

10. Die arbeitsweltlichen Vorstellungen Jugendlicher mit geringer formaler Bildung – Herausforderung für eine sozialwissenschaftliche Bildung

Mit dieser Arbeit sollte ein vertiefter Einblick in die Vorstellungs- und Erfahrungswelt von Hauptschülern in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit gewonnen und damit ein Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Vorstellungsforschung geleistet werden. Hauptschüler wurden dabei exemplarisch ausgewählt, um die Perspektive einer benachteiligten Gruppe mit geringer formaler Bildung zu ermitteln. So verschwindet die hinter den Hauptschülern stehende, sozioökonomisch weitgehend homogene Gruppe nicht mit der Abschaffung oder Umbenennung der Hauptschule bzw. dem „Verschmelzungsprozess von Haupt- und Realschule“ (Leschinsky 2008, 377). Mit dem Fokus auf die Schülervorstellungen wurde zu dieser Gruppe deshalb ein Zugang geschaffen, indem ihre „Beziehung“ zu den sozialwissenschaftlichen Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit rekonstruiert wurde. Hierzu wurden unterschiedliche theoretische Perspektiven trianguliert. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der emotionalen Grundierung sowie der Bewältigungsfunktion, die Schülervorstellungen der Theorie nach auszeichnen. Im Zusammenhang mit der emotionalen Grundierung erfolgte außerdem eine Auseinandersetzung mit dem didaktischen Prinzip Betroffenheit, das gleichsam als Emotion fungiert. Reflektiert wurde das didaktische „Emotionsgeschoss“ Betroffenheit somit vor dem Hintergrund der Vorstellungen von Hauptschülern zu den zwei sozial äußerst relevanten, aber auch emotional hoch aufgeladenen Begriffen Arbeit und Arbeitslosigkeit.

10.1 RELEVANZ DER ERGEBNISSE FÜR EINE SOZIALWISSENSCHAFTLICHE BILDUNG

Die Ergebnisse der Studie liefern empirische Anknüpfungspunkte für eine sich sozioökonomische Bildung, die u. a. durch eine stärkere Subjektorientierung gekennzeichnet ist (vgl. Hedtke/Weber 2012). So wurden mit der empirischen Analyse der Schülervorstellungen nicht nur die realen Voraussetzungen einer sozioökonomischen Bildung im Hinblick auf das Wissen der Jugendlichen, ihre Werte, Einstellungen und Erfahrungen erfasst. Ihre Lebenssituationen wurden gleichzeitig auf Gefährdungen hin analysiert.

Von Relevanz sind die Ergebnisse der Studie auch vor dem Hintergrund einer sozialwissenschaftlichen Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ – einer Herausforderung, der sich die ökonomische Bildung im Vergleich zur politischen Bildung bislang nur unzureichend gestellt hat. Diesbezüglich sei auf ein Ergebnis der Untersuchung zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen bildungsferner Jugendlicher des Sinus-Instituts im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung verwiesen. Hieraus geht hervor, dass diese Jugendlichen Arbeit als wesentlichen „Identitätsanker“ (Kohl/Calmbach 2012, 24) verstehen und das Thema Arbeitslosigkeit bei ihnen auf großes Interesse stößt, nicht zuletzt, weil dieses ihre Lebenswelt berührt (vgl. ebd., 22). Daher können Arbeit und Arbeitslosigkeit als sozialwissenschaftliche Kernthemen begriffen werden, „die Anknüpfungsmöglichkeiten zwischen der Lebenswelt der Jugendlichen und Themen der politischen [bzw. sozialwissenschaftlichen; Anm. CK] Bildung mit sich bringen“ (ebd., 24). So hält beispielsweise Scherr eine „differenzierte Wahrnehmung der thematischen Relevanzen, des Wissens, der Argumente und Deutungsmuster“ (Scherr 2012, 68) benachteiligter Jugendlicher für eine unverzichtbare Grundlage einer subjektorientierten politischen Bildung. Hierdurch könne an das Interesse der Jugendlichen angeknüpft und ihre Lebenswirklichkeit besser verstanden werden. Gezielt könne ihnen außerdem ein Zugang zu solchen Wissen und Reflexionsmöglichkeiten eröffnet werden, „die in ihren alltäglichen Lebenszusammenhängen nicht zugänglich sind“ (ebd.). Indem den Jugendlichen damit eine hinreichende Informationsgrundlage geboten werde und einseitige, vorurteils- und ideologiebeladene Erklärungen kritisch reflektiert würden, könnten sich diese kompetent mit ihren eigenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen auseinandersetzen (vgl. ebd., 71). Auf diese Weise werde die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen in ihrer Lebenswirklichkeit erweitert und sie würden in die Lage versetzt, ihre gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu gestalten (vgl. ebd., 64, 73).

Besondere Bedeutsamkeit im Hinblick auf eine solch subjektorientierte sozialwissenschaftliche Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ gewinnt die vorliegende Forschungsarbeit durch die sogenannte „Unsicherheitsbetroffenheit“. Unter

dieser wird hier eine sich aus den Grundgefühlen Furcht/Angst und Trauer/Kummer zusammensetzende, negative Emotion verstanden, die infolge der Bewusstwerdung der ökonomisch und gesellschaftsstrukturell bedingten sozialen Unsicherheit (vgl. Scherr 2010a, 25) der eigenen Lebenssituation auftritt. Entsprechend vergleichbar ist das Konstrukt „Unsicherheitsbetroffenheit“ mit Kraemers (2008) „Prekariierungsangst“.

Ausgehend von der eher weiten Forschungsfrage *Welche Vorstellungen haben Hauptschüler von Arbeit und Arbeitslosigkeit?* kristallisierte sich die Unsicherheitsbetroffenheit im Rahmen der Interviewauswertung als das zentrale Phänomen heraus. Die Vermutung, dass Tatsachenbetroffenheit die Schlüsselkategorie darstellt, auf die sich die Schülervorstellungen fokussieren, bestätigte sich somit nicht. Dennoch ist diese Art der Betroffenheit ebenso wie die Arbeitsorientierung von Relevanz, da beide Einfluss auf die Unsicherheitsbetroffenheit nehmen: Einerseits verstärkt Tatsachenbetroffenheit Unsicherheitsbetroffenheit, kann diese aber auch entschärfen, je nachdem wie die Bezugspersonen mit ihrer Arbeitslosigkeit umgehen und sich die Situation insgesamt entwickelt. Andererseits bestimmt die Arbeitsorientierung maßgeblich die Ausprägung des Phänomens der Unsicherheitsbetroffenheit mit. Dabei spielt die Arbeitsorientierung der „relevante[n] Andere[n]“ (Schuchart 2009, 381) in Form einer „sozialen Vererbung“ eine Rolle.

Als zentrales Ergebnis zeigt sich darüber hinaus, dass Arbeit und Arbeitslosigkeit emotional hoch aufgeladene Begriffe sind. Deswegen ist die Auseinandersetzung mit ihnen im sozialwissenschaftlichen Unterricht stets von Emotionen begleitet.

Arbeit und Arbeitslosigkeit als emotional hoch aufgeladene Begriffe

Im Bezug auf das zentrale Phänomen wurden die Vorstellungen der Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit auf ursächliche und intervenierende Bedingungen sowie auf ihre Bewältigungsfunktion hinsichtlich dieser Unsicherheitsbetroffenheit hin untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass Hauptschüler zwar negative Aspekte von Arbeit erfahren und infolgedessen reflektieren. Erwerbsarbeit insgesamt begreifen sie jedoch als Schlüsselfaktor sozialer Teilhabe, die das notwendige Einkommen bereitstellt, den Alltag raum-zeitlich strukturiert, das Gefühl der Langeweile unterbindet, durchaus Spaß machen kann und für soziale Anerkennung sorgt. Als zentral erwies sich die Funktion „Geld verdienen“. Die Schüler befürchten, dass diese und weitere Leistungen und Funktionen der Erwerbsarbeit bei Arbeitslosigkeit verloren gehen und dadurch die Realisierung von Lebenschancen gefährdet ist. Entsprechend positiv ist nicht nur ihre Einstellung zur Arbeit, sondern diese ist auch ein fester Bestandteil ihrer Lebensentwürfe, welche insgesamt eher normalbiographisch ausgerichtet sind. Aufgeräumt werden muss daher mit dem latenten Vorurteil, Hauptschüler strebten ausschließlich eine Hartz IV-Karriere an, wie es eine Jugendliche in einer „Doku im Fernsehen“ suggeriert bekam: „die Mutter war arbeitslos, der

