

9. Die sozial und emotional geprägten arbeitsweltlichen kognitiven Konstrukte von Jugendlichen mit geringer formaler Bildung

Nachstehend werden jeweils die Ergebnisse des ersten und zweiten empirischen Teils (Kapitel 7 und 8) zusammengefasst und diskutiert, indem eine Rückbindung an Theorie und Forschungsstand erfolgt. Dabei liegt der spezielle Beitrag dieser Arbeit im Unterschied zu den im Folgenden in die Diskussion einbezogenen Studien darin, dass sie die Vorstellungen einer gesellschaftlichen Gruppe in den Blick nimmt, die in höchstem Maße von Arbeitslosigkeit und prekärer Arbeit betroffen ist, bis jetzt aber bei der politik- und wirtschaftsdidaktischen Forschung zu Schüler- und Jugendvorstellungen kaum im Fokus gestanden hat. Indem sie ausdrücklich die emotionale Grundierung dieser Schüler- und Jugendvorstellungen zu den Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit berücksichtigt und systematisiert, liefert diese Forschungsarbeit darüber hinaus Impulse für eine emotionssensible Sozialwissenschaftsdidaktik.

9.1 DIE ARBEITSWELT IN DER VORSTELLUNG VON HAUPTSCHÜLERN

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse aus Kapitel 7 zusammengefasst und diskutiert. Unterteilt sind diese in Zukunftsvorstellung bzw. Lebensentwürfe, Arbeitsbegriff und Arbeitslosigkeitsvorstellung. Letztere ist außerdem noch einmal differenziert in Folgen, Ursachen und Maßnahmen im Hinblick auf das Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit.

9.1.1 Berufsorientierte Lebensentwürfe mit normalbiographischer Ausrichtung

Die Zukunftsvorstellung der untersuchten Hauptschüler erweist sich – vermutlich auch bedingt durch die klassische Ausrichtung der Hauptschule auf Arbeit und Beruf – als stark berufsorientiert. Dominant ist außerdem eine normalbiographische Orientierung in Bezug auf Arbeit und Einkommen, Familie und Wohnsituation. Deutlich zeigt sich die Präferenz eines unbefristeten, abhängigen Vollzeitarbeitsverhältnisses bei den Jungen. Im Gegensatz zu den Mädchen verweisen sie außerdem stärker auf ein angemessenes und mindestens existenzsicherndes Einkommen.

Die Normalitätsvorstellungen der Hauptschüler dürften ebenso wie ihre stark berufsorientierten Lebensentwürfe institutionelle Ursachen haben. So bemerkt Reißig (2010, 65f.), dass das Handeln der Institutionen, welche den Übergang in Ausbildung und Beruf begleiten, nach wie vor, d. h. auch in Bezug auf junge Menschen mit schlechten Startchancen, auf den klassischen Ablauf (Aus-)Bildung, stabile Erwerbstätigkeit und Ruhephase ausgerichtet sei. Anstatt hierzu Alternativen aufzuzeigen, erzeugt das institutionelle Handeln somit bei den Jugendlichen die Vorstellung, dass nur eine Normalbiographie Anerkennung verspricht und insofern anzustreben ist.

Im Hinblick auf den Berufswahlprozess und die Arbeitsorientierung stellen Eltern, Geschwister und Freunde wichtige Sozialisationsinstanzen dar. Zu einem vergleichbaren Ergebnis kommt die 2004 durchgeführte Längsschnittstudie über Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung (DJI-Übergangspanel). Auch hieraus geht hervor, dass insbesondere die eigene Familie, aber auch Freunde und Lehrer wichtige Ansprechpartner für die berufliche Zukunftsplanung sind (vgl. Reißig 2009, 78). Ausgesprochen kritisch bewertet Beinke jedoch insbesondere den elterlichen Einfluss auf die Berufswahl:

„Eltern aber orientieren sich an Ausbildungsplätzen, die zufällig in der Nähe der Wohnung zu bekommen sind, die dem eigenen Erfahrungsbereich entlehnt werden und deren Komplexität nicht unbedingt durchschaubar ist, oder an Empfehlungen von Bekannten. So ‚vererben‘ sich Berufe und auch Ausbildungsplätze“ (Beinke 1991, 23).

Bestätigt wird dies durch das DJI-Übergangspanel. Hierin zeigt sich, dass die konkreten Berufswünsche von Hauptschuljugendlichen auf die wenigen Berufe begrenzt sind, die diese durch ihr Umfeld kennen lernen (vgl. Reißig 2009, 83).

Neben den primären Sozialisationsinstanzen sind außerdem praktische Arbeitserfahrungen und Betriebspraktika für die in der vorliegenden Studie befragten Haupt-

schüler von Relevanz. So spielen Praktika in der Argumentation bei fast allen eine Rolle: Sie dienen einerseits der Berufsorientierung, andererseits nutzen manche Schüler Praktika als Strategien, um Chancen auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu erhöhen.

Die nachweisliche subjektive Relevanz der Praktika für die Schüler korrespondiert wieder mit einem Ergebnis des DJI-Übergangspanels. Die darin befragten Jugendlichen schätzen im Hinblick auf konkrete Unterstützungsleistungen für die berufliche Zukunftsplanung die Betriebspraktika am positivsten ein (vgl. ebd., 78). Trotz der subjektiven Relevanz von Praktika stellt Queisser (2010, 161, 288) in ihrer Studie zur Lebensplanung und Berufsorientierung von Hauptschülern aber fest, dass das Betriebspraktikum kaum objektive Relevanz für die Berufswahl hat, weil eine adäquate Informationsvermittlung über den Berufswunsch viel zu kurz komme (siehe auch Kapitel 2). Oechsle (2009a, 26) wiederum kritisiert mit Verweis auf die Studie „Berufswahl in Hamburg 2006“, dass der berufsvorbereitende Unterricht im Rahmen der Angebote zur Berufsorientierung zwar quantitativ sehr bedeutsam sei, sich in qualitativer Hinsicht aber auf die Funktion der Informationsvermittlung beschränke. Beratungs- und Orientierungsfunktion kämen hingegen zu kurz. Der vermeintliche Widerspruch zwischen Oechsle und Queisser liegt vermutlich in den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der Studien begründet, auf die sich die beiden beziehen. Während Queisser in ihrer Studie zu Einstellungen, Erfahrungen und Orientierungsproblemen von Hauptschülern in der Berufsorientierungsphase, insbesondere die Rolle der Betriebspraktika untersuchte, bezieht sich Oechsle auf die rein auf Hamburg bezogene Studie. Diese hat die Schüler aller Schulformen und insbesondere deren Nutzung und Beurteilung gängiger Informationsinstanzen und -angebote im Blick (siehe <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/service/downloads/berufswahl-hamburg-2006.pdf>).

Dass Informationsvermittlung, Beratungs- und Orientierungsfunktion vernachlässigt werden, dürfte jedenfalls in direktem Zusammenhang mit der Tatsache stehen, „dass das für die Hauptschule besonders wichtige Fachgebiet der Arbeitslehre überwiegend nicht von Lehrern mit entsprechender Lehrbefähigung unterrichtet wird“ (Leschinsky 2008, 392). Vermutlich erklärt sich hieraus auch die offenbar eher geringe Bedeutung, die die Schule und das Fach Arbeitslehre/Wirtschaft abseits der praktischen Arbeitserfahrungen und -erprobungen für die Berufswahlentscheidung der in dieser Studie interviewten Hauptschüler hat. Damit stellt sich außerdem die Frage, ob nicht Schule, Lehrer und das Fach Arbeitslehre/Wirtschaft eher zur Problemindividualisierung in Bezug auf Arbeitslosigkeit beitragen, anstatt den Jugendlichen adäquate Unterstützung im Berufsfindungsprozess zu bieten.

