

5. Stand der Forschung zu Vorstellungen von (Haupt-)Schülern zu Arbeit und Arbeitslosigkeit

5.1 ALLGEMEINE ÜBERLEGUNGEN UND BEOBACHTUNGEN ZUM FORSCHUNGSSTAND

Forschung zu Schülervorstellungen, vor allem im Zusammenhang mit der *Conceptual Change*-Forschung, hat Konjunktur. Auffällig wenige Studien gibt es jedoch zu den Vorstellungen von (Haupt-)Schülern zu Arbeit und Arbeitslosigkeit. Dabei sind Arbeit und Arbeitslosigkeit zentrale Begriffe der Sozialwissenschaften und des sozialwissenschaftlichen Unterrichts, der in unterschiedlichen Fächern – an der Hauptschule in NRW in den Fächern Geschichte/Politik und Arbeitslehre/Wirtschaft – erteilt wird.

Im Vergleich zur naturwissenschaftlichen Fachdidaktik ist die Forschung zu Schülervorstellungen in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik außerdem noch relativ jung. Auch bezog sie sich in der Vergangenheit vorwiegend auf sozialwissenschaftliches Lernen im Rahmen des Sachunterrichts der Grundschule. Angeknüpft wurde dabei oft an kognitionspsychologische Untersuchungen zum Begriffserwerb aus den 1980er Jahren (z. B. Berti und Bombi 1981, 1988, 1989). Aktuell verfasste oder vor kurzem veröffentlichte empirische Forschungsarbeiten, insbesondere im politikdidaktischen Bereich, lassen allerdings eine Trendwende in der Hinsicht erkennen, dass zunehmend die Vorstellungen zu sozialwissenschaftlichen Themen von Schülern der Sekundarstufe I und II auf Forschungsinteresse bei den (Nachwuchs-)Wissenschaftlern stoßen. Die Wirtschaftsdidaktik gerät hierbei allerdings etwas ins Hintertreffen. Hedtke und Assmann (2008, 10) fanden außerdem in einer empirisch quantitativen Analyse des Publikationsverzeichnisses 2002-2005 der Mitglieder der DeGÖB sowie der von ihr herausgegebenen Sammelbände 1995-2007 heraus, dass sich die wirtschaftsdidaktische Forschung bislang stark auf theo-

retische und konzeptionelle Fragen konzentriert hat. Vernachlässigt wurden bisher empirische, methodisch abgesicherte Forschung sowie die Auseinandersetzung mit der Arbeitnehmerrolle. Ebenso interessierte sich die Wirtschaftsdidaktik bislang kaum für reale Voraussetzungen der ökonomischen Bildung wie Werte, Wissen, Können und Erfahrungen der Schüler (vgl. Hedtke/Assmann 2008, 6).

Dass die Vorstellungsforschung in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik erst vergleichsweise spät begonnen hat, ist vermutlich auch auf die Gegenstände und Phänomene des Faches zurückzuführen. So stellt Reinfried (2010, 3f.) für die Humangeographie, die zum Teil ähnliche Themen wie das Fach Sozialwissenschaften behandelt (z. B. Globalisierung), ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der *Conceptual Change*-Forschung fest. Verursacht sieht sie dieses in den meist unscharfen und nicht eindeutig definierten wissenschaftlichen humangeographischen Konzepten, die sich zudem oft der unmittelbaren Beobachtung und dem experimentellen Nachvollzug entziehen (vgl. Reinfried 2010, 19). Insofern sei es nicht so leicht, relevante Konzepte, die zum Verstehen komplexer Sachverhalte wesentlich sind, zu identifizieren (vgl. ebd., 16). Auch gestalte sich durch die Unschärfe und wenig eindeutige Definition der Aufbau fest umrissener Wissensrepräsentationen als sehr schwierig (vgl. ebd.). Forschungsdesiderate in der sozialwissenschaftlichen Vorstellungsforschung dürften einen ähnlichen Ursprung haben, da sozialwissenschaftliche Konzepte wie z. B. Arbeitslosigkeit in vergleichbarer Weise wie humangeographische Konzepte „auf unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Perspektiven und konkurrierenden wissenschaftstheoretischen Erklärungen“ (ebd.) beruhen.

Zu Arbeit und Arbeitslosigkeit aus Schülersicht existieren insbesondere vier veröffentlichte fachdidaktische Studien, von denen eine, die Claar-Studie, außerdem die Ergebnisse älterer Studien bündelt. Ergänzt um eine kognitionspsychologische und drei arbeitspsychologische Studien werden die Ergebnisse der vier fachdidaktischen Untersuchungen im Folgenden wiedergegeben und kommentiert.

5.2 AUSGEWÄHLTE STUDIEN UND IHRE ERGEBNISSE

Als grundlegende Studie zum Arbeitsbegriff bei Jugendlichen wird zunächst die kognitionspsychologische Untersuchung von Seiler herangezogen. Auf seinen Forschungen baut insbesondere Claars Untersuchung zur Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter auf. Deshalb werden nach der Seiler-Studie wesentliche Ergebnisse zum Arbeitsbegriff aus Claars Untersuchung referiert. Anschließend wird auf Campos Ramírez Erforschung der Entwicklung des kindlichen Verständ-

nisses von der Gesellschaft als soziales System und hier insbesondere auf die Entwicklung der kindlichen Theorien vom Funktionieren des ökonomischen Subsystems Bezug genommen.

Da das Verständnis von Arbeitslosigkeit als eingebunden in das Verständnis von Arbeit (vgl. Truniger 1990, 7) gilt, bilden die Untersuchungen von Kaiser und Gläser, die sich sowohl mit dem Arbeitsbegriff von Kindern als auch mit ihren Arbeitslosigkeitstheorien beschäftigen, die Brücke zur psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung. So werden anknüpfend an die zentralen Ergebnisse der Gläser-Studie mit Lins und Schindler zunächst zwei Untersuchungen der psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung in den Forschungsstand einbezogen. Ausgewählt wurden diese beiden Studien, weil sie die Situation von Kindern und Jugendlichen betrachten, die aufgrund elterlicher Arbeitslosigkeit direkt betroffen sind oder selbst ein Risiko haben, zukünftig von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein. Den Abschluss bildet die Studie von Dotterweich, Hölzle und Köster. In dieser werden die Arbeitslosigkeitsvorstellungen von Hauptschülern als „potenziell“ von Arbeitslosigkeit Betroffene mit denen arbeitsloser Jugendlicher verglichen. Somit komplettiert diese Studie der psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung den Überblick über die Forschungslage.

Abschließend werden aus dem Forschungsstand Konsequenzen, Annahmen und Fragen für die eigene Untersuchung abgeleitet.

5.2.1 Studien zum Arbeitsbegriff

Für seine Untersuchungen zur Entwicklung des Arbeitsbegriffs hat **Thomas B. Seiler** (1988) zunächst den Zielbegriff theoretisch rekonstruiert und als Analyseinstrument fünf Kategorien bzw. Teilsysteme/Teilstrukturen des Begriffs sowie fünf entwicklungsrelevante Dimensionen aufgestellt:

1. Auf die eigene Person bezogene Aspekte und Relationen von Arbeit
2. Arbeit allgemein, als Tätigkeit und als Beruf
3. Arbeit als soziales Geschehen
4. Arbeit als Bestandteil des wirtschaftlichen Systems
5. Arbeit als gesellschaftliche Institution (vgl. Seiler 1988, 113ff.).

Seiler nimmt für die Entwicklung des Arbeitsbegriffs an, „daß die ersten beiden Dimensionen zuerst bewußt erfaßt werden und daß umgekehrt Aspekte und Beziehungen, die sich aus der sozialen, der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Funktion und Perspektive von Arbeit ergeben, erst relativ spät explizit herauskristallisiert werden“ (ebd., 115). Daher geht er davon aus, dass das kindliche Arbeitsverständnis zunächst egozentrisch und individualistisch ausgerichtet ist (vgl. ebd.). Seiler

vermutet, dass die kindliche Perspektive auf Arbeit höchstens biologische Eigenschaften und Notwendigkeiten wie z. B. die Aspekte Mühe und Anstrengung sowie das Verständnis von Arbeit als Mittel zum Gelderwerb und zur Sicherung des Lebensstandards enthält. Ein explizites Verständnis für soziale, ökonomische und gesellschaftliche Bedingungen von Arbeit nimmt er erst bei Jugendlichen an (vgl. ebd.).

Seiler (ebd., 117) überprüfte seine Annahmen über die Entwicklung des Arbeitsbegriffs in einer umfassenden Querschnittstudie bei Jugendlichen im Alter zwischen zwölf und 19 Jahren. Insgesamt 91 Jugendliche (zehn bis zwölf Jugendliche je Altersstufe) wurden mithilfe von Leitfaden-Interviews befragt. Ausgewertet wurden die Interviews mithilfe von vier verschiedenen Auswertungsmodi (vgl. ebd., 117f.).