Vater war arbeitslos und das Kind hat gesagt, warum sollte ich arbeiten gehen, ich kann auch Hartz IV empfangen“ (Alexandra, Zeile 528-531). Für die Hauptschülerin war klar, *„man sollte nicht so ne Einstellung haben vom- also man sollte schon arbeiten gehen, damit das- Also ich würd mich nicht gut fühlen, wenn ich irgendwie keine Arbeit hätte“ (Alexandra, Zeile 531-534).* Einer Arbeit nachzugehen, nicht arbeitslos zu sein, ist somit eine soziale Pflicht und beschert einem ein „gutes Gefühl“, während Arbeitslosigkeit genau das Gegenteil bewirkt. Demnach sind die beiden sozialwissenschaftlichen Phänomene Arbeit und Arbeitslosigkeit auch zwei emotional hoch aufgeladene Begriffe, was bei ihrer Behandlung im sozialwissenschaftlichen Unterricht und vor dem Hintergrund der Vorbereitung auf die Arbeitnehmerrolle zu berücksichtigen ist. So haben etwa kausale Zuschreibungen affektive Konsequenzen, weil sie Emotionen beeinflussen (vgl. Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 358f.). Dementsprechend bedeutsam ist die Kenntnis der Schülervorstellungen zu den Ursachen von Arbeitslosigkeit. Kennt man die Kausalattributionen der Schüler, ist es möglich zu antizipieren, ob und wenn ja, welche Emotionen möglicherweise die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Arbeitslosigkeit beeinflussen. Dies ist nicht zuletzt wegen des im Beutelsbacher Konsens (1977) festgeschriebenen Überwältigungsverbots relevant. Dem zufolge ist es nicht erlaubt, „den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern“ (Wehling 1977, 179). Negative Emotionen führen jedoch „besonders bei schwierigen analytischen Aufgaben zu den höchsten Leistungseinbußen“ (Eldinger/Hascher 2008, 66), haben also einen „leistungsabträglichen Effekt“ (ebd.). Auch sind Schüler, die sich in einer negativen Stimmung befinden, abgelenkt, weil sie in dieser Situation mit sich selbst und ihrem Erleben beschäftigt sind (vgl. ebd., 65f.). Dabei werden solch negative Emotionen durch Kausalattributionen wie z. B. „Faulheit“ bei gleichzeitig einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen ausgelöst oder treten bei den Hauptschülern infolge der Deutung, Arbeitslosigkeit sei vor allem ein Qualifikationsproblem, von dem insbesondere Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ betroffen sind, auf. Gerade dieses nahezu ausschließliche Zurückführen der Arbeitslosigkeit auf personen-interne Ursachen verwundert, wenn man bedenkt, dass Schülervorstellungen – der Theorie nach – zur Entlastung und Entschärfung beispielsweise durch Umdeuten oder Ignorieren der belastenden Realitäten beitragen. Folglich könnte man deshalb hier von einem zumindest partiellen „Versagen“ der Bewältigungsfunktion der Schülervorstellungen sprechen.

Partielles „Versagen“ der Bewältigungsfunktion der Schülervorstellungen?

Die Hauptschüler werden insbesondere durch Schule und Medien immer wieder mit ihrem zukünftigen Arbeitslosigkeitsrisiko konfrontiert. Entsprechend bewusst ist ihnen ihre unsichere Situation. Doch müssten der Theorie nach ihre Vorstellungen sie hiervoor eigentlich „schützen“, indem sie die Information „Hauptschüler haben

keine Chance“ ignorieren oder uminterpretieren. Das Gegenteil ist jedoch der Fall: Hauptschüler betrachten Arbeitslosigkeit vornehmlich als ein Qualifikationsproblem mit dem insbesondere sie selbst konfrontiert sind und erleben infolge dieser primären Deutung Unsicherheitsbetroffenheit. Damit hat die Funktion ihrer Schülervorstellungen zu entlasten, zu entschärfen, zu bewältigen in der Hinsicht versagt, dass die Jugendlichen Arbeitslosigkeit vor allem auf internale Ursachen wie Faulheit oder ein Qualifikationsdefizit zurückführen. Gleichzeitig bietet dieses „Versagen“ der Bewältigungsfunktion die Chance, die Schülervorstellungen im Sinne des *conceptual change* zu verändern bzw. zu erweitern, da die erste Bedingung für ihre Akkomodation gegeben ist: die Unzufriedenheit mit der ursprünglichen Vorstellung. Entscheidender ist jedoch, dass diese Kausalattributionen Arbeitslosigkeit zu einem internal kontrollierbaren Ereignis machen, das der Einzelne durch entsprechendes Verhalten verändern oder ganz verhindern kann. D. h., die Schülervorstellungen erfüllen gerade deshalb ihre Bewältigungsfunktion, indem sie insbesondere auf personeninterne Ursachen von Arbeitslosigkeit fokussieren. Auf diese Weise brechen sie quasi das gesellschaftliche Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit auf die Individualebene herunter, passen es an die realen individuellen Möglichkeiten an und machen es damit überhaupt erst „bewältigbar“. Indem die Jugendlichen somit die Vorstellung haben u. a. mit der Bewältigungsstrategie „sich bemühen/sich anstrengen“ ihr Arbeitslosigkeitsrisiko zu senken bzw. dem Ereignis Arbeitslosigkeit zu entgehen, erfüllen ihre Schülervorstellungen wieder ihre theoretisch anzunehmende Schutzfunktion. Außerdem sind neben kognitiven Strategien metakognitive, motivationale, affektive und soziale Aspekte wie Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung der Lernenden für das Lernen von Konzepten und Konzeptänderungen entscheidend (vgl. Reinfried 2010, 15). Darüber hinaus zeigen die Kontrollüberzeugungen und Bewältigungsstrategien, dass Betroffenheit eine mobilisierende und aktivierende Wirkung haben kann. Trotz dieser positiven Wirkung empfiehlt Nonnenmacher für solch „hochgradig an der ‚Betroffenheit‘ orientierte“ (Nonnenmacher 1999, 70), die persönliche Identität berührende Themen wie Arbeit und Arbeitslosigkeit im sozialwissenschaftlichen Unterricht einen neutralen didaktischen Zugang zu wählen und „nicht an den konkreten Szenen subjektiv an[zu]knüpf[en]“ (ebd.). Nonnenmacher rät stattdessen, „die Wahrnehmungsweisen und Deutungsmuster selbst zum Unterrichtsgegenstand [zu] machen“ (ebd., 201). Ebenso empfiehlt Duit (2008, 5), die Schülervorstellungen im Unterricht ggf. zur Sprache zu bringen, um Konzeptwechsel zu unterstützen. Diesbezüglich verweist Lange auf „einen komplexen ‚Vorstellungswandel‘, der bestehende Konzepte differenziert und modifiziert“ (Lange 2011, 101), diese jedoch nicht(!) durch wissenschaftliche Konzepte ablöst. Stattdessen sollen die Lernprozesse in der sozialwissenschaftlichen Bildung „die vorhandenen Vorstellungen aktivieren und Lernanlässe geben, um diese zu wandeln und auszudifferenzieren“ (ebd.). Um einen „Wandel subjektiver politischer Vorstellungswelten“ (ebd.) einzuleiten und der Herausforderung nach-

kommen zu können, „die subjektiven Vorstellungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, welche die Menschen durch den Alltag leiten, zu didaktisieren“ (ebd.), müssen die Lehrer jedoch zunächst einmal die Wahrnehmungsweisen und Deutungsmuster ihrer Schüler kennen und ihre bisherige gängige Praxis zu individualisieren zumindest kritisch reflektieren. Denn es zeichnet sich ein grundsätzliches Dilemma ab: Eine rein individualisierende Zuschreibung von Arbeitslosigkeit auf eigene Qualifikations- bzw. Anstrengungsdefizite durch die Jugendlichen erzeugt zwar eine pädagogisch gewünschte Hoffnung auf Bewältigung durch individuelle (Bildungs-)Anstrengung. Allerdings gerät dies in Widerspruch zu einer kritischen Subjektbildung, welche Aufklärungsanspruch über gesellschaftliche Verhältnisse erhebt, wodurch externale Zuschreibungen an Bedeutung gewinnen, die jedoch möglicherweise jegliche Hoffnung auf individuelle Bewältigung zerstören. Deutlich zeigt sich dieses grundsätzliche Dilemma in den im Folgenden aufgeführten zentralen empirischen Befunden und den damit zusammenhängenden Hypothesen. Auch bewegen sich die hieraus wiederum abgeleiteten fachdidaktischen Konsequenzen zwangsläufig zwischen den widersprüchlichen Polen einer soziologisch geforderten Aufklärung auf der einen und einer pädagogisch forcierten Ermutigung auf der anderen Seite, sodass bereits an dieser Stelle ein zentraler Forschungs- und Handlungsbedarf benannt werden kann: *Wie lässt sich das beschriebene Dilemma sowohl pädagogisch als auch soziologisch-aufklärerisch bzw. gesellschaftspolitisch auflösen?*