Entscheidungsaspekte in diesem Berufswahlprozess sind vor allem Spaß, Interesse und Fähigkeiten sowie ökonomisch-rationale Aspekte, einschließlich des alltagspraktischen Nutzens. Auch spielt insbesondere für die Mädchen der soziale Kontakt

eine Rolle. Dieser letzte Befund, aber auch die Berufswünsche selbst, verweisen auf bestehende Geschlechterstereotypen. Dafür ist die Mehrheit der Berufswünsche als relativ „realitätsnah“ zu bewerten: So finden sich bei den Jungen vorwiegend Berufe aus den Bereichen Handwerk, Technik/Mechanik, Verkauf; bei den Mädchen aus den Bereichen Soziales, Gesundheit, Pflege, Verkauf, aber auch Sicherheit und Technik/Mechanik. Teilweise handelt es sich auch um Berufe im Niedriglohnbereich (Gärtner/in, Hauswirtschaftler/in, Kosmetiker/in).

Eine geschlechtstypische Ausrichtung der Berufswünsche ist auch in anderen Studien wie dem DJI-Übergangspanel zu beobachten:

„Hinsichtlich der Kriterien, an denen Hauptschüler/-innen ihre Berufswahl ausrichten, zeigen sich bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung die eher klassischen Berufsorientierungen, bei denen die männlichen Befragten eher Berufe favorisieren, die den Umgang mit Technik beinhalten und weibliche Befragte mehrheitlich Berufe präferieren, bei denen sie anderen Menschen helfen können“ (Reißig 2009, 79).

Der Datenreport 2011 bestätigt außerdem eine Präferenz der Jungen insbesondere für die Berufe KFZ-Mechatroniker, Industriemechaniker und Elektroniker sowie der Mädchen für die Berufe Medizinische Fachangestellte, Einzelhandels- und Bürokauffrau (vgl. Krüger-Hemmer 2011, 57f.). Was die Verteilung der Auszubildenden auf die Ausbildungsberufe insgesamt betrifft, so sind deutliche Schwerpunkte feststellbar:

„2009 konzentrierten sich 36 % der Ausbildungsplätze männlicher und 53 % der Ausbildungsplätze weiblicher Auszubildender auf jeweils zehn von insgesamt 348 anerkannten Ausbildungsberufen“ (ebd.).

In Bezug auf die Strukturkategorie Geschlecht fällt in der vorliegenden Studie außerdem auf, dass etwas mehr Mädchen als Jungen hinsichtlich ihres Berufswunsches noch unentschieden sind. Auffällig ist zudem, dass es sich hierbei mit Ausnahme eines Mädchens¹ um Schülerinnen mit Migrationshintergrund handelt. Dies entspricht teilweise dem Befund aus Queissers (2010, 285) Untersuchung, dass am Ende der Schulzeit deutlich mehr Jugendliche mit als ohne Migrationshintergrund beruflich unentschieden sind. Vermutlich resultiert die berufliche Unentschiedenheit der drei Migrantinnen Melek, Larina und Zara aus ihrem zwar zunehmend modifizierten, dennoch eher traditionell geprägten Rollenbild (Frau als Hausfrau und Mutter; Mann als Beschützer und Entscheider), das möglicherweise mit den in

1 Nadine.

Deutschland übernommenen Einstellungen und Normen in Konflikt gerät (vgl. BMFSFJ 2007, 3f.).

Die Strukturkategorie Migrationshintergrund tritt auch in den Bildungsaspirationen der Schüler in Erscheinung. So greifen etwas mehr Jugendliche mit als ohne Migrationshintergrund zur Bewältigungsstrategie „Realschulabschluss“ bzw. zur Strategie „weiter zur Schule gehen und höhere Bildungsabschlüsse erwerben“.

„Schule als Notlösung“ taucht in der vorliegenden Untersuchung außerdem insbesondere bei einem Jungen² auf. Nimmt man die Bewältigungsstrategie „Realschulabschluss“ hinzu, findet sich dies auch bei Melek, Larina, Isabel, Justin und Achmet, eingeschränkt ebenso bei Damir und Tom. Studieren wird darüber hinaus von Gustav und Hassan genannt. Betrachtet man zusätzlich die Antworten auf Frage 1 des Fragebogens „*Bald bist du mit der Schule fertig. Was hast du danach vor?*“, dann stellt das Abitur neben dem Realschulabschluss für die zwei Schülerinnen Melek und Larina eine Option dar. Alexandra gibt dort außerdem an, Medizin studieren zu wollen, sofern dies möglich sei.

Hinsichtlich der Strategie weiter zur Schule zu gehen und höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben sei außerdem auf ein Ergebnis aus der Untersuchung Birkelbachs zum Entscheidungsverhalten Jugendlicher an der Schwelle von der Schule in den Beruf (n=2165 Haupt-, Real-, Gesamtschüler der Jahrgangsstufe 10) verwiesen:

„Die zu Beginn des Schuljahres noch relativ große Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die angibt, eine Berufsausbildung absolvieren zu wollen, schrumpft kontinuierlich, während der Anteil der Jugendlichen, der antwortet, weiter zur Schule zu gehen, stark wächst, darunter ein zunehmender Anteil, der eigentlich lieber eine Berufsausbildung absolvieren würde“ (Birkelbach 2007, 254).

So stellt Birkelbach (2007, 256) fest, dass zu Beginn des 10. Schuljahres 45,8 % der Hauptschüler eine Berufsausbildung anstreben, während dies am Schuljahresende nur noch von 14,3 % bekundet wird. Dafür hat sich der Anteil derjenigen, die weiter zur Schule gehen wollen, von 37,6 % auf 76,2 % erhöht. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt das DJI-Übergangspanel. Auch dort ist festzustellen, dass viele Jugendliche auf einen weiteren Schulbesuch oder auf eine berufsvorbereitende Maßnahme ausweichen (vgl. Reißig 2009, 80).

Birkelbach deutet dieses Entwicklungsmuster als „Anpassung der Pläne der Schülerinnen und Schüler an die Gelegenheitsstrukturen des Ausbildungsmarktes“ (Birkelbach 2007, 256). Die Jugendlichen orientierten sich immer weniger an den

2 Kevin.

eigenen Wünschen, dafür umso mehr an den Möglichkeiten, Chancen und Restriktionen des Ausbildungsmarktes. Schule werde damit zur Notlösung (vgl. ebd.). Queisser kommt in ihrer Studie zu einem vergleichbaren Ergebnis. Über einen Zeitverlauf von zwei Schuljahren veränderte sich die Orientierung der von ihr untersuchten Hauptschuljugendlichen dahingehend, dass die meisten im neunten Schuljahr sehr stark an äußeren Faktoren wie dem Ausbildungsstellenmarkt, den gesellschaftlichen Erwartungen, dem Berufsberater und der Lehrerpersönlichkeit sowie Eltern und *Peers* orientiert sind (vgl. Queisser 2010, 268). Dieses Ergebnis kann allerdings nur zum Teil für die vorliegende Studie bestätigt werden. Doch dürfte die hier festzustellende dominierende Orientierung an Interesse, Spaß, Fähigkeiten sowie an ökonomisch-rationalen Aspekten insbesondere mit Bezug auf die Birkelbach-Studie alters- bzw. schuljahresbedingt sein. So ist der Schulabschluss für die hier interviewten Hauptschüler zwar nicht mehr in weiter Ferne, doch liegen zwischen der Befragung und dem Schulabschluss immerhin ein bis zwei Jahre.

Mit Bezug auf die Ergebnisse der Birkelbach-Untersuchung und der Queisser-Studie ist abzusehen, dass sich die befragten Jugendlichen am Ende des 10. Schuljahres weniger an ihren Wünschen, denn an ihren Möglichkeiten orientieren werden.

Aus dem DJI-Übergangspanel geht außerdem hervor, dass sich die von den Jugendlichen im letzten Schuljahr am häufigsten genannten Berufswünsche, weniger auf „realitätsferne“ Berufe richten (vgl. Reißig 2009, 79). Auch damit passen die Jugendlichen ihre beruflichen Zielsetzungen an die Realität an. Darüber hinaus messen sie dem Berufswahlmotiv Sicherheit eine große Bedeutung bei. Die genannten Berufswünsche der in der vorliegenden Studie interviewten Hauptschüler erscheinen allerdings bereits jetzt, d. h. im achten und neunten Schuljahr bis auf wenige Ausnahmen³ als nicht allzu realitätsfern.

9.1.2 Ökonomisch geprägter Arbeitsbegriff

Der Arbeitsbegriff der untersuchten Hauptschüler ist vorwiegend ökonomisch geprägt.

