Lage. Obwohl entwicklungspsychologisch außerdem eine institutionelle Betrachtungsweise von Politik zu erwarten wäre, dominiert bei den meisten noch eine sehr personalisierende Betrachtungsweise.

Abgesehen von diesen entwicklungspsychologischen Befunden fällt auf, dass die Schüler dem Staat eine große und wichtige Bedeutung und Funktion im Zusammenhang mit Arbeit und Arbeitslosigkeit beimessen. Manche Schülerantworten zeigen sogar Tendenzen in Richtung „starker Staat“. Dies bekräftigt die Deutung, die Jugendlichen seien staatsoptimistisch. Dem Staat werden weitreichende wirtschaftspolitische Einflussmöglichkeiten zugeordnet, die unkritisch gesehen werden. Clara glaubt beispielsweise, dass der Staat die Löhne an die Chefs verteilt, damit diese zum einen den Lohn an die Arbeiter verteilen können, zum anderen selber entlohnt werden. Auf die Frage, wo denn der Staat das Geld herbekomme, vermutet sie, dass dieser Scheine drucke.

Es kann nur spekuliert werden, ob die sich häufig findende Erwähnung des Staates und der Regierung (Bundeskanzlerin usw.) im Zusammenhang mit Firmengründung usw. gerade deshalb festzustellen ist, weil in diesen wirtschaftlichen Krisenzeiten die staatliche Wirtschaftspolitik dem Bürger so bewusst wird bzw. der staatliche

Einfluss auf die Wirtschaft ganz massiv ist. Dass die Hauptschule – konkret der Lernbereich Arbeitslehre – dies aufgreift, ist jedenfalls nicht zu erwarten, zumal Hauptschülern bislang eine ordnungspolitische und makroökonomische Perspektive eher vorenthalten wurde (vgl. Weber 2008, 24).

9.2 DIE EMOTIONALEN ASPEKTE IN DEN ARBEITSWELTLICHEN VORSTELLUNGEN

Beginnend mit einer kurzen Wiederholung des Konzepts „Betroffenheit“ werden im Folgenden die Ergebnisse des zweiten empirischen Teils (Kapitel 8) zusammengefasst und diskutiert. Unterteilt sind diese in Tatsachen- und Unsicherheitsbetroffenheit.

Zur Erinnerung: Konfrontiert mit dem Sachverhalt Arbeitslosigkeit treten Emotionen auf, wenn man mit diesem Ereignis zum einen den Wunsch verbindet, es möge nicht bestehen. Gleichzeitig befürchtet die erlebende Person, dass sie in Zukunft davon betroffen sein könnte (= unsichere Tatsachenüberzeugung) oder sie erkennt, dass sie davon (mit-)betroffen ist bzw. war (= Tatsachenüberzeugung). Infolge dieser (unsicheren) Tatsachenüberzeugung wird der Sachverhalt kognitiv „ernsthaft“ repräsentiert bzw. intellektuell erfasst (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 21-23). Daraus ergibt sich eine auf das Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit bezogene (Unsicherheits- oder Tatsachen-)Betroffenheit, die auf den Grundgefühlen Furcht/Angst und Trauer/Kummer basiert. Die Emotion Furcht entsteht dabei aus der als bedrohlich eingeschätzten zukünftigen Situation sowie aus der als ungewiss und unsicher eingeschätzten Bewältigungsmöglichkeit (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 163f.). Eine Rolle spielt insofern vor allem die kognitive Komponente der Angst (*worry*, Besorgtheit), d. h. die „subjektive Einschätzung, der Wahrscheinlichkeit, dass ein negativ bewertetes Ereignis eintritt“ (Mansel 2001, 76).

Die Furcht vor einem möglichen Rollenverlust bei/durch Arbeitslosigkeit, d. h. der negativen Zukunftseinschätzung sowie der damit verbundenen oft verzweifelten Suche nach Ursachen und Bewältigungsmöglichkeiten, löst Gefühle der Trauer bzw. des Kummers aus (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 180). Dabei gilt:

„Je stärker der Einzelne den Kontrollverlust internal (‘Ich bin selbst schuld’), stabil (‘Es ist nicht zu ändern’) und global (‘Mein ganzes Leben ist betroffen’) attribuiert, desto stärker ist die Verstimmung“ (ebd.).

Außerdem können Stress, Scham, Neid, Ärger/Wut/Zorn und weitere Emotionen im Zusammenhang mit Betroffenheit auftreten.

9.2.1 „Tatsachenbetroffenheit“ – eine emotionale Komponente in den Schülervorstellungen der „Opfer-durch-Nähe“

Mindestens 13 Schüler⁶ des *Samples* sind über Eltern, Geschwister oder andere Verwandte mit Arbeitslosigkeit in Berührung gekommen. Bei elf von ihnen sind oder waren (auch) Mutter und/oder Vater arbeitslos.⁷ Während sich bei acht dieser Fälle eine Tatsachenbetroffenheit rekonstruieren lässt, kann eine solche bei drei Schülern⁸ nicht festgestellt werden, obwohl einschlägige Arbeitslosigkeitserfahrungen vorliegen. Darüber hinaus verweist ein Junge⁹ nur latent auf die Arbeitslosigkeit seiner Mutter. Im Gegensatz dazu sprechen die fünf übrigen weiblichen Fälle, ebenso wie die beiden weiteren männlichen Interviewten, mehr oder weniger offen über ihre familiären Arbeitslosigkeitserfahrungen.

Mit Gläser (2002) gelten letztere als „direkt betroffen“, wohingegen die beiden Jungen und das Mädchen, welche die Arbeitslosigkeit ihrer Eltern verschweigen, als „nicht betroffen“ gelten müssten, weil sie die Arbeitslosigkeit ihrer Eltern weder artikulieren, noch emotionale Berührungspunkte feststellbar sind. So zählt Gläser in ihrer Studie Kinder, die Arbeitslosigkeit nicht artikulieren und insofern keine emotionale Regung zeigen zur Gruppe der „nicht Betroffenen“. Dass sie ihrer Klassifizierung zufolge „nicht betroffen“ sind, führt Gläser darauf zurück, dass diese Kinder Arbeitslosigkeit aus der eigenen Familie wahrscheinlich nicht kennen und sich auch nicht sorgen, dass die Eltern oder sie selbst später arbeitslos werden könnten. Bekräftigung erhält diese Vermutung durch ihre Beobachtung, dass bei allen Kindern dieser Gruppe beide Elternteile erwerbstätig sind (vgl. Gläser 2002, 248). Jedoch trifft für die drei Fälle der vorliegenden Studie weder die Zuschreibung „nicht betroffen“ noch die genannte Erklärung zu. Im Gegenteil erleben die drei Schüler Arbeitslosigkeit durch ihre Eltern hautnah mit. Zwar trifft es zu, dass sie die Arbeitslosigkeit ihrer Eltern im Interview nicht zur Sprache bringen und deshalb diesbezüglich auch keine emotionalen Berührungspunkte feststellbar sind. Doch kann bei ihnen eine Unsicherheitsbetroffenheit, d. h. die Befürchtung später selbst arbeitslos zu sein, rekonstruiert werden. Demnach müssten Ben, Damir und Larina in der Terminologie Gläasers gesprochen als „indirekt betroffen“ gelten.

Dass die Betroffenheit die gesellschaftliche Wahrnehmung der Jugendlichen dahingehend verändert, dass sie Arbeitslosigkeit vorwiegend internal erklären, wie es Ergebnisse aus den Studien von Gläser (2002) und Schindler (1979) nahelegen,

6 Jakob, Alex, Justin, André, Damir, Ben; Lisa, Melek, Larina, Alexandra, Bettina, Isabell, Tabea.

7 Jakob, Justin, André, Damir, Ben; Lisa, Melek, Alexandra, Bettina, Isabell, Larina.

8 Ben, Damir; Larina.

9 Jakob.

bestätigt sich ebenfalls nicht ganz. Auch wenn die Hauptschüler insgesamt gesehen zu internalen Kausalattributionen neigen, finden sich lediglich bei einer tatsachenbetroffenen Schülerin¹⁰ praktisch keine externalen Erklärungsmuster. Verantwortlich für die vorwiegende Deutung von Arbeitslosigkeit als ein individuell verschuldetes Problem, könnten in diesem Fall auch die Lehrer sein. Die Jugendliche erlebt diese als „Angstmacher“, welche die Schüler zu motivieren versuchen, indem sie ihnen nahelegen sich schulisch anzustrengen, zu bemühen und sich zu kümmern, weil ansonsten „*nix Gutes*“ aus ihnen werde. Bei einem anderen tatsachenbetroffenen Schüler¹¹ finden sich neben dem Kausalfaktor qualifikatorischer *Mismatch* primär zwei Ursachen für Arbeitslosigkeit, die sich beide im Individuum lokalisieren lassen: entweder man hat „*nicht irgendwie richtig gesucht*“ oder man hat „*vielleicht keine gute Bewerbung oder irgendwie*“ abgegeben und bekommt deshalb keinen Job. Daneben nennt er allerdings im Vergleich zu den anderen Schülern vorwiegend externaler Erklärungsmuster für Arbeitslosigkeit. Dieser und ein weiterer tatsachenbetroffener Jugendlicher¹² unterscheiden sich auch dadurch von allen anderen, dass sie Arbeitslosigkeit ursächlich nicht durch Faulheit bedingt sehen. Ebenso äußert ein tatsachenbetroffenes Mädchen¹³ Faulheit als eine äußere Zuschreibung, die sie nur bedingt teilt: „*Ähm die meisten sehen ja einen dann als einen faulen Mann oder Frau an. Also dass sie nichts tun, dass sie einfach zuhause sitzen, Hotel Mama sozusagen [...]*“ (Isabell, Zeile 197-200).

Eine Erklärung für die Abweichung der drei Schüler vom „Standardmuster“ findet sich nur für den Jugendlichen Justin:

„Ja keine Arbeit heißen ha-haben heißt, also meine Mutter hat das für- eine Z- einige Zeit lang mal keine Arbeit. Ich kann das nur aus Beobachtung sagen und aus Vorstellung oder Berichten aus m Fernsehen, ähm dass das bedeutet Lustlosigkeit, in ein Loch zu fallen, aber man sieht auch keine Chancen, grade wenn man keinen guten Schulabschluss hat oder Ambitionen, denkt man, man is eh verloren. Und genau der Fall is halt meine Mutter, sie hat keine gute Ausbildung, keinen guten Schulabschluss, und aber sie schafft es immer wieder, weil sie hat ne eigene Motivation, sie will nich unten bleiben, und dann schafft sie's immer wieder, Arbeit zu finden. Und ich bin echt stolz auf sie, dass sie das so schafft“ (Justin, Zeile 88-101).

Justins Schülervorstellung zu Arbeitslosigkeit basiert auf medial Erfahrenem, insbesondere jedoch auf direkten Erfahrungen im eigenen familiärem Umfeld. Im Ge-

10 Bettina.

11 Jakob.

12 Justin.

13 Isabell.

gensatz zu anderen Schülern hat sich Justin intensiv mit der Arbeitslosigkeit seiner Mutter, vor allem mit den Ursachen, auseinandergesetzt. Vermutlich ist es das Verständnis, welches er ihr entgegenbringt sowie die Motivation, die er bei seiner Mutter beobachtet, die verhindern, dass Justin Arbeitslosigkeit (einseitig) auf Faulheit zurückführt.

Dass jedoch alle anderen tatsachenbetroffenen Jugendlichen Arbeitslosigkeit ursächlich u. a. in Faulheit bedingt sehen, erklärt, wieso Tatsachenbetroffenheit stets zusammen mit *Accounts* und Situationsentschärfungen auftaucht, die gleichsam als Bewältigungsstrategien fungieren. Zusätzlich hierzu lassen sich aus den Schülervorstellungen psychologische, emotionsorientierte sowie sozialökonomische und problemzentrierte *Copings* rekonstruieren. Allerdings ist die Bewältigung des kritischen Lebensereignisses Arbeitslosigkeit auf Handlungsebene insbesondere den arbeitslosen Eltern vorbehalten, sodass die „Opfer-durch-Nähe“ (Kieselbach 1994, 245) vorwiegend auf Bewältigungsstrategien auf Einstellungsebene zurückgreifen müssen. Tatsächlich ist nur bei einem männlichen und einem weiblichen Fall¹⁴ ein sozialökonomisches *Coping*, das normalerweise die arbeitslose Person ergreift, nachweisbar. Sie verfügen darüber hinaus, ebenso wie die anderen tatsachenbetroffenen Jugendlichen, über Bewältigungsstrategien auf Einstellungsebene.

Die Analyse dreier exemplarisch ausgewählter Fälle¹⁵ ergab außerdem, dass die Tatsachenbetroffenheit nachweislich die Unsicherheitsbetroffenheit beeinflusst. So wissen die „Opfer-durch-Nähe“ (ebd.) zwar mit welchen Folgen sie bei Arbeitslosigkeit rechnen müssen, weil sie diese bereits am eigenen Leib und an ihren Eltern erleben oder erlebt haben. Doch verstärkt dieses Wissen bzw. diese Aufgeklärtheit eher ihre Furcht in Zukunft weder für sich selbst noch für die Familie sorgen zu können, die soziale Norm „Arbeit“ nicht zu erfüllen, keine Beschäftigung zu haben, als arbeitsscheu und faul diskreditiert und ausgegrenzt zu werden. Damit bestätigt sich ein Ergebnis aus der Studie von Lins (1989, 34f.), dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Arbeitslosigkeitserfahrungen in Familie und Bekanntenkreis und der pessimistischen Prognose hinsichtlich der eigenen Zukunft gibt.

14 Justin; Isabell.

15 André; Lisa, Bettina.

9.2.2 „Unsicherheitsbetroffenheit“ – die entscheidende emotionale Komponente in den Vorstellungen von Jugendlichen mit geringer formaler Bildung

Zwischen den beiden konträren Lebenssituationen Arbeit und Arbeitslosigkeit liegt die Kategorie „Geld“. Diese wird als zentral angesehen, um Lebenschancen zu realisieren. Aus ihr leiten sich Unsicherheit und Betroffenheit ab. Denn die Jugendlichen begreifen die Hauptschule – die niedrigste Schulform im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem – als Gefährdung für die Realisierung ihrer Lebenschancen. Die Bewältigungsstrategien der Schüler können diesbezüglich insgesamt als Versuche interpretiert werden, Lebenschancen zu verwirklichen.

Die empirische Bedeutsamkeit der Unsicherheitsbetroffenheit ist keineswegs auf dieses Forschungsprojekt beschränkt. Auch aus dem DJI-Panel geht hervor, dass die Ungewissheit darüber, was später aus ihnen werden soll, für Hauptschuljugendliche in Bezug auf gegenwärtige Problembelastungen die größte Sorge darstellt (vgl. Reißig 2009, 78). Solche Zukunftsängste äußern vor allem weibliche Befragte und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hinsichtlich der eigenen beruflichen Chancen ist sich außerdem nur jeder zweite Hauptschüler sicher einen Ausbildungsplatz zu erhalten (vgl. ebd.). Ebenso stellt Queisser (2010, 145) in ihrer Untersuchung fest, dass die Angst keinen Ausbildungsplatz zu bekommen bei Hauptschülern von bereits fast 60 % im 7. Schuljahr auf fast 80 % im 9. Schuljahr ansteigt. Zu dem Ergebnis, dass die Berufsorientierung – nicht zuletzt wegen familiärer Erfahrungen – von Ängsten begleitet ist, kommt außerdem die Studie zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen „bildungsferner“ Jugendlicher (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 19). Ebenso geht aus der nicht hauptschulspezifischen Untersuchung von Seiffge-Krenke hervor, dass es neben schulischen Problemen vor allem die berufliche Zukunft betreffende Probleme sind, welche zwölf- bis 18-jährige Jugendliche belasten (vgl. Seiffge-Krenke 1989, 206).

Im Unterschied zu diesen Studien verortet die vorliegende das Phänomen stärker in Emotionstheorien, verknüpft es mit dem Forschungsgegenstand „Schülervorstellungen“ und der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik.

Mithilfe des Kodierparadigmas wurden zunächst ursächliche und intervenierende Bedingungen für das Phänomen Unsicherheitsbetroffenheit rekonstruiert. So konnte festgestellt werden, dass die Unsicherheitsbetroffenheit ihre Ursache primär in der Vorstellung der Jugendlichen hat, Arbeitslosigkeit sei vor allem qualifikatorischer Natur und betreffe insbesondere Hauptschulabsolventen. Doch existieren neben dieser ursächlichen Bedingung meist weitere Ursachen, die in Kombination mit

entsprechenden intervenierenden Bedingungen zu Unsicherheitsbetroffenheit führen oder diese verstärken.

Auch beeinflusst die Arbeitsorientierung worauf sich die Unsicherheitsbetroffenheit im Einzelnen bezieht. Da sich die Mehrheit der theoretisch ausgewählten Jugendlichen dem ersten Haltungstypen der Heinemann'schen Typologie zuordnen lässt, ist die Unsicherheitsbetroffenheit insbesondere auf den Einkommensverlust als Folge von Arbeitslosigkeit gerichtet. Bezieht sich die Arbeitsorientierung stärker auf intrinsische Werte, wird auch eher der Verlust einer sinnstiftenden Tätigkeit befürchtet.

Darüber hinaus kann die angesprochene Tatsachenbetroffenheit verstärkend wirken, weil die Folgen von Arbeitslosigkeit bereits in der „Opfer-durch-Nähe“-Rolle am eigenen Leib erlebt wurden und Arbeitslosigkeit infolgedessen zu einer emotional negativ konditionierten Erfahrung geworden ist.

Mit dem Befund, dass die Mehrheit der interviewten Hauptschüler Arbeitslosigkeit als Qualifikationsproblem betrachtet, von dem insbesondere sie selbst betroffen sind, bestätigen sich die Ergebnisse aus der Studie von Dotterweich, Hölzle und Köster (1979). So geht aus dieser Untersuchung hervor, dass sowohl Hauptschüler mit als auch ohne Sucherfahrung Arbeitslosigkeit vorwiegend auf mangelnde oder verfehlte Qualifikation der Bewerber und auf eine Verdrängung durch besser qualifizierte zurückführen. Im Unterschied zu der Dotterweich et al. Studie betrachtet die vorliegende Studie dies jedoch als ursächliche Bedingung für die von fast allen Hauptschülern erlebte Unsicherheitsbetroffenheit. Indem die Schüler dann eine Beziehung herstellen zwischen dieser Kausalattribution und ihrem „Hauptschulhintergrund“, wird letzterer zur intervenierenden Bedingung. Entsprechend „unsicher“ fällt im Zuge der kognitiv ernsthaften Repräsentation des Problems Arbeitslosigkeit die Tatsachenüberzeugung aus, sodass die Schüler Unsicherheitsbetroffenheit vor allem in Form der Emotionen Furcht und Kummer erleben. Bestätigung erhält hierdurch die Theorie Weiners, der nach kausale Zuschreibungen u. a. affektive Konsequenzen haben, weil sie Emotionen beeinflussen (vgl. Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 358f.). Gleichzeitig stellt sich die Frage, wieso die Jugendlichen Arbeitslosigkeit insbesondere als Qualifikationsproblem deuten, zumal sie sich mit dieser Vorstellung doch selbst unter Druck setzen. Die bisherigen theoretischen Erkenntnisse über Schülervorstellungen lassen eigentlich erwarten, dass diese zur Bewältigung beitragen und entlasten, indem mit ihrer Hilfe z. B. belastende Realitäten umgedeutet werden (vgl. Nonnenmacher 1982, 201). Träfe dies zu, müssten die Hauptschuljugendlichen Arbeitslosigkeit vorwiegend auf personen-externe Kausalfaktoren zurückführen; qualifikatorische Arbeitslosigkeit dürfte kein Thema sein. Doch das Gegenteil ist der Fall. Die von der Mehrheit der Schüler angenommenen schlechten Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen von Hauptschulabsolventen, führen die Jugendlichen auf eine Rekrutierungspraxis zurück, die

Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ von vornherein „aussiebt“. Begründet wird diese Praxis mit Argumenten, die an die *Signaling*-Theorie und die Diskreditierungsthese erinnern. Mit Verweis auf eine Verdrängung durch Gymnasiasten führen die Jugendlichen auch die Verdrängungsthese als Begründung an. Obwohl äußere Umstände und Umweltfaktoren wie die Rekrutierungspraxis der Arbeitgeber (= externale Situationenattribution) eine Rolle spielen, wird die eigentliche Ursache der qualifikatorischen Arbeitslosigkeit in Faktoren gesehen, die innerhalb der Person des Hauptschülers liegen (= internale Personenattribution). Für diese Problem-individualisierung und eigene Schuldzuschreibung sprechen nicht zuletzt die dominierenden behavioralen Bewältigungsstrategien „sich bemühen/sich anstrengen“ und „Realschulabschluss“. Beide verweisen auf aktives Problem bewältigendes Verhalten und insofern auf die Überzeugung, dass Arbeitslosigkeit ein durch die Person kontrollierbares Ereignis ist, das durch persönliche Anstrengung verändert oder gar verhindert werden kann.

Hinsichtlich der nachweisbaren wissenschaftlichen Anteile in den Schülervorstellungen stellt sich außerdem die Frage, wie *Signaling*-Theorie & Co in die Köpfe der Schüler geraten sind. Dass Fleiß, Mühe, Anstrengungsbereitschaft und das Setzen positiver Signale typische Bewältigungsstrategien der hier interviewten Hauptschüler darstellen, deutet jedenfalls nicht nur auf internale Kontrollüberzeugungen hin, sondern dürfte auch im Zusammenhang mit den von ihnen wahrgenommenen Maßnahmen stehen, Jugendliche nachträglich zu qualifizieren bzw. ausbildungsreif zu machen. Wie Rahn zeigt, verspricht ein Großteil dieser am Individuum ansetzenden Maßnahmen, „dass durch entsprechende Anstrengung eine normalbiografische Perspektive erreichbar wird“ (Rahn 2005, 9). Mit Blick auf die Lebensentwürfe der Hauptschüler wünscht sich die Mehrheit auch eine ebensolche Normalbiografie.

Solga (2005, 68) erkennt darüber hinaus in den „Parallelsystemen“, die Geringqualifizierte beschäftigungsreif machen sollen, eine der *Signaling*- und Humankapitaltheorie sehr nahestehende Grundidee, die individuellen Defizite, nicht jedoch die strukturellen Benachteiligungen und Ausgrenzungsrisiken auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu beseitigen:

„Mehr noch, die Proklamierung von Bildung und Qualifikation als ‚Zauberformel‘ und ‚Allheilmittel‘ im Kampf gegen die Arbeitslosigkeit gering qualifizierter Personen trägt infolge des zu Grunde liegenden individualistischen – statt systematischen – Handlungsparadigmas sogar zu einer weiteren Individualisierung der Problemlagen bei“ (Solga 2005, 306).

Analysiert man, wie Hauptschüler Schule und außerschulische Bildungseinrichtungen wie das HBZ und die ASH erleben, so scheinen diese Institutionen ihre Arbeits- und Berufsvorbereitung tatsächlich an dem individualistischen Handlungsparadigma auszurichten. Demnach geht von diesen Einrichtungen das Signal bzw. die Bot-

schaft aus, „du bist selbst verantwortlich dafür, dass oder ob du nach der Schule einen Arbeitsplatz hast oder nicht“.