10.2 FACHDIDAKTISCH BEDEUTSAME EMPIRISCHE BEFUNDE UND GENERIERTE HYPOTHESEN

Hypothese 1: *Die Normalitätsvorstellungen der Hauptschüler werden durch das institutionelle Handeln von Hauptschule, Hauptschullehrern und außerschulischen (Bildungs-)Einrichtungen verstärkt.*

Die Lebensentwürfe der Hauptschüler verweisen auf Normalitätsvorstellungen und sind stark berufsorientiert, wobei die Berufswünsche weitestgehend geschlechtstypisch ausgerichtet sind. Entscheidender Einflussfaktor der Berufswünsche sind Eltern, Geschwister und Freunde. Schule und Lehrer sowie außerschulische Bildungseinrichtungen wie ASH und HBZ scheinen wiederum die Normalitätsvorstellungen bei den Schülern zu verstärken, wenn nicht sogar auszulösen. Denn anstatt auch eine kritische Auseinandersetzung mit Alternativen zu führen, treten die Lehrer augenscheinlich mit Normalitätserwartungen an die Schüler heran. Dies spiegelt sich in Schüleraussagen wie „*ihr braucht einen guten Schulabschluss, wenn ihr keinen guten Schulabschluss wird, dann wird ihr nix Gutes*“ (Bettina, Zeile 472-474) oder „*unsere Lehrerin meinte, wir sollen uns jetzt langsam vorbereiten, weil es ist wich-*

tig für unser äh- äh, also dass wir wissen was wir machen wollen, dass wir da zielstrebzig dran äh daran arbeiten, dass wir's auch schaffen, also einen Job zu bekommen oder sonstiges“ (Alexandra, Zeile 309-314). Ebenso verweist die folgende Aussage einer Schülerin auf von außen herangetragene Normen und Werte, an denen sich das Mädchen mehr oder weniger orientiert:

„Man muss sich ja schon von der Schule an gut benehmen, gute Noten schreiben, um den Abschluss zu kriegen und dann nachher auch noch ne perfekte Ausbildung hinzu-hinzukriegen. Also zu fünfzig Prozent is schon die Schule auch schon die Arbeit. Durch das Vorleben der harten Arbeit“ (Isabell, Zeile 362-367).

Das institutionelle Handeln ist somit offenbar auf eine Biographie ausgerichtet, welche die Lehrerschaft, vermutlich bezogen auf ihr eigenes Leben, als „normal“ erachtet. In diesem Zusammenhang sei auf die meist „kulturelle[.] Fremdheit zwischen Pädagogen und ihren Adressaten“ (Panke/Sötje/Steil 2010, 10) verwiesen:

„Pädagogen – als akademisch qualifizierte, durch hohe Bildungszertifikate mit beträchtlichen kulturellem Kapital ausgestattete Angehörige einer bildungsorientierten Mittelschicht – stehen der sozialen Welt ihrer Adressaten als Fremde gegenüber – ganz gleich, ob sie, bürgerlich sozialisiert, diese nie kennen gelernt haben oder sich als Aufsteiger ihr entfremdet haben“ (ebd.).

Hypothese 2: Die Netzwerkressourcen von Hauptschülern – ihr soziales Kapital – sind nicht nur herkunftsbedingt sozial verarmt, sondern werden außerdem durch eine von institutioneller Seite verursachte Begrenzung auf „typische“ Hauptschülerberufe und fordistisch-tayloristische Normalarbeit eingeschränkt.

Im Rahmen der Berufsvorbereitung lernen die Jugendlichen vor allem solche Berufe kennen, die für sie überhaupt (noch) infrage kommen. Dadurch gewinnen die Hauptschüler über Praktika zwar Einblicke in Normalarbeitsverhältnisse, doch beschränken sich diese Einblicke meist auf Berufe mit niedrigem Status, schlechter Bezahlung (z. B. Friseur) und hohen Gesundheitsrisiken (z. B. Maurer). Schule und Elternhaus eröffnen den Hauptschülern nur in Ausnahmefällen einen Zugang zu qualifizierter Arbeit oder zu Berufen mit höherem Status, bei denen die Grenze zwischen der Person und ihrer Funktion als Arbeitskraft erodiert, weil stärker auf die Subjekte, ihre Kreativität und Selbstorganisation gesetzt wird. Infolgedessen spielen Entgrenzungen zwischen Arbeit und Leben insbesondere in den Dimensionen Arbeitsort und Arbeitszeit in ihren Vorstellungen so gut wie keine Rolle. Stattdessen erwarten die Jugendlichen, dass ihr späterer Alltag durch die Erwerbstätigkeit raum-zeitlich strukturiert wird. Sie orientieren sich an einem *nine-to-five*-Job bzw. an fordistisch-tayloristischer Normalarbeit mit ihrem normierten Beschäftigungsverhältnis und ihrer Standardisierung der Arbeitszeiten, der Kopplung des

Arbeitsortes an den Betrieb, der Standardisierung von Qualifikationen und/oder Tätigkeiten, der ausdifferenzierten Arbeitsteilung sowie der klaren Grenzziehung zwischen Arbeit und Leben (vgl. Kratzer/Sauer 2003, 94). Dass sie als Erwerbstätige mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Arbeitsprozess eingebunden sein könnten oder ihre Arbeitstätigkeiten vorwiegend selbstbestimmt, selbstkontrolliert und selbstorganisiert im Sinne einer Subjektivierung gestalten müssen (vgl. Kratzer 2003, 1; Lohr/Nickel 2005, 209; Oechsle 2009a, 30; Kleemann/Voß 2010, 435), nehmen die Hauptschuljugendlichen hingegen nicht an. Auch erleben sie zwar atypische und prekäre Beschäftigung, verweisen jedoch nicht auf politische, betriebliche oder gewerkschaftliche Regulierungsmöglichkeiten der Begleitumstände. Gleichzeitig übersehen sie den anhaltenden Wandel der Arbeitswelt, der zu den beschriebenen Veränderungen der betrieblichen Arbeitskraftsteuerung und -nutzung und zu neuen Organisationskonzepten und Formen der betrieblichen Arbeitsorganisation geführt hat und immer noch führt. Dass im Rahmen dieser neuen Arbeitsformen und der neuen Arbeitssteuerung dem Subjekt deutlich mehr abverlangt wird, es beispielsweise in arbeitsinhaltlicher Hinsicht stärker seine Emotionalität, Kooperationsbereitschaft und Konfliktfähigkeit einbringen muss (vgl. Kratzer 2003, 1), erkennen die Schüler somit nicht. Demzufolge reflektieren die Hauptschuljugendlichen ihre Berufswahl- und Erwerbsarbeitsentscheidung nur bedingt vor dem Hintergrund der Anforderungen und des Wandels der Arbeitswelt, d. h. längerfristiger ökonomischer Entwicklungstrends. Gleichzeitig zeichnet sich aber in ihrer Unsicherheitsbetroffenheit insofern ein Bewusstsein für den Wandel der Arbeitswelt ab, als diese auch als Reaktion auf atypische und prekäre Beschäftigungsverhältnisse verstanden werden kann und durch die Annahme einer qualifikatorischen Arbeitslosigkeit, die insbesondere Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ betrifft, bedingt ist.