Arbeit wird vor allem als eine Bedingung zur Realisierung von Lebenschancen und zur gesellschaftlichen Teilhabe begriffen, die insbesondere über den mit ihr verbundenen Gelderwerb verläuft.

In den Schülervorstellungen dominieren die individuellen Funktionen von Arbeit, hier insbesondere die Einkommensfunktion im Zusammenhang mit dem Arbeitsmotiv „Versorgung der Familie“. Zur Versorgung sehen sich sowohl Jungen als auch Mädchen verpflichtet, sodass in diesem Punkt keine geschlechtsspezifische

3 Damir, Achmet, Hassan; Jessica, Alexandra.

schen Unterschiede auszumachen sind. Allerdings spielt anscheinend die kulturelle Herkunft bei Melek (Vater/Mann als Ernährer, hat Familie was zu bieten), Achmet (Herkunfts familie spielt große Rolle; Achmet als einziger „Mann“ muss für Herkunftsfamilie sorgen) und Damir (Betreuungspflicht gegenüber den eigenen Kindern als Grund für Arbeitslosigkeit) eine Rolle.

Entgegen der mit dem Forschungsstand zu begründenden Vermutung haben noch nicht alle jugendlichen Hauptschüler eine korrekte Vorstellung davon, woher der Chef das Geld für Löhne und Gehälter „nimmt“. So glauben ein paar, dass der Chef sein Geld vom Staat bekommt. Andere vermuten, der Chef sei eine besonders reiche Person. Diese Vorstellungen verweisen auf ein eher elementares Niveau hinsichtlich des Funktionierens des ökonomischen Subsystems (vgl. Campos Ramírez 1997, 203, 206).

Ebenso sind die Vorstellungen von Arbeitstätigkeiten und Berufen noch sehr konkret-anschaulich gebunden. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Hauptschuljugendlichen kaum von sehr jungen Kindern, die erwiesenermaßen Arbeitstätigkeiten mithilfe konkret beobachtbarer Arbeitsschritte erklären (vgl. Claar 1996, 217). Allerdings ist den meisten bewusst, dass Arbeitstätigkeiten eine bestimmte Form der Qualifizierung, z. B. in Form einer Berufsausbildung, voraussetzen. Auch können bei einigen Hauptschülern Karriere-Vorstellungen rekonstruiert werden. In dieser Hinsicht bewegen sich die Jugendlichen somit auf einem mittleren Niveau (vgl. Campos Ramírez 1997, 205f.).

In Bezug auf die Arbeitsorganisation liegen die Vorstellungen der meisten Hauptschüler jedoch wieder auf einem eher elementaren Niveau. So assoziieren sie „Arbeitsplätze mit Orten und/oder großen Gebäuden, in denen die Leute täglich von morgens bis abends mit lediglich einer Mittagspause einer einzigen Tätigkeit auf rituelle Weise nachgehen“ (ebd., 202). Darüber hinaus ist für die meisten der Vorgesetzte bzw. Chef gleichzeitig auch der Besitzer der Firma, der diese Firma aufgebaut hat. Er hat in den Augen der Hauptschüler die Aufgabe den Arbeitnehmern bzw. Angestellten Anweisungen zu erteilen.

Neben der Einkommensfunktion sind für die Mehrheit der Schüler vor allem psycho-soziale Funktionen von Arbeit, insbesondere die raum-zeitliche Strukturierungsfunktion (Beschäftigung, Unterhaltung, keine Langeweile usw.) von Bedeutung. Dies geht mit dem Befund einher, dass die Schüler weder Vorstellungen von subjektiver Entgrenzung noch von Entgrenzungsprozessen, bei denen institutionelle und formelle Grenzen in den Dimensionen Arbeitszeit, Arbeitsort, Sozialorganisation, Technik, Tätigkeitsinhalt und Rechtsform erodieren, haben. Im Gegenteil nehmen die Hauptschüler für ihr eigenes späteres Arbeitsleben an, dass ihr Arbeitstag zeitlich strukturiert und kontrolliert ist und an einem ausgewiesenen Ort, in einer Firma, stattfindet. Selbstverständlich sehen sie sich als Arbeitnehmer dem Ar-

beitgeber (Chef) gegenüber als weisungsgebunden. Wenn überhaupt, nehmen Hauptschüler Entgrenzung zwischen Arbeit und Leben in der Dimension Sozialorganisation wahr, weil Gruppenarbeit in der Schule häufig mit Teamarbeit im Beruf legitimiert wird.

Die Präferenz eines Normalarbeitsverhältnisses, die dominierende Vorstellung eines *nine-to-five-Jobs* sowie die starke Betonung der raum-zeitlichen Strukturierungsfunktion, lassen den Schluss zu, dass sich Hauptschüler starke Strukturvorgaben in der Arbeit wünschen.

Problematisch ist dies nicht nur deshalb, weil Subjektivierung zusammen mit ihren Entgrenzungsphänomenen zunehmend eine „generelle Anforderungsstruktur an alle Beschäftigten“ (Lohr/Nickel 2005, 217) darstellt. Denn, so die These, um sich auf „Arbeitsanforderungen mit höherem Gehalt an subjektiven Flexibilitäts- und Selbstgestaltungspotenzialen einzustellen“ (ebd., 221), bedarf es vorab einer differenzierteren Vorstellung von Arbeit, insbesondere ein Bewusstsein für die Subjektivierung von Erwerbsarbeit mit ihren Entgrenzungsphänomenen. Problematisch ist der Wunsch nach starken Strukturvorgaben auch insofern, als das Erleben von Arbeitsfreude Arbeitstätigkeiten voraussetzt, die u. a. selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln erfordern, eingeschränkte Handlungsspielräume stattdessen das Aufkommen einer solchen Freude behindern (vgl. Brehm 2001, 208).

Als psycho-soziale Funktionen von Arbeit, teilweise mit ökonomischer Ausrichtung, nennen die Schüler außerdem die Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie und Selbstbestimmung bzw. den Wunsch (finanziell) unabhängig (von Eltern oder Staat) zu sein sowie die Befriedigung des Bedürfnisses nach Achtung bzw. nach einem guten Ruf und nach Sozialprestige (soziale Anerkennung, gesellschaftliches Ansehen, sozialer Status). Dass Werte wie Teilhabe am Wohlstand, materielle Sicherheit, Ansehen, Geltung, respektvoller Umgang sowie Freiheit/Unabhängigkeit für diese soziale Gruppe von Relevanz sind, bestätigt auch die qualitative Studie zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen „bildungsferner“ Jugendlicher. In dieser befragte das Sinus-Institut im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 19 Jahren mit (angestrebtem) Hauptschulabschluss, mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 19). Hinsichtlich der für die bildungsfernen Jugendlichen relevanten Werte bemerken Kohl und Calmbach, dass ihr Erreichen im Kontrast zur tatsächlichen Lebenssituation dieser Jugendlichen steht (vgl. ebd.). Weil bildungsferne Jugendliche zunehmend weniger Anerkennung in anderen Lebensbereichen erfahren, werde Arbeit für sie deshalb zum wesentlichen „Identitätsanker“ (ebd., 24). So orientieren sich alle in der Studie befragten Jugendlichen an gesellschaftlichen Leistungsprinzipien und möchten durch ihre eigene Arbeitsleistung selbstständig und unabhängig sein (vgl. ebd.).

Dass Arbeit überhaupt solche psycho-sozialen Funktionen zugeschrieben werden bestätigt außerdem ein Ergebnis aus Seilers Studie, dem nach Jugendliche über

den Sinn und Zweck von Arbeit reflektieren (vgl. Seiler 1988, 123). Mit Bezug auf Campos Ramírez (1997, 207) Untersuchung argumentieren die Schüler der vorliegenden Studie hinsichtlich der Arbeitsmotive und Absichten zudem auf dem höchsten Niveau und betrachten den Arbeitnehmer als relativ autonom und liberal und glauben, dass ihn eine angenehme und gut bezahlte Arbeit erfüllt. Arbeit wird somit als Sinnstiftungsmoment begriffen.

