

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 „Gleichberechtigkeit“ und grammatikalische Fehler beibehalten.

7.1 DIE LEBENSENTWÜRFE DER HAUPTSCHÜLER

7.1.1 Hauptschüler und ihr Wunsch nach einem „geregelten“ 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) „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) „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- irgendwie 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-" (Betti- na, 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 eigent- lich auch nur ums Kochen. [...] Und halt auch der soziale Kontakt zu an- deren 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 ma- chen.“ (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 Haupt- schulabschluss, 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 Ge- danken [...], ich will auch so erfolg- reich 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 Werter- wartung/ Zugmoti- vation“	Justin, Kevin, (Ben); (Isabell)	<i>„dass man ähm auch was erlernt, das man so gesagt auch im Leben weiterkommt. Wenn man- zum Bei- spiel 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 da- für 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 nich 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 regeltem 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 Gärtner-eibetrieb oder so was in der Art arbeiten“	(Interesse)	Praktikum in Stauden-gärtnerei; 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 <i>Peergroup</i> für das jeweilige Geschlecht anerkannt ist); Ökonomische Aspekte	Praktika (negativ: Ausschlusskriterien (Tischler, Friseur); Brüder und Schwägerin (Beruf Einzelhandelskauf - frau); 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, Hauswirtschaftler/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 zusammenkriegen“

– 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. Hilflös 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/Sinngebungsfunktion⁴⁹ 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 gelernt.“ (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 hingeht, 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, möchte ich auch was dafür tun. Für Deutschland“ (Melek, Zeile 61-64).

Damit drückt sie ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu Deutschland aus und begreift 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 „*reineinguck*“, 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 Arbeitsloskeitsvorstellungen 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 Anziehsachen 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 nicht 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 nicht dann wieder so gut. Müssen die betteln gehen oder an Sch=an Sch=an Straßenrand. Also ich finde das nicht 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 würeds 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 nicht 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 Arbeitsplätze“ (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 (= Freisetzungs- 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 nicht 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 Arbeitnehmerverhalten

„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*

96 Tabea.

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 Unverwundbarkeit und Widerstandsfähigkeit, meint „die Fähigkeit, trotz negativer Umstände und Einflüsse seine körperliche und geistige Gesundheit aufrechtzuhalten“ (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 Men-schen, 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 Finanzhaien, 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.