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass sich der Arbeitsbegriff sehr langsam entwickelt; seine Entwicklung reicht außerdem weit über das Ende des Jugendalters hinaus (vgl. ebd., 122). Seiler schließt jedoch aus, dass die Entwicklung des Arbeitsbegriffs sich dadurch fördern lässt, dass das Kind lernt, konkrete Tätigkeiten der Eltern mit dem Wort „Arbeit“ zu belegen (vgl. ebd.). Gläser (2002, 244), deren Studie auch noch zur Sprache kommen wird, hält hingegen den Einblick in und die Auseinandersetzung mit den konkreten Arbeitstätigkeiten der Eltern für besonders relevant für die Ausbildung eines differenzierten Arbeitsbegriffs. Auch widerspricht Seilers Annahme der in Kapitel 4 skizzierten Möglichkeit, dass Eltern auf den Begriffserwerb ihrer Kinder Einfluss nehmen können, indem sie ergänzende Erklärungen liefern und damit den Kindern bei der Interpretation ihrer Erfahrungen helfen (vgl. Siegler et al. 2005, 357). Seiler (1988, 122f.) zufolge kann durch das Erlernen isolierter Bezeichnungen und ihrer unsystematischen, eher äußerlichen Verwendung lediglich die Konstruktion eines primitiven Vorläuferbegriffs von Arbeit beschleunigt werden. Die Entstehung von Vorformen des eigentlichen Arbeitsbegriffs nimmt er erst für die späte Kindheit an, wenn Kinder dazu fähig seien, „einzelne Merkmale, die mit konkreten Tätigkeiten und Ereignissen verknüpft sind, z. B. der Aspekt der Mühe“ (Seiler 1988, 123), herauszulösen und bestimmte konkrete Ereignisse und konkrete Tätigkeiten in einem Zusammenhang zu sehen. Dies gelinge Kindern mit etwa 10 Jahren, wenn sie begännen, Arbeitstätigkeiten „nach den Fertigkeiten, die der Ausführende besitzen muß“ (ebd.) zu unterscheiden sowie danach, „ob sie etwas hervorbringen oder verändern“ (ebd.). Mit einer „expliziten und bewußt reflektierten Strukturierung“ (ebd.) des Arbeitsbegriffs sei allerdings erst im Jugendalter zu rechnen. So stellt der Autor fest, dass Jugendliche teilweise explizit und reflektiert Arbeit von Nicht-Arbeit unterscheiden, Arbeit mit anderen Begriffsbeziehungen in Verbindung bringen und sich Gedanken über den Sinn und Zweck von Arbeit machen. Arbeit wird zunehmend im Zusammenhang mit Beruf als wesentlicher Teil des Lebens gesehen. Damit tauchen auch Assoziationen wie Anstrengung, Mühe und Müdigkeit auf und Arbeit wird als eine Beschäftigung begrif-

fen, die „in regelmäßigem Rhythmus mit Freizeit, Erholung und Urlaub wechselt“ (ebd.). Auch wird Arbeit zunehmend als ein Muss interpretiert, um Geld zu verdienen, den Lebensunterhalt zu sichern und der Versorgungspflicht für die Familie nachzukommen. Weil Arbeit zunehmend mit Mühe und Verpflichtung verknüpft sei, sei deshalb insbesondere der Arbeitsbegriff von 14- und 15-jährigen Jugendlichen emotional negativ besetzt (vgl. ebd.). Eine solche „Haltung“ gegenüber Arbeit sei später, d. h. im höheren Jugendalter, nicht mehr feststellbar. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass es sich bei Seilers Untersuchung um einen Querschnitt handelt. Um tatsächlich zu der Aussage zu kommen, dass sich die negative Besetzung des Arbeitsbegriffs bei Jugendlichen wieder ins Positive verändert, hätte er eine Längsschnittuntersuchung durchführen müssen. Nach Gläser (2002, 245) ist der Arbeitsbegriff außerdem vor allem dann negativ geprägt und auf Mühsal reduziert, wenn Kinder dies ausschließlich durch ihre Eltern erleben.

Seiler (1988, 123) stellt weiter fest, dass die untersuchten Jugendlichen den Notwendigkeits- bzw. Verpflichtungscharakter der Arbeit nicht gesellschaftlich oder ökonomisch begründen. Auch dieser Befund ist wegen eines konträren Ergebnisses der Studie von Campos Ramírez anzuzweifeln. In dessen Untersuchung zur Entwicklung des Verständnisses von Gesellschaft als soziales System bei Sechs- bis 14-Jährigen weist Campos Ramírez (1997, 204) nach, dass bereits Kinder auf einem mittleren Niveau die gesellschaftliche Verantwortung als Motiv für Arbeit nennen.

Seilers Studienergebnisse zufolge sind Jugendliche durch den Aufbau formaler Denkstrukturen zwar dazu in der Lage, „den Arbeitsbegriff von innen her zu systematisieren, indem einzelne Merkmale oder Beziehungen stärker herauskristallisiert und gegenüber anderen privilegiert werden“ (Seiler 1988, 124). Allerdings komme es vor, dass manche Jugendliche bestimmte Merkmale und Beziehungen verabsolutieren, was zu einer Ausweitung oder Einengung des Arbeitsbegriffs führen könne. Jugendliche würden aber zunehmend bewusster auf Widersprüche aufmerksam. Indem diese Widersprüche differenziert und relativierend integriert würden, verschwänden sie zwar allmählich, doch würden eindimensionale Sichtweisen nicht vollständig abgelegt (vgl. ebd.). Die zunehmende Integration des Arbeitsbegriffs lasse ein geschlossenes Begriffssystem entstehen, „das schon eine gewisse Beweglichkeit und Festigkeit erlangt“ (ebd.). Mithilfe dieses Begriffssystems könnten Jugendliche dem Wort Arbeit eine situationsspezifische Bedeutung verleihen und außerdem unbekannte Verwendungen des Wortes und Bedeutungszuschreibungen verstehen (vgl. ebd.).

Ein weiteres Ergebnis aus Seilers Studie ist, dass sich die Jugendlichen lange Zeit Arbeit bloß „als individualistisches Geschehen oder als eine biologischen Zwängen unterworfenen Tätigkeit von Individuen“ (ebd.) vorstellen. Erst sehr spät entwickelt sich die Vorstellung, dass Arbeit durch soziale, wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedingungen und Normen reguliert ist. Doch auch bei älteren Jugendlichen bleiben diese Vorstellungen äußerst rudimentär und werden nur auf

permanentes Nachfragen hin geäußert (vgl. ebd.). Ebenso verweisen die Jugendlichen nicht spontan und von sich aus darauf, „daß der Arbeitsprozeß durch soziale und gesellschaftliche Normen und Bedingungen reguliert wird, daß den verschiedenen Arbeitsformen und Strukturen auch ein unterschiedliches Sozialprestige zukommt, daß der Wert der Arbeit sich auch nach wirtschaftlichen Kriterien bemißt, daß der wirtschaftliche Produktionsprozeß eine hochdifferenzierte Arbeitsteilung nach sich zieht, und diese Arbeitsteilung in der industrialisierten Gesellschaft zu unterschiedlichen Berufen und Ausbildungsgängen führt etc.“ (ebd., 124f.). Insofern nimmt Seiler an, dass es sich eher um ein globales, unbestimmtes Wissen bzw. um implizite Wissensstrukturen handelt, „die noch nicht systematisch mit dem Arbeitsbegriff verbunden sind, sondern als brachliegende und isolierte Bruchstücke daneben stehen“ (ebd., 125). Für diese Interpretation spreche die Beobachtung, dass Jugendliche gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen stets negativ bewerteten (vgl. ebd.). Auch das idealistische Wunschenken, „ausschließlich das tun zu können, was den eigenen Interessen und Wünschen entspricht und was Spaß macht“ (ebd.), deute darauf hin. Die Aspekte „Spaß“ und „Interesse“, welche eine wichtige Rolle im Berufswahlprozess spielen können und auch sollten, werden hier von Seiler als „idealistisches Wunschenken“ verunglimpft. Deutlich wird außerdem, dass Seiler bestimmte Antworten der Jugendlichen erwartet. Verstärkt wird dies durch seine vorangestellte, theoretische Rekonstruktion des Arbeitsbegriffs (= Zielbegriff). Offenbar verhindert dies die notwendige Offenheit bei der Interviewführung und -analyse. Relevanzen, die bestimmte Aspekte des Arbeitsbegriffs für Schüler verschiedener Altersgruppen haben, bleiben so unentdeckt und werden außerdem als „falsch“ abgetan. Individuelle Deutungen des Arbeitsbegriffs durch die Jugendlichen werden vor allem unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive als defizitär bewertet.

Verschiedene Ergebnisse aus der Untersuchung von Seiler wurden außerdem bereits mit dem Verweis auf andere Studien in Zweifel gezogen. Nach Seiler ist das kindliche Verständnis von Arbeit sehr begrenzt. Auch Jugendliche haben – so das zentrale Ergebnis seiner Studie – nur einen sehr undifferenzierten, vor allem individualistischen Arbeitsbegriff, der soziale, wirtschaftliche und gesellschaftliche Dimensionen ausblendet. Die folgenden Studien bescheinigen jedoch bereits Grundschulkindern eine differenziertere Vorstellung über die Arbeitswelt.

Annette Claar (1990) widmet sich der Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. In ihrer Querschnittstudie mit vier verschiedenen Altersgruppen (je 16 Kinder der 5. Klasse sowie je 16 Jugendliche der 10. und der 13. Klasse und 16 Erwachsene), die sich alle dem gymnasialen Bildungsweg und der Mittelschicht zuordnen lassen, untersuchte sie die Entwicklung ökonomischer Begriffe am Beispiel verschiedener Inhaltsbereiche (vgl. Claar 1990, 61). Dabei bildete der Geldbegriff

den inhaltlichen Schwerpunkt (vgl. ebd., 70). Doch widmet sie sich auch dem Arbeitsbegriff.

Als Erhebungsmethode wählte sie das Verfahren des semistrukturierten, flexiblen Interviews (vgl. ebd., 63). Die im Durchschnitt 52 bis 72 Minuten langen Interviews wertete sie qualitativ mithilfe eines Kategoriensystems aus.