Zwar bergen diese von außen herangetragenen individuellen Deutungs- und Erklärungsmuster die Gefahr einer Selbstselektion (vgl. hierzu Solga 2004/2005). Doch machen die individuellen Schuldzuschreibungen Arbeitslosigkeit für manche Schüler auch zu einem internal kontrollierbaren Ereignis, das sie durch entsprechendes Verhalten verändern oder ganz verhindern können. So greifen viele Jugendliche wegen der Vorstellung Arbeitslosigkeit sei vor allem ein Qualifikationsproblem, das insbesondere Hauptschüler betreffe, auf Bewältigungsstrategien wie „sich bemühen/sich anstrengen“ zurück, um ihr Arbeitslosigkeitsrisiko zu senken bzw. dem Ereignis Arbeitslosigkeit zu entgehen. Ebenso populär ist die *Coping*-Strategie „Realschulabschluss“. Da die meisten diese mit persönlicher Anstrengung, also höheren Lernbelastungen verbinden, kann auch ganz allgemein von „Bildungsanstrengung“ gesprochen werden.

Dass die Mehrheit der Hauptschüler, insbesondere die Jungen, ihre Unsicherheitsbetroffenheit mit der aktiven Strategie „sich bemühen/sich anstrengen“ zu bewältigen versucht und diese außerdem auf den schulischen Bereich bis hin zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse ausweitet, verdeutlicht somit im Umkehrschluss, dass Arbeitslosigkeit von ihnen vor allem als Motivations- und Qualifikationsproblem begriffen wird. Doch führen sie die mangelnden Qualifikationen in diesem Fall nicht auf mangelnde Fähigkeiten, sondern auf mangelnde Anstrengung zurück. Die Bestrebung mithilfe der Strategie „Realschulabschluss“ ein höheres Bildungszertifikat zu erwerben, lässt auch den Schluss zu, dass die Schüler Arbeitslosigkeit weniger als Qualifikationsproblem aufgrund mangelnder Fähigkeiten, denn als ein Problem fehlender oder falscher Bildungszertifikate betrachten. Die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen in der vorliegenden Studie zeigen allerdings ebenso, dass eine u. a. aus individueller Schuldzuschreibung resultierende Unsicherheitsbetroffenheit durchaus auch positive Auswüchse haben kann. Indem die Schüler jedoch glauben, das Ereignis Arbeitslosigkeit durch ihr Verhalten (Fleiß, Anstrengung, bessere Noten usw.) positiv beeinflussen zu können, wächst auch wieder ihre Furcht vor dem individuellen Versagen. So bescheinigen Kohl und Calmbach (2012, 19) bildungsfernen Jugendlichen eine Verunsicherung bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit sowie ein geringes Selbstvertrauen und niedriges Selbstwertgefühl im Hinblick auf Bildung. Abhilfe aus diesem Dilemma könnten die Schülervorstellungen verschaffen, indem diese die Information „Hauptschüler haben keine Chance“ ignorieren oder indem hierfür personen-externe Faktoren wie das Bildungssystem verantwortlich gemacht würden. Das Selbstwertgefühl ließe sich außerdem durch Strategien „schützen“, die sich auf Distanzierung stützen. Ebenso könnte Realismus entlastend wirken, indem die Jugendlichen sich keine Illusionen machen, keine Hoffnungen aufbauen, die am Ende enttäuscht werden, sich stattdessen men-

tal darauf vorbereiten, auch berufs inadäquate Tätigkeiten etc., d. h. notfalls jeden Job anzunehmen. Letzteres birgt jedoch die Gefahr, dass ggf. prekäre Arbeitsbedingungen akzeptiert und hingenommen werden, um Arbeitslosigkeit nicht zu riskieren. Verwiesen werden muss an dieser Stelle auch auf Auflösungen von Ausbildungsverträgen, oftmals bedingt durch Unzufriedenheit mit einer ausbildungsfremden Tätigkeit (vgl. Jasper et al. 2009, 17).

Als tatsächlich wirksamer Schutz gegen Unsicherheitsbetroffenheit erweist sich bei zwei Jungen¹⁶ Zuversicht gepaart mit Alternativrollen. Während eine optimistische Grundhaltung eher als stabiles Persönlichkeitsmerkmal aufzufassen ist, liegt der Aufbau eines Repertoires an Alternativrollen durchaus (auch) in der Hand des Einzelnen. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass Hauptschüler ihre Unsicherheitsbetroffenheit im Typus „Krise“ und im Typus „Risiko“ bewältigen müssen und ihnen nur begrenzt Bewältigungsressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Mack 2003, 44; Fink 2003, 204 bzw. siehe Kapitel 2).

Das nun folgende Schlusskapitel arbeitet aus den genannten empirischen Befunden die für eine sozialwissenschaftliche Bildung zentralsten heraus und generiert aus diesen fachdidaktisch relevante Hypothesen. Hieraus werden schließlich plausible fachdidaktische Empfehlungen abgeleitet, aber auch weiterer Forschungs- und Handlungsbedarf aufgezeigt.

16 Kevin, Hassan.

10. Die arbeitsweltlichen Vorstellungen Jugendlicher mit geringer formaler Bildung – Herausforderung für eine sozialwissenschaftliche Bildung

Mit dieser Arbeit sollte ein vertiefter Einblick in die Vorstellungs- und Erfahrungswelt von Hauptschülern in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit gewonnen und damit ein Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Vorstellungsforschung geleistet werden. Hauptschüler wurden dabei exemplarisch ausgewählt, um die Perspektive einer benachteiligten Gruppe mit geringer formaler Bildung zu ermitteln. So verschwindet die hinter den Hauptschülern stehende, sozioökonomisch weitgehend homogene Gruppe nicht mit der Abschaffung oder Umbenennung der Hauptschule bzw. dem „Verschmelzungsprozess von Haupt- und Realschule“ (Leschinsky 2008, 377). Mit dem Fokus auf die Schülervorstellungen wurde zu dieser Gruppe deshalb ein Zugang geschaffen, indem ihre „Beziehung“ zu den sozialwissenschaftlichen Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit rekonstruiert wurde. Hierzu wurden unterschiedliche theoretische Perspektiven trianguliert. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der emotionalen Grundierung sowie der Bewältigungsfunktion, die Schülervorstellungen der Theorie nach auszeichnen. Im Zusammenhang mit der emotionalen Grundierung erfolgte außerdem eine Auseinandersetzung mit dem didaktischen Prinzip Betroffenheit, das gleichsam als Emotion fungiert. Reflektiert wurde das didaktische „Emotionsgeschoss“ Betroffenheit somit vor dem Hintergrund der Vorstellungen von Hauptschülern zu den zwei sozial äußerst relevanten, aber auch emotional hoch aufgeladenen Begriffen Arbeit und Arbeitslosigkeit.

10.1 RELEVANZ DER ERGEBNISSE FÜR EINE SOZIALWISSENSCHAFTLICHE BILDUNG

Die Ergebnisse der Studie liefern empirische Anknüpfungspunkte für eine sich sozioökonomische Bildung, die u. a. durch eine stärkere Subjektorientierung gekennzeichnet ist (vgl. Hedtke/Weber 2012). So wurden mit der empirischen Analyse der Schülervorstellungen nicht nur die realen Voraussetzungen einer sozioökonomischen Bildung im Hinblick auf das Wissen der Jugendlichen, ihre Werte, Einstellungen und Erfahrungen erfasst. Ihre Lebenssituationen wurden gleichzeitig auf Gefährdungen hin analysiert.

Von Relevanz sind die Ergebnisse der Studie auch vor dem Hintergrund einer sozialwissenschaftlichen Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ – einer Herausforderung, der sich die ökonomische Bildung im Vergleich zur politischen Bildung bislang nur unzureichend gestellt hat. Diesbezüglich sei auf ein Ergebnis der Untersuchung zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen bildungsferner Jugendlicher des Sinus-Instituts im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung verwiesen. Hieraus geht hervor, dass diese Jugendlichen Arbeit als wesentlichen „Identitätsanker“ (Kohl/Calmbach 2012, 24) verstehen und das Thema Arbeitslosigkeit bei ihnen auf großes Interesse stößt, nicht zuletzt, weil dieses ihre Lebenswelt berührt (vgl. ebd., 22). Daher können Arbeit und Arbeitslosigkeit als sozialwissenschaftliche Kernthemen begriffen werden, „die Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und Themen der politischen [bzw. sozialwissenschaftlichen; Anm. CK] Bildung mit sich bringen“ (ebd., 24). So hält beispielsweise Scherr eine „differenzierte Wahrnehmung der thematischen Relevanzen, des Wissens, der Argumente und Deutungsmuster“ (Scherr 2012, 68) benachteiligter Jugendlicher für eine unverzichtbare Grundlage einer subjektorientierten politischen Bildung. Hierdurch könne an das Interesse der Jugendlichen angeknüpft und ihre Lebenswirklichkeit besser verstanden werden. Gezielt könne ihnen außerdem ein Zugang zu solchen Wissen und Reflexionsmöglichkeiten eröffnet werden, „die in ihren alltäglichen Lebenszusammenhängen nicht zugänglich sind“ (ebd.). Indem den Jugendlichen damit eine hinreichende Informationsgrundlage geboten werde und einseitige, vorurteils- und ideologiebeladene Erklärungen kritisch reflektiert würden, könnten sich diese kompetent mit ihren eigenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen auseinandersetzen (vgl. ebd., 71). Auf diese Weise werde die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen in ihrer Lebenswirklichkeit erweitert und sie würden in die Lage versetzt, ihre gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu gestalten (vgl. ebd., 64, 73).

Besondere Bedeutsamkeit im Hinblick auf eine solch subjektorientierte sozialwissenschaftliche Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ gewinnt die vorliegende Forschungsarbeit durch die sogenannte „Unsicherheitsbetroffenheit“. Unter

dieser wird hier eine sich aus den Grundgefühlen Furcht/Angst und Trauer/Kummer zusammensetzende, negative Emotion verstanden, die infolge der Bewusstwerdung der ökonomisch und gesellschaftsstrukturell bedingten sozialen Unsicherheit (vgl. Scherr 2010a, 25) der eigenen Lebenssituation auftritt. Entsprechend vergleichbar ist das Konstrukt „Unsicherheitsbetroffenheit“ mit Kraemers (2008) „Prekariierungsangst“.

Ausgehend von der eher weiten Forschungsfrage *Welche Vorstellungen haben Hauptschüler von Arbeit und Arbeitslosigkeit?* kristallisierte sich die Unsicherheitsbetroffenheit im Rahmen der Interviewauswertung als das zentrale Phänomen heraus. Die Vermutung, dass Tatsachenbetroffenheit die Schlüsselkategorie darstellt, auf die sich die Schülervorstellungen fokussieren, bestätigte sich somit nicht. Dennoch ist diese Art der Betroffenheit ebenso wie die Arbeitsorientierung von Relevanz, da beide Einfluss auf die Unsicherheitsbetroffenheit nehmen: Einerseits verstärkt Tatsachenbetroffenheit Unsicherheitsbetroffenheit, kann diese aber auch entschärfen, je nachdem wie die Bezugspersonen mit ihrer Arbeitslosigkeit umgehen und sich die Situation insgesamt entwickelt. Andererseits bestimmt die Arbeitsorientierung maßgeblich die Ausprägung des Phänomens der Unsicherheitsbetroffenheit mit. Dabei spielt die Arbeitsorientierung der „relevante[n] Andere[n]“ (Schuchart 2009, 381) in Form einer „sozialen Vererbung“ eine Rolle.

Als zentrales Ergebnis zeigt sich darüber hinaus, dass Arbeit und Arbeitslosigkeit emotional hoch aufgeladene Begriffe sind. Deswegen ist die Auseinandersetzung mit ihnen im sozialwissenschaftlichen Unterricht stets von Emotionen begleitet.

Arbeit und Arbeitslosigkeit als emotional hoch aufgeladene Begriffe

Im Bezug auf das zentrale Phänomen wurden die Vorstellungen der Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit auf ursächliche und intervenierende Bedingungen sowie auf ihre Bewältigungsfunktion hinsichtlich dieser Unsicherheitsbetroffenheit hin untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass Hauptschüler zwar negative Aspekte von Arbeit erfahren und infolgedessen reflektieren. Erwerbsarbeit insgesamt begreifen sie jedoch als Schlüsselfaktor sozialer Teilhabe, die das notwendige Einkommen bereitstellt, den Alltag raum-zeitlich strukturiert, das Gefühl der Langeweile unterbindet, durchaus Spaß machen kann und für soziale Anerkennung sorgt. Als zentral erwies sich die Funktion „Geld verdienen“. Die Schüler befürchten, dass diese und weitere Leistungen und Funktionen der Erwerbsarbeit bei Arbeitslosigkeit verloren gehen und dadurch die Realisierung von Lebenschancen gefährdet ist. Entsprechend positiv ist nicht nur ihre Einstellung zur Arbeit, sondern diese ist auch ein fester Bestandteil ihrer Lebensentwürfe, welche insgesamt eher normalbiographisch ausgerichtet sind. Aufgeräumt werden muss daher mit dem latenten Vorurteil, Hauptschüler strebten ausschließlich eine Hartz IV-Karriere an, wie es eine Jugendliche in einer „Doku im Fernsehen“ suggeriert bekam: „die Mutter war arbeitslos, der

Vater war arbeitslos und das Kind hat gesagt, warum sollte ich arbeiten gehen, ich kann auch Hartz IV empfangen“ (Alexandra, Zeile 528-531). Für die Hauptschülerin war klar, „man sollte nicht so ne Einstellung haben vom- also man sollte schon arbeiten gehen, damit das- Also ich würd mich nicht gut fühlen, wenn ich irgendwie keine Arbeit hätte“ (Alexandra, Zeile 531-534). Einer Arbeit nachzugehen, nicht arbeitslos zu sein, ist somit eine soziale Pflicht und beschert einem ein „gutes Gefühl“, während Arbeitslosigkeit genau das Gegenteil bewirkt. Demnach sind die beiden sozialwissenschaftlichen Phänomene Arbeit und Arbeitslosigkeit auch zwei emotional hoch aufgeladene Begriffe, was bei ihrer Behandlung im sozialwissenschaftlichen Unterricht und vor dem Hintergrund der Vorbereitung auf die Arbeitnehmerrolle zu berücksichtigen ist. So haben etwa kausale Zuschreibungen affektive Konsequenzen, weil sie Emotionen beeinflussen (vgl. Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 358f.). Dementsprechend bedeutsam ist die Kenntnis der Schülervorstellungen zu den Ursachen von Arbeitslosigkeit. Kennt man die Kausalattributionen der Schüler, ist es möglich zu antizipieren, ob und wenn ja, welche Emotionen möglicherweise die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Arbeitslosigkeit beeinflussen. Dies ist nicht zuletzt wegen des im Beutelsbacher Konsens (1977) festgeschriebenen Überwältigungsverbots relevant. Dem zufolge ist es nicht erlaubt, „den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern“ (Wehling 1977, 179). Negative Emotionen führen jedoch „besonders bei schwierigen analytischen Aufgaben zu den höchsten Leistungseinbußen“ (Eldinger/Hascher 2008, 66), haben also einen „leistungsabträglichen Effekt“ (ebd.). Auch sind Schüler, die sich in einer negativen Stimmung befinden, abgelenkt, weil sie in dieser Situation mit sich selbst und ihrem Erleben beschäftigt sind (vgl. ebd., 65f.). Dabei werden solch negative Emotionen durch Kausalattributionen wie z. B. „Faulheit“ bei gleichzeitig einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen ausgelöst oder treten bei den Hauptschülern infolge der Deutung, Arbeitslosigkeit sei vor allem ein Qualifikationsproblem, von dem insbesondere Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ betroffen sind, auf. Gerade dieses nahezu ausschließliche Zurückführen der Arbeitslosigkeit auf personen-interne Ursachen verwundert, wenn man bedenkt, dass Schülervorstellungen – der Theorie nach – zur Entlastung und Entschärfung beispielsweise durch Umdeuten oder Ignorieren der belastenden Realitäten beitragen. Folglich könnte man deshalb hier von einem zumindest partiellen „Versagen“ der Bewältigungsfunktion der Schülervorstellungen sprechen.

Partielles „Versagen“ der Bewältigungsfunktion der Schülervorstellungen?

Die Hauptschüler werden insbesondere durch Schule und Medien immer wieder mit ihrem zukünftigen Arbeitslosigkeitsrisiko konfrontiert. Entsprechend bewusst ist ihnen ihre unsichere Situation. Doch müssten der Theorie nach ihre Vorstellungen sie hiervor eigentlich „schützen“, indem sie die Information „Hauptschüler haben

keine Chance“ ignorieren oder uminterpretieren. Das Gegenteil ist jedoch der Fall: Hauptschüler betrachten Arbeitslosigkeit vornehmlich als ein Qualifikationsproblem mit dem insbesondere sie selbst konfrontiert sind und erleben infolge dieser primären Deutung Unsicherheitsbetroffenheit. Damit hat die Funktion ihrer Schülervorstellungen zu entlasten, zu entschärfen, zu bewältigen in der Hinsicht versagt, dass die Jugendlichen Arbeitslosigkeit vor allem auf internale Ursachen wie Faulheit oder ein Qualifikationsdefizit zurückführen. Gleichzeitig bietet dieses „Versagen“ der Bewältigungsfunktion die Chance, die Schülervorstellungen im Sinne des *conceptual change* zu verändern bzw. zu erweitern, da die erste Bedingung für ihre Akkomodation gegeben ist: die Unzufriedenheit mit der ursprünglichen Vorstellung. Entscheidender ist jedoch, dass diese Kausalattributionen Arbeitslosigkeit zu einem internal kontrollierbaren Ereignis machen, das der Einzelne durch entsprechendes Verhalten verändern oder ganz verhindern kann. D. h., die Schülervorstellungen erfüllen gerade deshalb ihre Bewältigungsfunktion, indem sie insbesondere auf personeninterne Ursachen von Arbeitslosigkeit fokussieren. Auf diese Weise brechen sie quasi das gesellschaftliche Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit auf die Individualebene herunter, passen es an die realen individuellen Möglichkeiten an und machen es damit überhaupt erst „bewältigbar“. Indem die Jugendlichen somit die Vorstellung haben u. a. mit der Bewältigungsstrategie „sich bemühen/sich anstrengen“ ihr Arbeitslosigkeitsrisiko zu senken bzw. dem Ereignis Arbeitslosigkeit zu entgehen, erfüllen ihre Schülervorstellungen wieder ihre theoretisch anzunehmende Schutzfunktion. Außerdem sind neben kognitiven Strategien metakognitive, motivationale, affektive und soziale Aspekte wie Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung der Lernenden für das Lernen von Konzepten und Konzeptänderungen entscheidend (vgl. Reinfried 2010, 15). Darüber hinaus zeigen die Kontrollüberzeugungen und Bewältigungsstrategien, dass Betroffenheit eine mobilisierende und aktivierende Wirkung haben kann. Trotz dieser positiven Wirkung empfiehlt Nonnenmacher für solch „hochgradig an der ‚Betroffenheit‘ orientierte“ (Nonnenmacher 1999, 70), die persönliche Identität berührende Themen wie Arbeit und Arbeitslosigkeit im sozialwissenschaftlichen Unterricht einen neutralen didaktischen Zugang zu wählen und „*nicht* an den konkreten Szenen subjektiv an[zu]knüpf[en]“ (ebd.). Nonnenmacher rät stattdessen, „die Wahrnehmungsweisen und Deutungsmuster selbst zum Unterrichtsgegenstand [zu] machen“ (ebd., 201). Ebenso empfiehlt Duit (2008, 5), die Schülervorstellungen im Unterricht ggf. zur Sprache zu bringen, um Konzeptwechsel zu unterstützen. Diesbezüglich verweist Lange auf „einen komplexen ‚Vorstellungswandel‘, der bestehende Konzepte differenziert und modifiziert“ (Lange 2011, 101), diese jedoch nicht(!) durch wissenschaftliche Konzepte ablöst. Stattdessen sollen die Lernprozesse in der sozialwissenschaftlichen Bildung „die vorhandenen Vorstellungen aktivieren und Lernanlässe geben, um diese zu wandeln und auszudifferenzieren“ (ebd.). Um einen „Wandel subjektiver politischer Vorstellungswelten“ (ebd.) einzuleiten und der Herausforderung nach-

kommen zu können, „die subjektiven Vorstellungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, welche die Menschen durch den Alltag leiten, zu didaktisieren“ (ebd.), müssen die Lehrer jedoch zunächst einmal die Wahrnehmungsweisen und Deutungsmuster ihrer Schüler kennen und ihre bisherige gängige Praxis zu individualisieren zumindest kritisch reflektieren. Denn es zeichnet sich ein grundsätzliches Dilemma ab: Eine rein individualisierende Zuschreibung von Arbeitslosigkeit auf eigene Qualifikations- bzw. Anstrengungsdefizite durch die Jugendlichen erzeugt zwar eine pädagogisch gewünschte Hoffnung auf Bewältigung durch individuelle (Bildungs-)Anstrengung. Allerdings gerät dies in Widerspruch zu einer kritischen Subjektbildung, welche Aufklärungsanspruch über gesellschaftliche Verhältnisse erhebt, wodurch externale Zuschreibungen an Bedeutung gewinnen, die jedoch möglicherweise jegliche Hoffnung auf individuelle Bewältigung zerstören. Deutlich zeigt sich dieses grundsätzliche Dilemma in den im Folgenden aufgeführten zentralen empirischen Befunden und den damit zusammenhängenden Hypothesen. Auch bewegen sich die hieraus wiederum abgeleiteten fachdidaktischen Konsequenzen zwangsläufig zwischen den widersprüchlichen Polen einer soziologisch geforderten Aufklärung auf der einen und einer pädagogisch forcierten Ermutigung auf der anderen Seite, sodass bereits an dieser Stelle ein zentraler Forschungs- und Handlungsbedarf benannt werden kann: *Wie lässt sich das beschriebene Dilemma sowohl pädagogisch als auch soziologisch-aufklärerisch bzw. gesellschaftspolitisch auflösen?*

10.2 FACHDIDAKTISCH BEDEUTSAME EMPIRISCHE BEFUNDE UND GENERIERTE HYPOTHESEN

Hypothese 1: *Die Normalitätsvorstellungen der Hauptschüler werden durch das institutionelle Handeln von Hauptschule, Hauptschullehrern und außerschulischen (Bildungs-)Einrichtungen verstärkt.*

Die Lebensentwürfe der Hauptschüler verweisen auf Normalitätsvorstellungen und sind stark berufsorientiert, wobei die Berufswünsche weitestgehend geschlechtstypisch ausgerichtet sind. Entscheidender Einflussfaktor der Berufswünsche sind Eltern, Geschwister und Freunde. Schule und Lehrer sowie außerschulische Bildungseinrichtungen wie ASH und HBZ scheinen wiederum die Normalitätsvorstellungen bei den Schülern zu verstärken, wenn nicht sogar auszulösen. Denn anstatt auch eine kritische Auseinandersetzung mit Alternativen zu führen, treten die Lehrer augenscheinlich mit Normalitätserwartungen an die Schüler heran. Dies spiegelt sich in Schüleraussagen wie *„ihr braucht einen guten Schulabschluss, wenn ihr keinen guten Schulabschluss wird, dann wird ihr nix Gutes“* (Bettina, Zeile 472-474) oder *„unsere Lehrerin meinte, wir sollen uns jetzt langsam vorbereiten, weil es ist wich-*

tig für unser äh- äh, also dass wir wissen was wir machen wollen, dass wir da zielstrebig dran äh daran arbeiten, dass wir's auch schaffen, also einen Job zu bekommen oder sonstiges“ (Alexandra, Zeile 309-314). Ebenso verweist die folgende Aussage einer Schülerin auf von außen herangetragene Normen und Werte, an denen sich das Mädchen mehr oder weniger orientiert:

„Man muss sich ja schon von der Schule an gut benehmen, gute Noten schreiben, um den Abschluss zu kriegen und dann nachher auch noch ne perfekte Ausbildung hinzu-hinzukriegen. Also zu fünfzig Prozent is schon die Schule auch schon die Arbeit. Durch das Vorleben der harten Arbeit“ (Isabell, Zeile 362-367).