Hypothese 3: Ein Versäumnis seitens der (Haupt-)Schule besteht darin, dass sie ihre Schüler in Unkenntnis über die „herkunftskategorialen Grenzziehungen im Bildungssystem“ (Solga 2004, 43) lässt. Stattdessen tragen Schule und Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterricht zur „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (Queisser 2010, 270) bei und setzen Arbeitslosigkeit kaum in einen strukturellen, gesamtwirtschaftlichen Kontext.

Dass die Zunahme der Arbeitsmarktp Probleme Geringqualifizierter etwas mit Tertiarisierung, Technisierung, Globalisierung usw. zu tun haben könnten, erkennen die Schüler nicht. So taucht in keiner Schülervorstellung der sektorale Strukturwandel auf, der insofern Arbeitslosigkeit verursachen kann als sich dadurch „ganz bestimmte Wirtschaftszweige, u. a. durch Änderung der Nachfragestruktur oder internationale Konkurrenz, in der Krise befinden“ (Peto 2001, 21). Geringqualifizierte sind hiervon, wie Klodt (2009, 220) aufzeigt, insbesondere wegen ihrer sektoralen Immobilität betroffen. Auch stellen die sechs Jungen, die auf den technischen Fort-

schritt als Faktor für den Wandel der Arbeitswelt verweisen und ihn vor allem als Arbeitsplatzvernichter begreifen, keine Verbindung zwischen den neuen Technologien und der Zunahme der Arbeitsmarktprobleme Geringqualifizierter her. Dafür sehen aber die meisten Jugendlichen in „keinem (guten) (Schul-)Abschluss“, „keiner (guten) (Aus-)Bildung“ sowie in „(nur einem) Hauptschulabschluss“ Gründe dafür, warum manche Menschen arbeitslos sind. Als Erklärungsmuster rekonstruiert werden konnte außerdem eine vermutete Rekrutierungspraxis, die Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ ausschließt, weil von Seiten der Arbeitgeber angenommen wird, dass diese keine hohe oder gute Arbeitsleistung, z. B. aufgrund kognitiver Defizite, erbringen können. Ohne explizit die negativen Assoziationen zu nennen, die Öffentlichkeit und Personaler mit der Hauptschule verbinden, verweisen manche Schüler auch auf die Signalwirkung dieser Schulform. Die Reaktionen hierauf, sich in der Schule, aber auch außerschulisch sowie später im Arbeitsleben mehr anzustrengen und zu bemühen, zeigen, dass vor allem Erklärungsmuster vorliegen, bei denen die Schuld im Individuum verortet wird. Ebenso verweist die Bewältigungsstrategie „(Hoffen auf) Realschulabschluss“, welche gemeinsam mit der Strategie „sich bemühen/sich anstrengen“ Verwendung findet, darauf, dass die Jugendlichen ihren Hauptschulbesuch als individuelles Versagen interpretieren. So skizziert ein Schüler seinen Bildungsweg wie folgt: *„Dann war ich erst mal Realschule, das war für mich nichts, war zu schwer. Dann bin ich auf die Hauptschule geflogen“ (Dami, Zeile 374ff.).*

Auch für eine andere Schülerin sind es weniger strukturelle Gründe als individuelle, die zu ihrem Hauptschulbesuch geführt haben:

„Früher- ich hab mich ka-aum um die Schule gekümmert, bin von der XY [Name einer Gesamtschule] auf diese Schule gewechselt, hatte nur Fünfen, jetzt hab ich mich verbessert, hab wenigstens nen E-Kurs¹ gekriegt in Mathe und versuch mich ma- momentan meistens zu bessern, dass ich es schaff, noch ne Ausbildung zu kriegen. Bis mich ne Firma annimmt mit nem

-
- 1 E-Kurs ist die Abkürzung für Erweiterungskurs: „In den Fächern Mathematik und Englisch findet der Unterricht in den Klassen 7 bis 9 auf zwei Anspruchsebenen in Erweiterungskursen und Grundkursen statt. Im Erweiterungskurs werden Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen und anspruchsvolleren Aufgaben mit Blick auf den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) gefördert. Über die Aufnahme in einen Grundkurs oder Erweiterungskurs entscheidet die Klassenkonferenz. Sie prüft am Schuljahresende, in Einzelfällen auch am Ende eines Schulhalbjahres, ob ein Wechsel des Kurses erforderlich ist. In kleinen Hauptschulen kann auf eine Differenzierung in zwei Kursarten verzichtet werden. Die Schülerinnen und Schüler werden dann in Binnendifferenzierung auf zwei Anspruchsebenen gefördert“ (Schulministerium NRW 2006-2012).

Realabschluss. Aber früher wäre ich perfekt nur Fünfen, hätte mich wahrscheinlicherweise keiner angenommen“ (Isabell, Zeile 370-379).

Formulierungen und gleichzeitig Solidaritätsbekundungen wie „*wir Hauptschüler, wir habens eigentlich schlecht*“ (Larina), belegen außerdem, dass die spezifischen Sozialisationsprozesse in der Hauptschule den Hauptschülertypus erst entstehen lassen, auf welchen man (vorgeblich) über die „vorstrukturierende Differenzierung der Begabungen nach Schularten“ (Ipfling 1996, 23) einzugehen versucht. Beim Typus „Hauptschüler“ handelt es sich insofern um eine soziale Konstruktion, erzeugt durch die „Herkunftsfallen“ im Bildungssystem. Dass die Jugendlichen ihren Hauptschulbesuch aber auch als eine Folge von ungleichen Bildungschancen betrachten, scheint nicht der Fall zu sein. Zumindest finden sich hierzu in den Schülervorstellungen keine Anhaltspunkte. Viel eher führen sie ihren Hauptschulbesuch auf mangelnde Anstrengung oder Fähigkeiten zurück und begreifen ihn als selbst verschuldet. So findet sich bei den Hauptschülern in sehr ausgeprägter Weise der individualisierte Leistungsgedanke. Obwohl im Hinblick auf Verteilung und Status vereinzelt auf das Geburtsprinzip – „*reingeboren*“ (Isabell) – verwiesen wird, ist insgesamt eine starke Verinnerlichung des meritokratischen Prinzips – „*harte Arbeit in Amerika*“ (Isabell) – festzustellen. Diese damit vollzogene „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (Queisser 2010, 270) findet sich auch in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit.

Hypothese 4: Eine sozioökonomische Bildung trifft an der Schulform Hauptschule auf institutionelle Barrieren: Statt einer kritischen Reflektion u. a. der Arbeitnehmerrolle wird institutionell eine individualistische Sicht auf die Arbeitswelt erzeugt und eine individualistische Anpassung an diese forciert.

Festzustellen ist in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit außerdem, dass die Jugendlichen die beiden Phänomene vorwiegend mikroökonomisch betrachten. Zudem finden sich eher personalisierte, individuell-subjektive und konkretanschauliche Zugänge zu Arbeit und Arbeitslosigkeit in den Schülervorstellungen. Auch dies dürfte institutionell mitverursacht sein. So lässt sich aus Webers (2008) Curricula-Analyse schließen, dass der Arbeitslehre-Unterricht nahezu ausschließlich auf einer mikroökonomischen, auf das Individuum bezogenen Ebene stattfindet und dass er, wie Leschinsky (2008) zeigt, in den meisten Fällen nicht von Fachlehrern unterrichtet wird. Zudem weist Zurstrassen (2012) auf einen stark deskriptiven und individualistischen Zugang zu gesellschaftlichen Themen in Schulbüchern hin.

Die nicht zuletzt institutionell erzeugte individuell-subjektive Sicht auf die Arbeitswelt korrespondiert mit dem Befund, dass in den Vorstellungen der meisten Hauptschüler ein noch eher konkret-anschauliches bzw. ein konkret-operationales Denken (vgl. Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung) in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit zutage tritt. Entsprechend bereitet es den Jugendlichen Schwierig-

keiten, sich mit hypothetischen Möglichkeiten und Fragen wie „Was würde eine hohe Arbeitslosenrate für die Gesellschaft bedeuten?“ auseinanderzusetzen (vgl. Herdegen 1999, 38; Mietzel 2007, 98). Demnach entwickelt sich beispielsweise die angestrebte Kompetenz, für sozioökonomische Probleme wie Arbeitslosigkeit Lösungen zu finden und diese zu bewerten nur sehr langsam, bzw. die meisten Hauptschuljugendlichen bewegen sich noch auf einem eher elementaren Niveau, „das an die Perspektive einer einzelnen Person gebunden ist und im sozialen Nahraum verhaftet bleibt“ (Langner 2007, 15).