Ihre Ergebnisse beziehen sich nur auf die Antwortkategorien der Kinder und Jugendlichen. Dabei ist das zentralste Ergebnis ihrer Studie, dass sich die ökonomischen Begriffe zehn- bis elfjähriger Kinder in fundamentaler Weise von denen älterer Kinder unterscheiden (vgl. ebd., 198).

Claar verknüpfte ihre Forschungsergebnisse außerdem in einer 1996 erschienen Monografie „Was kostet die Welt“ mit zentralen Ergebnissen anderer Forschungsarbeiten. So führt sie darin in Bezug auf den Arbeitsbegriff ihre Ergebnisse sowie Ergebnisse der Studien von Seiler (1988), Berti und Bombi (1981, 1988, 1989), Goldstein und Oldham (1979) u. a. an. Auch informiert sie in ihrer Monografie über das wirtschaftliche Verständnis von Kindern und Jugendlichen sowie über ihre ökonomische Sozialisation und beschreibt altersbezogene Veränderungen in Einstellungen sowie Verhaltensweisen.

Ein relevantes Ergebnis ist, dass sich bei Kindern etwa zwischen ihrem fünften und siebten Lebensjahr ein Verständnis dafür ausbildet, „daß die Arbeit ihrer Eltern mit einer Bezahlung verbunden ist“ (Claar 1996, 216). Damit wird Arbeit als Erwerbsarbeit klassifiziert und erhält eine ökonomische Konnotation. Geld bildet das verbindende Element zu allen folgenden Aspekten, die in der weiteren Entwicklung des Arbeitsbegriffs eine Rolle spielen. Indem Kinder im Geld- bzw. Einkommenserwerb die zentrale Funktion bzw. Absicht von (Erwerbs-)Arbeit und das zentrale Motiv überhaupt zu arbeiten sehen, wird der Autorin zufolge eine Kette weiterer Konsequenzen ausgelöst. So ergeben sich daraus die Fragen, woher das Geld kommt und wofür der „Arbeiter“ sein Geld bekommt. Die Antworten auf diese Fragen beziehen sich auf Arbeitsorganisation und -beziehungen, wirtschaftliche Zusammenhänge, Arbeitstätigkeiten und Qualifikationen sowie die Unterscheidung zwischen dem privaten und dem öffentlichen Sektor. Entsprechend betrachtet Claar die „Erkenntnis, daß Arbeitsbeziehungen hierarchisch geordnet sind“ (ebd., 218), als einen weiteren wesentlichen Schritt in der Entwicklung des Arbeitsbegriffs, welcher sich mit ca. sieben Jahren in der Unterscheidung zwischen Mitarbeitern und Vorgesetzten zu vollziehen beginne. In diesem Alter wird dem Arbeitgeber die Funktion zugeschrieben, Arbeitsanweisungen zu erteilen und seine Mitarbeiter für ihre verrichtete Arbeit zu bezahlen. Die Kinder erkennen allerdings noch nicht, dass der Arbeitgeber dieses Geld erwirtschaftet. So nennen Kinder auch noch über das siebte Lebensjahr hinaus die Bank oder die „Geldfabrik“ als Quellen des Arbeitgebers, aus denen er die Löhne und Gehälter der Arbeitnehmer bezahlt (vgl. ebd.). Eine weitere kreative Ideen hinsichtlich der Frage, woher der Chef das Geld für die

Gehälter nimmt, ist beispielsweise die Vorstellung, der Chef müsse eine Menge Geld mitbringen, wenn er einen Betrieb öffnen will (vgl. ebd.). Manche Sieben- bis Achtjährige glauben auch, „daß bei Beginn einer Arbeitstätigkeit eine Art Einstiegsgebühr an den Betrieb zu zahlen sei“ (ebd., 219). Erst mit zunehmendem Alter erkennen die Kinder, dass der Arbeitgeber Produkte oder Dienstleistungen verkauft, um mit dem Verkaufsgewinn u. a. seine Mitarbeiter zu bezahlen (vgl. ebd.). Mit der Verbindung, die Kinder damit zwischen „Verkauf von Waren/Dienstleistung gegen Geld“ und „Arbeit gegen Geld“ herstellen, „konstruieren sie ein komplexeres begriffliches System und vollziehen einen wesentlichen Schritt hin zum Verständnis der Zirkulation von Geld in der Gesellschaft“ (ebd.). Allerdings entwickle sich dieses Verständnis je nach Beruf bzw. Tätigkeit unterschiedlich schnell und leicht (vgl. ebd.). So werden die Zusammenhänge für den Beruf des Bankangestellten meist erst im Jugendalter, parallel zur Unterscheidung zwischen privatwirtschaftlich arbeitenden Betrieben und einer Beschäftigung im öffentlichen Sektor, erfasst (vgl. ebd., 219f.). Die Vorstellungen von Kindern zu der jeweiligen Arbeitstätigkeit beziehen sich in jungen Jahren außerdem vor allem auf Konkretes, z. B. auf beobachtbare Arbeitsschritte und weniger auf Abstraktes wie z. B. den Arbeitsschritten zugrunde liegende Zielsetzungen, wobei die Bedeutung einer Tätigkeit durchaus auf elementarem Niveau hin und wieder erkannt wird (vgl. ebd., 217). Erst allmählich entwickle sich eine spezifische Vorstellung über die einzelnen Berufe und die mit ihnen verbundenen Arbeitstätigkeiten, vorausgesetzten Fertigkeiten und Kenntnisse. Abgeschlossen sei der Aufbau dieser spezifischen Vorstellungen erst im Erwachsenenalter (vgl. ebd., 218). Dieser Befund ist vor dem Hintergrund, dass Hauptschüler besonders früh Entscheidungen zur Berufswahl zu treffen haben, beachtenswert. Denn Berufswahlentscheidungen setzen voraus, dass der Schüler einzelne Berufe und Arbeitstätigkeiten kennt bzw. eine Vorstellung davon hat.

Zur Erforschung der Entwicklung des kindlichen Verständnisses von der Gesellschaft als soziales System, einschließlich eines kulturellen Vergleichs (Costa Rica und Deutschland), war für **Domingo Campos Ramírez** (1997) die Forschungsfrage leitend: *Wie entwickelt sich, ausgehend von der Interpretation und dem Verhältnis alltäglicher Ereignisse und Situationen, das kindliche Verständnis der Gesellschaft als sozial funktionierendes System?*

Campos Ramírez befragte einzeln für Deutschland und Costa Rica 40 Mittelschicht-Kinder (20 Jungen und 20 Mädchen) zwischen sechs und 14 Jahren. In den Einzelbefragungen sollte jedes Kind zunächst für jede soziale Situation, die auf einer Karte dargestellt war, eine Geschichte erfinden und erzählen. Anschließend wurde das Kind über die erfundene Geschichte und deren soziale Situation befragt. (vgl. Campos Ramírez 1997, 146).

Für die Erfassung der Entwicklung der kindlichen Theorien über das Funktionieren des ökonomischen Subsystems legte Campos Ramírez den Kindern die ge-

sellschaftlichen Situationen „ein Arbeitstag“, „einkaufen gehen“ und „in die Schule gehen“ vor. Diese Situationen nutzte er, um die kindlichen Interpretationen des Güter- und Dienstleistungsstroms sowie deren Beziehungen zum Geldstrom zu ermitteln. Dabei war die soziale Situation „ein Arbeitstag“ dem Bereich der Produktion von Gütern und Dienstleistungen entnommen. Sie diente vor allem dazu, die kindlichen Interpretationen der Grundaspekte und -komponenten des Funktionierens des ökonomischen Subsystems im Bereich der Arbeitswelt aufzudecken (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse zum Bereich Arbeit differenziert Campos Ramírez in vier Bereiche: Motive, Absichten, Organisation und Lohn. In Bezug auf die kindlichen Vorstellungen unterscheidet er außerdem drei Niveaus (vgl. ebd., 200f.). Diesbezüglich stellt Campos Ramírez fest:

Je höher das Entwicklungsniveau, desto mehr *Motive* bezieht ein Kind ein. So dominiert auf dem ersten Niveau das Motiv „Verantwortung für die Familie“: „Die Arbeit ist eine Verpflichtung, die intrinsisch zum Erwachsensein gehört“ (ebd., 202). Kinder dieses Niveaus nehmen an, dass die Vernachlässigung dieser Pflicht fatale Folgen wie Verhungern hat (vgl. ebd.). Neben die familiäre Verpflichtung tritt auf dem zweiten Niveau das Motiv „gesellschaftliche Verantwortung“. Das Hauptmotiv der Kinder dieses Niveaus ist zwar weiterhin die Versorgung der Familie. Da sie aber Arbeit stärker unter der Berücksichtigung gesellschaftlicher Rollen definieren, sehen sie auch die gesellschaftliche Verantwortung des Arbeitnehmers (vgl. ebd., 204). Zusätzlich zu den Motiven der familiären und gesellschaftlichen Verpflichtungen erkennen Kinder des dritten Niveaus in der Arbeit auch die Funktion zur persönlichen Entwicklung des Arbeitnehmers beizutragen (vgl. ebd., 206f.). Voraussetzung zum Erkennen dieser Subjektivierungsfunktion der Arbeit sei jedoch, dass die Kinder den Arbeitnehmer als ein Individuum mit Eigenschaften und Wünschen betrachten. (vgl. ebd.).