Das institutionelle Handeln ist somit offenbar auf eine Biographie ausgerichtet, welche die Lehrerschaft, vermutlich bezogen auf ihr eigenes Leben, als „normal“ erachtet. In diesem Zusammenhang sei auf die meist „kulturelle[.] Fremdheit zwischen Pädagogen und ihren Adressaten“ (Panke/Sötje/Steil 2010, 10) verwiesen:

„Pädagogen – als akademisch qualifizierte, durch hohe Bildungszertifikate mit beträchtlichen kulturellem Kapital ausgestattete Angehörige einer bildungsorientierten Mittelschicht – stehen der sozialen Welt ihrer Adressaten als Fremde gegenüber – ganz gleich, ob sie, bürgerlich sozialisiert, diese nie kennen gelernt haben oder sich als Aufsteiger ihr entfremdet haben“ (ebd.).

Hypothese 2: Die Netzwerkressourcen von Hauptschülern – ihr soziales Kapital – sind nicht nur herkunftsbedingt sozial verarmt, sondern werden außerdem durch eine von institutioneller Seite verursachte Begrenzung auf „typische“ Hauptschülerberufe und fordistisch-tayloristische Normalarbeit eingeschränkt.

Im Rahmen der Berufsvorbereitung lernen die Jugendlichen vor allem solche Berufe kennen, die für sie überhaupt (noch) infrage kommen. Dadurch gewinnen die Hauptschüler über Praktika zwar Einblicke in Normalarbeitsverhältnisse, doch beschränken sich diese Einblicke meist auf Berufe mit niedrigem Status, schlechter Bezahlung (z. B. Friseur) und hohen Gesundheitsrisiken (z. B. Maurer). Schule und Elternhaus eröffnen den Hauptschülern nur in Ausnahmefällen einen Zugang zu qualifizierter Arbeit oder zu Berufen mit höherem Status, bei denen die Grenze zwischen der Person und ihrer Funktion als Arbeitskraft erodiert, weil stärker auf die Subjekte, ihre Kreativität und Selbstorganisation gesetzt wird. Infolgedessen spielen Entgrenzungen zwischen Arbeit und Leben insbesondere in den Dimensionen Arbeitsort und Arbeitszeit in ihren Vorstellungen so gut wie keine Rolle. Stattdessen erwarten die Jugendlichen, dass ihr späterer Alltag durch die Erwerbstätigkeit raum-zeitlich strukturiert wird. Sie orientieren sich an einem *nine-to-five*-Job bzw. an fordistisch-tayloristischer Normalarbeit mit ihrem normierten Beschäftigungsverhältnis und ihrer Standardisierung der Arbeitszeiten, der Kopplung des

Arbeitsortes an den Betrieb, der Standardisierung von Qualifikationen und/oder Tätigkeiten, der ausdifferenzierten Arbeitsteilung sowie der klaren Grenzziehung zwischen Arbeit und Leben (vgl. Kratzer/Sauer 2003, 94). Dass sie als Erwerbstätige mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Arbeitsprozess eingebunden sein könnten oder ihre Arbeitstätigkeiten vorwiegend selbstbestimmt, selbstkontrolliert und selbstorganisiert im Sinne einer Subjektivierung gestalten müssen (vgl. Kratzer 2003, 1; Lohr/Nickel 2005, 209; Oechsle 2009a, 30; Kleemann/Voß 2010, 435), nehmen die Hauptschuljugendlichen hingegen nicht an. Auch erleben sie zwar atypische und prekäre Beschäftigung, verweisen jedoch nicht auf politische, betriebliche oder gewerkschaftliche Regulierungsmöglichkeiten der Begleitumstände. Gleichzeitig übersehen sie den anhaltenden Wandel der Arbeitswelt, der zu den beschriebenen Veränderungen der betrieblichen Arbeitskraftsteuerung und -nutzung und zu neuen Organisationskonzepten und Formen der betrieblichen Arbeitsorganisation geführt hat und immer noch führt. Dass im Rahmen dieser neuen Arbeitsformen und der neuen Arbeitssteuerung dem Subjekt deutlich mehr abverlangt wird, es beispielsweise in arbeitsinhaltlicher Hinsicht stärker seine Emotionalität, Kooperationsbereitschaft und Konfliktfähigkeit einbringen muss (vgl. Kratzer 2003, 1), erkennen die Schüler somit nicht. Demzufolge reflektieren die Hauptschuljugendlichen ihre Berufswahl- und Erwerbsarbeitsentscheidung nur bedingt vor dem Hintergrund der Anforderungen und des Wandels der Arbeitswelt, d. h. längerfristiger ökonomischer Entwicklungstrends. Gleichzeitig zeichnet sich aber in ihrer Unsicherheitsbetroffenheit insofern ein Bewusstsein für den Wandel der Arbeitswelt ab, als diese auch als Reaktion auf atypische und prekäre Beschäftigungsverhältnisse verstanden werden kann und durch die Annahme einer qualifikatorischen Arbeitslosigkeit, die insbesondere Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ betrifft, bedingt ist.

Hypothese 3: Ein Versäumnis seitens der (Haupt-)Schule besteht darin, dass sie ihre Schüler in Unkenntnis über die „herkunftskategorialen Grenzziehungen im Bildungssystem“ (Solga 2004, 43) lässt. Stattdessen tragen Schule und Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterricht zur „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (Queisser 2010, 270) bei und setzen Arbeitslosigkeit kaum in einen strukturellen, gesamtwirtschaftlichen Kontext.

Dass die Zunahme der Arbeitsmarktprobleme Geringqualifizierter etwas mit Tertiärisierung, Technisierung, Globalisierung usw. zu tun haben könnten, erkennen die Schüler nicht. So taucht in keiner Schülervorstellung der sektorale Strukturwandel auf, der insofern Arbeitslosigkeit verursachen kann als sich dadurch „ganz bestimmte Wirtschaftszweige, u. a. durch Änderung der Nachfragestruktur oder internationale Konkurrenz, in der Krise befinden“ (Peto 2001, 21). Geringqualifizierte sind hiervon, wie Klodt (2009, 220) aufzeigt, insbesondere wegen ihrer sektoralen Immobilität betroffen. Auch stellen die sechs Jungen, die auf den technischen Fort-

schritt als Faktor für den Wandel der Arbeitswelt verweisen und ihn vor allem als Arbeitsplatzvernichter begreifen, keine Verbindung zwischen den neuen Technologien und der Zunahme der Arbeitsmarktprobleme Geringqualifizierter her. Dafür sehen aber die meisten Jugendlichen in „keinem (guten) (Schul-)Abschluss“, „keiner (guten) (Aus-)Bildung“ sowie in „(nur einem) Hauptschulabschluss“ Gründe dafür, warum manche Menschen arbeitslos sind. Als Erklärungsmuster rekonstruiert werden konnte außerdem eine vermutete Rekrutierungspraxis, die Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ ausschließt, weil von Seiten der Arbeitgeber angenommen wird, dass diese keine hohe oder gute Arbeitsleistung, z. B. aufgrund kognitiver Defizite, erbringen können. Ohne explizit die negativen Assoziationen zu nennen, die Öffentlichkeit und Personaler mit der Hauptschule verbinden, verweisen manche Schüler auch auf die Signalwirkung dieser Schulform. Die Reaktionen hierauf, sich in der Schule, aber auch außerschulisch sowie später im Arbeitsleben mehr anzustrengen und zu bemühen, zeigen, dass vor allem Erklärungsmuster vorliegen, bei denen die Schuld im Individuum verortet wird. Ebenso verweist die Bewältigungsstrategie „(Hoffen auf) Realschulabschluss“, welche gemeinsam mit der Strategie „sich bemühen/sich anstrengen“ Verwendung findet, darauf, dass die Jugendlichen ihren Hauptschulbesuch als individuelles Versagen interpretieren. So skizziert ein Schüler seinen Bildungsweg wie folgt: *„Dann war ich erst mal Realschule, das war für mich nichts, war zu schwer. Dann bin ich auf die Hauptschule geflogen“ (Dami, Zeile 374ff.).*

Auch für eine andere Schülerin sind es weniger strukturelle Gründe als individuelle, die zu ihrem Hauptschulbesuch geführt haben:

„Früher- ich hab mich ka-aum um die Schule gekümmert, bin von der XY [Name einer Gesamtschule] auf diese Schule gewechselt, hatte nur Fünfen, jetzt hab ich mich verbessert, hab wenigstens nen E-Kurs¹ gekriegt in Mathe und versuch mich ma- momentan meistens zu bessern, dass ich es schaff, noch ne Ausbildung zu kriegen. Bis mich ne Firma annimmt mit nem

1 E-Kurs ist die Abkürzung für Erweiterungskurs: „In den Fächern Mathematik und Englisch findet der Unterricht in den Klassen 7 bis 9 auf zwei Anspruchsebenen in Erweiterungskursen und Grundkursen statt. Im Erweiterungskurs werden Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen und anspruchsvolleren Aufgaben mit Blick auf den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) gefördert. Über die Aufnahme in einen Grundkurs oder Erweiterungskurs entscheidet die Klassenkonferenz. Sie prüft am Schuljahresende, in Einzelfällen auch am Ende eines Schulhalbjahres, ob ein Wechsel des Kurses erforderlich ist. In kleinen Hauptschulen kann auf eine Differenzierung in zwei Kursarten verzichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler werden dann in Binnendifferenzierung auf zwei Anspruchsebenen gefördert“ (Schulministerium NRW 2006-2012).

Realabschluss. Aber früher wäre ich perfekt nur Fünfen, hätte mich wahrscheinlicherweise keiner angenommen“ (Isabell, Zeile 370-379).

Formulierungen und gleichzeitig Solidaritätsbekundungen wie „*wir Hauptschüler, wir habens eigentlich schlecht*“ (Larina), belegen außerdem, dass die spezifischen Sozialisationsprozesse in der Hauptschule den Hauptschülertypus erst entstehen lassen, auf welchen man (vorgeblich) über die „vorstrukturierende Differenzierung der Begabungen nach Schularten“ (Ipfling 1996, 23) einzugehen versucht. Beim Typus „Hauptschüler“ handelt es sich insofern um eine soziale Konstruktion, erzeugt durch die „Herkunftsfallen“ im Bildungssystem. Dass die Jugendlichen ihren Hauptschulbesuch aber auch als eine Folge von ungleichen Bildungschancen betrachten, scheint nicht der Fall zu sein. Zumindest finden sich hierzu in den Schülervorstellungen keine Anhaltspunkte. Viel eher führen sie ihren Hauptschulbesuch auf mangelnde Anstrengung oder Fähigkeiten zurück und begreifen ihn als selbst verschuldet. So findet sich bei den Hauptschülern in sehr ausgeprägter Weise der individualisierte Leistungsgedanke. Obwohl im Hinblick auf Verteilung und Status vereinzelt auf das Geburtsprinzip – „*reingeboren*“ (Isabell) – verwiesen wird, ist insgesamt eine starke Verinnerlichung des meritokratischen Prinzips – „*harte Arbeit in Amerika*“ (Isabell) – festzustellen. Diese damit vollzogene „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (Queisser 2010, 270) findet sich auch in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit.

Hypothese 4: Eine sozioökonomische Bildung trifft an der Schulform Hauptschule auf institutionelle Barrieren: Statt einer kritischen Reflektion u. a. der Arbeitnehmerrolle wird institutionell eine individualistische Sicht auf die Arbeitswelt erzeugt und eine individualistische Anpassung an diese forciert.

Festzustellen ist in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit außerdem, dass die Jugendlichen die beiden Phänomene vorwiegend mikroökonomisch betrachten. Zudem finden sich eher personalisierte, individuell-subjektive und konkretanschauliche Zugänge zu Arbeit und Arbeitslosigkeit in den Schülervorstellungen. Auch dies dürfte institutionell mitverursacht sein. So lässt sich aus Webers (2008) Curricula-Analyse schließen, dass der Arbeitslehre-Unterricht nahezu ausschließlich auf einer mikroökonomischen, auf das Individuum bezogenen Ebene stattfindet und dass er, wie Leschinsky (2008) zeigt, in den meisten Fällen nicht von Fachlehrern unterrichtet wird. Zudem weist Zurstrassen (2012) auf einen stark deskriptiven und individualistischen Zugang zu gesellschaftlichen Themen in Schulbüchern hin.

Die nicht zuletzt institutionell erzeugte individuell-subjektive Sicht auf die Arbeitswelt korrespondiert mit dem Befund, dass in den Vorstellungen der meisten Hauptschüler ein noch eher konkretanschauliches bzw. ein konkret-operationales Denken (vgl. Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung) in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit zutage tritt. Entsprechend bereitet es den Jugendlichen Schwierig-

keiten, sich mit hypothetischen Möglichkeiten und Fragen wie „Was würde eine hohe Arbeitslosenrate für die Gesellschaft bedeuten?“ auseinanderzusetzen (vgl. Herdegen 1999, 38; Mietzel 2007, 98). Demnach entwickelt sich beispielsweise die angestrebte Kompetenz, für sozioökonomische Probleme wie Arbeitslosigkeit Lösungen zu finden und diese zu bewerten nur sehr langsam, bzw. die meisten Hauptschuljugendlichen bewegen sich noch auf einem eher elementaren Niveau, „das an die Perspektive einer einzelnen Person gebunden ist und im sozialen Nahraum verhaftet bleibt“ (Langner 2007, 15).

10.3 FACHDIDAKTISCHE EMPFEHLUNGEN

Hinsichtlich der als besonders wichtig erachteten Befunde und generierten Hypothesen werden im Folgenden plausible fachdidaktische Konsequenzen und Gestaltungsempfehlungen abgeleitet und formuliert. Zunächst wird hierzu Bezug auf die vier Hypothesen genommen und Empfehlungen auf den verschiedenen Ebenen der Institution (Haupt-)Schule gegeben. Abschließend wird eine fachdidaktische Herangehensweise präsentiert.

1. Alternative Lebensentwürfe ermitteln und reflektieren

Im Hinblick auf die sich wandelnde Arbeitswelt, mit der Zunahme unsicherer Beschäftigungsverhältnisse und einem gestiegenen Arbeitsloskeitsrisiko Geringqualifizierter, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Normalitätserwartungen der Hauptschuljugendlichen enttäuscht werden. Vor dem Hintergrund, dass ein Teil von ihnen es wahrscheinlich nicht in eine selbstständige wirtschaftliche Existenz als Erwerbstätige schaffen wird und prekäre Biographien im Sinne von Ausbildungsabbrüchen, Teilnahmen an Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Arbeitslosigkeit, das Angewiesensein auf staatliche Transferleistungen usw. für diesen Teil charakteristisch sein werden, verweist Zenke auf die „sozialpädagogische Mitverantwortung“ (Zenke 2003, 90). Insofern sei u. a. eine „Förderung von Alltagskompetenzen für die Bewältigung von Lebenslagen und Übergangsbegleitung nach Schulabschluss“ (ebd.) notwendig. Ebenso wichtig ist es aber, dass die Schule die Jugendlichen auf die beruflich-sozialen Unsicherheiten vorbereitet, ihnen realistische Perspektiven, aber auch alternative Lebensentwürfe aufzeigt. Gerade hier zeigt sich deutlich der Widerspruch zwischen einer soziologisch geforderten Aufklärung und einer pädagogisch forcierten Ermutigung, welcher das grundsätzliche Dilemma ausmacht.

2. Chancen und Risiken der „neuen Arbeitswelt“ erkennen und beurteilen

Weil Hauptschüler am stärksten den Schwankungen und dem Wandel der Arbeitswelt ausgeliefert sind, hält Duncker es außerdem für notwendig, die Jugendlichen

darin zu stärken, „sich auf unvorhersehbare Situationen einzulassen und flexibel auf Veränderungen zu reagieren“ (Duncker 2003a, 24). Diesbezüglich darf in der schulischen Vorbereitung auf das Berufs- und Arbeitsleben keine institutionelle Berufszuweisung bzw. berufliche Einengung und Kanalisierung erfolgen. Hauptschülern sollten gezielt praktische Einblicke auch in für sie „untypische“ Berufe und Arbeitsabläufe ermöglicht werden. Hierzu gehört ferner ein Bewusstsein für den demographischen Wandel, begleitet durch eine langfristige Abnahme des Erwerbspersonenpotenzials und einen wachsenden Fachkräftebedarf, sowie ein Bewusstsein für den organisatorischen Wandel, der sich in Subjektivierung von Erwerbsarbeit mit ihren Entgrenzungsphänomenen bemerkbar macht. So ist eine Vorstellung von „Arbeitsanforderungen mit höherem Gehalt an subjektiven Flexibilitäts- und Selbstgestaltungspotenzialen“ (Lohr/Nickel 2005, 221) notwendig, da diese zunehmend eine generelle Anforderungsstruktur an alle Beschäftigten darstellen und Subjektivierung beispielsweise auch prekär beschäftigte Lohnarbeiter betrifft (vgl. Dörre 2009, 198). Deshalb müssen die Jugendlichen auch die Möglichkeit haben, sich hierauf einstellen zu können. Auf diese Weise vervollständigt sich nicht nur das Bild der Schüler von der Arbeitswelt. Relevant ist dies auch vor dem Hintergrund, dass insbesondere Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss von Vertragsauflösungen in der Probezeit der Ausbildung betroffen sind (vgl. Bildungsbericht 2010, 110). Die Gründe des hierbei zum Ausdruck kommenden „gravierenden Missverhältnisses zwischen Angebot und Nachfrage“ (ebd., 109) liegen sowohl in individuellen als auch in einzelbetrieblichen Faktoren. Geht die Kündigung vom Ausbilder aus, so werden unzureichende Schul- oder Allgemeinbildung sowie unzureichende soziale Kompetenzen oder fehlendes Engagement der Auszubildenden bemängelt (vgl. Jasper et al. 2009, 17). Beendet der Auszubildende das Ausbildungsverhältnis, liegen die Gründe meist in einer ausbildungsfremden Tätigkeit oder in Konflikten mit Ausbildern und Kollegen, vor allem jedoch in der „Unzufriedenheit mit der Ausbildung bzw. dem gewählten Beruf, wegen unrealistischer Erwartungen oder aufgrund der Tatsache, in einen unerwünschten Beruf vermittelt worden zu sein“ (ebd.). Um einer Unzufriedenheit mit der Ausbildung und damit einem Ausbildungsabbruch von Seiten der Auszubildenden entgegenzuwirken, muss die Schule die Jugendlichen auf die neuen und sich wandelnden Anforderungen der Berufswelt entsprechend vorbereiten. Auch bedeuten die durch Praktika in für Hauptschüler „untypischen“ Berufen gesammelten Kontakte zu Unternehmen und Beschäftigten eine Bereicherung ihrer Netzwerkressourcen. Der Einblick in neue Produktions- und Organisationsformen soll jedoch nicht dazu dienen ausschließlich Arbeitsqualifikationen bereitzustellen, wie es u. a. Gmelch (1996, 161) als Kritik an der Arbeitslehre formuliert. Vielmehr sollte im Sinne einer sozioökonomischen Bildung eine multiperspektivische und kritische Betrachtung dieser neuen Produktionsformen, Organisationskonzepte und Beschäftigungsverhältnisse im Vordergrund stehen. Gezielt sollte untersucht werden, was an der „schönen neuen Arbeitswelt“ *neu*, was

an ihr *schön* und, ob das *Neue* wirklich *schön* ist. Hierzu sollten die Jugendlichen das, was in Bezug auf neue arbeitsweltliche Phänomene wie Subjektivierung, Entgrenzung, Deregulierung, atypische Beschäftigung usw. „schön“ sein bzw. bedeuten kann, aus der Perspektive verschiedener Akteure – u. a. Arbeitnehmer, Arbeitgeber und Staat – sowie nach verschiedenen Gesichtspunkten oder Maßstäben – u. a. ökonomisch-rationale, politische, soziale und ethische – analysieren und beurteilen. Erfolgen sollte somit eine am Ziel der Mündigkeit ausgerichtete emanzipatorische Subjektbildung (Scherr 2010b), welche die Orientierung am Konstrukt der „Ausbildungsreife“ sowie die Kunstfigur des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1989), neuerdings auch der des „Lernkraftunternehmers“ (Hurrelmann o. J.), und damit die marktförmige, funktionale, angepasste Subjektivität (Kleemann/Matuschek/Voß 2002; Scherr 2010b) kritisch hinterfragt. Lernende sollten somit dazu befähigt werden, „sich bewusst mit den gesellschaftlichen Einflüssen und den eigenen inneren Zwängen auseinanderzusetzen, um auf dieser Grundlage zu begründbarem und verantwortbarem Verständnis eigener Interessen und Überzeugungen zu gelangen“ (Scherr 2010b, 306).

3. Wirtschaftspolitische und strukturelle Bedingungsfaktoren sowie Gestaltungsmöglichkeiten erkennen und beurteilen

Da die Hauptschüler zu einer stark ausgeprägten Form der individuellen Schuldzuschreibung und zur vorwiegenden Deutung von Arbeitslosigkeit als ein Qualifikationsproblem, das vor allem Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ betrifft, neigen, sollte es ein weiteres Unterrichtsziel sein, diese einseitige Deutung und Ursachenzuschreibung aufzubrechen, indem man sie für wirtschaftspolitische und strukturelle Bedingungsfaktoren sensibilisiert. Wegen des dominierenden und Unsicherheitsbetroffenheit erzeugenden Erklärungsmusters und der damit zusammenhängenden Bewältigungsstrategien „sich bemühen/sich anstrengen“ und „(Hoffen auf) Real schulabschluss“, sollte beim Leistungsprinzip angesetzt werden. So sollte der sozialwissenschaftliche Unterricht das meritokratische Prinzip, an denen sich die Hauptschuljugendlichen orientieren sowie die damit verbundenen moralisierenden Kriterien und moralischen Bewertungen, die in Kategorisierungen wie „Faule“ versus „Fleißige“ (vgl. Hradil 2005, 408f.) durchscheinen, aufgreifen. Im Sinne einer „kritische[n] Selbstaufklärung“ (Lösch 2013, 12) sollte den Schülern deutlich gemacht werden, dass die Entwicklung von individuellen Fähigkeiten und Leistungen „in erheblichem Umfang mit beeinflusst [wird] durch den Platz der Individuen in der mehrdimensionalen Sozialstruktur“ (Geißler 2005, 71) und dass Schulleistungen somit sozialstrukturell stark beeinflusst sind. Damit wird bei den Jugendlichen ein Bewusstsein für ungleiche Bildungschancen geschaffen, mit dessen Hilfe sie ihren Hauptschulbesuch auch als strukturelle Benachteiligung und nicht länger als ein rein individuelles Versagen begreifen können. Diese dazugewonnene externale Kausalattribution dürfte der Theorie nach die Bereitschaft erhöhen sich an kollekti-

ven politischen Aktionen zu beteiligen (vgl. Steinkamp/Meyer 1996, 325) und insofern „aktiv an Veränderungen der Gesellschaft mitzuwirken“ (Preiser 1982, 100). Auf diese Weise wird die Strategie „sich bemühen/sich anstrengen“ – ein Resultat der „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (Queisser 2010, 270) – keineswegs überflüssig, sondern durch kollektive Strategien ergänzt.