Die Anerkennungsfunktion fällt außerdem zusammen mit der Distinktions- und Delegitimationsfunktion (Abgrenzung nach unten), welche wiederum mit einer vorwiegenden Deutung von Arbeitslosigkeit als individuell verschuldetes Problem (Faulheit/Motivationsdefizit; Qualifikatorischer *Mismatch*/Kompetenzdefizit) einhergeht. So finden sich in den Schülervorstellungen auch vorurteilshafte Aussagen, welche mit Steck (1980, 41f.) als veränderungsresistent gelten können. Gleichzeitig wird Arbeit wegen des Wunsches nach sozialer Anerkennung zu einer zwingenden Notwendigkeit. Damit entwickelt sich ein negativer Zusammenhang, sodass der Arbeitsbegriff schlussendlich nicht nur positiv besetzt ist. Dies entspricht dem Ergebnis aus Seilers Untersuchung, dass der Arbeitsbegriff von Jugendlichen auch mit negativen Aspekten assoziiert wird (vgl. Seiler 1988, 123). In der vorliegenden Studie sind es etwas stärker die Mädchen, die negative Arbeitseemotionen wie Stress in ihre Argumentationen einfließen lassen. Auf prekäre Arbeit, wozu hier Schüleräußerungen wie gesundheitsgefährdende Tätigkeiten, Schichtarbeit und Nachtarbeit, Überstunden, Niedriglohnarbeit, Ein-Euro-Jobs, monotone und entwürdigende Tätigkeiten, Zeit- bzw. Leiharbeit und Befristungen gezählt werden, verweisen beide Geschlechter zu etwa gleichen Teilen. Kritik an bzw. ein kritischer Verweis auf *working poor* sowie ein Verweis auf das Lohnabstands- bzw. Anspruchslohnproblem finden sich allerdings nur bei den Jungen. In der Tendenz sind es außerdem etwas mehr Jugendliche mit als ohne Migrationshintergrund, die auf gesundheitsgefährdende oder monotone Tätigkeiten, Leiharbeit & Co verweisen. Hierzu passt auch der Befund, dass insbesondere Migrantenjugendliche in Menschen mit Zuwanderungsgeschichte eine Problemgruppe des Arbeitsmarktes erkennen, deren Arbeitslosigkeitsrisiko sie u. a. auf Sprachprobleme, jedoch ebenso auf Diskriminierung zurückführen. Es sind vermutlich ihre durch Eltern und ältere Geschwister vermittelten arbeitsweltlichen Erfahrungen, weswegen Hauptschüler mit Migrationshintergrund diesbezüglich ein größeres Problembewusstsein aufweisen. So zeigen Analysen des Mikrozensus und der amtlichen Statistik der Bundesagentur für Arbeit, dass Erwerbstätige mit Migrationshintergrund deutlich häufiger atypisch beschäftigt sind als Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund (vgl. Seebaß/Siegert 2011, 7). Z. B. sind insbesondere Frauen mit russischem Hintergrund ausschließlich geringfügig beschäftigt (vgl. ebd., 52); regelmäßige Schichtarbeit betrifft vor allem männliche Erwerbstätige mit türkischen und serbischen Hintergrund sowie mit (Spät-)Aussiedlerstatus (vgl. ebd., 54). Auch sind Menschen mit Migrationshinter-

grund etwa doppelt so häufig erwerbslos wie Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., 7).

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit verweisen die Schüler vor allem auf deren sozialpolitische Relevanz in Form von Sozialversicherungsbeiträgen und Steuereinnahmen usw. Die gesamtwirtschaftliche Relevanz – Wirtschaftswachstum im weitesten Sinne – von Arbeit erscheint jedoch etwas „unterentwickelt“: Dass Arbeit ein wichtiger Produktionsfaktor zur Produktion von Gütern und Dienstleistungen ist, wird nur von wenigen herausgearbeitet. Auch wird die gesellschaftliche Verantwortung nur bedingt oder auf Nachfrage als Arbeitsmotiv genannt, obwohl Arbeit von vielen als Entlastung des Staates interpretiert und insofern auf die sozialpolitische Relevanz der Arbeit verwiesen wird. Dem Untersuchungsergebnis von Seiler (1988, 123), dass Jugendliche den Notwendigkeits- bzw. Verpflichtungscharakter der Arbeit nicht gesellschaftlich oder ökonomisch begründen, kann trotzdem nur bedingt zugestimmt werden. Denn auch wenn die gesellschaftliche Verantwortung als Motiv für Arbeit, wie sie Campos Ramírez (1997, 204) für Sechs- bis 14-Jährige auf einem fortgeschrittenen Niveau nachweist, nicht explizit genannt wird, so zeigt ein Großteil der Hauptschuljugendlichen sie implizit im Hinblick auf die gesellschaftlichen Folgen von Arbeitslosigkeit.

9.1.3 Arbeitslosigkeit als ein individuelles Problem

In den Vorstellungen der meisten interviewten Hauptschüler findet sich ein synonyme Gebrauch von Arbeitslosigkeit und Hartz IV nach dem Motto: „*Hartz IV is [...] wenn man arbeitslos is*“ (Damir). Ist man arbeitslos, dann *ist* man (im) Hartz IV, zählt zu den „*Hartz IV-Leuten*“ (Bettina) und hat „*kein richtiges Leben*“ (Tom). Das Thema Arbeitslosigkeit ist von der Angst begleitet in Hartz IV „zu rutschen“. Entsprechend ist Hartz IV in den Schülervorstellungen *die* unmittelbare Folge von Arbeitslosigkeit schlechthin, die es unbedingt zu vermeiden gilt. So geht auch aus der qualitativen Studie zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen „bildungsferner“ Jugendlicher des Sinus-Instituts im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung hervor, dass „Hartz IV werden“ für die Jugendlichen ein schwer umkehrbares Abstiegs- bzw. Horrorszenario bedeutet, „von dem aber befürchtet wird, dass es perspektivisch eintreten könnte“ (Kohl/Calmbach 2012, 24).

Folgen von Arbeitslosigkeit

Analog zu der zentralen Einkommensfunktion und dem Motiv „Versorgung der Familie“ dominieren hinsichtlich der Folgen von Arbeitslosigkeit in den Schülervorstellungen der Einkommensverlust und die Angst, die Familie nicht versorgen zu können.

Mit dem Bild „auf der Straße landen“ drücken viele Hauptschüler die Konsequenzen von Arbeitslosigkeit bzw. Geldlosigkeit aus.

Neben dem Einkommensverlust werden als psycho-soziale Folgen insbesondere der Verlust der vorgegebenen Zeitstruktur des Alltags sowie der Verlust der ökonomischen Selbstständigkeit und Existenzsicherung beklagt. Dabei fällt auf, dass psychische Probleme eher von den weiblichen Interviewten genannt werden. Dies korrespondiert mit dem Ergebnis aus Kaisers Untersuchung, dass sich Mädchen mehr an sozialen Problemen der Menschen orientieren (vgl. Kaiser 1996, 181f.). Außerdem kann vermutet werden, dass Jungen im Teenageralter internalisiert haben, dass man als Mann nicht über psychische Probleme spricht.

Auch den Verstoß gegen das Prinzip der Gegenseitigkeit (Reziprozität) begreifen viele als individuelle Folge von Arbeitslosigkeit, die jedoch Auswirkungen auf Gesellschaft und Wohlfahrtsstaat hat.