In ähnlicher Weise vollzieht sich auch die Entwicklung hinsichtlich der mit Arbeit verfolgten *Absichten*. Auf dem ersten Niveau dient Arbeit dem Gelderwerb, um eigene und die Bedürfnisse der Familie zu erfüllen (vgl. ebd., 202). Neben den Grundbedürfnissen sollen laut Kindern des zweiten Niveaus auch bevorzugte Bedürfnisse wie Lernen, Studieren und Reisen befriedigt werden (vgl. ebd., 204). Dabei sind die Bedürfnisse „an Vorlieben, Geschmack und Lebensstandard der Arbeitnehmer angepaßt“ (ebd.). Schließlich betrachten die Kinder des dritten Niveaus den Arbeitnehmer als relativ autonom und liberal und glauben, dass ihn eine angenehme und gut bezahlte Arbeit erfüllt (vgl. ebd., 207).

In Bezug auf den Bereich der *Organisation* assoziieren Kinder des ersten Niveaus „Arbeitsplätze mit Orten und/oder großen Gebäuden, in denen die Leute täglich von morgens bis abends mit lediglich einer Mittagspause einer einzigen Tätigkeit auf rituelle Weise nachgehen“ (ebd., 202). Dabei wird die Tätigkeit meist mit der Arbeitsbezeichnung oder dem Unternehmen assoziiert. Als Vorgesetzten bzw. Chef betrachten die Kinder den Besitzer der Firma, der diese Firma aufgebaut hat

(vgl. ebd.). Seine Aufgabe besteht den Kindern zufolge darin, den Arbeitnehmern bzw. den Angestellten Anweisungen zu erteilen. Auch hat sich ein Bewerber direkt an den Vorgesetzten zu wenden, wenn er einen Arbeitsplatz haben will, oder aber der Interessent muss für einen Arbeitsplatz bezahlen (vgl. ebd.). Die Ausführung der Arbeit ist in den Augen der Kinder an keine Qualifikation gebunden. Statt die Ergebnisse des Produktionsprozesses hervorzuheben, betonen sie die Arbeitsroutine (vgl. ebd.). Durch die größere wahrgenommene Vielfalt an Arbeitstätigkeiten können Kinder auf dem zweiten Niveau Arbeitsaufgaben besser erkennen und voneinander unterscheiden (vgl. ebd., 204). Außerdem erkennen sie, dass der Chef nicht unbedingt der Besitzer des Arbeitsplatzes ist; sie nennen auch öffentliche Institutionen. Darüber hinaus sind die Kinder in der Lage die Befehlshierarchie auf Verwaltungsebene besser zu verstehen (vgl. ebd.). So haben sie „im Bereich der Aufgaben und Funktionen ein deutlicheres Bild der technischen und beruflichen Rangordnung“ (ebd.). Dem Chef rechnen sie vermehrt Manageigenschaften zu; „er leitet, befiehlt, trifft Entscheidungen und kontrolliert das gesamte Geschehen und die Entwicklung des Unternehmens“ (ebd., 205). Die Arbeitnehmer wiederum mussten vorab studieren oder eine Ausbildung absolvieren, ehe sie ins Arbeitsleben einsteigen konnten, wo sie sich außerdem erst etablieren mussten, um aufsteigen zu können (vgl. ebd.). Die Kinder nehmen also an, dass Ausbildung und Berufserfahrung notwendige Voraussetzungen sind, um den Aufgaben nachkommen zu können (vgl. ebd., 204). Sie betrachten die Arbeitstätigkeit außerdem als (zeitlich) geregelt und verweisen zum Teil auf Produktionserzeugnisse (vgl. ebd., 205). Indem sie verschiedene Aspekte eines Arbeitsplatzes beherrschen und koordinieren können und „die Bedeutung der Verwaltungs- und Befehlshierarchie, der technischen und beruflichen Rangliste sowie der internen Verteilung der Arbeit“ (ebd., 207) erfassen, sind Kinder des dritten Niveaus in der Lage „auch Zusammenhänge und Beziehungen des Betriebs zu anderen Produktionseinheiten zu erkennen“ (ebd.). Darüber hinaus unterscheiden die Kinder zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen und erkennen hin und wieder die Einflussnahme der Regierungsverwaltung auf private Einrichtungen. Arbeit beinhaltet auch eine Entfaltungsmöglichkeit und wird als „Abschluß der Ausbildung bzw. des Studiums und als Teil der Berufskarriere gesehen“ (ebd.).

In der Kategorie *Lohn* unterscheiden sich Kinder des ersten Niveaus von denen der anderen Niveaus vor allem dadurch, dass sie zwar wissen, dass die Tätigkeit des Arbeitnehmers durch den Arbeitgeber entlohnt wird, sie die Gehaltshöhe jedoch im Ermessen des Arbeitgebers sehen (vgl. ebd., 203). Die Kinder dieses Niveaus nennen in der Regel drei verschiedene Quellen, aus denen der Arbeitgeber das Geld, mit dem er den Arbeitnehmer bezahlt, bezieht: „Der Chef ist eine Person mit viel Geld; der Chef erhält Geld dafür, daß er anderswo arbeitet; der Chef sammelt das durch den Verkauf der im Unternehmen erzeugten Güter gewonnene Geld und verteilt es unter den Arbeitnehmern“ (ebd.). Kinder des zweiten Niveaus erkennen im

Vergleich zu Kindern des ersten Niveaus, dass unterschiedliche Aufgaben und Qualifikationen auch zu Gehaltsunterschieden führen. Sie glauben, dass Arbeitnehmer ihr Gehalt vom Chef bekommen, der es wiederum von der Firma bzw. dem Unternehmen oder von der Regierung erhält (vgl. ebd., 206). Dabei kommt das Geld für das Gehalt aus den Banken und wird durch den Verkauf der produzierten Güter erwirtschaftet. Insgesamt kennen die Kinder diesen Niveaus verschiedene Kriterien zur Gehaltsbestimmung wie die jeweilige Verantwortlichkeit, technische und berufliche Rangordnung oder Beförderungen (vgl. ebd.). Allerdings koordinieren sie die verschiedenen Kriterien noch nicht miteinander und können außerdem noch nicht zufriedenstellend erläutern, welche Rolle sie beim Berechnen des Gehalts spielen. Die Kinder betrachten jedoch das Gehalt als „starkes Kriterium für die Bestimmung des sozialen Status des Arbeitnehmers“ (ebd., 206). Bei Kindern des dritten Niveaus ist dieser Aspekt fest verankert. Die Funktionen des Gehalts liegen für sie in der Befriedigung der Grundbedürfnisse und der persönlichen Wünsche sowie ganz eindeutig in der Statusverleihung: „Die Kinder erkennen also deutlich die Zusammenhänge zwischen Geld, Prestige und Macht innerhalb der Arbeitswelt und Gesellschaft“ (ebd., 208). Hierzu passt das Ergebnis aus Claars (1996, 226) Untersuchung, dass bereits Fünf- bis Siebenjährige eine Sensibilität für die soziale Ungleichheit und eine Vorstellung von Armut und Reichtum haben.

Zusammengefasst lässt sich mit Bezug auf die Studien von Claar und Campos Ramírez das kindliche Verständnis von Arbeit bzw. der Arbeitswelt als viel differenzierter beschreiben, als es Seiler angenommen hat. Auch die im Folgenden aufgeführten Studien von Kaiser und Gläser, die neben Arbeit auch Arbeitslosigkeit aus Kindersicht betrachten, erkennen sogar in den Aussagen mancher Grundschüler eine gesamtgesellschaftliche Perspektive auf die Arbeitswelt.

5.2.2 Studien zu Schülervorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit

Astrid Kaisers (1996) Untersuchung zielte auf die Erforschung der subjektiven Lernvoraussetzungen bzw. Kindervorerfahrungen. Hierunter versteht sie kognitive, affektive und verhaltensbezogene Persönlichkeitsdimensionen eines Lernenden mit den Indikatoren „Kenntnisse, Begriffe, Fragestellungen, Situationsdeutungen, Einstellungen, Erwartungen, Verhaltensdispositionen und -strategien“ (Kaiser 1996, 7). Diese Lernvoraussetzungen seien Ergebnis bisheriger Erfahrungen und zeichneten sich dadurch aus, dass sie in eine neue Lernsituation eingebracht werden könnten, neue Lernprozesse beeinflussten und „abhängig vom spezifisch inhaltlichen Anforderungsgehalt der Lernsituation“ (ebd.) seien.

Kaiser erhob diese Kindervorerfahrungen für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht beispielhaft an folgenden Inhalten, die nach didaktischen Kriterien ausgewählt wurden:

- Probleme des Arbeitens am Beispiel der Fabrikarbeit;
- Geldprobleme am Beispiel des Taschengeldes;
- Konsumverhalten und -entscheidungen am Beispiel Schulfrühstück;
- Werbung und Konsum am Beispiel von Nuss-Nougatcreme;
- Umweltschutzprobleme am Beispiel Altpapier (vgl. ebd., 8).

Für die Ermittlung der Lernvoraussetzungen setzte Kaiser schulnahe Methoden wie die teilnehmende Beobachtung und Kinderzeichnungen ein:

Zum einen entwickelte sie Anfangsstunden von Unterrichtseinheiten, „in denen schultypische, relativ offene, themenbezogene [verbale und visuelle] Impulse überwiegen“ (ebd., 9). Anschließend wurden die Reaktionen der Kinder auf diese Impulse protokolliert und/oder in Form von Zeichnungen konserviert (vgl. ebd., 10). D. h., Gegenstand der Auswertung und Analyse waren am Ende einerseits die Kinderprodukte in Form von Bildern, die Kaiser „als sehr brauchbar für Fragen nach dem Verständnis von Kindern zu ihrer Umwelt“ (ebd., 20) ansieht. Kinder verarbeiteten in ihnen ihre gesellschaftlichen Erfahrungen. Insofern geben die Bilder darüber Auskunft, „was die Kinder zu der jeweiligen Thematik denken, meinen oder fühlen“ (ebd., 27). Zu beachten sei jedoch, so Kaiser (ebd., 20), dass Kinderbilder auch ästhetischen Gesichtspunkten sowie kulturellen Prägungen unterliegen.