4. Förderung eines „sozioökonomischen Blicks“, um sozioökonomische Analysemuster und Gestaltungsperspektiven auf die Arbeitswelt anzuwenden

Die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ (IBÖB) fordert eine sozio-ökonomische Bildung. Die beiden Attribute „sozio“ bzw. „sozial“ und „ökonomisch“ sind dabei als zwei verschiedene Perspektiven auf die gleichen Gegenstände wie etwa Erwerbsarbeit zu verstehen (vgl. SOFI o. J.). So gilt diese als doppelt bestimmt:

„Sie gehört sowohl dem ökonomischen System als auch der Lebensweise an, und nicht nur Betriebe stellen Ansprüche an die Nutzung von Arbeitskraft, auch Arbeitende haben Ansprüche an Qualität und Gestaltung des Arbeitsprozesses. Betriebe sind nicht nur Produzenten von Waren und Dienstleistungen – sie stellen auch den elementaren gesellschaftlichen Ort dar, an dem Erwerbsarbeit organisiert wird und Beschäftigte in ein Sozialgefüge integriert werden. Sie sind zugleich die zentrale Instanz, die Individuen zum Arbeitsmarkt und zu den Systemen der sozialen Sicherung in Beziehung setzt. Entscheidungen über Erwerbskonstellation und Arbeitsteilung („Arbeit“), über Reproduktion, Bildungserwerb, Informationsgebrauch und Konsumverhalten („Lebensweise“) fallen im Haushalt – also außerhalb der Unternehmen, aber in Reaktion auf ökonomische Gegebenheiten, unter Berücksichtigung ökonomischer Kalküle und mit Konsequenzen für die individuelle Teilhabe wie für die Gesamtwirtschaft. Konsum schließlich ist zugleich ökonomische Nachfrage und alltägliche Lebensführung“ (ebd.).

Arbeit und Arbeitslosigkeit sind daher als sozioökonomisch geprägte Lebenssituationen zu begreifen, deren angemessene Beschreibung, Erklärung und Bearbeitung ein multiperspektivisches Wissen erfordert und die „in ihre gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhänge eingebettet werden“ (Famulla et al. 2011, 53) müssen. Dies ist insbesondere in Bezug auf die Lebenswirklichkeit(en) der Schüler und ihre Vorstellungen relevant, welche in einer sozioökonomischen Bildung zentrale Bezugspunkte und Ausgangspunkte von Lernprozessen sein sollen.

Da die Analyse der Schülervorstellungen ergeben hat, dass Hauptschüler vor allem eine individualistische Sicht auf Arbeit und Arbeitslosigkeit haben, wirtschaftspolitische und soziologische Beschreibungskategorien und Betrachtungsweisen hingegen eher marginal in ihren Vorstellungen vertreten sind, muss ein sozio-ökonomischer Blick auf die Arbeitswelt gefördert werden. Zur Erweiterung der subjektiven Sichtweisen der Lernenden empfiehlt Zurstrassen (2012, 407) bei-

spielsweise eine vergleichende Analyse soziologischer Theorien, wodurch stärker exemplarische gesellschaftliche Prozesse und Strukturen beleuchtet und unterschiedliche Perspektiven bei der Beurteilung eines gesellschaftlichen Problems einbezogen würden. Denn es reicht nicht aus, dass die Schüler prekäre und unsichere Beschäftigungsverhältnisse oder das Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit nur vor dem Hintergrund wirtschaftlicher, finanzieller und individueller Auswirkungen beurteilen können. Sensibilisiert werden müssen sie außerdem für die hiermit verbundenen gesellschaftlichen und politischen Konsequenzen. Um einseitige Betrachtungsweisen im Sinne des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsenses vorzubeugen, vor allem jedoch, weil sie ein Recht auf Vollständigkeit haben, muss den Hauptschuljugendlichen außerdem eine ordnungspolitische und makroökonomische Perspektive aufgezeigt werden. Der Politikdidaktiker Himmelmann (2007, 269) hält es zudem für notwendig, lebensweltlich-psychologische Einfluss- und Wirkfaktoren zu berücksichtigen und politisch-soziale Strukturen und Institutionen einzubeziehen, damit ökonomische Bestimmungsgründe für Arbeit und Beschäftigung in der Gesellschaft sachangemessen behandelt und beurteilt werden können. Hinsichtlich der zu fördernden wirtschaftspolitischen Urteils- und Handlungskompetenz auf einem mittleren² und schließlich auf dem höchsten³ Niveau, müssen die Schüler außerdem lernen, ihre subjektive Perspektive zu verlassen. Angesetzt werden sollte deshalb an der Perspektivenübernahme, weil die Übernahme der Perspektive anderer als die elementare Grundvoraussetzung politischer Urteilsbildung und intersubjektiven Handelns gilt (vgl. Welniak 2007, 38; Grammes/Welniak 2008, 331). Um zu einem sachgerechten und tragfähigen Urteil zu gelangen, sollten zudem ökonomisches, soziologisches und politisches Wissen zusammengeführt werden (vgl. Engartner/Balasundaram 2013, 247). So ist Multiperspektivität in der Auseinandersetzung mit Arbeitslosigkeit anzustreben, damit „am Ende die Lernenden auf einem höheren Niveau informierter und rationaler, aufgeklärter und selbstbestimmter über das Schlüsselproblem der Arbeitslosigkeit urteilen können“ (Herdegen 2007, 279).

Hinsichtlich der Urteilsfähigkeit wird im Folgenden eine fachdidaktische Herangehensweise vorgestellt, die Kompetenzentwicklung in der sozialwissen-

-
- 2 Ein mittleres Niveau im Bereich der wirtschaftspolitischen Urteils- und Handlungskompetenz ist erreicht, wenn „die Perspektive von Person und Nahraum auf den Zusammenhang von person-übergreifenden Regeln und Institutionen erweitert“ (Langner 2007, 15) ist.
 - 3 Wirtschaftspolitische Urteils- und Handlungskompetenz auf dem höchsten Niveau zeichnet sich dadurch aus, „dass die systematischen Zusammenhänge und ihre Beurteilung unter übergreifenden Kriterien und metakognitiven Fähigkeiten erfasst“ (Langner 2007, 15) werden.

schaftlichen Domäne auch bei heterogenen „Betroffenheiten“ von dem gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Problem Arbeitslosigkeit ermöglichen soll.

„Emotionsarbeit“ als Reflexion verschiedener Formen subjektiver Betroffenheit⁴

Wesentlich im Hinblick auf Arbeitslosigkeit ist, dass die Jugendlichen lernen, sich von diesem Problem zu distanzieren, von der eigenen Situation und den eigenen Emotionen abzusehen. Denn Distanzierung von der als unerträglich empfundenen Betroffenheit, durch das Aussteigen aus der Situation, entlastet. Durch Distanzierung kann der Schüler Arbeitslosigkeit in ein Erkenntnisobjekt verwandeln, an welches er Fragen richten kann, „deren Antworten Erklärungen versprechen“ (Gagel 1986, 35.). Hierzu kann Zurstrassen (2012) zufolge die Analyse soziologischer Theorien betragen. Soziologische Theorien könnten „eine analytische Distanz schaffen und so die Lernenden befähigen, bei der Analyse von sozialen Themen und Problemen die gesellschaftliche Gebundenheit sozialen Handelns von Individuen, Gruppen und Gesellschaften zu erfassen“ (Zurstrassen 2012, 407).

Nur unter der Voraussetzung einer „analytischen Distanz“ (ebd.) erlangt Arbeitslosigkeit exemplarischen Charakter und kann als ein wirtschaftspolitisches und kollektives Problem aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und beschrieben werden. Ebenso können die Folgen und Ursachen von Arbeitslosigkeit sowie Lösungen und Bewältigungsmöglichkeiten des Problems wirtschaftspolitisch, ethisch sowie aus der Perspektive verschiedener Akteure beurteilt werden. Gelingt kein Distanzaufbau, verbleibt der Lernende in seiner emotionalen Betroffenheit, so ist insbesondere die Rationalität des Urteils, dass der Schüler in dieser Situation fällt, aber auch seine Bewältigungsstrategien infrage zu stellen:

„Rational ist ein Urteil, das möglicherweise durch (auch emotionales) Meinen angestoßen wurde, diese Ebene aber überschreitet und integriert, indem die Inhalte informiert bearbeitet und verantwortlich bewertet werden“ (Reinhardt 2005, 147).

Damit die Lernenden sich über das emotionale Meinen hinaus ein multiperspektivisches Urteil bilden können, sollte deshalb im Unterricht eine schützende Distanz aufgebaut werden, die jedoch die Perspektive der Schüler und ihre Betroffenheit nicht ignoriert. Im Gegenteil sollte die „Emotionsarbeit“ bzw. die Reflexion heterogener „Betroffenheiten“ an erster Stelle stehen: Die Schüler müssen gemäß dem Überwältigungsverbot sowie vor dem Hintergrund einer „kritische[n] Selbstaufklä-

4 Bezogen wird sich hierbei auf Vorarbeiten, die in einem Artikel der Verfasserin erschienen sind: Kölzer, Carolin (2011): Arbeitslosigkeit als Lebens- und Lernsituation. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 1 (2), S. 50-69.

„rung“ (Lösch 2013, 12) zunächst erkennen, welche Rolle emotionale Betroffenheit bei der Auseinandersetzung mit dem Problem Arbeitslosigkeit spielt, inwiefern Urteile, Entscheidungen und Handlungen von Emotionen beeinflusst sein können und warum sie selbst eigentlich betroffen sind. Hierzu sind auch folgende Fragen hilfreich, die die Schüler z. B. in Einzelarbeit beantworten könnten: Wie fühlen sich Arbeitslose, wenn z. B. in den Medien über Arbeitslosigkeit berichtet wird? Wie fühlen sich die Kinder von Arbeitslosen, wenn Arbeitslosigkeit im Unterricht behandelt wird? Wie fühle ich mich, wenn über Arbeitslosigkeit gesprochen wird? Woran denke ich? Warum denke ich daran? etc.

Ein Ziel sollte es sein, dass die Schüler ihre eigene emotionale Betroffenheit und deren Einfluss auf Lernen und Urteilen reflektieren, lernen mit ihr umzugehen, sie zu kontrollieren. D. h., um die Handlungsspielräume der Lernenden zu erweitern, bedarf es – so die These – neben der im Kerncurriculum aufgeführten „Reflexion geschlechtsspezifischer Selbstinterpretationen, Zuschreibungen und Rollenstereotypen [...]“ (KecuBHTW 2006, 110), auch einer Reflexion verschiedener Formen von subjektiver Betroffenheit. Betroffenheit, als ein einflussreicher Bestandteil der Lernausgangslage, muss daher zum Gegenstand der (Selbst-)Diagnose werden, wenn man einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung im Ganzen gerecht werden will. An diese „Emotionsarbeit“ sollten Erklärungen zur Betroffenheit anschließen: Warum wird Arbeitslosigkeit in unserer Gesellschaft überhaupt als schlimm empfunden? Wie war das früher? Betroffenheit sollte somit in Beziehung gesetzt werden mit gesellschaftlichen Entwicklungen und der Bedeutung von Erwerbsarbeit in einer Arbeitsgesellschaft. Zur Entlastung sollten einerseits Alternativen zur Erwerbsarbeit aufgezeigt werden. Andererseits sollte Arbeitslosigkeit nicht als Einzelschicksal dargestellt, sondern als kollektives Problem thematisiert und strukturelle Ursachen explizit herausgearbeitet werden. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der Schülervorstellungen bedeutsam, da in diesen Arbeitslosigkeit vorwiegend als ein individuell verschuldetes Problem erscheint. Kritisch zu reflektieren sind auch Vorurteile, die sich in Äußerungen wie „dem Staat auf der Tasche liegen“ widerspiegeln. Ebenfalls wesentlich sind das Aufzeigen positiver Beispiele und Entwicklungen sowie von Bewältigungsstrategien und Regulierungsmaßnahmen auch auf politischer, betrieblicher und gewerkschaftlicher Ebene.

Die Unterrichtszeit, die in die systematische Reflexion der eigenen emotionalen Betroffenheit gelegt wird, dürfte sich insofern auszahlen, dass die Schüler eine gewisse Unzufriedenheit mit Teilen ihrer bisherigen Vorstellungen erleben. Für neue Informationen zum Sachverhalt dürften sie deshalb zugänglicher und von daher dürfte die Modifizierung ihrer Vorstellungen wahrscheinlicher und einfacher sein. Damit ist bereits auf weiteren Forschungsbedarf verwiesen, welcher im Folgenden – ergänzt um weiteren Handlungsbedarf – differenziert betrachtet wird.

10.4 FORSCHUNGS- UND HANDLUNGSBEDARF

Forschungsbedarf besteht insofern zum einen darin, den didaktischen Vorschlag, „Emotionsarbeit“ und eine gezielte Reflexion von Betroffenheit mit den Schülern zu betreiben, auf seine Praktikabilität und seinen Ertrag hinsichtlich der Kompetenzentwicklung empirisch zu überprüfen. Zum anderen ist empirisch zu überprüfen, ob Schüler ohne einschlägige Arbeitslosigkeitserfahrungen und Tatsachenbetroffenheit aufgeschlossener auf neue Informationen zum Sachverhalt reagieren und ob die Weiterentwicklung ihrer Vorstellungen im Vergleich zu tatsachenbetroffenen Schülern mit einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen eher möglich ist. Überhaupt sollten die affektiven Aspekte in Konzeptwechselprozessen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie wesentlich gründlicher als bisher thematisiert und empirisch untersucht werden. Im Hinblick auf das Modell der Didaktischen Rekonstruktion müsste die konstruktive Untersuchungsaufgabe der „Didaktischen Strukturierung“, die sich in konkreten Entscheidungen darüber, „was von einem Thema in welchem Umfang, mit welchem Schwierigkeitsgrad, mit welchen Bezügen und Einbettungen vermittelt werden soll“ (Gropengießer 2008, 174), niederschlägt, außerdem stärker eingeleitet und angegangen werden, als es im Rahmen der Forschungsarbeit möglich war. Hierzu müssten die herausgearbeiteten Vorstellungen der Hauptschüler von Arbeit und Arbeitslosigkeit noch stärker mit den Ergebnissen der fachlichen Klärung verknüpft und didaktisiert werden (vgl. Kattmann et al. 1997, 12; Lange 2011, 101).

Weiterer Forschungs- und Handlungsbedarf besteht darüber hinaus auf der Ebene des Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterrichts. Die zentralen Ergebnisse und generierten Hypothesen zeigen, dass das institutionelle Handeln, konkret die schulische Vorbereitung Jugendlicher mit formal geringer Bildung auf eine dynaxitive⁵ Arbeitswelt, grundlegend reflektiert werden muss. Dies betrifft insbesondere auch die Auflösung des weiter oben formulierten grundsätzlichen Dilemmas bzw. Widerspruchs zwischen einer soziologisch geforderten Aufklärung auf der einen und einer pädagogisch forcierten Ermutigung auf der anderen Seite.

Vor dem Hintergrund, dass die meisten Hauptschüler unsicher betroffen sind, sich um ihre Zukunft sorgen und zur individuellen Schuldzuweisung neigen, Arbeitslehre außerdem meist nicht von Fachlehrern unterrichtet wird und ordnungspolitische, makroökonomische sowie soziologische Perspektiven viel zu kurz kommen, sollte genauer untersucht werden, welche impliziten Botschaften Unterricht und Lehrer transportieren und wie sich diese auf die Schülervorstellungen auswirken. Kritisch zu hinterfragen ist außerdem, inwiefern der Bildungsanspruch der Arbeitslehre, „alle Jugendlichen zu befähigen, in arbeits- und berufsbestimmten Le-

5 „Dynaxität – eine Mischung aus Dynamik und Komplexität“ (Kastner 2012).

benszusammenhängen selbstbestimmt und selbstverantwortlich handeln zu können“ (Zöllner 2008, 42), hierdurch gefährdet ist. Ebenso infrage zu stellen ist, ob dieser Anspruch hinsichtlich der schwierigen Situation Geringqualifizierter sowie der auszumachenden Unsicherheitsbetroffenheit und der emotionalen Aufladung der Kategorien Arbeit und Arbeitslosigkeit überhaupt ausreicht. Diesbezüglich muss, anknüpfend an die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit, auch über geeignete Formate nachdacht werden, „die Bildungscharakter und Lebensweltbezug in entsprechender Weise miteinander verbinden“ (Kohl/Calmbach 2012, 18), um bildungsferne Jugendliche „zur kompetenten Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen [zu] befähigen“ (Panke/Sötje/Steil 2010, 10). Noch wichtiger als die Entwicklung von geeigneten Formaten für diese Jugendlichen ist jedoch, dass Pädagogen und (Fach-)Didaktiker lernen, „deren Welt zu verstehen“ (ebd.). Die vorliegende Forschungsarbeit trägt hierzu ein Stück bei und liefert, dem Aufzeigen von Zugangsmöglichkeiten zu bildungsfernen Jugendlichen übergeordnet, Anknüpfungspunkte für eine subjektorientierte sozialwissenschaftliche Bildung mit sozioökonomischer Ausrichtung. So lassen sich fachdidaktische Strukturierungen einer sozioökonomischen Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ empirisch begründen. Leitideen in diese Richtung wären entsprechend zu formulieren.

Daneben sind auf der Basis der genannten empirischen Befunde und Hypothesen weitere fachdidaktische Schlussfolgerungen und Konsequenzen erforderlich. Jedoch ist diesbezüglich sowie im Hinblick auf die bereits aufgezeigten Überlegungen und Empfehlungen zu beachten, dass die erhobenen Schülervorstellungen nur exemplarischen Charakter haben, nicht zuletzt, weil die Untersuchungsteilnehmer selektiv ausgewählt wurden und es sich insgesamt um kontextspezifische Ergebnisse handelt. Auch in dieser Hinsicht besteht weiterer Forschungsbedarf. Beispielsweise wäre hinsichtlich der generierten Hypothesen eine Vergleichsstudie mit Schülern anderer Schulformen bildungspolitisch sinnvoll. Auf diese Weise könnte überprüft werden, inwiefern Hauptschule und Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterricht tatsächlich zu einer sozialen Verarmung der Netzwerkressourcen und zur „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (Queisser 2010, 270) beitragen und dadurch Lebensentwürfe sowie Schülervorstellungen beeinflussen und Unsicherheitsbetroffenheit erzeugen. Von großem Interesse wäre außerdem eine empirische Überprüfung, ob sich bei Gesamtschülern und bei Schülern, welche die zu neuen Schulformen verschmolzenen Haupt- und Realschulen besuchen, ebenfalls eine Unsicherheitsbetroffenheit feststellen lässt und wenn ja, welche ursächlichen und intervenierenden Bedingungen hierfür vorliegen. Denn möglicherweise trägt die gemeinsame Beschulung sowie das fehlende Stigma ein Hauptschüler zu sein, zu einem besseren Selbstwertgefühl und zu Zukunftsoptimismus bei. Zu untersuchen ist aber auch, inwiefern in den neuen Schulformen eine am Individuum und seinen fehlenden Kompetenzen ansetzende, möglicherweise auf Defizitzuschreibung beruhende Pädagogik betrieben wird. Schule und Lehrer müssen sich die Frage stellen, ob durch ihre

pädagogische Arbeit nicht auch Strukturen verdeckt bleiben, die zu Ausgrenzungsprozessen führen und ob ihr pädagogisches Handeln nicht vielleicht zur Reproduktion der gesellschaftlichen Spaltung beiträgt (vgl. Munsch 2012, 49; Scherr 2012, 66). So deuten die neuen Schulformen etwa darauf hin, dass sich zwar um die Balance der beiden Gerechtigkeitsprinzipien Integration und Differenzierung bemüht wird, doch wegen der in der Regel ab Klasse 7 einsetzenden Bildungsgangspezifik und Abschlussbezogenheit vor allem die Differenzierung betont wird.

Formulierungen wie praxisorientierter versus mittlerer Bildungsgang sowie gymnasiale Standards und abschlussbezogene Klassen verraten außerdem, dass weiterhin eine Orientierung an den drei Begabungstypen besteht. Infolgedessen wird die Dreigliedrigkeit in den neuen Schulformen de facto fortgeschrieben. So besteht die Gefahr, dass das Bildungssystem auch in Zukunft Jugendliche mit formal geringer Bildung „produziert“, die „in die Arbeitswelt sozusagen geworfen“ (Alexandra) werden, ohne zu wissen „wie das da abgeht“ (Alexandra). Damit würde der „sicherste Weg, Prekariat zu vermeiden“ (Ludwig-Mayerhofer 2012, 311), also Heranwachsende durch eine solide schulische und berufliche Bildung auf das Erwerbsleben vorzubereiten, nicht beschränkt – „Bildung. Was war das noch mal?“ (Tom).