10.3 FACHDIDAKTISCHE EMPFEHLUNGEN

Hinsichtlich der als besonders wichtig erachteten Befunde und generierten Hypothesen werden im Folgenden plausible fachdidaktische Konsequenzen und Gestaltungsempfehlungen abgeleitet und formuliert. Zunächst wird hierzu Bezug auf die vier Hypothesen genommen und Empfehlungen auf den verschiedenen Ebenen der Institution (Haupt-)Schule gegeben. Abschließend wird eine fachdidaktische Herangehensweise präsentiert.

1. *Alternative Lebensentwürfe ermitteln und reflektieren*

Im Hinblick auf die sich wandelnde Arbeitswelt, mit der Zunahme unsicherer Beschäftigungsverhältnisse und einem gestiegenen Arbeitsloskeitsrisiko Geringqualifizierter, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Normalitätserwartungen der Hauptschuljugendlichen enttäuscht werden. Vor dem Hintergrund, dass ein Teil von ihnen es wahrscheinlich nicht in eine selbstständige wirtschaftliche Existenz als Erwerbstätige schaffen wird und prekäre Biographien im Sinne von Ausbildungsabbrüchen, Teilnahmen an Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, Arbeitslosigkeit, das Angewiesensein auf staatliche Transferleistungen usw. für diesen Teil charakteristisch sein werden, verweist Zenke auf die „sozialpädagogische Mitverantwortung“ (Zenke 2003, 90). Insofern sei u. a. eine „Förderung von Alltagskompetenzen für die Bewältigung von Lebenslagen und Übergangsbegleitung nach Schulabschluss“ (ebd.) notwendig. Ebenso wichtig ist es aber, dass die Schule die Jugendlichen auf die beruflich-sozialen Unsicherheiten vorbereitet, ihnen realistische Perspektiven, aber auch alternative Lebensentwürfe aufzeigt. Gerade hier zeigt sich deutlich der Widerspruch zwischen einer soziologisch geforderten Aufklärung und einer pädagogisch forcierten Ermutigung, welcher das grundsätzliche Dilemma ausmacht.

2. *Chancen und Risiken der „neuen Arbeitswelt“ erkennen und beurteilen*

Weil Hauptschüler am stärksten den Schwankungen und dem Wandel der Arbeitswelt ausgeliefert sind, hält Duncker es außerdem für notwendig, die Jugendlichen

darin zu stärken, „sich auf unvorhersehbare Situationen einzulassen und flexibel auf Veränderungen zu reagieren“ (Duncker 2003a, 24). Diesbezüglich darf in der schulischen Vorbereitung auf das Berufs- und Arbeitsleben keine institutionelle Berufszuweisung bzw. berufliche Einengung und Kanalisierung erfolgen. Hauptschülern sollten gezielt praktische Einblicke auch in für sie „untypische“ Berufe und Arbeitsabläufe ermöglicht werden. Hierzu gehört ferner ein Bewusstsein für den demographischen Wandel, begleitet durch eine langfristige Abnahme des Erwerbspersonenpotenzials und einen wachsenden Fachkräftebedarf, sowie ein Bewusstsein für den organisatorischen Wandel, der sich in Subjektivierung von Erwerbsarbeit mit ihren Entgrenzungsphänomenen bemerkbar macht. So ist eine Vorstellung von „Arbeitsanforderungen mit höherem Gehalt an subjektiven Flexibilitäts- und Selbstgestaltungspotenzialen“ (Lohr/Nickel 2005, 221) notwendig, da diese zunehmend eine generelle Anforderungsstruktur an alle Beschäftigten darstellen und Subjektivierung beispielsweise auch prekär beschäftigte Lohnarbeiter betrifft (vgl. Dörre 2009, 198). Deshalb müssen die Jugendlichen auch die Möglichkeit haben, sich hierauf einstellen zu können. Auf diese Weise vervollständigt sich nicht nur das Bild der Schüler von der Arbeitswelt. Relevant ist dies auch vor dem Hintergrund, dass insbesondere Jugendliche ohne und mit Hauptschulabschluss von Vertragsauflösungen in der Probezeit der Ausbildung betroffen sind (vgl. Bildungsbericht 2010, 110). Die Gründe des hierbei zum Ausdruck kommenden „gravierenden Missverhältnisses zwischen Angebot und Nachfrage“ (ebd., 109) liegen sowohl in individuellen als auch in einzelbetrieblichen Faktoren. Geht die Kündigung vom Ausbilder aus, so werden unzureichende Schul- oder Allgemeinbildung sowie unzureichende soziale Kompetenzen oder fehlendes Engagement der Auszubildenden bemängelt (vgl. Jasper et al. 2009, 17). Beendet der Auszubildende das Ausbildungsverhältnis, liegen die Gründe meist in einer ausbildungsfremden Tätigkeit oder in Konflikten mit Ausbildern und Kollegen, vor allem jedoch in der „Unzufriedenheit mit der Ausbildung bzw. dem gewählten Beruf, wegen unrealistischer Erwartungen oder aufgrund der Tatsache, in einen unerwünschten Beruf vermittelt worden zu sein“ (ebd.). Um einer Unzufriedenheit mit der Ausbildung und damit einem Ausbildungsabbruch von Seiten der Auszubildenden entgegenzuwirken, muss die Schule die Jugendlichen auf die neuen und sich wandelnden Anforderungen der Berufswelt entsprechend vorbereiten. Auch bedeuten die durch Praktika in für Hauptschüler „untypischen“ Berufen gesammelten Kontakte zu Unternehmen und Beschäftigten eine Bereicherung ihrer Netzwerkressourcen. Der Einblick in neue Produktions- und Organisationsformen soll jedoch nicht dazu dienen ausschließlich Arbeitsqualifikationen bereitzustellen, wie es u. a. Gmelch (1996, 161) als Kritik an der Arbeitslehre formuliert. Vielmehr sollte im Sinne einer sozioökonomischen Bildung eine multiperspektivische und kritische Betrachtung dieser neuen Produktionsformen, Organisationskonzepte und Beschäftigungsverhältnisse im Vordergrund stehen. Gezielt sollte untersucht werden, was an der „schönen neuen Arbeitswelt“ *neu*, was

an ihr *schön* und, ob das *Neue* wirklich *schön* ist. Hierzu sollten die Jugendlichen das, was in Bezug auf neue arbeitsweltliche Phänomene wie Subjektivierung, Entgrenzung, Deregulierung, atypische Beschäftigung usw. „schön“ sein bzw. bedeuten kann, aus der Perspektive verschiedener Akteure – u. a. Arbeitnehmer, Arbeitgeber und Staat – sowie nach verschiedenen Gesichtspunkten oder Maßstäben – u. a. ökonomisch-rationale, politische, soziale und ethische – analysieren und beurteilen. Erfolgen sollte somit eine am Ziel der Mündigkeit ausgerichtete emanzipatorische Subjektbildung (Scherr 2010b), welche die Orientierung am Konstrukt der „Ausbildungsreife“ sowie die Kunstfigur des „Arbeitskraftunternehmers“ (Voß/Pongratz 1989), neuerdings auch der des „Lernkraftunternehmers“ (Hurrelmann o. J.), und damit die marktförmige, funktionale, angepasste Subjektivität (Kleemann/Matuschek/Voß 2002; Scherr 2010b) kritisch hinterfragt. Lernende sollten somit dazu befähigt werden, „sich bewusst mit den gesellschaftlichen Einflüssen und den eigenen inneren Zwängen auseinanderzusetzen, um auf dieser Grundlage zu begründbarem und verantwortbarem Verständnis eigener Interessen und Überzeugungen zu gelangen“ (Scherr 2010b, 306).