Andererseits flossen die Ergebnisse der Vorgespräche mit den Lehrern, die Unterrichtsbeobachtungen und die Lehrkraftberichte in die Auswertung ein. Die Lehrkraftberichte, in denen Auskunft über die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Lerngruppen, die häusliche Situation, Einflüsse des Elternhauses und einzelner Schüler sowie über themenspezifische Erfahrungen im bisherigen Unterricht gegeben wurde, sollten Hinweise für die Interpretation nach der Auswertung der Sammelprotokolle liefern (vgl. ebd., 26f.). Die Sammelprotokolle, welche insbesondere die beobachteten verbalen Reaktionen der Schüler auf die Impulse enthalten, stellen die zentrale Datenquelle dar. Sie wurden mithilfe der Methode der Textausschnittsanalyse ausgewertet.

Durchgeführt wurden 24 Erhebungen nach den Sommerferien 1983 bis Oktober 1984 in verschiedenen Grundschulklassen im Bielefelder Raum (vgl. ebd., 23).

Die Lernvoraussetzungen zu den Problemen des Arbeitens wurden durch das Teilprojekt Traumfabrik erhoben. An dieser Unterrichtseinheit, die mehr als fünf Unterrichtsstunden umfasste, beteiligten sich insgesamt 215 Kinder aus 10 Grundschulklassen im Bielefelder Raum (7 Klassen an Regelschulen, 3 Klassen an der Laborschule Bielefeld). Ca. zwei Drittel der Kinder besuchte die 4. Klasse. Die Lehrer gaben ihren Klassen verschiedene relativ weit gefasste verbale Impulse, angefangen

damit, welche Fabriken die Kinder kennen, über die Arbeiter und Arbeitsbedingungen, bis hin zu der Konstruktion einer Traumfabrik im Jahr 2000 (vgl. ebd., 32f.).

Kaiser (ebd., 181) stellt insgesamt eine geschlechtsspezifische Differenz in Bezug auf die Bearbeitung vieler sozioökonomischer Themenstellungen fest.

Hinsichtlich des sozialen Problems Arbeitslosigkeit ergibt sich, dass vor allem Mädchen dieses Problem überhaupt mit bedenken und sich insgesamt sehr differenziert damit auseinandersetzen (vgl. ebd., 55). Die Kinder verknüpfen mit Arbeitslosigkeit Einkommensverluste sowie fehlende Beschäftigung. Mädchen verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die Funktion der Sinnhaftigkeit von Erwerbsarbeit, die durch den Verlust der Arbeit abhanden kommt (vgl. ebd., 55f.). Arbeitslosigkeit wird dabei der Autorin zufolge auch affektiv als schlecht, schade, traurig usw. eingeschätzt (vgl. ebd.). Schließlich beweisen die Kinder Einfühlungsvermögen in die Menschen, die von Entlassung bedroht sind (vgl. ebd., 56). Insbesondere die Jungen entwickeln solidarische Vorstellungen im Sinne von „Wir-sitzen-alle-in-einem-Boot“, „nach denen die Gefahr der Entlassung bei gut florierendem Geschäft nicht gegeben sei“ (ebd., 57). Während die Jungen außerdem viele Einzelinformationen auch zu sozialpolitischen Maßnahmen bei Arbeitslosigkeit liefern, haben bei den Mädchen „Fragen nach dem Sinn und Sorge um den Lebensunterhalt bei Arbeitslosigkeit“ (ebd.) stärkeres Gewicht. Allerdings klassifiziert Kaiser manche der von den Jungen genannten Strategien zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit als illusionär und unrealistisch, während sie in den Strategien der Mädchen realistischere Züge erkennt. Kaiser (ebd., 57) bezeichnet die Perspektive mancher Kinder außerdem als „volkswirtschaftlich“, da sie auf die Kosten der Arbeitslosenunterstützung verweisen und dies mit betrieblichen Rationalisierungseffekten vergleichen. Auch erkennt die Forscherin in den Aussagen mancher Kinder in Ansätzen eine gesamtgesellschaftliche Perspektive, die weit über den eigenen Erfahrungshorizont hinausreicht (vgl. ebd., 58).

Im Vergleich zur Studie von Kaiser konzentriert sich **Eva Gläser** (2002) in ihrer Untersuchung ausschließlich auf die arbeitsweltlichen Vorstellungen von Kindern. Hierzu führte sie 1998 16 leitfadengestützte Einzelinterviews mit acht weiblichen und acht männlichen Schülern der Klassen zwei bis fünf durch (siehe hierzu auch Kapitel 3.2 und 6). Sie befragte die Kinder vor allem zu den Ursachen, Auswirkungen, Bedingungen und Konsequenzen von Arbeitslosigkeit. Gegenstand der Befragung waren außerdem die Schülervorstellungen zum Arbeitsbegriff, zur Erwerbsarbeit der Eltern und zum eigenen Berufswunsch. Als Auswertungsmethode wählte Gläser die *Grounded Theory*.

Gläser (2002, 244) weist in ihrer Untersuchung nach, dass Grundschulkinder bereits sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Arbeitswelt haben, wobei ihre Vorstellungen zu Berufen auf konkrete Erfahrungen und Aspekte zurückzuführen

seien. Entscheidend sei die „direkte Auseinandersetzung mit ihren Eltern über Erwerbsarbeit“ (Gläser 2002, 244). Erführen Kinder keinen „Einblick in die konkrete Arbeitssituation, in die ‚Berufswirklichkeit‘ ihrer Eltern“ (ebd.), vermittelt über direkte Auseinandersetzung, dann fielen die Beschreibungen der elterlichen Erwerbsarbeit auch weniger detailliert aus. Die vermittelten elterlichen Erfahrungen wirkten sich auch auf den Arbeitsbegriff aus. Dass Arbeit nicht nur Mühsal ist (enger Arbeitsbegriff), sondern auch Spaß bereiten und befriedigen kann (erweiterter Arbeitsbegriff), assoziierten Kinder, wenn sie dies durch ihre Eltern erlebten (vgl. ebd., 245).

Gläser (ebd., 244f.) stellt außerdem fest, dass es den befragten Schülern leicht fällt, Erwerbsarbeit von unbezahlter Arbeit durch den Verweis auf das Hauptmotiv, den Gelderwerb, zu unterscheiden. Dahingegen kennen nicht alle Befragten den Begriff Arbeitslosigkeit. Zudem werden Menschen, die auf der Straße leben, mit Erwerbslosen gleichgesetzt (vgl. ebd., 246).

Gläser (ebd., 247) rekonstruiert aus den Schülerantworten vier Maßnahmen bzw. Lösungsansätze zur Bewältigung von Arbeitslosigkeit:

- An der Technisierung (Faktor von Veränderung) anknüpfen;
- Quantität aller zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze erhöhen;
- Bewältigung durch Institution (Arbeitsamt);
- Individuelle Anstrengung.

In Bezug auf Arbeitslosigkeit rekonstruiert Gläser außerdem vier unterschiedliche kindliche Vorstellungen, die in direktem Zusammenhang zu den vier Lösungsansätzen zu sehen sind:

1. „Eine strukturelle historische Dimension (Veränderung der Arbeitswelt, Technisierung als Faktor der Veränderung) wird erkannt, keine individuelle Schuld
2. Eine strukturelle Dimension wird erkannt, die allerdings nicht historisch begründet wird, sondern rein in der Quantität aller zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze. Individuelle Ursachen der Erwerbslosigkeit können selbst verschuldet sein oder/und vom Einzelnen erwünscht sein (Stellenwechsel)
3. Kein strukturelles Problem, sondern eine rein quantitative Betrachtungsweise: Die Anzahl der Arbeitsplätze erscheint jedoch nur in einigen Arbeitsstätten als zu geringfügig, in anderen dagegen als ausreichend. Strategie des Einzelnen: ‚woanders hingehen‘
4. Kein strukturelles Problem, auch keine quantitative Betrachtungsweise, sondern ein individuelles Problem; eine individuelle Schuld wird teilweise als Ursache benannt. Arbeitslosigkeit als Versagen des Einzelnen“ (ebd., 246).

Gläser stellt fest, dass die meisten Kinder auf rein individuelle Ursachen verweisen und kein strukturelles Phänomen feststellen können. In ihren Augen ist Arbeitslo-

sigkeit kein Schlüsselproblem, „sondern ein rein individuell zu bewältigendes Phänomen“ (ebd., 248).

Manche Kinder argumentieren so, dass sie sich mehr als einer Gruppe zuordnen lassen. Aber nur die Schüler, „die Arbeitslosigkeit als generelles strukturelles Phänomen erkennen“ (ebd., 246), erfassen Gläser zufolge das übergreifende Ausmaß. Der Wandel der Arbeitswelt (Technisierung, Automatisierungsprozesse usw.) wird nur von den Kindern als Ursache genannt, die Arbeitslosigkeit als ein gesamtgesellschaftliches Schlüsselproblem wahrnehmen und auch historisch einbetten können. Letzteres gelingt nur zwei Kindern in Gläfers Studie. Die anderen betrachten Arbeitslosigkeit zwar als strukturelles Problem, argumentieren jedoch nicht mit dem Wandel der Arbeitswelt, sondern damit, dass es generell zu wenige Arbeitsplätze gebe (vgl. ebd., 248).