Als gesellschaftliche Folgen erkennen die Schüler insbesondere die Gefahr einer Staatsverschuldung bzw. Staatspleite im Zusammenhang mit der finanziellen Belastung von Staat und Steuerzahler durch hohe Sozialabgaben bei geringen Steuereinnahmen. Geringe Bedeutung haben innerhalb der gesellschaftlichen Folgen allerdings soziale und gesellschaftspolitische Auswirkungen. Soziologische Beschreibungskategorien wie Sozialprestige, politische Macht oder soziale Ungleichheit werden nur von einzelnen Schülern verwendet. Demzufolge haben die wenigsten eine „naive Soziologie“ (Claar 1996, 230) ausgebildet. Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, dass im hauptschultypischen Lernbereich Arbeitslehre die politisch mit zu beeinflussenden ökonomischen Rahmenbedingungen eher vernachlässigt werden, während vor allem die mikroökonomische Perspektive und die verschiedenen ökonomischen Rollen gestärkt werden (vgl. Weber 2008, 24). Ebenso erklärt dies, warum die Jugendlichen hinsichtlich der gesellschaftlichen Auswirkungen oft einen Rückbezug auf die Folgen für sich selbst vornehmen. Damit beweisen die Schüler zwar ein Zusammenhangsdenken und erleben Betroffenheit in der Weise, dass sie Situationen mit denen existenzielle Gefahren und Chancen zusammenhängen erkennen. Doch verweist die sich hierin ebenfalls andeutende „Personalisierung gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge“ (Grammes/Welniak 2008, 340) auf ein noch eher konkret-operationales Denken (siehe Piagets drittes Stadium der kognitiven Entwicklung) mit dem die Jugendlichen versuchen, sozialwissenschaftliche Themen und Zusammenhänge zu verstehen.

Ursachen von Arbeitslosigkeit

Die Ursachen qualifikatorischer *Mismatch*, Faulheit (Motivationsdefizit) und Firmenpleite dominieren in den Schülervorstellungen. Letztere wird vor allem mit Rückgriff auf das keynesianische Modell (Nachfragemangel auf dem Gütermarkt) erklärt.

Klassifiziert man die Ursachen, die die Schüler für Arbeitslosigkeit nennen, nach Kromphardt (1998), zeigt sich, dass sie sowohl ein Bewusstsein für niveaubedingte als auch für strukturbedingte Ursachen haben.

Hinsichtlich der niveaubedingten Arbeitslosigkeit, bei der das Arbeitsangebot die Arbeitsnachfrage übersteigt, neigen die Schüler allerdings zu einer keynesianischen Erklärung.

Eine besondere Erklärung liefert außerdem die sogenannte „Überfüllung“. Indem die Schüler z. B. auf ein natürliches und migrationsbedingtes Bevölkerungswachstum oder auf zu kleine Firmengebäude verweisen, erklären sie, inwiefern Arbeitslosigkeit aufgrund von „überfüllten“ Arbeitsplätzen entsteht. Gemeint ist hiermit, dass aufgrund eines Überangebots an Arbeitskräften keine Nachfrage nach Arbeit besteht, bzw. dass wegen zu geringer räumlicher Kapazitäten eine Firma keine weiteren Arbeitskräfte einstellen kann.

Den Schülern scheint nicht bewusst zu sein, dass zwar insgesamt mehr Menschen dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen (höhere Erwerbsbeteiligung der Frauen; späteres Renteneintrittsalter usw.), dass das Bevölkerungswachstum in Deutschland aber eher rückläufig ist und in vielen Bereichen bereits ein Fachkräftemangel vorliegt.

In Bezug auf die strukturbedingte Arbeitslosigkeit fällt außerdem auf, dass der Strukturwandel als Ursache keine Rolle spielt bzw. in den Schülervorstellungen nicht auftaucht. Dies ist insofern bemerkenswert, da immerhin zwei Grundschulkinder in der Studie von Gläser (2002, 248) den Wandel der Arbeitswelt für Arbeitslosigkeit mitverantwortlich machen. Allerdings ist ein Bewusstsein für die Chancen und Risiken des technischen Fortschritts bei einigen Hauptschülern⁴ festzustellen. Jedoch nennt kein einziges Mädchen den vermehrten Einsatz von Maschinen als Ursache für Arbeitslosigkeit.

Erklärt wird die strukturbedingte Arbeitslosigkeit insbesondere mit den Arbeitslosigkeitstypen friktionelle, demographische, vor allem jedoch qualifikatorische Arbeitslosigkeit. Ebenso werden räumliche Immobilität und Produktionsinflexibilitäten von einzelnen Hauptschülern als strukturelle Gründe genannt. Die sektorale Immobilität findet sich allerdings genauso wenig wie der Strukturwandel in den Schülervorstellungen. Auch stellen die Hauptschüler keinen Zusammenhang zwischen qualifikatorischer Arbeitslosigkeit, technischem Fortschritt und Strukturwandel her. Dabei finden sich für den in den Schülervorstellungen dominierenden qualifikatorischen *Mismatch*, d. h. die Annahme einer fehlenden, zu geringen oder nicht nachgefragten Qualifikation als Ursache für Arbeitslosigkeit, entweder keine Erklärungsmuster. Oder die Schüler erklären diesen mit Argumentationsmustern, die der

4 Justin, Jakob, Alex, Ben, Sandro, Gustav, Hassan.

Signaling-Theorie sowie dem Diskreditierungs- und Verdrängungsmechanismus entsprechen.

Eine ebenfalls häufig vorzufindende Schülervorstellung ist, wie eingangs erwähnt, die Annahme eines Motivationsdefizits. Die Ursache Faulheit, alternativ ausgedrückt in Formulierungen wie „nicht arbeiten wollen“, „keinen Bock/keine Lust zu arbeiten“, dominiert die Vorstellung beider Geschlechter.

Zwischenmenschliche Gründe, d. h. Konflikte mit Arbeitgebern und Kollegen, *Mobbing* oder *Bossing* werden hingegen vor allem von Mädchen als Ursache für Arbeitslosigkeit genannt. Abermals bestätigt sich damit das Ergebnis aus Kaisers Untersuchung, dass sich Mädchen mehr an sozialen Problemen der Menschen orientieren und die Beschäftigten als Personen sehr wichtig nehmen (vgl. Kaiser 1996, 181f.).

Insgesamt fällt auf, dass die Hauptschüler die Ursachen primär auf das Verhalten der Arbeitnehmer zurückführen, es sich also vorwiegend um eine internale Ursachenzuschreibung handelt. Die Argumentationen bzw. Erklärungsmuster sind außerdem eher mikroökonomisch orientiert. Damit bestätigen sich Webers (2008) Curricula-Ergebnisse. So fand die Wirtschaftsdidaktikerin in ihrer NRW-übergreifenden, d. h. auf alle Bundesländer bezogenen Curricula-Analyse, nicht nur heraus, dass der hauptschultypische Lernbereich Arbeitslehre die politisch mit zu beeinflussenden ökonomischen Rahmenbedingungen eher vernachlässigt (vgl. Weber 2008, 24). Sie kommt darin auch zu dem Ergebnis, dass Hauptschüler vor allem die mikroökonomische Perspektive in Arbeit-Wirtschaft-Technik lernen, jedoch die ordnungspolitische und makroökonomische Perspektive Gymnasiasten quasi vorbehalten ist. Offenbar haben die Jugendlichen der vorliegenden Studie die mikroökonomische Perspektive, die der Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterricht fast ausschließlich für sie vorsieht, internalisiert. Wozu dies führen kann zeigt die Untersuchung zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen „bildungsferner“ Jugendlicher des Sinusinstituts. Diese kommt u. a. zu dem Ergebnis, dass den Jugendlichen ihre soziale Lage meist bewusst ist und sie außerdem Problemfelder und Herausforderungen an ihren Alltag beschreiben, einordnen und bewerten können (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 20). Doch verlassen sie bei der Bewertung von Problemlagen und bei der Entwicklung von entsprechenden Lösungsansätzen die individuell-subjektive Ebene nicht. Demnach sehen sich die Jugendlichen in dieser Gesellschaft als auf sich allein gestellt (vgl. ebd.).

Wirkung zeigt der Arbeitslehre-/Wirtschafts-Unterricht somit offensichtlich vor allem in der Hinsicht, dass die Hauptschuljugendlichen die Ursachen von Arbeitslosigkeit überwiegend aus einer mikroökonomischen Perspektive betrachten. Eine Individualisierung des gesellschaftlichen Problems Arbeitslosigkeit erfolgt dabei unabhängig von der individuellen (Tatsachen-)Betroffenheit. Sowohl Schüler mit familiären Arbeitslosigkeitserfahrungen als auch Kinder ohne solche, nehmen bei-

spielsweise ein Motivationsdefizit oder ein Fehlverhalten in der Arbeit als Ursache für Arbeitslosigkeit an. Hierbei sind Schüler mit einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen nicht unbedingt zurückhaltender in der Verwendung negativer Attribute für Arbeitslose (siehe hierzu Schindler 1979 im Forschungsstand/Kapitel 5). Individuelle Schuldzuschreibung findet sich auch bei ihnen – ein Befund, der sowohl mit der Schindler-Studie (1979) als auch mit der aktuelleren Untersuchung von Gläser (2002) übereinstimmt.