3. Wirtschaftspolitische und strukturelle Bedingungsfaktoren sowie Gestaltungsmöglichkeiten erkennen und beurteilen

Da die Hauptschüler zu einer stark ausgeprägten Form der individuellen Schuldzuschreibung und zur vorwiegenden Deutung von Arbeitslosigkeit als ein Qualifikationsproblem, das vor allem Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ betrifft, neigen, sollte es ein weiteres Unterrichtsziel sein, diese einseitige Deutung und Ursachenzuschreibung aufzubrechen, indem man sie für wirtschaftspolitische und strukturelle Bedingungsfaktoren sensibilisiert. Wegen des dominierenden und Unsicherheitsbetroffenheit erzeugenden Erklärungsmusters und der damit zusammenhängenden Bewältigungsstrategien „sich bemühen/sich anstrengen“ und „(Hoffen auf) Real schulabschluss“, sollte beim Leistungsprinzip angesetzt werden. So sollte der sozialwissenschaftliche Unterricht das meritokratische Prinzip, an denen sich die Hauptschuljugendlichen orientieren sowie die damit verbundenen moralisierenden Kriterien und moralischen Bewertungen, die in Kategorisierungen wie „Faule“ versus „Fleißige“ (vgl. Hradil 2005, 408f.) durchscheinen, aufgreifen. Im Sinne einer „kritische[n] Selbstaufklärung“ (Lösch 2013, 12) sollte den Schülern deutlich gemacht werden, dass die Entwicklung von individuellen Fähigkeiten und Leistungen „in erheblichem Umfang mit beeinflusst [wird] durch den Platz der Individuen in der mehrdimensionalen Sozialstruktur“ (Geißler 2005, 71) und dass Schulleistungen somit sozialstrukturell stark beeinflusst sind. Damit wird bei den Jugendlichen ein Bewusstsein für ungleiche Bildungschancen geschaffen, mit dessen Hilfe sie ihren Hauptschulbesuch auch als strukturelle Benachteiligung und nicht länger als ein rein individuelles Versagen begreifen können. Diese dazugewonnene externale Kausalattribution dürfte der Theorie nach die Bereitschaft erhöhen sich an kollekti-

ven politischen Aktionen zu beteiligen (vgl. Steinkamp/Meyer 1996, 325) und insofern „aktiv an Veränderungen der Gesellschaft mitzuwirken“ (Preiser 1982, 100). Auf diese Weise wird die Strategie „sich bemühen/sich anstrengen“ – ein Resultat der „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (Queisser 2010, 270) – keineswegs überflüssig, sondern durch kollektive Strategien ergänzt.

4. Förderung eines „sozioökonomischen Blicks“, um sozioökonomische Analysemuster und Gestaltungsperspektiven auf die Arbeitswelt anzuwenden

Die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ (IBÖB) fordert eine sozio-ökonomische Bildung. Die beiden Attribute „sozio“ bzw. „sozial“ und „ökonomisch“ sind dabei als zwei verschiedene Perspektiven auf die gleichen Gegenstände wie etwa Erwerbsarbeit zu verstehen (vgl. SOFI o. J.). So gilt diese als doppelt bestimmt:

„Sie gehört sowohl dem ökonomischen System als auch der Lebensweise an, und nicht nur Betriebe stellen Ansprüche an die Nutzung von Arbeitskraft, auch Arbeitende haben Ansprüche an Qualität und Gestaltung des Arbeitsprozesses. Betriebe sind nicht nur Produzenten von Waren und Dienstleistungen – sie stellen auch den elementaren gesellschaftlichen Ort dar, an dem Erwerbsarbeit organisiert wird und Beschäftigte in ein Sozialgefüge integriert werden. Sie sind zugleich die zentrale Instanz, die Individuen zum Arbeitsmarkt und zu den Systemen der sozialen Sicherung in Beziehung setzt. Entscheidungen über Erwerbskonstellation und Arbeitsteilung („Arbeit“), über Reproduktion, Bildungserwerb, Informationsgebrauch und Konsumverhalten („Lebensweise“) fallen im Haushalt – also außerhalb der Unternehmen, aber in Reaktion auf ökonomische Gegebenheiten, unter Berücksichtigung ökonomischer Kalküle und mit Konsequenzen für die individuelle Teilhabe wie für die Gesamtwirtschaft. Konsum schließlich ist zugleich ökonomische Nachfrage und alltägliche Lebensführung“ (ebd.).

Arbeit und Arbeitslosigkeit sind daher als sozioökonomisch geprägte Lebenssituationen zu begreifen, deren angemessene Beschreibung, Erklärung und Bearbeitung ein multiperspektivisches Wissen erfordert und die „in ihre gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhänge eingebettet werden“ (Famulla et al. 2011, 53) müssen. Dies ist insbesondere in Bezug auf die Lebenswirklichkeit(en) der Schüler und ihre Vorstellungen relevant, welche in einer sozioökonomischen Bildung zentrale Bezugspunkte und Ausgangspunkte von Lernprozessen sein sollen.

Da die Analyse der Schülervorstellungen ergeben hat, dass Hauptschüler vor allem eine individualistische Sicht auf Arbeit und Arbeitslosigkeit haben, wirtschaftspolitische und soziologische Beschreibungskategorien und Betrachtungsweisen hingegen eher marginal in ihren Vorstellungen vertreten sind, muss ein sozio-ökonomischer Blick auf die Arbeitswelt gefördert werden. Zur Erweiterung der subjektiven Sichtweisen der Lernenden empfiehlt Zurstrassen (2012, 407) bei-

spielsweise eine vergleichende Analyse soziologischer Theorien, wodurch stärker exemplarische gesellschaftliche Prozesse und Strukturen beleuchtet und unterschiedliche Perspektiven bei der Beurteilung eines gesellschaftlichen Problems einbezogen würden. Denn es reicht nicht aus, dass die Schüler prekäre und unsichere Beschäftigungsverhältnisse oder das Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit nur vor dem Hintergrund wirtschaftlicher, finanzieller und individueller Auswirkungen beurteilen können. Sensibilisiert werden müssen sie außerdem für die hiermit verbundenen gesellschaftlichen und politischen Konsequenzen. Um einseitige Betrachtungsweisen im Sinne des Kontroversitätsgebots des Beutelsbacher Konsenses vorzubeugen, vor allem jedoch, weil sie ein Recht auf Vollständigkeit haben, muss den Hauptschuljugendlichen außerdem eine ordnungspolitische und makroökonomische Perspektive aufgezeigt werden. Der Politikdidaktiker Himmelmann (2007, 269) hält es zudem für notwendig, lebensweltlich-psychologische Einfluss- und Wirkfaktoren zu berücksichtigen und politisch-soziale Strukturen und Institutionen einzubeziehen, damit ökonomische Bestimmungsgründe für Arbeit und Beschäftigung in der Gesellschaft sachangemessen behandelt und beurteilt werden können. Hinsichtlich der zu fördernden wirtschaftspolitischen Urteils- und Handlungskompetenz auf einem mittleren² und schließlich auf dem höchsten³ Niveau, müssen die Schüler außerdem lernen, ihre subjektive Perspektive zu verlassen. Angesetzt werden sollte deshalb an der Perspektivenübernahme, weil die Übernahme der Perspektive anderer als die elementare Grundvoraussetzung politischer Urteilsbildung und intersubjektiven Handelns gilt (vgl. Welniak 2007, 38; Grammes/Welniak 2008, 331). Um zu einem sachgerechten und tragfähigen Urteil zu gelangen, sollten zudem ökonomisches, soziologisches und politisches Wissen zusammengeführt werden (vgl. Engartner/Balasundaram 2013, 247). So ist Multiperspektivität in der Auseinandersetzung mit Arbeitslosigkeit anzustreben, damit „am Ende die Lernenden auf einem höheren Niveau informierter und rationaler, aufgeklärter und selbstbestimmter über das Schlüsselproblem der Arbeitslosigkeit urteilen können“ (Herdegen 2007, 279).