Die Vorstellungen der Kinder zu den Auswirkungen von Arbeitslosigkeit variieren ebenfalls stark und lassen sich auf diesbezüglich gemachte familiäre Erfahrungen zurückführen (vgl. ebd., 247). Es seien die „direkte Begegnung mit dem Phänomen Arbeitslosigkeit und die tatsächlich erfahrene familiäre Bewältigung“ (ebd.), die zu realitätsnäheren Aussagen der Kinder führten (vgl. ebd.).

5.2.3 Studien der psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung

Aus der Gläser-Studie lassen sich zwei besonders relevante Befunde ableiten:

- Einschlägige Erfahrungen mit Arbeit und Arbeitslosigkeit wirken sich auf die Vorstellungen zu diesen Phänomenen aus.
- Grundschulkinder neigen zur Individualisierung des gesellschaftlichen Problems Arbeitslosigkeit. So dominiert die Vorstellung, Arbeitslosigkeit sei individuell verschuldet.

Inwiefern diese Befunde auch für ältere Schüler gelten, zeigen die im Folgenden aufgeführten Studien der psychologischen Arbeitslosigkeitsforschung von Lins, Schindler und Dotterweich et al. (siehe hierzu auch Kapitel 6):

Josef Lins (1989) untersuchte im Sommer/Herbst 1987 in Linz (Österreich) mithilfe eines standardisierten Fragebogens die Reaktionen 16 bis 20 Jahre alter Jugendlichen auf die gesellschaftspolitischen Veränderungen wie die Entwicklung der wirtschaftlichen Situation (Arbeitsmarktlage usw.) und die Ausbreitung neokonservativer Strömungen (Tendenz zur (Re-)Privatisierung sozialer Risiken, verstärkte Individualisierung der Schuldzuweisung). Neben der Erforschung allgemeiner Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensdispositionen wurden auch die

insgesamt 355 AHS¹-, BHS²- und Berufsschüler³ um eine Stellungnahme zu konkreten politischen und gesellschaftlichen Erscheinungen und Problemen wie Arbeitslosigkeit gebeten (vgl. Lins 1989, 28).

Im Gegensatz zu Gläser stellt Lins in seiner Studie fest, dass die Stellungnahme zur Frage nach den Ursachen von Arbeitslosigkeit kaum durch einschlägige familiäre Arbeitslosigkeitserfahrungen beeinflusst ist. Hingegen wird bei einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen der Aussage „Wenn jemand wirklich arbeiten will, findet er auch heutzutage einen Arbeitsplatz“ verhaltener zugestimmt (vgl. ebd., 34). Somit ist bei Jugendlichen mit einschlägigen familiären Arbeitslosigkeitserfahrungen die Vorstellung eines Motivationsdefizits als Ursache für Arbeitslosigkeit weniger stark ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne solche Erfahrungen.

Zudem geht aus der Fragebogenuntersuchung zu den psychosozialen Folgen von Arbeitslosigkeit in den Familien von Arbeitslosen, die **Hans Schindler** (1979) 1976 durchführte (siehe hierzu auf Kapitel 3.2), hervor, dass Kinder von Arbeitslosen negative Attribute für Arbeitslose wie faul, arbeitsscheu etc. stärker ablehnen. Ein deutlicher Unterschied zu den Kindern erwerbstätiger Väter ist allerdings nicht feststellbar; so zeigt sich auch bei den Kindern Arbeitsloser die Tendenz zur Individualisierung der Schuldzuweisung (vgl. Schindler 1979, 267). Zwar sehen Kinder von Arbeitslosen Arbeitslosigkeit deutlich häufiger durch gesellschaftliche Entwicklungen verursacht als Kinder, deren Väter Arbeit haben (vgl. ebd.) – konträres Ergebnis zur Gläser-Studie –, doch stellt Schindler abschließend fest, „daß in Bezug auf die Schuldzuschreibung von Arbeitslosigkeit nur tendenziell ‚kognitive Einsichten‘ bei den Kindern von Arbeitslosen zu finden sind“ (ebd.). So ist die Vorstellung, „daß Arbeitslosigkeit mit individuellem Versagen etwas zu tun hat und daher durch individuelle Anstrengung verhindert werden kann, weit verbreitet“ (ebd.). Demnach lehnen Kinder mit einschlägigen familiären Arbeitslosigkeitserfahrungen die Deutung, Arbeitslosigkeit sei ursächlich bedingt durch ein Motivationsdefizit zwar stärker ab, tendieren aber dennoch zu einer Individualisierung der Schuldzuweisung. Jedoch diagnostiziert Schindler bei ihnen im Vergleich zu Kindern erwerbstätiger Väter auch „eindeutig ein höheres Problembewußtsein in Bezug auf ihre eigene berufliche Zukunft“ (ebd., 266). Sie beschäftigen Fragen nach finanzieller Absicherung, Sicherheit vor Arbeitslosigkeit, wann man sich für einen bestimmten Beruf zu entscheiden habe usw. (vgl. ebd.). Außerdem problematisieren sie die Schule, „ihre

-
- 1 Die Allgemeine Höhere Schule (AHS) ist eine Schulform in Österreich, die eine Unterstufe (5. bis 8. Klasse) und eine Oberstufe (9. bis 12. Klasse) umfasst und in der Regel mit der Matura endet.
 - 2 Die Berufsbildende Höhere Schule (BHS) kann ab Klasse 9 besucht werden und endet nach Klasse 13 ebenfalls mit der Matura.
 - 3 Die Berufsschule kann in Österreich nach Klasse 9 besucht werden.

Rolle als Institution, die auf den Beruf vorbereiten soll, stärker als die anderen Kinder“ (ebd.). Auch Gläser (2002, 248) stellt in ihrer Studie fest, dass Kinder anscheinend in Abhängigkeit von ihren individuellen Situationen, dabei aber unabhängig vom Alter, erkennen, dass Schule eine Qualifikations-, Selektions- und Segregationsfunktion hat. Eine Rolle spielen vor allem der eigene schulische Leistungsstand, die Bildungsbiographie der Eltern und die finanzielle Situation der Familie (vgl. Gläser 2002, 248). So setzen viele Kinder ihre eigene zukünftige berufliche Qualifikation mit ihren schulischen Leistungen in Beziehung: „*Gute Noten*‘ werden als Bedingung für eine ‚*gute Arbeit*‘ definiert“ (ebd.). Ebenso erkennt Schindler einen Bildungsoptimismus in den Stellungnahmen der Kinder Arbeitsloser: „Die Kinder von Arbeitslosen sind sehr optimistisch in Bezug auf die positive Bedeutung einer guten Ausbildung, auch wenn sie sich in dieser sehr anstrengen müssen“ (Schindler 1979, 267). Schindler deutet diese Ergebnisse dahingehend, „daß die meisten Kinder nicht mit einer Flucht aus der Wirklichkeit in eine Phantasiewelt reagieren, wenn sie mit dem Problem Arbeitslosigkeit, als Arbeitslosigkeit des eigenen Vaters, konfrontiert werden, sondern dadurch eher ein Problembewußtsein in Bezug auf die eigene berufliche Zukunft entwickeln“ (ebd., 266).

Lins (1989) stellt in seiner Untersuchung ebenfalls einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Arbeitslosigkeitserfahrungen in Familie und Bekanntenkreis und der eigenen Zukunftsprognose fest. Auch hier kann von einem höheren Problembewusstsein gesprochen werden, das sich allerdings eher negativ in Form einer Unsicherheitsbetroffenheit hinsichtlich der eigenen beruflichen Zukunft auswirkt. Liegen einschlägige Arbeitslosigkeitserfahrungen vor, halten es 28 % für wahrscheinlich und 71 % für möglich selbst arbeitslos zu werden. Wurden bislang keine Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gemacht, gehen 11 % im Vergleich zu 3 % bei denjenigen mit Arbeitslosigkeitserfahrungen davon aus, dass sie nicht arbeitslos werden; 71 % halten dies für möglich und 18 % für wahrscheinlich. Damit sind 26 % der Jugendlichen mit Arbeitslosigkeitserfahrungen pessimistisch hinsichtlich ihrer eigenen Aussichten (vgl. Lins 1989, 35). Während die Einschätzung der eigenen Aussichten bei den Jungen von Arbeitslosigkeitserfahrungen beeinflusst wird, ist die Einschätzung der Mädchen auch ohne solche Erfahrungen pessimistischer. Lins zieht deshalb als Fazit:

„[B]ei Mädchen ist die Einschätzung generell pessimistischer, auch ohne konkrete Erfahrung im Umfeld sehen sie sich künftig der Gefahr der Arbeitslosigkeit stärker ausgesetzt; anders die Burschen, deren Erwartungshorizont stark von konkreten Erfahrungen im Umfeld abhängt“ (ebd., 36).

Die Studie kommt auch zu dem Ergebnis, dass eine optimistische Haltung im Hinblick auf die eigene Zukunft vor allem auf das Gefühl zukünftiger fachlicher Qualifikation sowie auf das eigene Bemühen zurückzuführen ist (vgl. ebd., 40). Ihre pes-

simistische Haltung begründen die meisten Jugendlichen hingegen mit der steigenden Jugendarbeitslosigkeit und der daraus resultierenden wachsenden Konkurrenz (vgl. ebd.).

