

Aus:

Carolin Kölzer

»Hauptsache ein Job später«

Arbeitsweltliche Vorstellungen
und Bewältigungsstrategien von
Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund

September 2014, 486 Seiten, kart., 44,99 €, ISBN 978-3-8376-2848-7

Jugendliche mit Hauptschulhintergrund haben große Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Während verschiedene Studien diese objektive Betroffenheit immer wieder bestätigen, weiß man nur sehr wenig darüber, was sie selbst über Arbeit und Arbeitslosigkeit denken oder wissen und wie sie hierzu fühlen. Mit welchen Vorstellungen versuchen diese formal gering gebildeten Jugendlichen in die Arbeitswelt einzutreten? Carolin Kölzers qualitative Studie nimmt Bezug zur fachdidaktischen Vorstellungsforschung in der sozialwissenschaftlichen Domäne und berücksichtigt insbesondere die emotionalen Aspekte und die subjektive Betroffenheit der Jugendlichen.

Carolin Kölzer (Dr. phil.) forscht und lehrt an den Universitäten Bielefeld und Köln.

Weitere Informationen und Bestellung unter:
www.transcript-verlag.de/978-3-8376-2848-7

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

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 zukunftsträchtigen, 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. Hafener 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. interne¹⁶, 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.