Hinsichtlich der Urteilsfähigkeit wird im Folgenden eine fachdidaktische Herangehensweise vorgestellt, die Kompetenzentwicklung in der sozialwissen-

-
- 2 Ein mittleres Niveau im Bereich der wirtschaftspolitischen Urteils- und Handlungskompetenz ist erreicht, wenn „die Perspektive von Person und Nahraum auf den Zusammenhang von person-übergreifenden Regeln und Institutionen erweitert“ (Langner 2007, 15) ist.
 - 3 Wirtschaftspolitische Urteils- und Handlungskompetenz auf dem höchsten Niveau zeichnet sich dadurch aus, „dass die systematischen Zusammenhänge und ihre Beurteilung unter übergreifenden Kriterien und metakognitiven Fähigkeiten erfasst“ (Langner 2007, 15) werden.

schaftlichen Domäne auch bei heterogenen „Betroffenheiten“ von dem gesellschaftlichen und wirtschaftspolitischen Problem Arbeitslosigkeit ermöglichen soll.

„Emotionsarbeit“ als Reflexion verschiedener Formen subjektiver Betroffenheit⁴

Wesentlich im Hinblick auf Arbeitslosigkeit ist, dass die Jugendlichen lernen, sich von diesem Problem zu distanzieren, von der eigenen Situation und den eigenen Emotionen abzusehen. Denn Distanzierung von der als unerträglich empfundenen Betroffenheit, durch das Aussteigen aus der Situation, entlastet. Durch Distanzierung kann der Schüler Arbeitslosigkeit in ein Erkenntnisobjekt verwandeln, an welches er Fragen richten kann, „deren Antworten Erklärungen versprechen“ (Gagel 1986, 35.). Hierzu kann Zurstrassen (2012) zufolge die Analyse soziologischer Theorien betragen. Soziologische Theorien könnten „eine analytische Distanz schaffen und so die Lernenden befähigen, bei der Analyse von sozialen Themen und Problemen die gesellschaftliche Gebundenheit sozialen Handelns von Individuen, Gruppen und Gesellschaften zu erfassen“ (Zurstrassen 2012, 407).

Nur unter der Voraussetzung einer „analytischen Distanz“ (ebd.) erlangt Arbeitslosigkeit exemplarischen Charakter und kann als ein wirtschaftspolitisches und kollektives Problem aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und beschrieben werden. Ebenso können die Folgen und Ursachen von Arbeitslosigkeit sowie Lösungen und Bewältigungsmöglichkeiten des Problems wirtschaftspolitisch, ethisch sowie aus der Perspektive verschiedener Akteure beurteilt werden. Gelingt kein Distanzaufbau, verbleibt der Lernende in seiner emotionalen Betroffenheit, so ist insbesondere die Rationalität des Urteils, dass der Schüler in dieser Situation fällt, aber auch seine Bewältigungsstrategien infrage zu stellen:

„Rational ist ein Urteil, das möglicherweise durch (auch emotionales) Meinen angestoßen wurde, diese Ebene aber überschreitet und integriert, indem die Inhalte informiert bearbeitet und verantwortlich bewertet werden“ (Reinhardt 2005, 147).

Damit die Lernenden sich über das emotionale Meinen hinaus ein multiperspektivisches Urteil bilden können, sollte deshalb im Unterricht eine schützende Distanz aufgebaut werden, die jedoch die Perspektive der Schüler und ihre Betroffenheit nicht ignoriert. Im Gegenteil sollte die „Emotionsarbeit“ bzw. die Reflexion heterogener „Betroffenheiten“ an erster Stelle stehen: Die Schüler müssen gemäß dem Überwältigungsverbot sowie vor dem Hintergrund einer „kritische[n] Selbstaufklä-

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

rung“ (Lösch 2013, 12) zunächst erkennen, welche Rolle emotionale Betroffenheit bei der Auseinandersetzung mit dem Problem Arbeitslosigkeit spielt, inwiefern Urteile, Entscheidungen und Handlungen von Emotionen beeinflusst sein können und warum sie selbst eigentlich betroffen sind. Hierzu sind auch folgende Fragen hilfreich, die die Schüler z. B. in Einzelarbeit beantworten könnten: Wie fühlen sich Arbeitslose, wenn z. B. in den Medien über Arbeitslosigkeit berichtet wird? Wie fühlen sich die Kinder von Arbeitslosen, wenn Arbeitslosigkeit im Unterricht behandelt wird? Wie fühle ich mich, wenn über Arbeitslosigkeit gesprochen wird? Woran denke ich? Warum denke ich daran? etc.

Ein Ziel sollte es sein, dass die Schüler ihre eigene emotionale Betroffenheit und deren Einfluss auf Lernen und Urteilen reflektieren, lernen mit ihr umzugehen, sie zu kontrollieren. D. h., um die Handlungsspielräume der Lernenden zu erweitern, bedarf es – so die These – neben der im Kerncurriculum aufgeführten „Reflexion geschlechtsspezifischer Selbstinterpretationen, Zuschreibungen und Rollenstereotypen [...]“ (KecubHTW 2006, 110), auch einer Reflexion verschiedener Formen von subjektiver Betroffenheit. Betroffenheit, als ein einflussreicher Bestandteil der Lernausgangslage, muss daher zum Gegenstand der (Selbst-)Diagnose werden, wenn man einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung im Ganzen gerecht werden will. An diese „Emotionsarbeit“ sollten Erklärungen zur Betroffenheit anschließen: Warum wird Arbeitslosigkeit in unserer Gesellschaft überhaupt als schlimm empfunden? Wie war das früher? Betroffenheit sollte somit in Beziehung gesetzt werden mit gesellschaftlichen Entwicklungen und der Bedeutung von Erwerbsarbeit in einer Arbeitsgesellschaft. Zur Entlastung sollten einerseits Alternativen zur Erwerbsarbeit aufgezeigt werden. Andererseits sollte Arbeitslosigkeit nicht als Einzelschicksal dargestellt, sondern als kollektives Problem thematisiert und strukturelle Ursachen explizit herausgearbeitet werden. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der Schülervorstellungen bedeutsam, da in diesen Arbeitslosigkeit vorwiegend als ein individuell verschuldetes Problem erscheint. Kritisch zu reflektieren sind auch Vorurteile, die sich in Äußerungen wie „dem Staat auf der Tasche liegen“ widerspiegeln. Ebenfalls wesentlich sind das Aufzeigen positiver Beispiele und Entwicklungen sowie von Bewältigungsstrategien und Regulierungsmaßnahmen auch auf politischer, betrieblicher und gewerkschaftlicher Ebene.

Die Unterrichtszeit, die in die systematische Reflexion der eigenen emotionalen Betroffenheit gelegt wird, dürfte sich insofern auszahlen, dass die Schüler eine gewisse Unzufriedenheit mit Teilen ihrer bisherigen Vorstellungen erleben. Für neue Informationen zum Sachverhalt dürften sie deshalb zugänglicher und von daher dürfte die Modifizierung ihrer Vorstellungen wahrscheinlicher und einfacher sein. Damit ist bereits auf weiteren Forschungsbedarf verwiesen, welcher im Folgenden – ergänzt um weiteren Handlungsbedarf – differenziert betrachtet wird.

10.4 FORSCHUNGS- UND HANDLUNGSBEDARF

Forschungsbedarf besteht insofern zum einen darin, den didaktischen Vorschlag, „Emotionsarbeit“ und eine gezielte Reflexion von Betroffenheit mit den Schülern zu betreiben, auf seine Praktikabilität und seinen Ertrag hinsichtlich der Kompetenzentwicklung empirisch zu überprüfen. Zum anderen ist empirisch zu überprüfen, ob Schüler ohne einschlägige Arbeitslosigkeitserfahrungen und Tatsachenbetroffenheit aufgeschlossener auf neue Informationen zum Sachverhalt reagieren und ob die Weiterentwicklung ihrer Vorstellungen im Vergleich zu tatsachenbetroffenen Schülern mit einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen eher möglich ist. Überhaupt sollten die affektiven Aspekte in Konzeptwechselprozessen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie wesentlich gründlicher als bisher thematisiert und empirisch untersucht werden. Im Hinblick auf das Modell der Didaktischen Rekonstruktion müsste die konstruktive Untersuchungsaufgabe der „Didaktischen Strukturierung“, die sich in konkreten Entscheidungen darüber, „was von einem Thema in welchem Umfang, mit welchem Schwierigkeitsgrad, mit welchen Bezügen und Einbettungen vermittelt werden soll“ (Gropengießer 2008, 174), niederschlägt, außerdem stärker eingeleitet und angegangen werden, als es im Rahmen der Forschungsarbeit möglich war. Hierzu müssten die herausgearbeiteten Vorstellungen der Hauptschüler von Arbeit und Arbeitslosigkeit noch stärker mit den Ergebnissen der fachlichen Klärung verknüpft und didaktisiert werden (vgl. Kattmann et al. 1997, 12; Lange 2011, 101).