Gläfers (2003, 39) zentrales Ergebnis, dass Kinder von Arbeitslosen Arbeitslosigkeit kaum mit externalen Erklärungsmustern und Gründen deuten, stattdessen vorwiegend internale Erklärungsmuster verwenden, bestätigen die Untersuchungen von Schindler (1979) und Lins (1989) nur teilweise für ältere Kinder und Jugendliche mit einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen. Zwar tendieren auch diese eher zu einer Individualisierung der Schuldzuweisung, doch ist bei ihnen die Vorstellung eines Motivationsdefizits als Ursache für Arbeitslosigkeit weniger stark ausgeprägt (vgl. Schindler 1979, 267; Lins 1989, 34). Auch sehen sie Arbeitslosigkeit deutlich häufiger durch gesellschaftliche Entwicklungen verursacht als Kinder, deren Väter Arbeit haben (vgl. Schindler 1979, 267). Diese Deutung weist Gläser wiederum nur in den Vorstellungen derjenigen Grundschulkinder nach, „die vermittelt über Eltern, Medien oder Schule einen historischen Blick auf die Arbeitswelt entfalten konnten“ (Gläser 2003, 38). Insgesamt kann jedoch festgehalten werden, dass auch bei einer direkten (Mit-)Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, d. h. bei einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen, eine Tendenz zu individuellen Schuldzuschreibungen besteht. Dies bestätigen auch Ergebnisse der Studie von Dotterweich, Hölzle und Köster, die abschließend vorgestellt werden soll. Im Unterschied zu den bisher skizzierten Untersuchungen bezieht sich diese explizit auf Hauptschüler.

Leitend war in der Vergleichsstudie der Forschergruppe **Jutta Dotterweich, Christine Hölzle, Werner Köster** (1979) die Forschungsfrage: *Wie wirkt sich die Lehrstellensuche als Auseinandersetzung mit der Realität Arbeitslosigkeit auf das Bewusstsein der Jugendlichen über diese Realität aus?*

Nach einer Voruntersuchung wurden eine Experimentalgruppe, die aus arbeitslosen Jugendlichen⁴ bestand, und eine Kontrollgruppe, die sich aus Hauptschülern⁵ der Entlassklasse (9. Schuljahr) zusammensetzte, mithilfe offener Leitfadeninterviews interviewt. Der Leitfaden beinhaltete Fragen zu den beruflichen Zielen, der Motivation und dem Wissen um die Bedingungen der Berufswelt, den Arbeitserfahrungen, dem Begriff von Arbeit als Lohnarbeit/Produktionsverhältnisse, den Ursachen von Jugendarbeitslosigkeit und der eigenen Arbeitslosigkeit, zu Maßnahmen

4 Die Jugendlichen waren mindestens seit einem halben Jahr arbeitslos, waren nicht in Qualifizierungsmaßnahmen, maximal 20 Jahre alt und hatten maximal den Hauptschulabschluss; sie stammten alle aus demselben Arbeitsamtbezirk.

5 Die Hauptschüler galten als potenziell arbeitslose Jugendliche und verfügten nur über kurzfristige Arbeitserfahrungen über Betriebspraktikum.

zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit, zu Handlungsplänen zur Lehrstellensuche, der Kollektivität und den Zukunftsvorstellungen (vgl. Dotterweich/Hölzle/Köster 1979, 296-298).

Ein zentrales Ergebnis dieser Vergleichsstudie ist, dass zwischen arbeitslosen Jugendlichen und „nur“ potenziell arbeitslosen Hauptschülern ein deutlicher Unterschied besteht (vgl. ebd., 331). So sei das Bild von der Realität Arbeitslosigkeit und des Arbeitslebens bei arbeitslosen Jugendlichen aufgrund ihrer zahlreichen Such- und Arbeitserfahrungen als realistischer zu charakterisieren, „während Hauptschüler, noch verankert im schulischen Normensystem, das individuelle Leistungsdenken völlig verinnerlicht und auf die gesellschaftliche Realität Arbeitslosigkeit übertragen haben [...]“ (ebd.). Damit sehen die Autoren ihre Annahme bestätigt, „daß die Tätigkeit als Auseinandersetzung mit der objektiven Realität das subjektive Abbild dieser Realität bestimmt, welches wiederum die Planung und Ausführung von Handlungen reguliert“⁶ (ebd.).

Die Autoren (ebd.) kommen zu zwei weiteren Annahmen:

1. Das Bewusstsein der arbeitslosen Jugendlichen über die gesellschaftliche Realität Arbeitslosigkeit und über ihre Änderungsmöglichkeiten ist das Resultat ihrer bisherigen Such- und Arbeitstätigkeit.
2. Das Bewusstsein von Hauptschülern über die gesellschaftliche Realität Arbeitslosigkeit wird durch den Erlebens- und Erfahrungsbereich Schule bestimmt.

Dotterweich, Hölzle und Köster stellen in ihrer Untersuchung fest, dass Arbeitslosigkeit von Hauptschülern vor allem als Qualifikationsproblem gesehen wird. Zurückzuführen sei dies auf die Ausrichtung der Hauptschüler auf Leistung und Konkurrenz (vgl. ebd.). Dadurch verallgemeinerten insbesondere Hauptschüler ohne Sucherfahrung, die weiterhin zur Schule gehen wollen, diese Qualifikationsorientierung. Deshalb würden sie den Ausbau des Schulwesens als eine relevante Lösungsmöglichkeit des Problems Jugendarbeitslosigkeit nennen (vgl. ebd.).

Arbeitslose Jugendliche sehen die gesamtgesellschaftliche Arbeitslosigkeit durch das mangelnde Ausbildungsinteresse der Unternehmer und durch die damit in Zusammenhang stehende Arbeitsplatzknappheit verursacht (vgl. ebd., 316). Arbeitsplatzknappheit resultiert für diese Jugendlichen auch aus Rationalisierung und wirtschaftlichen Schwierigkeiten der Unternehmen (vgl. ebd.). Dotterweich, Hölzle

6 Erfahrungen sind hier „bewertete subjektive Sicht der Realität als Resultat der Auseinandersetzung mit dieser Realität“ (Dotterweich/Hölzle/Köster 1979, 291). „In die Ausbildung von Erfahrungen gehen Komponenten ein, wie Wissen, Gefühle, Werturteile, Normen, Bedürfnisse etc.“ (ebd.).

und Köster bemerken aber, dass dieses „mehrheitlich getragene und auf ökonomische Ursachen rekurrierende Erklärungsmuster“ (ebd.) insofern Widersprüche enthalte, als es durchsetzt sei von subjektivistischen Erklärungsmodellen:

„Zum Teil glauben die Jugendlichen, die selbst arbeitslos sind, daß neben den ökonomischen Bedingungen auch die Faulheit der Einzelnen für das Problem Arbeitslosigkeit verantwortlich gemacht werden müßte“ (ebd.).

In Bezug auf die Ursachen der eigenen Betroffenheit zeige sich „eine mehr oder minder stark ausgeprägte Form der individuellen Schuldzuschreibung“ (ebd., 318f.). Zwar seien diese individuellen Schuldzuschreibungen durchsetzt von Resignation, doch gingen sie auch in eine eher außerindividuelle Ursachenzuschreibung über, bei der äußere Umstände verantwortlich gemacht und die eigene Schuld an der Arbeitslosigkeit explizit von sich gewiesen würde (vgl. ebd., 319).

Die Autoren nehmen an, „daß die Jugendlichen, die ihre Mißerfolge auf eigene mangelnde Leistungsvoraussetzungen beziehen, auch bei der Einschätzung der gesamtgesellschaftlichen Situation dazu tendieren, Arbeitslosigkeit eher als Problem individueller Unzulänglichkeiten zu betrachten“ (ebd.). Demzufolge müssten außerindividuelle Erklärungsmuster mit der Erkenntnis ökonomischer und struktureller Ursachen der Arbeitslosigkeit einhergehen (vgl. ebd.).

Die befragten Hauptschüler ohne Sucherfahrung nennen als Hauptursachen der gesamtgesellschaftlichen Arbeitslosigkeit mangelnde oder verfehlte Qualifikation sowie Interesselosigkeit der Bewerber (vgl. ebd., 323). Daneben erkennen sie in Rationalisierung, Arbeitsplatzmangel sowie im mangelnden Ausbildungsinteresse der Unternehmen Gründe für Arbeitslosigkeit, die vor allem Hauptschüler betreffen (vgl. ebd.). Insgesamt orientieren sich diese potenziell arbeitslosen Jugendlichen eher an Leistung und Qualifikation, weswegen sie Arbeitslosigkeit als Problem schlechter Ausgangsvoraussetzungen der Bewerber deuten, diese aber nicht im Zusammenhang mit ökonomischen Ursachen sehen, wie es bei den Arbeitslosen der Fall ist (vgl. ebd.).

Auch für Hauptschüler mit Sucherfahrung ist eine starke Qualifikationsorientierung charakteristisch, doch betonen sie eher den Konkurrenzaspekt anstatt den Aspekt des individuellen Fleißes (vgl. ebd.). So sehen diese Jugendlichen bei sich einen Nachteil im Wettbewerb mit Höherqualifizierten (z. B. Gymnasiasten). Gleichzeitig sind bei ihnen die außerindividuellen Erklärungsansätze zur Arbeitslosigkeit weniger ausgeprägt als bei den Hauptschülern ohne Sucherfahrung; dies zeigt sich den Autoren zufolge u. a. darin, dass lediglich die Deutungsmuster Arbeitsplatzmangel und Konkurs von Firmen zutage treten (vgl. ebd.). Hinsichtlich ihrer eigenen Betroffenheit neigen Hauptschüler mit Sucherfahrung zu individuellen Schuld-

zuschreibungen und nennen als Maßnahme „weiter zur Schule gehen“ (vgl. ebd., 324).