Maßnahmen gegen/bei Arbeitslosigkeit

Der dominierenden individuellen Schuldzuweisung entsprechend, argumentieren die Hauptschüler hinsichtlich der Maßnahmen vorwiegend vom Individuum bzw. Betroffenen aus: Dieser ist in den Augen der Jugendlichen verantwortlich für Prävention, Abmilderung der individuellen Folgen und Bekämpfung bzw. Überwindung der eigenen Arbeitslosigkeit.

Psycho-soziale Unterstützung in Form eines emotionalen Zuspruchs oder Ermutigung, lassen sich als Strategien außerdem aus den Schülervorstellungen von fünf Fällen⁵ rekonstruieren. Da es sich hierbei insbesondere um Mädchen (mit Migrationshintergrund) handelt, kann dies als eine typisch weibliche Bewältigungsstrategie gewertet werden, mit der abermals die zentrale Bedeutung der Strukturkategorie Geschlecht in den Blick gerät.

Die Akteure Unternehmen und Gemeinschaft bzw. Kollektiv spielen aus Schülersicht eine vergleichsweise geringe Rolle bei Prävention, Abmilderung und Bekämpfung.

Der Staat allerdings ist neben dem Betroffenen selbst für die Hauptschüler ein sehr wichtiger Akteur: Auf individueller Ebene kann der Staat die finanziellen Folgen von Arbeitslosigkeit durch Lohnersatzleistungen abmildern. Diese Auffassung entspricht einer passiv-verwaltenden Arbeitsmarktpolitik. Im Sinne einer aktiv-gestaltenden Arbeitsmarktpolitik sprechen die Schüler dem Staat die Kompetenz zu, z. B. durch den Bau oder die Vergrößerung von Firmen sowie durch Maßnahmen wie Zeit- bzw. Leiharbeit oder Ein-Euro-Jobs „einen Ausgleich zwischen Arbeitsangebot und -nachfrage herzustellen“ (Asef/Wingerter 2011, 108).

Der Staat taucht als Akteur auch über die Maßnahmen zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, Abmilderung der Folgen und Prävention hinaus besonders häufig und, im Gegensatz zu Unternehmen und Arbeitgebern, auffällig positiv in den Schülervorstellungen auf. Dies deutet auf eine staatsoptimistische Haltung der Schüler hin. Die Schüler favorisieren eine höhere Staatsquote, wie sie für sozialstaatlich bzw. sozialdemokratisch orientierte Staaten wie die skandinavischen Län-

5 Tom; Zara, Tabea, Larina, Melek.

der typisch ist (vgl. Rogall 2006, 422). Im Gegensatz zum liberalen Modell der angelsächsischen Staaten, aber auch dem konservativen Modell Deutschlands und Frankreichs, sind die Abgaben im sozialstaatlich orientierten Modell relativ hoch (vgl. ebd.). Allerdings können stärker soziale Ansprüche gegenüber dem Staat geltend gemacht werden, weil die sozialen Grundrechte ausgeprägter sind (vgl. Hinz/Abraham 2008, 49). Auch ist der Standard meritokratischer Güter wie Bildung, soziale Sicherheit und Gesundheitsstandard überdurchschnittlich (vgl. Rogall 2006, 422). Darüber hinaus ist die staatliche Beeinflussung des Arbeitsmarktes „mit aktiver Arbeitsmarktpolitik und mit einem großen öffentlichen Sektor jenseits der gesetzgeberischen Rahmensetzung“ (Hinz/Abraham 2008, 49) im sozialdemokratischen Modell stärker gegeben.

Da nur manche gefragt wurden, was sie unter „Staat“ verstehen, ist das Staatskonzept der Mehrheit der interviewten Schüler jedoch nicht eindeutig rekonstruierbar. Auffällig ist aber bei vielen Schülern die stark personalisierte Wahrnehmung von Politik – Angela Merkel als Bundeskanzlerin, der Präsident oder auch Parteien verkörpern Politik. Demnach haben die meisten befragten Jugendlichen einen sehr engen Politikbegriff. Ihr politisches Verständnis ist außerdem noch stark durch konkret gebundene Denkoperationen im Sinne Piagets Stufentheorie gekennzeichnet. Normalerweise verfügen 15-Jährige Herdegen zufolge aber über formale Denkoperationen, die es ihnen erlauben, mit hypothetischen Möglichkeiten umzugehen und Beziehungen zwischen Abstraktionen herzustellen und verstehen zu können, „dass Politik mit Konkurrenz und Konflikt zu tun hat“ (Herdegen 1999, 38). Die hier befragten Jugendlichen sind insofern nur bedingt dazu in der Lage. Obwohl entwicklungspsychologisch außerdem eine institutionelle Betrachtungsweise von Politik zu erwarten wäre, dominiert bei den meisten noch eine sehr personalisierende Betrachtungsweise.

Abgesehen von diesen entwicklungspsychologischen Befunden fällt auf, dass die Schüler dem Staat eine große und wichtige Bedeutung und Funktion im Zusammenhang mit Arbeit und Arbeitslosigkeit beimessen. Manche Schülerantworten zeigen sogar Tendenzen in Richtung „starker Staat“. Dies bekräftigt die Deutung, die Jugendlichen seien staatsoptimistisch. Dem Staat werden weitreichende wirtschaftspolitische Einflussmöglichkeiten zugeordnet, die unkritisch gesehen werden. Clara glaubt beispielsweise, dass der Staat die Löhne an die Chefs verteilt, damit diese zum einen den Lohn an die Arbeiter verteilen können, zum anderen selber entlohnt werden. Auf die Frage, wo denn der Staat das Geld herbekomme, vermutet sie, dass dieser Scheine drucke.

Es kann nur spekuliert werden, ob die sich häufig findende Erwähnung des Staates und der Regierung (Bundeskanzlerin usw.) im Zusammenhang mit Firmengründung usw. gerade deshalb festzustellen ist, weil in diesen wirtschaftlichen Krisenzeiten die staatliche Wirtschaftspolitik dem Bürger so bewusst wird bzw. der staatliche

Einfluss auf die Wirtschaft ganz massiv ist. Dass die Hauptschule – konkret der Lernbereich Arbeitslehre – dies aufgreift, ist jedenfalls nicht zu erwarten, zumal Hauptschülern bislang eine ordnungspolitische und makroökonomische Perspektive eher vorenthalten wurde (vgl. Weber 2008, 24).

9.2 DIE EMOTIONALEN ASPEKTE IN DEN ARBEITSWELTLICHEN VORSTELLUNGEN

Beginnend mit einer kurzen Wiederholung des Konzepts „Betroffenheit“ werden im Folgenden die Ergebnisse des zweiten empirischen Teils (Kapitel 8) zusammengefasst und diskutiert. Unterteilt sind diese in Tatsachen- und Unsicherheitsbetroffenheit.

Zur Erinnerung: Konfrontiert mit dem Sachverhalt Arbeitslosigkeit treten Emotionen auf, wenn man mit diesem Ereignis zum einen den Wunsch verbindet, es möge nicht bestehen. Gleichzeitig befürchtet die erlebende Person, dass sie in Zukunft davon betroffen sein könnte (= unsichere Tatsachenüberzeugung) oder sie erkennt, dass sie davon (mit-)betroffen ist bzw. war (= Tatsachenüberzeugung). Infolge dieser (unsicheren) Tatsachenüberzeugung wird der Sachverhalt kognitiv „ernsthaft“ repräsentiert bzw. intellektuell erfasst (vgl. Meyer/Schützwohl/Reisenzein 2003, 21-23). Daraus ergibt sich eine auf das Schlüsselpersonalproblem Arbeitslosigkeit bezogene (Unsicherheits- oder Tatsachen-)Betroffenheit, die auf den Grundgefühlen Furcht/Angst und Trauer/Kummer basiert. Die Emotion Furcht entsteht dabei aus der als bedrohlich eingeschätzten zukünftigen Situation sowie aus der als ungewiss und unsicher eingeschätzten Bewältigungsmöglichkeit (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 163f.). Eine Rolle spielt insofern vor allem die kognitive Komponente der Angst (*worry*, Besorgtheit), d. h. die „subjektive Einschätzung, der Wahrscheinlichkeit, dass ein negativ bewertetes Ereignis eintritt“ (Mansel 2001, 76).