Doch eine Qualifizierung für sozioökonomisch geprägte Lebenssituationen wie Arbeit und deren „defizitäre[.] Bedingungen“ (Panke/Sötje/Steil 2010, 10) sowie die „Befähigung der Lernenden zur Gestaltung einer lebenswerten Wirtschaft und Gesellschaft“ (IBÖB 2011) haben Schule und insbesondere die sozialwissenschaftliche Bildung zu leisten. Und zwar in der Gestalt, dass Jugendliche bestehende Verhältnisse und gesellschaftliche Strukturen nicht einfach als unveränderlich akzeptieren, sondern diese stattdessen auf Gefährdungen der Bedürfnisbefriedigung und Lebenschancen hin analysieren (vgl. Weber 2004, 82). Sie müssen „Handlungsspielräume zum Abbau solcher Gefährdungen“ (ebd.) und zur Verbesserung gesellschaftlicher Strukturen entwickeln können. Um den Heranwachsenden „ein gutes Leben“, das sich „richtig“ anfühlt, zu ermöglichen, müssen sie somit in die Lage versetzt werden, die sozioökonomisch geprägten Lebenssituationen Arbeit und Arbeitslosigkeit zu bewältigen und mitzugestalten.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, Icek (1991): The Theory of Planned Behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Progress* (50), S. 179-211.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun (2011): Zusammenfassung. In: Mathias Albert, Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (Hg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Apolte, Thomas (2007): Arbeitsmarktökonomik. In: Thomas Apolte (Hg.): *Vahlens Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik*. München: Franz Vahlen (2), S. 141–193.
- Appleton, Ken: Using theory to guide practice: Teaching science from a constructivist perspective. In: *School Science and Mathematics* 93, S. 269-274.
- Arbeitskreis EINSTIEG: Berufswahl in Hamburg 2006. Eine Umfrage unter Hamburger Schülerinnen und Schülern. Online verfügbar unter <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/service/downloads/berufswahl-hamburg-2006.pdf>, zuletzt geprüft am 08.01.13.
- Arnold, Magda B. (1960): *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press (1).
- Asef, Dominik; Wingerter, Christian (2011): Arbeitsmarkt und Erwerbstätigkeit. In: Statistisches Bundesamt (Destatis) und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hg.): *Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 97–130.
- Baalmann, Wilfried; Frerichs, Vera; Weizel, Holger; Gropengießer, Harald; Kattmann, Ulrich (2004): Schülervorstellungen zu Prozessen der Anpassung – Ergebnisse einer Interviewstudie im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)* 10, S. 7-28.
- Baethge, Martin; Bartelheimer, Peter (2005): *Deutschland im Umbruch*. In: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) e.V., Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), ISF Institut und Internationales Institut für empirische Sozialökonomie (Hg.): *Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 11-36.

- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barbalet, Jack M. (1998): *Emotion, social theory, and social structure. A macrosociological approach*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Baumert, Jürgen; Cortina, Kai S.; Leschinsky, Achim (2008): *Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen*. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Meyer und Luitgard Trommer (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*; [der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung]. Orig.-Ausg., vollst. überarb. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 53-130.
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): *Die Mittelschule in Bayern*. Hg. v. Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Online verfügbar unter <http://www.km.bayern.de/schueler/schularten/mittelschule.html>, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Beck, Ulrich (2007): *Schöne neue Arbeitswelt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, Rolf (2007): *Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit*. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 157-181.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2007): *Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen*. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 9-41.
- Beckert, Jens (2007): *Wirtschaft und Arbeit*. In: Hans Joas (Hg.): *Lehrbuch der Soziologie*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus, S. 450-480.
- Beinke, Lothar (1991): *Was macht die Schule falsch? Positionen, Pädagogen, Bildungsziele*. Zürich: Ed. Interfrom [u.a.].
- Beinke, Lothar (2008): *Berufswahl*. In: Reinhold Hedtke und Birgit Weber (Hg.): *Wörterbuch ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 67-68.
- Berger, Johannes (1999): *Die Wirtschaft der modernen Gesellschaft. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven*. Frankfurt: Campus.
- Berti, Anna E.; Bombi, Anna S. (1981): *development of the concept of money and its value: A longitudinal study*. In: *Child Development* 52, S. 1179-1182.
- Berti, Anna E.; Bombi, Anna S. (1989): *Environmental differences in understanding production and distribution*. In: Jaan Valsiner (Hg.): *Child development in cultural context*. Toronto, Lewiston, New York: Hogrefe and Huber Publishers.
- Berti, Anna E.; Bombi, Anna S. (1988): *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2007): „Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Rollenbilder in Migrantenmilieus. Berlin. Bethge, Iris, Alexanderstr. 3, 10178 Berlin. Online verfügbar unter http://aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/user_upload_2007/politik-zeitgeschehen/migranten-milieustudie-rollenbilder.pdf, zuletzt geprüft am 06.10.12.
- Bildungsbericht – „Bildungsberichterstattung“, Autorengruppe (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Bildungsbericht – „Bildungsberichterstattung“, Autorengruppe (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann. Online verfügbar unter http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Birkelbach, Klaus (2007): Schule als Notlösung. Die Entwicklung der Entscheidung zwischen einer Berufsausbildung und einem weiteren Schulbesuch im Verlauf des letzten Schuljahres der Sekundarstufe I bei Haupt-, Real- und Gesamtschülern. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2), S. 248-263.
- Blien, Uwe (2008): Arbeitslosigkeit als zentrale Dimension sozialer Ungleichheit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (40-41), S. 3-6.
- Blum, Ulrich (2004): Volkswirtschaftslehre. Studienhandbuch. 4. Aufl. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Blumer, Herbert (1973): Der Methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (1), S. 80-146.
- Böhle, Fritz (1989): Körper und Wissen. Veränderungen in der sozio-kulturellen Bedeutung körperlicher Arbeit. In: *Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis* 40 (1/2), S. 497-512.
- Bohlinger, Sandra (2007): Zur Wirksamkeit von Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik. In: *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 16 (2), S. 132-147.
- Bohnenkamp, Hans; Dirks, Walter; Knab, Doris (1966): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Stuttgart: Klett.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola; Bortz-Döring (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.

- Bosch, Gerhard (2010): Strukturen und Dynamik von Arbeitsmärkten. In: G. Günter Voß, Günther Wachtler und Fritz Böhle (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 643-670.
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality; Changing prospects in Western society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (2006): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Unveränd. Nachdr. Hamburg VSA-Verl.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Brandstädter, Jochen; Greve, Werner (1992): Das Selbst im Alter: Adaptive und protektive Mechanismen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (4), S. 269-297.
- Braukmann, W.; Filipp S.-H (1984): Strategien und Techniken der Lebensbewältigung. In: U. Baumann, H. Berbalk und G. Seidensticker (Hg.): Klinische Psychologie. Trends in der Forschung und Praxis. Bern: Huber (6), S. 52-87.
- Brehm, Marion (2001): Emotionen in der Arbeitswelt. Theoretische Hintergründe und praktische Einflussnahme. In: *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 10 (3), S. 205-218.
- Breit, Gotthard (1990): Mit den Augen des anderen sehen – Betroffenheit durch soziale Perspektivenübernahme. Eine Unterrichtsskizze zur Lage der Jugendlichen in der DDR 1990. In: *Internationale Schulbuchforschung* 12 (3), S. 307-324.
- Breit, Gotthard (1992): „Sozialhilfe“ – Didaktische Planung von politischem Unterricht für die Sekundarstufen I und II. In: Gotthard Breit und Peter Massing (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik, 305), S. 444-463.
- Bremer, Helmut (2012): „Bildungsferne“ und politische Bildung. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch das politische Feld. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. 1. Aufl. Schwalbach/TS.: Wochenschau-Verl., S. 27-41.
- Brinkmann, Christian; Wiedemann, Eberhard (1994): Individuelle und gesellschaftliche Folgen von Erwerbslosigkeit in Ost und West. In: Leo Montada (Hg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit. [Konferenz der ADIA-Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Arbeit und Soziales Leben und der Humboldt Universität zu Berlin im Oktober 1993. Thema der Konferenz „Ungerechtigkeit der Arbeitslosigkeit“]. Frankfurt a. M.: Campus-Verl., S. 175-192.

- Brinkmann, Ulrich; Ehlert, Christoph; Eversberg, Dennis; Kluve, Jochen; Kupka, Peter; Schaffner, Sandra; Scherschel, Karin (2011): *Qualifikation + Leiharbeit. = Klebeeffekt?: Die (Wieder-)Eingliederung benachteiligter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt*. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Büchtemann, Christoph F. (1979): Die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit als soziale Erfahrung. In: *Politische Bildung: Beiträge zur wissenschaftlichen Grundbildung und zur Unterrichtspraxis* (2), S. 38-74.
- Bude, Heinz (2008): *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. Lizenzausg. für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2011a): *Arbeitsmarkt 2010. Arbeitsmarktanalyse für Deutschland, West- und Ostdeutschland*. Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit (ANBA) 58 (2). Bönen: Druck Verl. Kettler.
- Bundesagentur für Arbeit (2011b): *Der Arbeitsmarkt im Jahr 2010*. Bundesagentur für Arbeit. Online verfügbar unter http://www.arbeitsagentur.de/nn_170364/Dienststellen/RD-NRW/Bielefeld/AA/Presse/Presseinformationen/2011/003-2011-Arbeitsmarkt-Gesamt-2010.html, zuletzt geprüft am 01.06.12.
- Campos Ramírez, Domingo (1997): *Die Entwicklung der kindlichen Gesellschaftstheorien. Die Entwicklung des kindlichen Verständnisses vom sozialen System; eine kulturvergleichende Untersuchung*. Frankfurt a. M., Berlin: Lang.
- CDU; SPD; Bündnis 90/DIE GRÜNEN (2011): *Schulpolitischer Konsens für NRW. Gemeinsame Leitlinien von CDU, SPD, Bündnis 90/DIE GRÜNEN für die Gestaltung des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen*. Schulministerium NRW. Düsseldorf. Online verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Sekundarschule/Schulkonsens_Eckpunkte.pdf, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- CDU Deutschland (2011): *Beschluss Bildungsrepublik Deutschland*. Online verfügbar unter <http://www.leipzig2011.cdu.de/images/stories/docs/111115-beschluss-bildungsrepublik-deutschland.pdf>.
- Claar, Annette (1990): *Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturgenetische Analyse*. Berlin: Springer.
- Claar, Annette (1996): *Was kostet die Welt? Wie Kinder lernen, mit Geld umzugehen*. Berlin: Springer.
- Caravita, S.; Halldén, O. (1994): Reframing the problem of conceptual change. In: *Learning and Instruction* (4), S. 89-111.
- Castells, Manuel (2001): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske & Budrich. zit. in: Geissler, Birgit (2005): „Arbeit“: Themen und Theorien der Arbeitssoziologie. Unveröffentlicht, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, S. 1-26.

- Chi, M. T. H. (1992): Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery science. In: R. N. Giere (Hg.): *Cognitive models of science*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, S. 129-186.
- Corbin, Juliet (2006): Grounded Theory. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. Op-laden: Budrich, S. 70-75.
- Dahrendorf, Ralf (1979): *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dann, Hanns-Dietrich (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: *Beiträge zur Lehrerbildung (BzL): Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern; berufliche Weiterbildung von Lehrpersonal/Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, SGL (2)*, S. 247-254.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik 39 (2)*, S. 224-238.
- DeGÖB – Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (2004): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schule und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Unter Mitarbeit von Bernd O. Weitz, Birgit Weber, Günter Seeber, Andreas Fischer und Thomas Retzmann. Hg. v. Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB). Online verfügbar unter http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf, zuletzt geprüft am 03.01.13.
- Demszky von der Hagen, Alma; Voß, Günter G. (2010): *Beruf und Profession*. In: Günter G. Voß, Günther Wachtler und Fritz Böhle (Hg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Deth, Jan W. van (2007): *Politische Themen und Probleme*. In: Jan W. van Deth (Hg.): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 83-118.
- Detjen, Joachim (2007): *Politische Bildung für bildungsferne Milieus*. In: Bundeszentrale für Politische Bildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (32-33), S. 3-8.
- Deutschmann, Christoph (2002): *Postindustrielle Industriesoziologie. Theoretische Grundlagen, Arbeitsverhältnisse und soziale Identitäten*. Weinheim: Juventa.
- Dietrich, Hans; Abraham, Martin (2008): *Eintritt in den Arbeitsmarkt*. In: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 69-98.
- diSessa, A. A. (2008): A bird's-eye view of the „Pieces“ vs. „Coherence“ controversy (From the „Pieces“ side of the fence). In: S. Vosniadou (Hg.): *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge, S. 35-60.

- Dohmen, Dieter (2008): Ende der Hauptschule – Ausweg aus der Bildungsmisere? Berlin. Online verfügbar unter http://www.fibs-koeln.de/de/sites/_wgData/Forum_041.pdf, 06.12.09.
- Dombois, Rainer (2003): Der schwierige Abschied vom Normalarbeitsverhältnis. Sowi-Online. Online verfügbar unter <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/dombois.htm>, zuletzt geprüft am 29.05.12.
- Dörre, Klaus (2009): Prekäre Beschäftigung – ein unterschätztes Phänomen in der Debatte um die Marktsteuerung und Subjektivierung von Arbeit. In: Karin Lohr und Hildegard Nickel (Hg.): Subjektivierung von Arbeit – riskante Chancen. 2. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 180-206.
- Dotterweich, Jutta; Hölzle, Christine; Köster, Werner (1979): Bewußtseinsstrukturen aktuell und potentiell arbeitsloser Jugendlicher. In: Thomas Kieselbach und Heinz Offe (Hg.): Arbeitslosigkeit. Individuelle Verarbeitung, gesellschaftlicher Hintergrund. Darmstadt: Steinkopff, S. 287-334.
- Duden online (Hg.) (2012): Arbeit. Bibliographisches Institut. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Arbeit>, zuletzt geprüft am 09.11.12.
- Duden online (Hg.) (2012): bildungsfern. Bibliographisches Institut. Online verfügbar unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/bildungsfern>, zuletzt geprüft am 29.12.12.
- Duit, Reinders (2008): Zur Rolle von Schülervorstellungen im Unterricht. In: *Geographie heute* 29 (265), S. 2-6.
- Duncker, Ludwig (2003a): Die relative Eigenständigkeit der Hauptschulbildung. In: Ludwig Duncker (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 15-34.
- Duncker, Ludwig (2003b): Die Profession des Hauptschullehrerberufs – Überlegungen zu einem neuen Ausbildungskonzept. In: Ludwig Duncker (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 215-231.
- Duncker, Ludwig (2009): Bildung und Heterogenität. Zerreißproben für das Bildungssystem. In: Carl-Peter Buschkühle, Ludwig Duncker und Vadim Oswalt (Hg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 215-236.
- Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Ehmke, Holger (1985): Lernen und politisches Handeln aus Betroffenheit. Staatliche politische Bildung und Freie Träger. In: *Materialien zur politischen Bildung* (3), S. 35-37.
- Eichner, Detlef (2006): Der Politikdidaktik vergessene Kinder? Politikunterricht an (niedersächsischen) Hauptschulen und der Beitrag der Fachdidaktik. In: Dirk Lange und Gerhard Himmelmann (Hg.): Politische Bildungsforschung. Politikdidaktische Arbeits- und Forschungsschwerpunkte an niedersächsischen Uni-

- versitäten; [Gerhard Himmelmann zum 65ten Geburtstag]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 87-106.
- Eldiner, Heidrun; Hascher, Tina (2008): Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: *Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernforschung* 36 (1), S. 55-70.
- Engartner, Tim (2011): Ökonomische Grundbildung: Identifikation, Analyse und Bewertung von Anforderungsbereichen für Geringqualifizierte. In: Thomas Retzmann (Hg.): *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 277-289.
- Engartner, Tim; Krisanthan, Balasundaram (2013): Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext - oder: Aspekte eines Konzepts sozio-ökonomischer Bildung. In: *Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP)* (2), S. 243-256.
- Falck, Oliver (2007): Beschäftigung in wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive. In: Jörg Althammer (Hg.): *Handbuch ökonomisch-politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 238-254.
- Famulla, Gerd-E. (2003): Berufsorientierung als Bildungsaufgabe im Strukturwandel von Ausbildung, Arbeit und Beruf. Das Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. Sowi-Online. Online verfügbar unter www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/famulla.htm, zuletzt geprüft am 03.04.12.
- Famulla, Gerd-E; Fischer, Andreas; Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit; Zurstrassen, Bettina (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (12), S. 48-54.
- Feldmann, Klaus (2002): Die Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. Online verfügbar unter <http://www.feldmann-k.de/texte/bildung-und-erziehung.28/articles/oekonomisches-bewusstsein-von-kindern.html>, zuletzt geprüft am 07.07.2010.
- Fend, Helmut (2005): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Nachdr. der 3., durchges. Aufl. 2003. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Fernández de Hoz, Paloma (1998): Die Betroffenheit junger Menschen durch die Arbeitslosigkeit der Familie. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ) (Hg.): *Der Wind weht schärfer. Immer mehr Jugendliche verlieren im Kampf um Ausbildung und Arbeit*. Bonn: Hoheneck Verl., S. 45-53.
- Ferrari, M.; Elik, N. (2003): Influences on international conceptual change. In: Gale M. Sinatra und Paul R. Pintrich (Hg.): *Intentional conceptual change*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, S. 277. zit. in: Mietzel, Gerd (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 8., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

- Ferring, Dieter; Filipp, Sigrun-Heide (1989): Bewältigung kritischer Lebensereignisse: „Erste Erfahrungen mit einer deutschsprachigen Version der „Ways of Coping Checklist“. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 10 (4), S. 189-199.
- Fink, Matthias (2003): Jugendliche in erschwerten Lebenslagen – Beschreibungen und Deutungen im Spiegel empirischer Forschungsbefunde. In: Ludwig Dunccker (Hg.): *Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 200-211.
- Finkbeiner, Claudia (1998): Sind gute Leser/-innen auch gute Strategen? Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken. In: Inez DeFlorio-Hansen (Hg.): *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, S. 180-203.
- Fischer, A. 1961: Wandlungen der deutschen Schule im 20. Jhd.. In: W. Flitner; G. Kudritzki (Hg.): *Die deutsche Reformpädagogik*. Bd. 2. Düsseldorf, München, S. 210ff. zit. in: Rekus, Jürgen; Hintz, Dieter; Ladenthin, Volker (1998): *Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Flick, Uwe (1995): *Alltagswissen in der Sozialpsychologie*. In: Uwe Flick (Hg.): *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 54-77.
- Flick, Uwe (2004): *Triangulation. Eine Einführung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg., [5.] Aufl. Reinbek bei Hamburg Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe (2009): *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen; ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Fourastié, J. (1949): *Le Grand Espoir du XXe Siècle. Progrès technique, progrès économique, progrès social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Franz, Wolfgang (2009): *Arbeitsmarktökonomik*. 7., vollst. überarb. Aufl. Berlin: Springer.
- Franzmann, Andreas (2007): *Deutungsmuster-Analyse*. In: Rainer Schützeichel (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 191-198.
- Frese, Michael (1994): *Psychische Folgen von Arbeitslosigkeit in den fünf neuen Bundesländern: Ergebnisse einer Längsschnittstudie*. In: Leo Montada (Hg.): *Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit*. [Konferenz der ADIA-Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Arbeit und Soziales Leben und der Humboldt Universität zu Berlin im Oktober 1993. Thema der Konferenz „Ungerechtigkeit der Arbeitslosigkeit“]. Frankfurt a. M.: Campus-Verl., S. 193-213.

- Frese, Michael (2008): Arbeitslosigkeit: Psychologische Perspektive. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (40-41), S. 22-25.
- Frevel, Bernhard; Dietz, Berthold (2004): Sozialpolitik kompakt. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Friedrich, Horst (1985): Teil A: Fachwissenschaftliche Analyse. In: Friedrich, Horst; Brauer, Ute (Hg.): Arbeitslosigkeit, Dimensionen, Ursachen und Bewältigungsstrategien. Fachwissenschaftliche Analyse und didaktische Planung. Opladen: Leske + Budrich. S. 9-121.
- Friedrich, Horst (2003): Arbeitslosigkeit. In: Hermann May und Hans-Jürgen Albers (Hg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung. 7. Aufl. München [u.a.]: Oldenbourg, S. 309-325.
- Friedrich, Horst (2008): Arbeitslosigkeit. In: Reinhold Hedtke und Birgit Weber (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 44-45.
- Frister, Erich (1976): Schicksal Hauptschule. Argumente zugunsten einer sprachlosen Minderheit. 2. Aufl. Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Fuhse, Jan (2008): Netzwerke und soziale Ungleichheit. In: Christian Stegbauer (Hg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., Wiesbaden, S. 79-90.
- Gagel, Walter (1983): Studienbuch politische Didaktik. Opladen: Leske + Budrich.
- Gagel, Walter (1986): Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit. Der Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit als Erkenntnisprozeß. In: *Gegenwartskunde* 35 (1), S. 31-44.
- Gagel, Walter (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Zwölf Lektionen. Opladen: Leske + Budrich.
- Gagel, Walter (2007): Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl.
- Gaiser, Wolfgang; Rijke, Johann de (2006): Kapitel 5: Gesellschaftliche und politische Beteiligung. In: Martina Gille, Sabine Sardei-Biermann, Wolfgang Gaiser und Johann de Rijke (Hg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 213-276.
- Gautschi, Peter (2011): Emotionen - zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1 (2), S. 7-9.
- Geisen, Thomas; Kraus, Katrin; Ziegelmayr, Veronika (1998): Vorwort. In: Thomas Geisen (Hg.): Zukunft ohne Arbeit? Beiträge zur Krise der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt a. M.: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S. 6-15.
- Geissler, Birgit (2005): „Arbeit“: Themen und Theorien der Arbeitssoziologie. Unveröffentlicht, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, S. 1-26.

- Geißler, Rainer (1994): Einführung. Zum Konzept der Lebenschancen. In: Rainer Geißler (Hg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2., völlig neubearb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart: Enke, S. 1-5.
- Geißler, Rainer (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. 3., grundlegend überarb. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Geißler, Rainer (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 24 (4), S. 362-380.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa, S. 71-100.
- Gerhards, Jürgen (1988): Soziologie der Emotionen. Fragestellungen, Systematik und Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Gerhardt, Uta (1986): Patientenkarrerien. Eine medizinsoziologische Studie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gerster, Florian; Dietz, Martin; Pfeiffer, Ulrich; Schneider, Hilmar (2008): Arbeitswelt 2030. Thesenpapier des Managerkreises der Friedrich-Ebert-Stiftung. Unter Mitarbeit von Max Brändle. 1. Aufl. [Berlin]: Friedrich-Ebert-Stiftung, Stabsabt. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05772.pdf>, zuletzt geprüft am 05.01.13.
- Giesecke, Herrmann (1992): Didaktik der politischen Bildung. In: Gotthard Breit und Peter Massing (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik, 305), S. 318-338.
- Giesecke, Johannes; Heisig, Jan Paul (2011): Zunehmende Arbeitsmarktrisiken für Geringqualifizierte – Herausforderungen und Handlungsoptionen. Hg. v. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI). Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) (1). Online verfügbar unter http://www.boeckler.de/wsimit_2011_01_Giesecke.pdf, zuletzt geprüft am 24.06.12.
- Gille, Martina; Sardei-Biermann, Sabine; Gaiser, Wolfgang; Rijke, Johann de (Hg.) (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss..
- Girg, Ralf (2005): „Was ich weiß, macht mich heiß“. Zum Vorverständnis von Kindern und Jugendlichen. In: Reinhard Voß (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 63-72.

- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.; Paul, Axel T. (2005): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gläser, Eva (2001): Die Relevanz von Schülervorstellungen für den Wissenserwerb – dargestellt an der Thematik Arbeitslosigkeit. In: Joachim Kahlert und Elke Inckemann (Hg.): *Wissen, Können und Verstehen – Über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*, Bd. 11. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (11), S. 189-202.
- Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, Eva (2003): Individuelle Lebensbewältigung als Ansatz ökonomischer Bildung. In: *Grundschule* 35 (10), S. 38-40.
- Gläser, Eva (2008): Soziale Ungleichheit: Arbeitslosigkeit. In: Astrid Kaiser und Detlef Pech (Hg.): *Basiswissen Sachunterricht. Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 132-136.
- Glumper, Edith (1993): Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte – Berufswünsche von Mädchen und Jungen. In: G. Pflister und R. R. Valtin (Hg.): *MädchenStärken*. Frankfurt a. M., S. 51-66.
- Gmelch, Andreas (1996): Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Wolfgang Schumann (Hg.): *In der Hauptschule unterrichten. Didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158-181.
- Goltz, Marianne; Christe, Gerhard; Bohlen, Elise (2008): Chancen für Jugendliche ohne Berufsausbildung. Problemanalyse – Beschäftigungsfelder – Förderstrategien. Freiburg i. B.: Lambertus.
- Gottschall, Karin; Voß, Günter G. (2003): Entgrenzung von Arbeit und Leben – zur Einleitung. In: Karin Gottschall und G. Günter Voß (Hg.): *Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag*. München: Hampp, S. 11-29.
- GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Unter Mitarbeit von Joachim Detjen, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter, Wolfgang Sander und Georg Weißeno. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. Online verfügbar unter <http://www.gpje.de/media/Bildungsstandards.pdf>, zuletzt geprüft am 05.01.13.
- Goldstein, Bernard; Oldham, Jack (1979): *Children and work. A study of socialization*. New Brunswick, N.J: Transaction Books.
- Grammes, Tilmann; Welniak, Christian (2008): Diagnostische Kompetenz. Der Beitrag der kognitiven Entwicklungspsychologie – ein Überblick. In: Georg Weißeno (Hg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology* 78 (6), S. 1360-1380.
- Groeben, Norbert; Schlee, Jörg (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Gropengießer, Harald (2007): Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In: Dirk Krüger und Helmut Vogt (Hg.): Theorien in der biomedizinischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin, Heidelberg: Springer-Verl., S. 105-116.
- Gropengießer, Harald (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz, S. 172-189.
- Hacker, Winfried (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. 2., vollst. überarb. und erg. Aufl. Bern: Huber.
- Hafeneger, Benno (2009): Zwischenruf „Gefahr – Gefährdung – Risiko“. In: *Journal für Politische Bildung* (1), S. 50-53.
- Hartmann, Klaus Dieter (Hg.) (1975): Vorurteile, Ängste, Aggressionen. 2. unveränderte Aufl. Frankfurt a. M., Köln: Europ. Verl.-Anst.
- Hedtke, Reinhold (2008): Ökonomische Denkweisen, Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl..
- Hedtke, Reinhold; Assmann, David-Christopher: Forschung und Publikation in der Wirtschaftsdidaktik. Hg. v. Reinhold Hedtke und David-Christopher Assmann. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften (Working Paper, 1). Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/hedtke-assmann_wirtschaftsdidaktik.pdf, zuletzt geprüft am 25.09.12.
- Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (2012): Eckpunkte einer sozioökonomischen Bildung. Fachtagung: Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung? Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften. Famulla, Gerd-E.; Fischer, Andreas; Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit; Zurstrassen, Bettina. Bielefeld, 28.09.12.
- Heidenreich, Martin; Zirra, Sascha (2012): Arbeitswelt. Entgrenzung einer zentralen Sphäre. In: Stefan Hradil (Hg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 313-333.
- Heider, Fritz (1977): Psychologie der interpersonalen Beziehungen. 1. Aufl. Stuttgart: E. Klett.
- Heinemann, Klaus (1978): Arbeitslose Jugendliche. Ursachen und individuelle Bewältigung eines sozialen Problems ; eine empirische Untersuchung. Darmstadt: Luchterhand.

- Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts; Franz Emanuel Weinert gewidmet. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hempel, Marlies (2004a): Zur Bedeutung des Vorwissens der Mädchen und Jungen im Anfangsunterricht des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts. In: Astrid Kaiser und Detlef Pech (Hg.): Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 38-44.
- Hempel, Marlies (2004b): Vom Lebensentwurf zur Lebensplanung – das „eigene Leben“ als Thema. In: Dagmar Richter (Hg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Braunschweig: Klinkhardt; Westermann, S. 145-162.
- Herdegen, Peter (1999): Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen, Ziele, Handlungsfelder. Ein Lern- und Arbeitsbuch. 1. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Herdegen, Peter (2007): Beschäftigung in fachdidaktischer Perspektive. In: Jörg Althammer (Hg.): Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 271-280.
- Hessisches Kultusministerium (2012): Die Mittelstufenschule in Hessen. Hg. v. Hessisches Kultusministerium. Hessisches Kultusministerium. Online verfügbar unter http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=81bf50dce1811887c508160938c801bf, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Hill, Paul B.; Peuckert, Rüdiger; Scheer, Albert (2006): Soziologische Theorien. Verhaltens- und Handlungstheorien. In: Bernhard Schäfers, Johannes Kopp und Bianca Lehmann (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 9., grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 291-300.
- Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, unterrichtspraktische Vorschläge. 4., völlig Neubearb. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Hilligen, Wolfgang (1991): Einige Thesen zum Verhältnis von Denken, Fühlen und Handeln im Politikunterricht. In: Siegfried Schiele und Hans H. Knütter (Hg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart: Metzler, S. 37-57.
- Himmelmann, Gerhard (2007): Beschäftigung in politikwissenschaftlicher Perspektive. In: Jörg Althammer (Hg.): Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 255-270.
- Hinz, Thomas; Abraham, Martin (2008): Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick. In: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 17-68.

- Hippe, Thorsten (2011): Entrepreneurship-Education. In: Thomas Retzmann (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 290-302.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 7 (2), S. 97-115.
- Hopf, Christel; Rieker, Peter; Sanden-Marcus, Martina; Schmidt, Christiane (1995): Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer. Weinheim: Juventa.
- Hoppe, Heidrun; Kaiser, Astrid (2001): Geschlechterperspektiven in den Fachdidaktiken Sachunterricht und Sozialwissenschaften. In: Heidrun Hoppe, Marita Kampshoff und Elke Nyssen (Hg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz, S. 81-99.
- Hradil, Stefan (2005): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl., Nachdr. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias (Hg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Jugendwerk. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verl.
- Hurrelmann, Klaus (o. J.): Jeder wird sein eigener Bildungsmanager. Das deutsche Bildungssystem muss sich in einen pädagogischen Dienstleister verwandeln. Online verfügbar unter http://www.campus-of-excellence.com/images/hurrelmann_2008.pdf?XTCsid=0768d584bc23621222feb3baa4b0ae88, zuletzt geprüft am 14.03.14.
- Hüther, Gerald (2006): Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: *Forum Erwachsenenbildung: Beiträge und Berichte / DEAE Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V.* (3), S. 7-13.
- Hüther, Gerald (2008): Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Ralf Caspary und Elsbeth Stern (Hg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Orig.-Ausg., 5. Aufl. Freiburg i. B.: Herder, S. 70-84.
- Hüther, Gerald (2009): Lernen durch Erfahrung. Neurobiologische Erkenntnisse als Rückenstärkung für Wegbereiter einer neuen Schulkultur. In: *Lernende Schule: für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* (46/47), S. 9-13.
- IBÖB – Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (Hg.) (2011): Für eine bessere ökonomische Bildung! Online verfügbar unter <http://www.iboeb.org/ueberuns.html>, zuletzt geprüft am 16.12.12.
- Ipfling, Heinz Jürgen (1996): Die Hauptschule als weiterführende Schule – Standort und Profil. In: Wolfgang Schumann (Hg.): In der Hauptschule unterrichten. Didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-28.

- Izard, Carroll E. (1994): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Unter Mitarbeit von Barbara Murakami. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Jacobsen, Heike (2010): Strukturwandel der Arbeit im Tertiärisierungsprozess. In: G. Günter Voß, Günther Wachtler und Fritz Böhle (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 203-228.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul Felix; Zeisel, Hans (1978): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Gesichte der Soziographie. 2. Aufl., 9.-11. Tsd. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jasper, Gerda; Richter, Ulrike A.; Haber, Isabel; Vogel, Henri (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin (Berufsbildungsforschung, 6). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf, zuletzt geprüft am 22.10.12.
- Jochum, Georg (2010): Zur historischen Entwicklung des Verständnisses von Arbeit. In: G. Günter Voß, Günther Wachtler und Fritz Böhle (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 81-125.
- Johannsen, Maren; Krüger, Dirk (2005): Schülervorstellungen zur Evolution – eine quantitative Studie. Institut für Didaktik der Biologie (IDB) Münster Ber. Inst. Didaktik Biologie 14. Online verfügbar unter <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-3152/Krueger.pdf>, zuletzt geprüft am 04.01.13.
- Jung, Eberhard (2008a): Berufliche Sozialisation. In: Reinhold Hedtke und Birgit Weber (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 64-65.
- Jung, Eberhard (2008b): Reife, Fähigkeit oder Kompetenz? Über die pädagogisch-didaktische Bedeutung von Leitbegriffen im Arbeits- und Berufsfindungsprozess. In: Elisabeth Schlemmer und Herbert Gerstberger (Hg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 131-148.
- Kahsnitz, Dietmar; Ropohl, Günter; Schmid, Alfons (1997): Arbeit und Arbeitslehre. In: Dietmar Kahsnitz (Hg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München, Wien: Oldenbourg, S. 3-25.
- Kaiser, Astrid (1996): Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. 2., veränd. Aufl. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Kaiser, Astrid (1997): Forschung über Lernvoraussetzungen zu didaktischen Schlüsselproblemen im Sachunterricht. In: Brunhilde Marquardt-Mau, Walter Köhnlein und Roland Lauterbach (Hg.): Forschung zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 7), S. 190-207.

- Kaiser, Astrid (2002): Verschiedene Kinder sehen die Welt verschieden – didaktische Probleme der Vielfalt. In: Reinhard Voß (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand, S. 143-165.
- Kaiser, Astrid (2011): Schlüsselprobleme. In: Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel, Birgit Werner, Wolfgang Jantzen und Iris Beck (Hg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 157-166.
- Kassner, Dieter (2008): Emotionen beim wirtschaftlichen Lehren und Lernen. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf - Vierteljahresschrift für Unterrichtspraxis und Lehrerbildung* 56 (1), S. 14-46.
- Kastner, Michael (2012): Burnout vorbeugen. „Zwei Drittel vom Zahnfleisch reicht“. Hg. v. heute.de. Online verfügbar unter <http://www.zdf.de/ZDF/zdfportal/web/heute-Nachrichten/4672/23339298/78f023/Zwei-Drittel-vom-Zahnfleisch-reicht.html>, zuletzt geprüft am 04.01.13.
- Kattmann, Ulrich (2007): Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In: Dirk Krüger und Helmut Vogt (Hg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin, Heidelberg: Springer-Verl. Berlin Heidelberg (Springer-11777 /Dig. Serial]), S. 93-104.
- Kattmann, Ulrich; Duit, Reinders; Gropengießer, Harald; Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3 (3), S. 2-18.
- Katz, Daniel; Stotland, Ezra (1959): A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In: S. Koch (Hg.): Psychology: A Study of a Science. New York: McGraw-Hill (3), S. 423-475.
- KecuBHTW – Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW (2006): Kerncurriculum Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre. In: *Journal of Social Science Education (JSSE)* 5 (3), S. 98-116. Online verfügbar unter <http://www.jsse.org/2006/2006-3/interdisziplinaere-arbeitsgruppe-bhtw>, zuletzt geprüft am 03.01.13.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Keller, Berndt (2008): Einführung in die Arbeitspolitik. Arbeitsbeziehungen und Arbeitsmarkt in sozialwissenschaftlicher Perspektive. 7. Aufl. München: Oldenbourg.
- Keller, Berndt; Seifert, Hartmut (2009): Atypische Beschäftigungsverhältnisse. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (27), S. 40-46.
- Keynes, John Maynard (1936): Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes. München, Leipzig: Duncker & Humblot.

- Kieselbach, Thomas (1994): Arbeitslosigkeit als psychologisches Problem – auf individueller und gesellschaftlicher Ebene. In: Leo Montada (Hg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit. [Konferenz der ADIA-Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Arbeit und Soziales Leben und der Humboldt Universität zu Berlin im Oktober 1993. Thema der Konferenz „Ungerechtigkeit der Arbeitslosigkeit“]. Frankfurt a. M.: Campus-Verl., S. 233-263.
- Kieselbach, Thomas; Offe, Heinz (1979): Psychologische, gesundheitliche, soziale und politische Probleme als Folge von Arbeitslosigkeit. Ein kritischer Überblick. In: Thomas Kieselbach und Heinz Offe (Hg.): Arbeitslosigkeit. Individuelle Verarbeitung, gesellschaftlicher Hintergrund. Darmstadt: Steinkopff, S. 7-140.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: *Widerstreit Sachunterricht* (4), S. 1-10. Online verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/arch/klafki/klafki.pdf>, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Kleemann, Frank; Matuschek, Ingo; Voß, Günter G. (2002): Subjektivierung von Arbeit. Ein Überblick zum Stand der Diskussion. Online verfügbar unter http://www.arbeitenundleben.de/downloads/Subj_Kleemann%20u.a.%20SubjArb.pdf, zuletzt geprüft am 14.03.14.
- Kleemann, Frank; Voß, G. Günter (2010): Arbeit und Subjekt. In: Günter G. Voß, Günther Wachtler und Fritz Böhle (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Klemm, Klaus (2006): Was wissen wir über ein gutes Schulsystem? In: *Pädagogik* 58 (7/8), S. 76-80.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Hg. v. Referat Bildungsforschung Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Klodt, Henning (2009): Sektoraler Strukturwandel als Determinante der Arbeitslosigkeit. In: *Arbeitsmarkt und Beschäftigung*, Bd. 318, S. 205-223.
- KLP AL – Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Arbeitslehre. Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft 2012. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Sekundarstufe I – Hauptschule; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne für die Hauptschule.

- KLP GL – Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte/Politik 2011. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Sekundarstufe I – Hauptschule; Richtlinien und Lehrpläne; Kernlehrpläne für die Hauptschule.
- Knoop, Hans D. (1985): Problemfall Hauptschule. Mut zur Reform einer Schule. 1. Aufl. Essen: Neue-Deutsche-Schule-Verlagsgesellschaft.
- Kohl, Wiebke; Calmbach, Marc (2012): Unsichtbares Politikprogramm? Lebenswelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 17-26.
- Kölzer, Carolin (2011): Arbeitslosigkeit als Lebens- und Lernsituation. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1 (2), S. 50-69.
- König, Eckard (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: Eckard König und Peter Zedler (Hg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. 2., völlig überarb. Aufl., Dr. nach Typoskr. Weinheim: Beltz, S. 55-70.
- Kraemer, Klaus (2008): Prekarität – was ist das? In: *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 17 (2), S. 77-90.
- Krampen, Günter (1989): Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen: Theorien, Geschichte, Probleme. In: Günter Krampen (Hg.): Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Psychologie, S. 3-16.
- Kratzer, Nick (2003): Entgrenzung und Verschränkung, S. 1-4. Online verfügbar unter http://www.isf-muenchen.de/pdf/KOPRA_WS_030214_statemnk.pdf, zuletzt geprüft am 03.04.12.
- Kratzer, Nick; Sauer, Dieter (2003): Entgrenzung von Arbeit. Konzept, Thesen, Befunde. In: Karin Gottschall und G. Günter Voß (Hg.): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. München: Hampp, S. 87-123.
- Kremer, Arndt (2010): Auslaufmodell Hauptschule? Hg. v. Innovationsportal Bildungsserver. DIPF. Online verfügbar unter <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=764>, zuletzt geprüft am 01.07.2012.
- Kromphardt, Jürgen (1998): Arbeitslosigkeit und Inflation. Eine Einführung in die makroökonomischen Kontroversen; mit Tabellen. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kromphardt, Jürgen (2004): Zu den Ursachen und zur Therapie der Arbeitslosigkeit. Eine Analyse mit Hilfe des arbeitsmarkttheoretischen Standardmodells. In: Ulrich Steinorth und Gerd Bruder Müller (Hg.): Arbeitslosigkeit und die Möglichkeiten ihrer Überwindung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 53-65.

- Kronauer, Martin (2010): *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. 2., aktualisierte und erw. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus-Verl.
- Kronauer, Martin; Vogel, Berthold; Gerlach, Frank (1993): *Im Schatten der Arbeitsgesellschaft. Arbeitslose und die Dynamik sozialer Ausgrenzung*. Frankfurt a. M.: Campus-Verl.
- Krug, Gerhard (2009): *Paradoxe Wirkung von Niedriglohnzuschüssen. Zum Einfluss der Reziprozitätsnorm auf die Stabilität finanziell geförderter Beschäftigung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger, Dirk (2007): *Die Conceptual Change-Theorie*. In: Dirk Krüger und Helmut Vogt (Hg.): *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verl., S. 81-92.
- Krüger-Hemmer, Christiane (2011): *Bildung*. In: Statistisches Bundesamt (Destatis) und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hg.): *Datenreport 2011. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 49-70.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl.
- Kuhnke, Ralf; Lex, Tilly; Reißig, Birgit (2008): *Hauptschüler: Restschüler oder heterogene Gruppe?* In: Birgit Reißig, Nora Gaupp und Tilly Lex (Hg.): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München: Verl. Dt. Jugendinst., S. 34-55.
- Lamnek, Siegfried (1988): *Qualitative Sozialforschung. Methodologie*. München und Weinheim: Psychologie-Verlags-Union (1).
- Lamnek, Siegfried (2002): *Qualitative Interviews*. In: Eckard König und Peter Zedler (Hg.): *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. 2., völlig überarb. Aufl., Dr. nach Typoskr. Weinheim: Beltz, S. 157-193.
- Lampert, Heinz; Bossert, Albrecht (2004): *Die Wirtschafts- und Sozialordnung der Bundesrepublik Deutschland im Rahmen der Europäischen Union*. 15., völlig überarb. Aufl. München: Olzog.
- Lange, Dirk (2007): *Politikdidaktische Rekonstruktion*. In: Dirk Lange und Volker Reinhardt (Hg.): *Basiswissen politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Forschung und Bildungsbedingungen*. 6 Bände. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (4), S. 58-65.
- Lange, Dirk (2011): *Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen*. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl., S. 95-109.
- Lange, Elmar (2005): *Soziologie des Erziehungswesens*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Langner, Frank (2007): Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht. In: Volker Reinhardt und Dirk Lange (Hg.): Planung politischer Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (5), S. 12-22.
- Lazarus, Richard S. (1966): Psychological stress and the coping process. New York: McGrwa-Hill.
- Lazarus, Richard S.; Folkman, Susan (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Pub. Co.
- Lehmann-Grube, S. K. (1998): Soziale Repräsentationen in Subjektiven Theorien von Lehrkräften über Unterrichtshandeln. In: Erich H. Witte und Adrian Bangerter (Hg.): Sozialpsychologie der Kognition. Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen; Beiträge des 13. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich: Pabst, S. 94-119.
- Lemmermöhle, Doris; Nägele, Barbara (1999): Lebensplanung unter Vorbehalt. Jungen und Mädchen in Brandenburg zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. 1. Aufl. Mössingen-Talheim: Talheimer Verl.
- Leschinsky, Achim (2008): Die Hauptschule – von der Be- zur Enthauptung. In: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Meyer und Luitgard Trommer (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick; [der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung]. Orig.-Ausg., vollst. überarb. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 377-406.
- Lex, Tilly; Gaupp, Nora; Reißig, Birgit (2008): Das DJI-Übergangspanel: Anlage einer Längsschnittuntersuchung zu den Wegen von der Hauptschule in die Arbeitswelt. In: Birgit Reißig, Nora Gaupp und Tilly Lex (Hg.): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: Verl. Dt. Jugendinst., S. 22-32.
- Liebsch, Katharina (2007): Ungleichheiten und Vereindeutigungen. Strukturelle Verflechtungen im Umgang weiblicher Jugendlicher mit (erwerbs-)biographischer Unsicherheit. In: Jürgen Mansel (Hg.): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation. Weinheim ;, München: Juventa, S. 49-60.
- Lins, Josef (1989): Arbeitslosigkeit in der Sicht von Jugendlichen: Aussagen zu ihren Ursachen, Einschätzung eigener Betroffenheit. In: *WISO: Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift* (1), S. 27-40.
- Loerwald, Dirk (2007): Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (32-33), S. 27-33.
- Lösch, Bettina (2013): Was heißt ‚kritische Politische Bildung‘ heute? In: *Polis* (2), S. 11-14.
- Lohr, Karin; Nickel, Hildegard Maria (2005): Subjektivierung von Arbeit – Riskante Chancen. In: Karin Lohr und Hildegard Nickel (Hg.): Subjektivierung von Arbeit – riskante Chancen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 207-239.

- Ludwig, Monika (1996): Armutskarrieren. Zwischen Abstieg und Aufstieg im Sozialstaat. Opladen: Westdt. Verl.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2008): Arbeitslosigkeit. In: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 199-239.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2012): Arbeitsmarkt. Für alle wichtig, für viele unsicher. In: Stefan Hradil (Hg.): Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 289-312.
- Lüders, Christian; Rosner, Siegfried (1990): Arbeitslosigkeit in der Familie. In: Hans Schindler, Ali Wacker und Peter Wetzels (Hg.): Familienleben in der Arbeitslosigkeit. Ergebnisse neuerer europäischer Studien. Heidelberg: Roland Asanger, S. 75-122.
- Mack, Wolfgang (2003): Bildung und Lebensbewältigung. Grundlagen der Jugend- schule. In: Ludwig Duncker (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 35-49.
- Mainong, Alexius (1894): Psychologisch-ethische Untersuchungen zur Werttheorie. Graz: Leuschner & Lubensky. Wiederabdruck in R. Haller; R. Kindinger (Hg.) (1968): Alexius Meinong Gesamtausgabe Band II. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt., S. 3-244.
- Mansel, Jürgen (1998): Zukunftsperspektiven und Wohlbefinden von sozial be- nachteiligten Jugendlichen. In: Jürgen Mansel und Klaus-Peter Brinkhoff (Hg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychoso- zialen Folgen. Weinheim: Juventa, S. 141-157.
- Mansel, Jürgen (2001): Neue Ängste Jugendlicher? In: Jürgen Mansel, Wolfgang Schweins und Matthias Ulbrich-Herrmann (Hg.): Zukunftsperspektiven Jugend- licher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Be- drohung für die Lebensplanung. Weinheim: Juventa, S. 72-88.
- Martschinke, Sabine; Kopp, Bärbel (2007): Heterogene Lernvoraussetzungen. In: Joachim Kahlert und Dietmar von Reeken (Hg.): Handbuch Didaktik des Sach- unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 367-372.
- Maslow, Abraham Harold (1978): Motivation und Persönlichkeit. 2., erw. Aufl. Ol- ten: Walter-Verl.
- Maurer, Björn (2010): Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoreti- sche Grundlegung und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis. Mün- chen: kopaed.
- Mayring, Philipp (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anlei- tung zu qualitativem Denken. 1. Aufl. München: Psychologie-Verlags-Union.
- McGuire, W. J. (1969): The nature of attitudes and attitude change. In: G. Lindzey und E. Aronson (Hg.): The Handbook of social psychology. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley (3), S. 136-314.