Die Unterschiede zwischen Hauptschülern mit und ohne Sucherfahrungen erklären die Autoren damit, dass Hauptschüler ohne Sucherfahrungen „noch keine direkten Erfahrungen mit dem Versuch, ihre Arbeitskraft zu verkaufen gemacht haben“ (ebd., 325). Aus diesem Grund werten die Autoren deren Erklärungsansätze als „gesellschaftliches Wissen, das über Medien, Schule, Elternhaus an die Jugendlichen vermittelt wird“ (ebd.). Im Gegensatz dazu flößen in die Einschätzung der gesellschaftlichen Situation durch die Hauptschüler mit Sucherfahrung „maßgeblich die Rückmeldungen und Erfahrungen der Stellensuche“ (ebd., 326) ein. Dies erklärt jedoch nicht, wieso Hauptschüler mit Sucherfahrung einerseits stärker den Konkurrenzaspekt im Sinne des Verdrängungsmechanismus⁴ betonen, andererseits aber weniger ausgeprägte außerindividuelle Erklärungsansätze zur Arbeitslosigkeit liefern als Hauptschüler ohne Sucherfahrung.

Insgesamt kommt jedoch auch diese Studie zu dem Ergebnis, dass auch oder gerade bei einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen oder einem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko, wie es bei Hauptschülern der Fall ist, die Tendenz besteht, Arbeitslosigkeit als ein individuell verschuldetes Qualifikationsproblem zu betrachten.

Aus diesem und weiteren Ergebnissen der insgesamt acht vorgestellten Studien werden im Folgenden Konsequenzen, Annahmen und Fragen für die eigene Untersuchung abgeleitet.

5.3 KONSEQUENZEN FÜR DIE EIGENE STUDIE

Bislang wurde die Perspektive von Hauptschülern auf Arbeit und Arbeitslosigkeit in der fachdidaktischen Forschung eher vernachlässigt. Hinsichtlich des Forschungsstandes wurden deshalb mit Claar, Campos Ramírez, Kaiser und Gläser zwar vier fachdidaktische Studien einbezogen, welche die Schülervorstellungen zu den sozialwissenschaftlichen Begriffen Arbeit und/oder Arbeitslosigkeit empirisch-qualitativ untersucht haben. Doch konzentrieren sich diese eher auf Kinder im Grundschulalter oder auf Gymnasiasten.

Ergänzt wurde der Forschungsstand deshalb um eine kognitionspsychologische (Seiler) und drei arbeitspsychologische (Lins, Schindler, Dotterweich et al.) Untersuchungen, die sich auf ältere Kinder und Jugendliche bis 20 Jahre konzentrieren und von denen zumindest die Studie von Dotterweich, Hölzle und Köster ihren Fokus auf Hauptschüler richtet. Jedoch steht eine fachdidaktische Anbindung der Ereignisse dieser Studien bislang aus. Lediglich Seilers kognitionspsychologische Untersuchung zum Arbeitsbegriff Jugendlicher wurde von Claar fachdidaktisch rezipiert. Festgestellt werden muss außerdem, dass die wenigen existierenden Studien,

die sich mit Schülervorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit beschäftigen, den zusammenhängenden Einfluss von sozialer Herkunft, Erfahrungen und Emotionen auf die Vorstellungen nicht genauer untersucht haben. Zwar sieht Seiler (1988, 110) in den kognitiven Strukturen eine motivationale und emotionale Besetzung. Auch weisen er und Claar darauf hin, dass der Arbeitsbegriff im Jugendalter emotional eher negativ konnotiert ist. Allerdings betrachten weder diese noch die anderen Studien Erfahrungen, Emotionen und Vorstellungen zusammenhängend. Emotions- und neurobiologische Theorien finden in den Untersuchungen so gut wie keine Berücksichtigung. Auch werden weder Attributionstheorien, noch Theorien zu Kontrollüberzeugungen oder zum *Coping* berücksichtigt. Theoretisch angebunden sind die Studien vor allem an Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. Darüber hinaus ist das Konstrukt „Schülervorstellung“ teilweise unterschiedlich und oft sehr oberflächlich definiert. Die Funktionen und Eigenschaften der Schülervorstellungen werden außerdem kaum reflektiert.

Die genannten Forschungslücken möchte die vorliegende Studie aufgreifen, indem sie ihren Fokus auf die bislang vernachlässigte Perspektive von Hauptschülern zu den Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit richtet und dabei insbesondere die emotionale Grundierung der Schülervorstellungen berücksichtigt. So wird mit Bezug auf die theoretischen Überlegungen in Kapitel 4 u. a. die These aufgestellt, dass bei Schülern, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, die emotionale Aufladung der Vorstellungen so groß ist, dass Lernhemmnisse entstehen. Außerdem werden trotz des insgesamt sehr dürftigen Forschungsstands, aus den Ergebnissen der oben genannten Studien folgende Konsequenzen und Annahmen für die eigene Untersuchung abgeleitet:

Zu erwarten ist, dass der Arbeitsbegriff von Hauptschülern der 8. und 9. Jahrgangsstufe zwar noch nicht vollständig entwickelt und zum Teil eindimensional ist, sie aber bereits über ein geschlossenes Begriffssystem verfügen, in das der Arbeitsbegriff flexibel und stabil eingebettet ist. Aus diesem Grund müssten sie in der Lage sein, dem Wort Arbeit je nach Situation eine entsprechende Bedeutung zu verleihen. Als zentrale Funktion von Arbeit betrachten sie vermutlich den Geld- bzw. Einkommenserwerb. Weil sie diese Funktion wahrscheinlich stärker betonen als andere Merkmale, engen sie den Begriff Arbeit allerdings ein bzw. fokussieren auf Erwerbsarbeit.

Es ist außerdem davon auszugehen, dass die Jugendlichen über sehr differenzierte arbeitsweltliche Vorstellungen verfügen, in denen bereits gesellschaftliche und wirtschaftliche Dimensionen neben individuellen eine Rolle spielen. Auch besitzen die jugendlichen Hauptschüler vermutlich eine Vorstellung von Arbeitsbeziehungen sowie eine korrekte Vorstellung davon, woher der Chef das Geld für Löhne und Gehälter „nimmt“.

Im Hinblick auf die Strukturkategorie Geschlecht ist außerdem davon auszugehen, dass die Mädchen stärker affektiv argumentieren, sich mehr Sorgen machen

und auf den Verlust der Sinnhaftigkeit bei Arbeitslosigkeit verweisen. Die Jungen argumentieren hingegen vermutlich eher sachlich, informierend.

In Bezug auf Arbeitslosigkeit dominieren bei den Hauptschülern der Klassen 8 und 9 den Studienergebnissen von Gläser (2002), Dotterweich et al. (1979) und Schindler (1979) zufolge wahrscheinlich eine interne Ursachenattribution und eine Qualifikationsorientierung, obwohl dies den theoretischen Erkenntnissen über Schülervorstellungen z. T. widerspricht (siehe Kapitel 4). Diesen zufolge erfüllen Vorstellungen u. a. eine Schutz-, Entlastungs- und Bewältigungsfunktion für den Schüler, weswegen vorwiegend externe Erklärungsmuster zu den Ursachen von Arbeitslosigkeit und keine individuelle Schuldzuschreibung zu erwarten wären.

Die aus dem Forschungsstand abgeleiteten Hypothesen dienen später zwar dem Vergleich und der Reflexion der eruierten Hauptschülervorstellungen, ihre empirische Überprüfung ist jedoch nicht geplant. Stattdessen zielt die vorliegende Forschungsarbeit – der Offenheit qualitativer Methoden folgend – darauf ab, die genannten Hypothesen zu differenzieren sowie neue und weitere zu generieren, indem ein Fokus auf die emotionale Grundierung der Schülervorstellungen gelegt wird. So wirft der skizzierte Forschungsstand auch Fragen auf, die bei der Analyse der Vorstellungen zu berücksichtigen sind:

- Was verbinden Hauptschülern mit dem Begriff „Arbeit“, wie ist dieser emotional verankert?
- Erleben die Schüler Arbeit als Bedingung für die Realisierung von Lebenschancen, die Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und die gesellschaftliche Teilhabe?
- Was löst die Vorstellung „keine Arbeit“ bei Hauptschülern aus?
- Wie wird das existenzbedrohende Problem Arbeitslosigkeit von Hauptschülern wahrgenommen, gedeutet, bewertet usw.?
- Welche Rolle spielen subjektive Betroffenheit und direkte Erfahrung mit Arbeitslosigkeit?
- Inwiefern fühlen sich Hauptschüler überhaupt von Arbeitslosigkeit betroffen und hat dies Auswirkungen auf die Bedeutung, die Arbeit zugeschrieben wird?
- Inwiefern spielen das Erleben der Hauptschule als Restschule, die ungünstigen sozialen Zuschreibungen, d. h. Stigmatisierungen, denen Hauptschüler ausgesetzt sind, eine Rolle für das „Bild“, das sie über Arbeit und Lebenschancen entwickeln?
- Welche rationalen und welche emotionalen Anteile weisen die Schülervorstellungen auf?
- Wie verändert die Betroffenheit die Wahrnehmung von gesellschaftlicher Wirklichkeit?

Die Besonderheit der vorliegenden Studie besteht somit zum einen darin, die Vorstellungen einer gesellschaftlichen Gruppe in den Blick zu nehmen, die in höchstem Maße von Arbeitslosigkeit und prekärer Arbeit betroffen ist, bis jetzt aber bei der Forschung zu Schülervorstellungen kaum im Fokus gestanden hat. Zum anderen liegt die Besonderheit in der Verknüpfung des Forschungsgegenstandes Schülervorstellungen mit Emotionen und Betroffenheit.