Die Furcht vor einem möglichen Rollenverlust bei/durch Arbeitslosigkeit, d. h. der negativen Zukunftseinschätzung sowie der damit verbundenen oft verzweifelten Suche nach Ursachen und Bewältigungsmöglichkeiten, löst Gefühle der Trauer bzw. des Kummers aus (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 180). Dabei gilt:

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

Außerdem können Stress, Scham, Neid, Ärger/Wut/Zorn und weitere Emotionen im Zusammenhang mit Betroffenheit auftreten.

9.2.1 „Tatsachenbetroffenheit“ – eine emotionale Komponente in den Schülervorstellungen der „Opfer-durch-Nähe“

Mindestens 13 Schüler⁶ des *Samples* sind über Eltern, Geschwister oder andere Verwandte mit Arbeitslosigkeit in Berührung gekommen. Bei elf von ihnen sind oder waren (auch) Mutter und/oder Vater arbeitslos.⁷ Während sich bei acht dieser Fälle eine Tatsachenbetroffenheit rekonstruieren lässt, kann eine solche bei drei Schülern⁸ nicht festgestellt werden, obwohl einschlägige Arbeitslosigkeitserfahrungen vorliegen. Darüber hinaus verweist ein Junge⁹ nur latent auf die Arbeitslosigkeit seiner Mutter. Im Gegensatz dazu sprechen die fünf übrigen weiblichen Fälle, ebenso wie die beiden weiteren männlichen Interviewten, mehr oder weniger offen über ihre familiären Arbeitslosigkeitserfahrungen.

Mit Gläser (2002) gelten letztere als „direkt betroffen“, wohingegen die beiden Jungen und das Mädchen, welche die Arbeitslosigkeit ihrer Eltern verschweigen, als „nicht betroffen“ gelten müssten, weil sie die Arbeitslosigkeit ihrer Eltern weder artikulieren, noch emotionale Berührungspunkte feststellbar sind. So zählt Gläser in ihrer Studie Kinder, die Arbeitslosigkeit nicht artikulieren und insofern keine emotionale Regung zeigen zur Gruppe der „nicht Betroffenen“. Dass sie ihrer Klassifizierung zufolge „nicht betroffen“ sind, führt Gläser darauf zurück, dass diese Kinder Arbeitslosigkeit aus der eigenen Familie wahrscheinlich nicht kennen und sich auch nicht sorgen, dass die Eltern oder sie selbst später arbeitslos werden könnten. Bekräftigung erhält diese Vermutung durch ihre Beobachtung, dass bei allen Kindern dieser Gruppe beide Elternteile erwerbstätig sind (vgl. Gläser 2002, 248). Jedoch trifft für die drei Fälle der vorliegenden Studie weder die Zuschreibung „nicht betroffen“ noch die genannte Erklärung zu. Im Gegenteil erleben die drei Schüler Arbeitslosigkeit durch ihre Eltern hautnah mit. Zwar trifft es zu, dass sie die Arbeitslosigkeit ihrer Eltern im Interview nicht zur Sprache bringen und deshalb diesbezüglich auch keine emotionalen Berührungspunkte feststellbar sind. Doch kann bei ihnen eine Unsicherheitsbetroffenheit, d. h. die Befürchtung später selbst arbeitslos zu sein, rekonstruiert werden. Demnach müssten Ben, Damir und Larina in der Terminologie Gläfers gesprochen als „indirekt betroffen“ gelten.

Dass die Betroffenheit die gesellschaftliche Wahrnehmung der Jugendlichen dahingehend verändert, dass sie Arbeitslosigkeit vorwiegend internal erklären, wie es Ergebnisse aus den Studien von Gläser (2002) und Schindler (1979) nahelegen,

6 Jakob, Alex, Justin, André, Damir, Ben; Lisa, Melek, Larina, Alexandra, Bettina, Isabell, Tabea.

7 Jakob, Justin, André, Damir, Ben; Lisa, Melek, Alexandra, Bettina, Isabell, Larina.

8 Ben, Damir; Larina.

9 Jakob.

bestätigt sich ebenfalls nicht ganz. Auch wenn die Hauptschüler insgesamt gesehen zu internalen Kausalattributionen neigen, finden sich lediglich bei einer tatsachenbetroffenen Schülerin¹⁰ praktisch keine externalen Erklärungsmuster. Verantwortlich für die vorwiegende Deutung von Arbeitslosigkeit als ein individuell verschuldetes Problem, könnten in diesem Fall auch die Lehrer sein. Die Jugendliche erlebt diese als „Angstmacher“, welche die Schüler zu motivieren versuchen, indem sie ihnen nahelegen sich schulisch anzustrengen, zu bemühen und sich zu kümmern, weil ansonsten „*nix Gutes*“ aus ihnen werde. Bei einem anderen tatsachenbetroffenen Schüler¹¹ finden sich neben dem Kausalfaktor qualifikatorischer *Mismatch* primär zwei Ursachen für Arbeitslosigkeit, die sich beide im Individuum lokalisieren lassen: entweder man hat „*nicht irgendwie richtig gesucht*“ oder man hat „*vielleicht keine gute Bewerbung oder irgendwie*“ abgegeben und bekommt deshalb keinen Job. Daneben nennt er allerdings im Vergleich zu den anderen Schülern vorwiegend externaler Erklärungsmuster für Arbeitslosigkeit. Dieser und ein weiterer tatsachenbetroffener Jugendlicher¹² unterscheiden sich auch dadurch von allen anderen, dass sie Arbeitslosigkeit ursächlich nicht durch Faulheit bedingt sehen. Ebenso äußert ein tatsachenbetroffenes Mädchen¹³ Faulheit als eine äußere Zuschreibung, die sie nur bedingt teilt: „*Ähm die meisten sehen ja einen dann als einen faulen Mann oder Frau an. Also dass sie nichts tun, dass sie einfach zuhause sitzen, Hotel Mama sozusagen [...]*“ (Isabell, Zeile 197-200).

Eine Erklärung für die Abweichung der drei Schüler vom „Standardmuster“ findet sich nur für den Jugendlichen Justin:

„*Ja keine Arbeit heißen ha-haben heißt, also meine Mutter hat das für- eine Z- einige Zeit lang mal keine Arbeit. Ich kann das nur aus Beobachtung sagen und aus Vorstellung oder Berichten aus m Fernsehen, ähm dass das bedeutet Lustlosigkeit, in ein Loch zu fallen, aber man sieht auch keine Chancen, grade wenn man keinen guten Schulabschluss hat oder Ambitionen, denkt man, man is eh verloren. Und genau der Fall is halt meine Mutter, sie hat keine gute Ausbildung, keinen guten Schulabschluss, und aber sie schafft es immer wieder, weil sie hat ne eigene Motivation, sie will nich unten bleiben, und dann schafft sie's immer wieder, Arbeit zu finden. Und ich bin echt stolz auf sie, dass sie das so schafft*“ (Justin, Zeile 88-101).

Justins Schülervorstellung zu Arbeitslosigkeit basiert auf medialer Erfahrung, insbesondere jedoch auf direkten Erfahrungen im eigenen familiären Umfeld. Im Ge-

10 Bettina.

11 Jakob.

12 Justin.

13 Isabell.

gensatz zu anderen Schülern hat sich Justin intensiv mit der Arbeitslosigkeit seiner Mutter, vor allem mit den Ursachen, auseinandergesetzt. Vermutlich ist es das Verständnis, welches er ihr entgegenbringt sowie die Motivation, die er bei seiner Mutter beobachtet, die verhindern, dass Justin Arbeitslosigkeit (einseitig) auf Faulheit zurückführt.