- Merkens, Hans (2008): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 6., durchges. und aktualisierte Aufl.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 286-299.
- Mesaros, Leila; Vanselow, Achim; Weinkopf, Claudia (2009): *Fachkräftemangel in KMU. Ausmaß, Ursachen und Gegenstrategien; Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung.* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschafts- u. Sozialpolitik. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06797.pdf>, zuletzt geprüft am 06.06.12.
- Meyer, Wulf-Uwe; Reisenzein, Rainer; Schützwohl, Achim (2001): *Einführung in die Emotionspsychologie. 2., überarb. Aufl.* Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber (1).
- Meyer, Wulf-Uwe; Schützwohl, Achim; Reisenzein, Rainer (2003): *Einführung in die Emotionspsychologie. Kognitive Emotionstheorien. 3 Bände.* Bern: Huber (3).
- Mietzel, Gerd (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8., überarb. und erw. Aufl.* Göttingen: Hogrefe.
- Mikl-Horke, Gertraude (1991): *Industrie- und Arbeitssoziologie.* München: R. Oldenbourg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012a): *Vielfalt macht schlauer. Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg.* Hg. v. Jugend und Sport Baden-Württemberg Ministerium für Kultus. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1366184/>, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012b): *Werkrealschule und Hauptschule.* Hg. v. Jugend und Sport Baden-Württemberg Ministerium für Kultus. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online verfügbar unter <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1247342/index.html?ROOT=1146607>, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Möhlenkamp, Gerhard (1975): *Kreative Bewältigung kognitiver Unsicherheit. Die motivationalen Voraussetzungen unterschiedlicher Bewältigungsstrategien kognitiver Konflikte: ein theoretischer Entwurf und der Versuch seiner empirischen Validierung.* Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Dissertation.
- Mohr, Katrin (2007): *Soziale Exklusion im Wohlfahrtsstaat. Arbeitslosensicherung und Sozialhilfe in Großbritannien und Deutschland.* Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Moll, Andrea (2001): *Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Montada, Leo (1994): *Maßnahmen gegen Arbeitslosigkeit: Bewertungen unter Gerechtigkeitsaspekten.* In: Leo Montada (Hg.): *Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit.* [Konferenz der ADIA-Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Ar-

- beit und Soziales Leben und der Humboldt Universität zu Berlin im Oktober 1993. Thema der Konferenz „Ungerechtigkeit der Arbeitslosigkeit“. Frankfurt a. M.: Campus-Verl., S. 264-281.
- Morgenroth, Christine (2003): Arbeitsidentität und Arbeitslosigkeit – ein depressiver Zirkel. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (B 6-7), S. 17-24.
- Moscovici, Serge (1995): Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. In: Uwe Flick (Hg.): *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 266-314.
- MPiB – Max Planck Institut für Bildungsforschung (2005): Programme for International Student Assessment (PISA 2000). Projektüberblick – Grundlagen und Methoden der Studie. Hg. v. OECD PISA Deutschland. Max Planck Institut für Bildungsforschung. Online verfügbar unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/grundlagen.htm>, zuletzt geprüft am 06.06.12.
- Munsch, Chantal (2012): Aktive Bürgerarbeit als (sozial)pädagogisches Bildungsziel? Argumente gegen eine individualisierende Sicht auf „engagementferne“ Gruppen. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen*. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 42-51.
- Murphy, Gregory Leo (2004): *The big book of concepts*. 1. paperback ed. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Nerdinger, Friedemann W. (1992): Subjektive Theorien beruflichen Aufstiegs. Quantitative und qualitative Ergebnisse einer Längsschnittstudie des Übergangs vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem. In: *Mitteilungen/Sonderforschungsbereich 333 der Universität München* (4), S. 5-25.
- Neumann, Lothar F.; Schaper, Klaus (2008): *Die Sozialordnung der Bundesrepublik Deutschland*. 5. Aufl. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): *Oberschule*. Hg. v. Niedersächsisches Kultusministerium. Niedersächsisches Kultusministerium. Online verfügbar unter http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=28278&article_id=91352&_psmand=8, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Nießeler, Andreas (2005): Kulturelles Lernen im Sachunterricht? Zur Bedeutung kulturtheoretischer und kulturanthropologischer Ansätze. In: Diethard Cech und Hartmut Giest (Hg.): *Sachunterricht in Praxis und Forschung – Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts*. [GDSU-Jahrestagung 2004 in Potsdam zum Thema „Zwischen Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis - Erwartungen an den Sachunterricht“]. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 73-86.
- Nitzschke, Volker; Nonnenmacher, Frank (1997): Politikunterricht in der Sekundarstufe I allgemeinbildender Schulen. In: Wolfgang Sander (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. [Praxis und Wissenschaft]. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 173-189.

- Nonnenmacher, Frank (1982): Planung des politischen Unterrichts. In: Volker Nitzschke, Fritz Sandmann und Nitzschke-Sandmann (Hg.): *Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts*. Stuttgart: Metzler, S. 190-245.
- Nonnenmacher, Frank; Widmaier, Benedikt (2012): Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen. Zur Einführung. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen*. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 5-16.
- Oechsle, Mechthild (2000): Geschlecht und Geschlechterverhältnis – keine Kategorien der politischen Bildung. In: Mechthild Oechsle und Karin Wetterau (Hg.): *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis*. Opladen: Leske + Budrich, S. 53-74.
- Oechsle, Mechthild (2009a): Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. In: Mechthild Oechsle, Helen Knauf, Christiane Maschetzke, Elke Rosowski (Hg.): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 23-44.
- Oechsle, Mechthild (2009b): Abitur und was dann? Orientierungen und Handlungsstrategien im Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium. In: Mechthild Oechsle, Helen Knauf, Christiane Maschetzke, Elke Rosowski (Hg.): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 55-128.
- Oelkers, Jürgen (2011): Heinz Bude: Bildungsapanik. Es käme darauf an, die Ungleichheit zu nutzen. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 28.08.2011. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/frankfurter-allgemeine-zeitung/feuilleton/heinz-bude-bildungsapanik-es-kaeme-darauf-an-die-ungleichheit-zu-nutzen-11126858.html>, zuletzt geprüft am 04.01.13.
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva (2008): Jugendalter. Jugendliche im Spannungsfeld verschiedener Umwelten. Arbeit und Berufstätigkeit im Jugendalter. In: Rolf Oerter, Leo Montada und Oerter-Montada (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. [CD-ROM, Lehrbuch]. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU, S. 329-331.
- Oerter, Rolf; Montada, Leo (2008): Glossar. In: Rolf Oerter, Leo Montada und Oerter-Montada (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. [CD-ROM, Lehrbuch]. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Orbuch, Terri L. (1997): People's Accounts Count. The Sociology of Accounts. In: *Annual Review of Sociology* 23, S. 455-478.
- Oschmiansky, Frank (2011): Förderung des zweiten Arbeitsmarktes. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55185/foerderung-des-zweiten-arbeitsmarktes?p=all>, zuletzt geprüft am 04.01.13.

- Osterkamp, Ute (1999): Zum Problem der Gesellschaftlichkeit und Rationalität der Gefühle/Emotionen (40). In: *Forum Kritische Psychologie*, S. 3-49.
- Oswald, Hans (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Barbara Frieberthäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.). Weinheim: Juventa-Verl., S. 183-201.
- Oyen, Stefan A.; Koch, Thomas (2007): Schülerkonzepte und Perspektivenübernahme. In: *Geschichte lernen* 20 (118), S. 62-64.
- Panke, Martina; Sötje, Karin; Steil, Armin (2010): Arbeitsorientierte politische Bildung. In: Martina Panke, Karin Sötje und Armin Steil (Hg.): *Biographisches Lernen in der beruflichen Sozialisation. Konzepte politischer Bildung für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb*. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 9-19.
- Parsons, Talcott (1964): Ansatz zu einer analytischen Theorie der sozialen Schichtung. In: Dietrich Rüschemeyer (Hg.): *Beträge zur soziologischen Theorie*. Neuwied: Luchterhand, S. 180-205.
- Peisert, Hansgert (1967): *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Peto, Rudolf (2001): *Grundlagen der Makroökonomik*. 12. Aufl. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Piaget, Jean (1973): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Autorisierte Übersetzung nach der dritten Auflage. 2. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1973): *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Piaget, Jean (1974): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. 1. Aufl. Stuttgart: E. Klett.
- Piaget, Jean; Aebli, Hans (2005): *Das Weltbild des Kindes*. 8. Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl. [u.a.].
- Polanyi, Karl (1995): *The great transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. 3. Aufl. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Posner, G. J.; Strike, K. A.; Hewson, P. W.; Gertzog, W. A. (1982): Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. In: *Science Education*, 66, 211-227.
- Preiser, Siegfried (1982): Sozialpsychologische, entwicklungspsychologische und lernpsychologische Voraussetzungen politischen Unterrichts. In: Volker Nitzschke, Fritz Sandmann und Nitzschke-Sandmann (Hg.): *Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts*. Stuttgart: Metzler, S. 89-128.
- Preiser, Siegfried (2003): Lernumwelten – Der soziale und ökologische Kontext von Unterricht und Erziehung. In: Siegfried Preiser und Markus Dresel (Hg.):

- Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim: Juventa-Verl., S. 237-269.
- Promberger, Markus (2008): Arbeit, Arbeitslosigkeit und soziale Integration. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (40-41), S. 7-15.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Queisser, Ursula (2010): Zwischen Schule und Beruf. Zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rahn, Peter (2005): *Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss..
- Rauschenberg, Brigitte (1988): Betroffenheit als Kategorie der Politischen Psychologie. In: Helmut König und Werner Bergmann (Hg.): *Politische Psychologie heute*. Opladen: Westdt. Verl., S. 147-170.
- Redlich, Alexander; Schley, Wilfried (1980): *Hauptschulprobleme*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Reinders, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reinfried, Sibylle (2008): Schülervorstellungen und Lernen von Geographie. In: *Geographie heute* 29 (265), S. 8-13.
- Reinfried, Sibylle (2010): Lernen als Vorstellungsänderung: Aspekte der Vorstellungsforschung mit Bezügen zur Geographiedidaktik. In: Sibylle Reinfried (Hg.): *Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion*. Berlin: Logos Verl., S. 1-31.
- Reinhardt, Sibylle (2005): *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Reisenzein, Rainer (1994): Kausalattribution und Emotion. In: Friedrich Försterling (Hg.): *Attributionstheorie. Grundlagen und Anwendungen*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie, S. 123-157.
- Reißig, Birgit (2009): Wege benachteiligter Jugendlicher von der Schule ins Arbeitsleben. In: Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (Hg.): *Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung*. Tagungsdokumentation. Bielefeld: Bertelsmann, S. 75-86.
- Reißig, Birgit (2010): *Biographien jenseits von Erwerbsarbeit. Prozesse sozialer Exklusion und ihre Bewältigung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwiss.
- Reißig, Birgit; Gaupp, Nora; Lex, Tilly (2008): Vorwort. In: Birgit Reißig, Nora Gaupp und Tilly Lex (Hg.): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München: Verl. Dt. Jugendinst, S. 7-20.

- Rekus, Jürgen; Hintz, Dieter; Ladenthin, Volker (1998): Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim: Juventa-Verl.
- Richter, Dagmar (2000): Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung. Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In: Mechtild Oechsle und Karin Wetterau (Hg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis. Opladen: Leske + Budrich, S. 197-222.
- Rogall, Holger (2006): Volkswirtschaftslehre für Sozialwissenschaftler. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Roloff, Ernst-August (1972): Erziehung zur Politik. Einführung in die politische Didaktik. Sozialwissenschaftliche Grundlagen. 2. Aufl. 3 Bände. Göttingen: Otto Schwartz & Co (1).
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Rösner, Ernst (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster: Waxmann.
- Roth, Gerhard (2006): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Ulrich Herrmann (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, S. 49-59.
- Roth, Gerhard (2007): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rotter, Julian B. (1982): Einige Probleme und Mißverständnisse beim Konstrukt der internen versus externen Kontrolle der Verstärkung. In: Rosemarie Mielke und Barry E. Collins (Hg.): Interne/externe Kontrollüberzeugung. Theoretische und empirische Arbeiten zum Locus of Control-Konstrukt. Bern: Huber, S. 43-62.
- Rump, Jutta (2011): Arbeit der Zukunft – Die Arbeitswelt im Umbruch. In: Ulrich Winterfeld, Birgit Codehardt und Christina Reschner (Hg.): Die Zukunft der Arbeit. Das Umfeld der Arbeit von morgen gestalten. 1. Aufl. Berlin: Frank & Timme, S. 37-60.
- RVpB – Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001): Rahmenvorgabe politische Bildung. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach.
- RVöB – Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Rahmenvorgabe für die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I. Frechen: Ritterbach.
- Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 3., durchges. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Sander, Wolfgang (2010): Wissen im kompetenzorientierten Unterricht – Konzepte, Basiskonzepte, Kontroversen in den gesellschaftlichen Fächern. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1 (1), S. 42-66.
- Scarr, S. (1992): Developmental theories for the 1990s. Development and individual differences. In: *Child Development* (63), S. 1-19.

- Schatzman, Leonard; Strauss, Anselm L. (1973): *Field research. Strategies for a natural sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1998): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht*. In: Inez DeFlorio-Hansen (Hg.): *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr, S. 12-32.
- Scherke, Katharina (2009): *Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Scherr, Albert (2010a): *Innere Sicherheit und soziale Unsicherheit. Sicherheitsdiskurse als projektive Bearbeitung gesellschaftsstrukturell bedingter Ängste?* In: Axel Groenemeyer (Hg.): *Wege der Sicherheitsgesellschaft. Gesellschaftliche Transformationen der Konstruktion und Regulierung innerer Unsicherheiten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 23-39.
- Scherr, Albert (2010b): *Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung*. In: Bettina Lösch und Andreas Thimmel (Hg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 54). S. 303-314.
- Scherr, Albert (2012): *Pädagogische Grundsätze für die politische Bildung unter erschwerten Bedingungen*. In: Benedikt Widmaier und Frank Nonnenmacher (Hg.): *Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen*. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 62-76.
- Schindler, Hans (1979): *Familie und Arbeitslosigkeit*. In: Thomas Kieselbach und Heinz Offe (Hg.): *Arbeitslosigkeit. Individuelle Verarbeitung, gesellschaftlicher Hintergrund*. Darmstadt: Steinkopff, S. 258-286.
- Schlag, Bernhard (2006): *Lern- und Leistungsmotivation*. Unveränd. Nachdr. der 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schleiermacher, Thomas (2004): *Arbeitslosigkeit Geringqualifizierter. Humankapitaltheoretische Ursachenanalyse und Instrumente einer Reduzierung der Arbeitslosigkeit Geringqualifizierter auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt*. Regensburg: Transfer-Verl.
- Schlömerkemper, Jörg (2003): *Praxisbezogenes Lernen in der Hauptschule. Über Grenzen und Perspektiven einer scheinbaren Selbstverständlichkeit*. In: Ludwig Duncker (Hg.): *Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 53-67.
- Schmal, Andreas (1994): *Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt zwischen Bevölkerungsgruppen und Regionen*. In: Leo Montada (Hg.): *Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit. [Konferenz der ADIA-Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Arbeit und Soziales Leben und der Humboldt Universität zu Berlin im Oktober 1993. Thema der Konferenz „Ungerechtigkeit der Arbeitslosigkeit“]*. Frankfurt a. M.: Campus-Verl., S. 89-106.
- Schmidt, Angela (2000): *Mit Haut und Haaren - Die Instrumentalisierung der Gefühle in der neuen Arbeitsorganisation*. In: Wilfried Glißmann und Angela

- Schmidt (Hg.): Mit Haut und Haaren. Der Zugriff auf das ganze Individuum. Denkanstöße – IG Metaller in der IBM, o. S.
- Schmidt, Gert (2010): Arbeit und Gesellschaft. In: G. Günter Voß, Günther Wachtler und Fritz Böhle (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 127-147.
- Schmidt, Hans Dieter; Brunner, Ewald Johannes; Mummendey, Amélie (1975): Soziale Einstellungen. München: Juventa-Verl.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt a. M.: Europ. Verl.-Anst.
- Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln: Europ. Verlagsanst.
- Schneekloth, Ulrich (2006): Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. In: Klaus Hurrelmann und Mathias Albert (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verl., S. 103-144.
- Schneider, Herbert (1991): Rationalität und Emotionalität in der Demokratie. In: Siegfried Schiele und Hans H. Knütter (Hg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung. Stuttgart: Metzler, S. 10-23.
- Schneider, Sibylle (2008): Heterogene Lerngruppen und Bildungserfolge – Befunde der Lehr- und Lernforschung. In: Reiner Lehberger und Uwe Sandfuchs (Hg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 18-32.
- Schober, Karen (2001): Berufsorientierung im Wandel - Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. Sowi-Online. Online verfügbar unter www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/schober.htm, zuletzt geprüft am 03.04.12.
- Schrader, Sabine (2004): Großes Wörterbuch der Psychologie. Grundwissen von A-Z. Rund 2.000 zuverlässige Angaben. München: Compact Verl.
- Schreier, Margrit (2007): Qualitative Stichprobenkonzepte. In: Gabriele Naderer und Eva Balzer (Hg.): Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verl. Dr. Th. Gabler, S. 233-245.
- Schubert, Klaus; Klein, Martina (2011): Das Politiklexikon. 5., erw. und aktualisierte Aufl. Bonn: Dietz. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17088/arbeit>, zuletzt geprüft am 04.01.13.
- Schuchart, Claudia (2009): Warum interessieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? Eine Analyse individueller Überzeugungen unter besonderer Beachtung geschlechtsspezifischer Differenzen. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), Sonderheft (12). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 373-397.

- Schulministerium NRW (2006-2012): Die Hauptschule. Abschlüsse. Hg. v. Schulministerium NRW. Schulministerium NRW. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/index.html>, zuletzt geprüft am 14.08.2012.
- Schulministerium NRW (2012): Das Modellvorhaben Gemeinschaftsschule. Hg. v. Schulministerium NRW. Schulministerium NRW. Online verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Gemeinschaftsschule/index.html>, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Schulz-Schaeffer, Ingo (2007): Zugeschriebene Handlungen. Ein Beitrag zur Theorie sozialen Handelns. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schumann, Wolfgang (1996): Einleitung. In: Wolfgang Schumann (Hg.): In der Hauptschule unterrichten. Didaktische und pädagogische Aspekte der Hauptschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-9.
- Schürer-Necker, Elisabeth (1994): Gedächtnis und Emotion. Zum Einfluß von Emotionen auf das Behalten von Texten. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.
- Schützeichel, Rainer (2007): Soziale Repräsentationen. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., S. 450-455.
- Schwarz, N.; Clore, G. L. (1996): Feelings and phenomenal experiences. In: E. T. Higgins und A. W. Kruglanski (Hg.): Social psychology: Handbook of basic principles. New York: Guilford Press, S. 433-465.
- Seebaß, Katharina; Siegert, Manuel: Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland. Working Paper 36 der Forschergruppe des Bundesamtes. In: Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (Hg.): Integrationsreport. Working Paper. Online verfügbar unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 06.10.12.
- Seeber, Günter (2009): Einführung. In: Günter Seeber (Hg.): Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 5-9.
- Seel, Norbert M. (2003): Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen; mit 12 Tabellen und zahlreichen Übungsaufgaben. 2., aktualisierte und erw. Aufl. München: Reinhardt.
- Seiffge-Krenke, Inge (1989): Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 10 (4), S. 201-220.
- Seifried, Jürgen (2008): Wirksamkeit von Lernarrangements in der kaufmännischen Erstausbildung – Zur Bedeutung von Vorwissen und Bildungsabschlüssen. In: Elisabeth Schlemmer und Herbert Gerstberger (Hg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 233-248.

- Seiler, Thomas Bernhard (1988): Thesen und Befunde zur Entwicklung des Arbeitsbegriffs. In: Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Schüler: Persönlichkeit und Lernverhalten. Methoden des Messens und Deutens in der fachdidaktischen Unterrichtsforschung. Tübingen: Narr, S. 108-128.
- Selka, Reinhard; Bergmann, Manfred (2008): Berufsstart für Hauptschüler. 6. Aufl. s.l.: Bertelsmann.
- Sesselmeier, Werner; Funk, Lothar; Waas, Bernd (2010): Arbeitsmarkttheorien. Eine ökonomisch-juristische Einführung. 3., vollst. überarb. Aufl. Heidelberg: Physica-Verl.
- Siegler, Robert S. (2001): Das Denken von Kindern. 3. Aufl. München: Oldenbourg.
- Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy; Pauen, Sabina; Grabowski, Joachim (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. [Nachdr.]. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Sinus-Institut (2011): Sinus-Milieus. Heidelberg. Online verfügbar unter <http://www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html>, zuletzt geprüft am 03.12.12.
- SOFI (o. J.) – Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen e.V.: Was heißt „sozio-ökonomisch“? Hg. v. soeb.de (Projekt sozioökonomische Berichterstattung). Online verfügbar unter <http://www.soeb.de/projekt/was-heisst-sozio-oekonomisch/>, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Solga, Heike (2004): Gering Qualifizierte in der Bildungsgesellschaft – Theorie und Praxis. In: Günther Schmid, Markus Gangl und Peter Kupka (Hg.): Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: Empirische Analysen, S. 37-56.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. 1. Aufl. s.l.: Verl. Barbara Budrich.
- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 187-216.
- Speck-Hamdan, Angelika (2007): Kulturelle Differenzen. In: Joachim Kahlert und Dietmar von Reeken (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 377-382.
- Spiegel Online (Hg.) (2006): Notruf der Rütli-Schule. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/schulspiegel/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html>, zuletzt geprüft am 01.01.13.
- Stanat, Petra; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2002): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Max Planck Institut für Bildungsforschung. Online verfügbar unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/>

- PISA_im_Ueberblick.pdf, zuletzt aktualisiert am 14.07.2003, zuletzt geprüft am 14.05.12.
- Statistisches Bundesamt (2008): Atypische Beschäftigung auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Hg. v. Wiesbaden Statistisches Bundesamt und Pressestelle in Zusammenarbeit mit der Gruppe D. Arbeitsmarkt Gruppe ID, III. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2008/Arbeitsmarkt/Pressebrochure_Arbeitsmarkt.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 07.05.12.
- Steck, Peter (1980): Grundzüge der politischen Psychologie. Bern: Huber.
- Stein, Roland (2011): Arbeitslehre. In: Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel, Birgit Werner, Wolfgang Jantzen und Iris Beck (Hg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 237-241.
- Steinkamp, Günther; Meyer, Thomas (1996): Politische Sozialisation durch Arbeitslosigkeit. In: Bernhard Claußen (Hg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation; ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 321-337.
- Steinke, Ines (1998): Valdierung: Ansprüche und deren Einlösung im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Erich H. Witte und Adrian Bangerter (Hg.): Sozialpsychologie der Kognition. Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen; Beiträge des 13. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich: Pabst, S. 120-148.
- Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg., 6., durchges. und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 319-331.
- Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept 'Qualifizierung für Lebenssituationen' im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Klaus-Peter Kruber (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 17), S. 1-22.
- Stern, Elsbeth (2002): Wie abstrakt lernt das Grundschulkind. Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung. In: Hanns Petillon (Hg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen: Leske und Budrich, S. 27-42.
- Stiensmeier-Pelster, J.; Heckhausen, H. (2006): Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): Motivation und Handeln. Dritte, überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verl. Heidelberg, S. 355-392.
- Stöcker, Karl (1955): Sinn und Problematik der inneren Schulreform. In: Karl Stöcker und Johannes Schwenk (Hg.): Innere Schulreform. Frankfurt a. M., Berlin, Bonn: Moritz Diesterweg (Schriftenreihe der Pädagogischen Studienkommission der Studiengemeinschaft der Evangelischen Akademien), S. 5-23.