Weiterer Forschungs- und Handlungsbedarf besteht darüber hinaus auf der Ebene des Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterrichts. Die zentralen Ergebnisse und generierten Hypothesen zeigen, dass das institutionelle Handeln, konkret die schulische Vorbereitung Jugendlicher mit formal geringer Bildung auf eine dynaxitive⁵ Arbeitswelt, grundlegend reflektiert werden muss. Dies betrifft insbesondere auch die Auflösung des weiter oben formulierten grundsätzlichen Dilemmas bzw. Widerspruchs zwischen einer soziologisch geforderten Aufklärung auf der einen und einer pädagogisch forcierten Ermutigung auf der anderen Seite.

Vor dem Hintergrund, dass die meisten Hauptschüler unsicher betroffen sind, sich um ihre Zukunft sorgen und zur individuellen Schuldzuweisung neigen, Arbeitslehre außerdem meist nicht von Fachlehrern unterrichtet wird und ordnungspolitische, makroökonomische sowie soziologische Perspektiven viel zu kurz kommen, sollte genauer untersucht werden, welche impliziten Botschaften Unterricht und Lehrer transportieren und wie sich diese auf die Schülervorstellungen auswirken. Kritisch zu hinterfragen ist außerdem, inwiefern der Bildungsanspruch der Arbeitslehre, „alle Jugendlichen zu befähigen, in arbeits- und berufsbestimmten Le-

5 „Dynaxität – eine Mischung aus Dynamik und Komplexität“ (Kastner 2012).

benszusammenhängen selbstbestimmt und selbstverantwortlich handeln zu können“ (Zöllner 2008, 42), hierdurch gefährdet ist. Ebenso infrage zu stellen ist, ob dieser Anspruch hinsichtlich der schwierigen Situation Geringqualifizierter sowie der auszumachenden Unsicherheitsbetroffenheit und der emotionalen Aufladung der Kategorien Arbeit und Arbeitslosigkeit überhaupt ausreicht. Diesbezüglich muss, anknüpfend an die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit, auch über geeignete Formate nachdacht werden, „die Bildungscharakter und Lebensweltbezug in entsprechender Weise miteinander verbinden“ (Kohl/Calmbach 2012, 18), um bildungsferne Jugendliche „zur kompetenten Auseinandersetzung mit ihren Lebensbedingungen [zu] befähigen“ (Panke/Sötje/Steil 2010, 10). Noch wichtiger als die Entwicklung von geeigneten Formaten für diese Jugendlichen ist jedoch, dass Pädagogen und (Fach-)Didaktiker lernen, „deren Welt zu verstehen“ (ebd.). Die vorliegende Forschungsarbeit trägt hierzu ein Stück bei und liefert, dem Aufzeigen von Zugangsmöglichkeiten zu bildungsfernen Jugendlichen übergeordnet, Anknüpfungspunkte für eine subjektorientierte sozialwissenschaftliche Bildung mit sozioökonomischer Ausrichtung. So lassen sich fachdidaktische Strukturierungen einer sozioökonomischen Bildung „unter erschwerten Bedingungen“ empirisch begründen. Leitideen in diese Richtung wären entsprechend zu formulieren.

Daneben sind auf der Basis der genannten empirischen Befunde und Hypothesen weitere fachdidaktische Schlussfolgerungen und Konsequenzen erforderlich. Jedoch ist diesbezüglich sowie im Hinblick auf die bereits aufgezeigten Überlegungen und Empfehlungen zu beachten, dass die erhobenen Schülervorstellungen nur exemplarischen Charakter haben, nicht zuletzt, weil die Untersuchungsteilnehmer selektiv ausgewählt wurden und es sich insgesamt um kontextspezifische Ergebnisse handelt. Auch in dieser Hinsicht besteht weiterer Forschungsbedarf. Beispielsweise wäre hinsichtlich der generierten Hypothesen eine Vergleichsstudie mit Schülern anderer Schulformen bildungspolitisch sinnvoll. Auf diese Weise könnte überprüft werden, inwiefern Hauptschule und Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterricht tatsächlich zu einer sozialen Verarmung der Netzwerkressourcen und zur „Individualisierung sozialer Problemlagen“ (Queisser 2010, 270) beitragen und dadurch Lebensentwürfe sowie Schülervorstellungen beeinflussen und Unsicherheitsbetroffenheit erzeugen. Von großem Interesse wäre außerdem eine empirische Überprüfung, ob sich bei Gesamtschülern und bei Schülern, welche die zu neuen Schulformen verschmolzenen Haupt- und Realschulen besuchen, ebenfalls eine Unsicherheitsbetroffenheit feststellen lässt und wenn ja, welche ursächlichen und intervenierenden Bedingungen hierfür vorliegen. Denn möglicherweise trägt die gemeinsame Beschulung sowie das fehlende Stigma ein Hauptschüler zu sein, zu einem besseren Selbstwertgefühl und zu Zukunftsoptimismus bei. Zu untersuchen ist aber auch, inwiefern in den neuen Schulformen eine am Individuum und seinen fehlenden Kompetenzen ansetzende, möglicherweise auf Defizitzuschreibung beruhende Pädagogik betrieben wird. Schule und Lehrer müssen sich die Frage stellen, ob durch ihre

pädagogische Arbeit nicht auch Strukturen verdeckt bleiben, die zu Ausgrenzungsprozessen führen und ob ihr pädagogisches Handeln nicht vielleicht zur Reproduktion der gesellschaftlichen Spaltung beiträgt (vgl. Munsch 2012, 49; Scherr 2012, 66). So deuten die neuen Schulformen etwa darauf hin, dass sich zwar um die Balance der beiden Gerechtigkeitsprinzipien Integration und Differenzierung bemüht wird, doch wegen der in der Regel ab Klasse 7 einsetzenden Bildungsgangspezifik und Abschlussbezogenheit vor allem die Differenzierung betont wird.

Formulierungen wie praxisorientierter versus mittlerer Bildungsgang sowie gymnasiale Standards und abschlussbezogene Klassen verraten außerdem, dass weiterhin eine Orientierung an den drei Begabungstypen besteht. Infolgedessen wird die Dreigliedrigkeit in den neuen Schulformen de facto fortgeschrieben. So besteht die Gefahr, dass das Bildungssystem auch in Zukunft Jugendliche mit formal geringer Bildung „produziert“, die „in die Arbeitswelt sozusagen geworfen“ (Alexandra) werden, ohne zu wissen „wie das da abgeht“ (Alexandra). Damit würde der „sicherste Weg, Prekariat zu vermeiden“ (Ludwig-Mayerhofer 2012, 311), also Heranwachsende durch eine solide schulische und berufliche Bildung auf das Erwerbsleben vorzubereiten, nicht beschritten – „Bildung. Was war das noch mal?“ (Tom).

Doch eine Qualifizierung für sozioökonomisch geprägte Lebenssituationen wie Arbeit und deren „defizitäre[.] Bedingungen“ (Panke/Sötje/Steil 2010, 10) sowie die „Befähigung der Lernenden zur Gestaltung einer lebenswerten Wirtschaft und Gesellschaft“ (IBÖB 2011) haben Schule und insbesondere die sozialwissenschaftliche Bildung zu leisten. Und zwar in der Gestalt, dass Jugendliche bestehende Verhältnisse und gesellschaftliche Strukturen nicht einfach als unveränderlich akzeptieren, sondern diese stattdessen auf Gefährdungen der Bedürfnisbefriedigung und Lebenschancen hin analysieren (vgl. Weber 2004, 82). Sie müssen „Handlungsspielräume zum Abbau solcher Gefährdungen“ (ebd.) und zur Verbesserung gesellschaftlicher Strukturen entwickeln können. Um den Heranwachsenden „ein gutes Leben“, das sich „richtig“ anfühlt, zu ermöglichen, müssen sie somit in die Lage versetzt werden, die sozioökonomisch geprägten Lebenssituationen Arbeit und Arbeitslosigkeit zu bewältigen und mitzugestalten.