- Stöcker, Karl (1968): Die Hauptschule. Entwurf und Gestaltung. München: Franz Ehrenwirth.
- Strauss, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München: Fink.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung, 15).
- Sutor, Bernhard (1992): Politikdidaktische Bildung als kategoriale Bildung. In: Gotthard Breit und Peter Massing (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik, 305), S. 339-351.
- Sutterlüty, Ferdinand (2003): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. 2., durchges. Aufl. Frankfurt a. M.: Campus-Verl.
- Temme, Gerni; Tränkle, Ulrich (1996): Arbeitseemotionen. Ein vernachlässigter Aspekt in der Arbeitszufriedenheitsforschung. In: *Arbeit – Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 5 (3), S. 275-297.
- Thienel, Albert (1989): Der Einfluß der emotionalen Betroffenheit von Lehrern auf das differentielle Erleben einer Problemsituation. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 36, S. 210-215.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2003): Die Ergebnisse der PISA-Studie in der bildungspolitischen Diskussion. In: Ludwig Duncker (Hg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 119-122.
- Tilly, Charles (1998): Durable Inequality. Berkeley, CA: University of California Press.
- Trautmann-Sponsel, R. D. (1988): Definition und Abgrenzung des Begriffs „Bewältigung“. L. H. Brüderl (Hg.): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim: Juventa, S. 14-24.
- Trautwein, Ulrich; Baumert, Jürgen; Maaz, Kai (2007): Hauptschulen=Problemschulen? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (28), S. 3-9.
- Truniger, Luzia (1990): Arbeitslos? – Ich nicht. Distanzierungen bei Arbeitslosen und deren subjektive Wahrnehmung der öffentlichen Meinung. Freiburg (Schweiz): Univ.-Verl. [u.a.].
- Ulrich, Dieter; Mayring, Philipp (2003): Psychologie der Emotionen. 2., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Vester, Michael (2006): Soziale Milieus und Gesellschaftspolitik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (44-45), S. 10-17.
- Vosniadou, S.; Brewer, W.F (1992): Mental models of the earth. A study of conceptual change in childhood. In: *Cognitive Psychology* 24, S. 535-585.
- Voß, Günter G. (2006): Arbeit. In: Bernhard Schäfers, Johannes Kopp und Bianca Lehmann (Hg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 9., grundlegend überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 26-32.
- Voß, Günter G. (2010): Was ist Arbeit? Zum Problem eines allgemeinen Arbeitsbegriffs. In: Günter G. Voß, Günther Wachtler und Fritz Böhle (Hg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 23-80.
- Voß, Günter G.; Pongratz, Hans J. (1989): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50 (1), S. 131-158.
- Wagner, Hans-Josef (2006): Symbolischer Interaktionismus. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 2. Aufl. Opladen: Budrich, S. 148-150.
- Weber, Birgit (2004): Lebenschancen als Schlüsselbegriff sozialwissenschaftlicher Didaktik. In: Horst Pöttker und Rainer Geißler (Hg.): *Kritische Empirie. Lebenschancen in den Sozialwissenschaften; Festschrift für Rainer Geißler*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 79-101.
- Weber, Birgit (2008): Kompetenzen ökonomischer Grundbildung für Kinder und Jugendliche. In: Dietmar Bolscho und Katrin Hauenschild (Hg.): *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 17-33.
- Weber, Birgit (2010): Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 1 (1), S. 91-114.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: Siegfried Schiele, Herbert Schneider und Kurt Gerhard Fischer (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: E. Klett, S. 173-184.
- Weiner, Bernard (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weißeno, Georg (2006): Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In: Georg Weißeno (Hg.): *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Bonn: BpB, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 120-141.
- Welniak, Christian (2007): Diagnostische Kompetenz. In: Volker Reinhardt und Dirk Lange (Hg.): *Planung politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (5), S. 37-44.
- Wiedemann, Peter M. (1985): Deutungsmusteranalyse. In: Gerd Jüttemann (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 212-226.

- Wiedemann, Peter M. (1987): Entscheidungskriterien für die Auswahl qualitativer Interviewstrategien. TU Berlin Institut für Psychologie. Berlin (1).
- Wiedemann, Peter M. (1991): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Uwe Flick (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie-Verlags-Union, S. 440-445.
- Wippermann, Carsten; Calmbach, Marc (2007): *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Milieustudie U 27*. Aachen: Verl. Haus Altenberg.
- Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. M.: Campus-Verl.
- Witzel, Andreas (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hg.): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, S. 227-255.
- Witzel, Andreas (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Rainer Strobl (Hg.): *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews; Beiträge zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ... im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. und 30. Juni 1995 in Hannover*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.-Ges., S. 49-76.
- Wygotsky, L. S.; Cole, Michael (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zenke, Karl G. (2003): Hauptschule als Eingangsstufe beruflicher Bildungsprozesse – Überlegungen für einen neuen Zuschnitt. In: Ludwig Duncker (Hg.): *Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 81-95.
- Ziehe, Thomas; Stubenrauch, Herbert (1984): *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*. Orig.-Ausg., 11.-13. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Znoj, Heinzpeter (o. J.): *Anthropologie der Arbeit. Taylorismus, Fordismus und Post-Fordismus*. 9. Vorlesung. Online verfügbar unter http://www.anthro.unibe.ch/unibe/philhist/anthro/content/e297/e1386/e3847/e3849/linkliste3932/arbeit-9_ger.pdf, zuletzt geprüft am 14.08.12.
- Zöllner, Hermann (2008): Fächer und Lernbereiche. Arbeitslehre. In: Reinhold Hedtke und Birgit Weber (Hg.): *Wörterbuch ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., S. 42-44.
- Zurstrassen, Bettina (2011): Politische Handlungskompetenz nur für Bildungsprivilegierte? Vortrag im Berufungsverfahren der W2-Professur Didaktik der Sozialwissenschaften. Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld, 27.10.2011.
- Zurstrassen, Bettina (2012): Soziologische Theorie im Unterricht – Gesellschaft entdecken durch soziologische Theorieanalyse. In: *Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP)* (3), S. 401-413.

Anhang

FRAGEBOGEN

*Liebe Schülerin, lieber Schüler,
die Beantwortung der folgenden Fragen dient dazu herauszufinden, was du für Vorstellungen von deiner Zukunft und was du für Vorstellungen von und Erfahrungen mit Arbeit hast. Bitte beantworte alle Fragen vollständig und wahrheitsgemäß.*

Nummer: _____

Alter:

Klasse:

Geschlecht: männlich weiblich

1. Bald bist du mit der Schule fertig. Was hast du danach vor?

2. Was fällt dir zu dem Begriff „Arbeit“ ein?

3. Wozu dient Arbeit?

4. Wer in deiner Familie arbeitet? Was arbeiten sie?

Kreuze an, wer in deiner Familie arbeitet und schreibe dahinter, was sie arbeiten.

- Mein Vater arbeitet: _____
- Meine Mutter arbeitet: _____
- Meine Geschwister arbeiten (falls du Geschwister hast): _____
- Ich arbeite: _____
- Keiner in meiner Familie arbeitet.

5. Was fällt dir zu „keine Arbeit haben/finden“ ein?

6. Was glaubst du, wie fühlen sich Menschen, die keine Arbeit haben bzw. finden?

7. Wie kommt es überhaupt, dass viele Menschen in Deutschland keine Arbeit haben?

8. Wenn Menschen keine Arbeit haben, welche Folgen hat das dann...**... für den betroffenen Menschen und seine Familie?**

... für die Gesellschaft?

9. Haben oder hatten Menschen in deiner näheren Umgebung, zurzeit oder früher schon einmal keine Arbeit? **ja, und zwar...**

- mein Vater
- meine Mutter
- meine Geschwister (falls du welche hast)
- andere Verwandte (Großeltern, Tanten, Onkel, Cousinen, Cousins..)
- Freunde
- Nachbarn
- Sonstige _____

 nein**10. Fühlst du dich von Arbeitslosigkeit betroffen?** **ja, weil** _____ **nein, weil** _____

Jetzt kommen noch ein paar allgemeine Fragen zu dir und deinen Eltern. Bitte beantworte auch diese Fragen vollständig und wahrheitsgemäß.

Welche Sprache sprichst du meistens zu Hause mit deiner Familie (Muttersprache)?

- Deutsch
- Türkisch
- Polnisch
- Russisch
- Italienisch
- Eine andere Sprache, nämlich _____

In welchem Land wurdest du geboren?

- Deutschland
- Türkei
- Polen
- Russland
- Italien
- In einem anderen Land, nämlich _____

In welchem Land wurde dein Vater geboren?

- Deutschland
- Türkei
- Polen
- Russland
- Italien
- In einem anderen Land, nämlich _____
- Weiß ich nicht

In welchem Land wurde deine Mutter geboren?

- Deutschland
- Türkei
- Polen
- Russland
- Italien
- In einem anderen Land, nämlich _____
- Weiß ich nicht

Welchen Schulabschluss hat dein Vater?

- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss (Mittlere Reife)
- Fachabitur
- Abitur
- Keinen Schulabschluss
- Sonstiges _____
- Weiß ich nicht

Welchen Schulabschluss hat deine Mutter?

- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss (Mittlere Reife)
- Fachabitur
- Abitur
- Keinen Schulabschluss
- Sonstiges _____
- Weiß ich nicht

Bei wem wohnst du?

- bei beiden Eltern
- bei meinem Vater
- bei meiner Mutter
- bei Sonstigen: _____

Wer wohnt noch bei euch?

Vielen Dank!

INTERVIEWLEITFADEN

Block 1: Fragen zum „Lebensentwurf“

Warm-Up

Stell dir vor, du wärst jetzt schon 30 Jahre alt: Wie sieht dein Leben aus?

Block 2: Fragen zum Konzept „Arbeit“

Definition von Arbeit:

Was fällt dir zu dem Begriff „Arbeit“ ein?

Was ist (alles) Arbeit?

Bedeutung von (Erwerbs-)Arbeit (allgemein):

Wozu dient Arbeit?

Was bedeutet Arbeit für den Einzelnen?

Was bedeutet Arbeit für Deutschland (Gesellschaft, Staat, Wirtschaft)?

Subjektive „Beziehung“ zu Arbeit (Bedeutung von Arbeit für den Schüler):

Hast du Erfahrungen mit „Arbeit“? Welche?

Was bedeutet dir Arbeit?

Und früher, als du noch jünger warst (z.B. in der Grundschule)?

Inwiefern betrifft dich (heute) das Thema „Arbeit“?

Und früher, als du noch jünger warst (z.B. in der Grundschule)?

Welche Gedanken machst du dir über Arbeit?

Mit anderen über Arbeit sprechen? Informieren über Arbeit? Wieso, wieso nicht? Mit wem? Informationsquellen (Eltern, Geschwister, Freunde, Mitschüler, Lehrer, Medien)?

Wie ist das für dich mit anderen über das Thema „Arbeit“ zu sprechen?

Und früher, als du noch jünger warst (z.B. in der Grundschule)?

Maßnahmen in Bezug auf Arbeit:

Arbeitsplätze sichern, neue Arbeitsplätze schaffen? Was wird gemacht?

Wer macht was?

Was kann der Einzelne tun, damit er seinen Arbeitsplatz behält oder schnell eine neue Arbeit findet?

Block 3: Fragen zur „Arbeitslosigkeit“ (in Deutschland)**Definition von Arbeitslosigkeit:**

Was heißt keine Arbeit haben/finden bzw. seine Arbeit verlieren?
--

Gründe/Ursachen für Arbeitslosigkeit:

Keine Arbeit haben/Arbeit verlieren/keine Arbeit finden? Wieso? Warum?
--

Folgen von Arbeitslosigkeit:

Welche Folgen hat Arbeitslosigkeit für den Menschen, der keine Arbeit hat und für seine Familie?
--

Welche Folgen hat Arbeitslosigkeit für Deutschland (Gesellschaft, Staat, Wirtschaft)?

Stell dir vor, du wärst in Zukunft arbeitslos, was würde das für dich bedeuten?

Subjektive „Beziehung“ zu Arbeitslosigkeit (Bedeutung von Arbeitslosigkeit für den Schüler):

Hast du Erfahrungen mit „Arbeitslosigkeit“? Welche? Inwiefern?
--

Inwiefern betrifft dich das Thema „Arbeitslosigkeit“?

Und früher, als du noch jünger warst (z.B. in der Grundschule)?

Welche Gedanken machst du dir über Arbeitslosigkeit?
--

Mit anderen über Arbeitslosigkeit sprechen? Informieren über Arbeitslosigkeit? Wieso, wieso nicht? Mit wem? Informationsquellen (Eltern, Geschwister, Freunde, Mitschüler, Lehrer, Medien)?

Wie ist das für dich mit anderen über das Thema „Arbeit“ zu sprechen?

Und früher, als du noch jünger warst (z.B. in der Grundschule)?

Maßnahmen in Bezug auf Arbeitslosigkeit:

Wenn ein Mensch seine Arbeit verliert, was passiert dann?

Hilfe? Wenn ja, <i>wie, von wem, womit?</i>

Selbsthilfe? Eigeninitiative? Was würdest du machen?
--

Arbeitslosigkeit verringern, Arbeitslosigkeit beseitigen? Was wird gemacht?

<i>Wer macht was</i> (Staat...)?

Wie findest du das, was gemacht wird?

Block 4: Fragen zum „Bildungsbegriff“

Definition von Bildung:

Fragen

Stichwort „Bildung“: Was fällt dir dazu ein?

Und im Zusammenhang mit Arbeit und Arbeitslosigkeit?

Gesellschaftliche Teilhabe

Fragen

Stichwort: Teilhaben, dazugehören, mitmachen an der Gesellschaft – was fällt dir dazu ein?

Ausklang:

Ergänzungen? Anmerkungen?

TRANSKRIBIERSYSTEM

Notation	Bedeutung/Anwendung
<u>Unterstreich</u>	Betontes Wort, Wortteil oder Satzabschnitt (Geld)
Fett gedruckte Unterstreich	Besonders betontes Wort, Wortteil oder Satzabschnitt (Hartz IV)
ː, ːː, ːːː	Vokaldehnung, die über die erwartbare Länge des Vokals hinausreicht (Eltern)
-	Abbruch eines Wortes, Satzes (Bsp.: Ich ha-)
(.)	Kurze Sprechpause (Mikropause)
(1), (2), (3)	Geschätzte Pausen in Sekunden
LAUT	Kennzeichnung einer lauten Äußerung durch Großschreibung des Wortes, der Passage (WARUM)
<leise>	Kennzeichnung einer leisen Äußerung durch < Wort oder Passage >
(lacht)	Charakterisierung parasprachlicher Handlungen oder Vorgänge
<i>L a n g s a m</i>	Kennzeichnung einer langsam gesprochenen Äußerung
<i>schnell</i>	Kennzeichnung einer schnell gesprochenen Äußerung
[Kommentar]	Kommentierung, Zusätze: (lacht) [ironisch, leise, amüsiert, verlegen usw.]; [gereizt]
[unverst., 3 Sek.]	Kennzeichnung der Länge eines nicht verständlichen Aussageteils
[unverst. (?Wort?)]	Kennzeichnung eines unverständlichen Aussageteil mit vermutetem Wortlaut (?vermutetes Wort?)
[undeutl. (...)]	Kennzeichnung eines undeutlich gesprochenen Wortes oder Passage, die jedoch sicher rekonstruiert werden kann, also nicht unverständlich ist und vermutet wird
Wort=Wort=Wort	Stottern, Wiederholung (die=die=die sind schuld)
=	Schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Einheiten (an vorangehende) wird am Ende der vorangehenden und am Beginn der folgenden Einheit durch Gleichheitszeichen (ohne Leerstelle) gekennzeichnet
(räuspert sich) (atmet ein/aus) (schnieft ein/aus) (hustet) (nuschelt) usw.	Mögliche Geräusche (Charakterisierung parasprachlicher Handlungen oder Vorgänge) (vgl. (lacht))
Äh, Ähm; Nee usw.	
?	Kursives Fragezeichen am Ende eines Wortes bzw. Satzes (obwohl nach der normalen Interpunktion ein Punkt folgen müsste) signalisiert, dass die Stimme hier zur Frage gehoben wird

(Eigenes Transkribiersystem in Anlehnung an GAT).

Anmerkung Partiturschreibweise:

- neue Sprecherbeiträge, ohne Simultansprechen, beginnen mit einer neuen Transkriptionszeile
- Simultansprechen zu Beginn der überlappenden Passage durch eine eckige Klammer gekennzeichnet
- untereinander stehende Passagen in eckigen Klammern sind immer parallel zu lesen.
- Für den unterbrochenen Sprecher beginnt nach jedem Simultansprechen eine neue Zeile, sobald er wieder zu Wort kommt (Ausnahme: kurze Rezeptionssignale, die nicht zur Übernahme des Rederechts führen)
- Schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Einheiten (an vorangehende) wird am Ende der vorangehenden und am Beginn der folgenden Einheit durch Gleichheitszeichen (ohne Leerstelle) gekennzeichnet

Anmerkung Literarische Umschrift:

- Bsp.: „Und dann gehen wir ins Kino“ = Standardorthographie; „Un dann gehn ma ins Kino“ = literarische Umschrift
- auf unnötige Interpunktionen wird verzichtet (also nicht: „Un’ dann geh’n ma in’s Kino“)
- Elisionen (Verlust eines Vokals oder Konsonanten)
- Assimilationen (Zusammenzug von Worten)
- Abbilden von Besonderheiten der gesprochenen Sprache und Dialekten
- Bsp.: „nich“ (statt „nicht“), „is“ (statt „ist“), „find“ (statt „finde“), „se“ (statt „sie“) usw.
- ansonsten: normale Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion etc. (Standardorthographie)

Danksagung

Mein Dank gilt vor allem Prof. Dr. Birgit Weber und Prof. Dr. Reinhold Hedtke für die kompetente Betreuung meiner Arbeit, ihre Ratschläge und Empfehlungen sowie für ihre Unterstützung und Förderung meiner wissenschaftlichen Laufbahn.

Darüber hinaus danke ich den an der Studie beteiligten Hauptschülerinnen und Hauptschülern, einschließlich den involvierten Schulleitern und Klassenlehrerinnen für ihre Offenheit und Gesprächsbereitschaft, ohne die diese empirische Arbeit gar nicht möglich gewesen wäre.

Besonderer Dank gilt außerdem der Hans Böckler Stiftung für die Förderung der Veröffentlichung dieser Arbeit.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei Daniel und meiner Familie sowie bei meinen Freunden, Bekannten und Kollegen bedanken, die mich auf ganz unterschiedliche Weise in meiner Promotionszeit unterstützt und begleitet haben.

Danke!

Gesellschaft der Unterschiede



*Tina Denninger, Silke van Dyk,
Stephan Lessenich, Anna Richter*
Leben im Ruhestand
Zur Neuverhandlung des Alters
in der Aktivgesellschaft

April 2014, 464 Seiten, kart., 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-2277-5



Johanna Klatt, Franz Walter
Entbehrliche der Bürgergesellschaft?
Sozial Benachteiligte und Engagement
(unter Mitarbeit von David Bebnowski,
Oliver D'Antonio, Ivonne Kroll,
Michael Lühmann, Felix M. Steiner
und Christian Woltering)

2011, 254 Seiten, kart., 19,80 €,
ISBN 978-3-8376-1789-4



Hannes Krämer
Die Praxis der Kreativität
Eine Ethnografie kreativer Arbeit

August 2014, 422 Seiten, kart., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-2696-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Gesellschaft der Unterschiede



Oliver Marchart

Die Prekarisierungsgesellschaft Prekäre Proteste. Politik und Ökonomie im Zeichen der Prekarisierung

2013, 248 Seiten, kart., 22,99 €,
ISBN 978-3-8376-2192-1



Oliver Marchart (Hg.)

Facetten der Prekarisierungsgesellschaft Prekäre Verhältnisse. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf die Prekarisierung von Arbeit und Leben

2013, 224 Seiten, kart., 24,99 €,
ISBN 978-3-8376-2193-8



Monika Windisch

Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit Intersektionelle Perspektiven

Oktober 2014, ca. 270 Seiten, kart., zahlr. Abb., ca. 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-2663-6

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Gesellschaft der Unterschiede

Kay Biesel

Wenn Jugendämter scheitern

Zum Umgang mit Fehlern
im Kinderschutz

2011, 336 Seiten, kart., 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-1892-1

Kay Biesel, Reinhart Wolff

Aus Kinderschutzfehlern lernen

Eine dialogisch-systemische
Rekonstruktion des Falles Lea-Sophie

April 2014, 184 Seiten, kart., 24,99 €,
ISBN 978-3-8376-2386-4

*Susanna Brogi, Carolin Freier,
Ulf Freier-Otten, Katja Hartosch (Hg.)*

Repräsentationen von Arbeit

Transdisziplinäre Analysen und
künstlerische Produktionen

2013, 538 Seiten, kart., 42,99 €,
ISBN 978-3-8376-2242-3

Christian Brütt

Workfare als Mindestsicherung

Von der Sozialhilfe zu Hartz IV.
Deutsche Sozialpolitik 1962 bis 2005

2011, 394 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1509-8

*Christoph Hoefl, Johanna Klatt,
Annike Klimmeck, Julia Kopp,
Sören Messinger,*

Jonas Rugenstein, Franz Walter
Wer organisiert die »Entbehrlichen«?

Viertelgestalterinnen und
Viertelgestalter in benachteiligten
Stadtquartieren

April 2014, 290 Seiten, kart., 24,99 €,
ISBN 978-3-8376-2731-2

Adrian Itschert

Jenseits des Leistungsprinzips

Soziale Ungleichheit in der funktional
differenzierten Gesellschaft

2013, 300 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-2233-1

Alexandra Krause,

Christoph Köhler (Hg.)

Arbeit als Ware

Zur Theorie flexibler Arbeitsmärkte

2012, 366 Seiten, kart., 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-1984-3

Alexandra Manske

Kapitalistische Geister in der Kultur- und Kreativwirtschaft

Kreative zwischen wirtschaftlichem
Zwang und künstlerischem Drang
(unter Mitarbeit von Angela Berger,
Theresa Silberstein und Julian Wenz)

November 2014, ca. 320 Seiten,
kart., ca. 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-2088-7

Nancy Richter

Organisation, Macht, Subjekt

Zur Genealogie des modernen
Managements

2013, 344 Seiten, kart., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-2363-5

Kathrin Schrader

Drogenprostitution

Eine intersektionale Betrachtung
zur Handlungsfähigkeit
drogengebrauchender
Sexarbeiterinnen

2013, 452 Seiten, kart., 34,80 €,
ISBN 978-3-8376-2352-9

*Franz Schultheis, Berthold Vogel,
Kristina Mau (Hg.)*

Im öffentlichen Dienst

Kontrastive Stimmen aus einer
Arbeitswelt im Wandel

Juli 2014, 296 Seiten, kart., 29,99 €,
ISBN 978-3-8376-2770-1

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**