Dass jedoch alle anderen tatsachenbetroffenen Jugendlichen Arbeitslosigkeit ursächlich u. a. in Faulheit bedingt sehen, erklärt, wieso Tatsachenbetroffenheit stets zusammen mit *Accounts* und Situationsentschärfungen auftaucht, die gleichsam als Bewältigungsstrategien fungieren. Zusätzlich hierzu lassen sich aus den Schülervorstellungen psychologische, emotionsorientierte sowie sozialökonomische und problemzentrierte *Copings* rekonstruieren. Allerdings ist die Bewältigung des kritischen Lebensereignisses Arbeitslosigkeit auf Handlungsebene insbesondere den arbeitslosen Eltern vorbehalten, sodass die „Opfer-durch-Nähe“ (Kieselbach 1994, 245) vorwiegend auf Bewältigungsstrategien auf Einstellungsebene zurückgreifen müssen. Tatsächlich ist nur bei einem männlichen und einem weiblichen Fall¹⁴ ein sozialökonomisches *Coping*, das normalerweise die arbeitslose Person ergreift, nachweisbar. Sie verfügen darüber hinaus, ebenso wie die anderen tatsachenbetroffenen Jugendlichen, über Bewältigungsstrategien auf Einstellungsebene.

Die Analyse dreier exemplarisch ausgewählter Fälle¹⁵ ergab außerdem, dass die Tatsachenbetroffenheit nachweislich die Unsicherheitsbetroffenheit beeinflusst. So wissen die „Opfer-durch-Nähe“ (ebd.) zwar mit welchen Folgen sie bei Arbeitslosigkeit rechnen müssen, weil sie diese bereits am eigenen Leib und an ihren Eltern erleben oder erlebt haben. Doch verstärkt dieses Wissen bzw. diese Aufgeklärtheit eher ihre Furcht in Zukunft weder für sich selbst noch für die Familie sorgen zu können, die soziale Norm „Arbeit“ nicht zu erfüllen, keine Beschäftigung zu haben, als arbeitsscheu und faul diskreditiert und ausgegrenzt zu werden. Damit bestätigt sich ein Ergebnis aus der Studie von Lins (1989, 34f.), dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Arbeitslosigkeitserfahrungen in Familie und Bekanntenkreis und der pessimistischen Prognose hinsichtlich der eigenen Zukunft gibt.

14 Justin; Isabell.

15 André; Lisa, Bettina.

9.2.2 „Unsicherheitsbetroffenheit“ – die entscheidende emotionale Komponente in den Vorstellungen von Jugendlichen mit geringer formaler Bildung

Zwischen den beiden konträren Lebenssituationen Arbeit und Arbeitslosigkeit liegt die Kategorie „Geld“. Diese wird als zentral angesehen, um Lebenschancen zu realisieren. Aus ihr leiten sich Unsicherheit und Betroffenheit ab. Denn die Jugendlichen begreifen die Hauptschule – die niedrigste Schulform im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem – als Gefährdung für die Realisierung ihrer Lebenschancen. Die Bewältigungsstrategien der Schüler können diesbezüglich insgesamt als Versuche interpretiert werden, Lebenschancen zu verwirklichen.

Die empirische Bedeutsamkeit der Unsicherheitsbetroffenheit ist keineswegs auf dieses Forschungsprojekt beschränkt. Auch aus dem DJI-Panel geht hervor, dass die Ungewissheit darüber, was später aus ihnen werden soll, für Hauptschuljugendliche in Bezug auf gegenwärtige Problembelastungen die größte Sorge darstellt (vgl. Reißig 2009, 78). Solche Zukunftsängste äußern vor allem weibliche Befragte und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hinsichtlich der eigenen beruflichen Chancen ist sich außerdem nur jeder zweite Hauptschüler sicher einen Ausbildungsplatz zu erhalten (vgl. ebd.). Ebenso stellt Queisser (2010, 145) in ihrer Untersuchung fest, dass die Angst keinen Ausbildungsplatz zu bekommen bei Hauptschülern von bereits fast 60 % im 7. Schuljahr auf fast 80 % im 9. Schuljahr ansteigt. Zu dem Ergebnis, dass die Berufsorientierung – nicht zuletzt wegen familiärer Erfahrungen – von Ängsten begleitet ist, kommt außerdem die Studie zu den Lebenswelten und politischen Interessenslagen „bildungsferner“ Jugendlicher (vgl. Kohl/Calmbach 2012, 19). Ebenso geht aus der nicht hauptschulspezifischen Untersuchung von Seiffge-Krenke hervor, dass es neben schulischen Problemen vor allem die berufliche Zukunft betreffende Probleme sind, welche zwölf- bis 18-jährige Jugendliche belasten (vgl. Seiffge-Krenke 1989, 206).

Im Unterschied zu diesen Studien verortet die vorliegende das Phänomen stärker in Emotionstheorien, verknüpft es mit dem Forschungsgegenstand „Schülervorstellungen“ und der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik.

Mithilfe des Kodierparadigmas wurden zunächst ursächliche und intervenierende Bedingungen für das Phänomen Unsicherheitsbetroffenheit rekonstruiert. So konnte festgestellt werden, dass die Unsicherheitsbetroffenheit ihre Ursache primär in der Vorstellung der Jugendlichen hat, Arbeitslosigkeit sei vor allem qualifikatorischer Natur und betreffe insbesondere Hauptschulabsolventen. Doch existieren neben dieser ursächlichen Bedingung meist weitere Ursachen, die in Kombination mit

entsprechenden intervenierenden Bedingungen zu Unsicherheitsbetroffenheit führen oder diese verstärken.

Auch beeinflusst die Arbeitsorientierung worauf sich die Unsicherheitsbetroffenheit im Einzelnen bezieht. Da sich die Mehrheit der theoretisch ausgewählten Jugendlichen dem ersten Haltungstypen der Heinemann'schen Typologie zuordnen lässt, ist die Unsicherheitsbetroffenheit insbesondere auf den Einkommensverlust als Folge von Arbeitslosigkeit gerichtet. Bezieht sich die Arbeitsorientierung stärker auf intrinsische Werte, wird auch eher der Verlust einer sinnstiftenden Tätigkeit befürchtet.

Darüber hinaus kann die angesprochene Tatsachenbetroffenheit verstärkend wirken, weil die Folgen von Arbeitslosigkeit bereits in der „Opfer-durch-Nähe“-Rolle am eigenen Leib erlebt wurden und Arbeitslosigkeit infolgedessen zu einer emotional negativ konditionierten Erfahrung geworden ist.

Mit dem Befund, dass die Mehrheit der interviewten Hauptschüler Arbeitslosigkeit als Qualifikationsproblem betrachtet, von dem insbesondere sie selbst betroffen sind, bestätigen sich die Ergebnisse aus der Studie von Dotterweich, Hölzle und Köster (1979). So geht aus dieser Untersuchung hervor, dass sowohl Hauptschüler mit als auch ohne Sucherfahrung Arbeitslosigkeit vorwiegend auf mangelnde oder verfehlte Qualifikation der Bewerber und auf eine Verdrängung durch besser qualifizierte zurückführen. Im Unterschied zu der Dotterweich et al. Studie betrachtet die vorliegende Studie dies jedoch als ursächliche Bedingung für die von fast allen Hauptschülern erlebte Unsicherheitsbetroffenheit. Indem die Schüler dann eine Beziehung herstellen zwischen dieser Kausalattribution und ihrem „Hauptschulhintergrund“, wird letzterer zur intervenierenden Bedingung. Entsprechend „unsicher“ fällt im Zuge der kognitiv ernsthaften Repräsentation des Problems Arbeitslosigkeit die Tatsachenüberzeugung aus, sodass die Schüler Unsicherheitsbetroffenheit vor allem in Form der Emotionen Furcht und Kummer erleben. Bestätigung erhält hierdurch die Theorie Weiners, der nach kausale Zuschreibungen u. a. affektive Konsequenzen haben, weil sie Emotionen beeinflussen (vgl. Stiensmeier-Pelster/Heckhausen 2006, 358f.). Gleichzeitig stellt sich die Frage, wieso die Jugendlichen Arbeitslosigkeit insbesondere als Qualifikationsproblem deuten, zumal sie sich mit dieser Vorstellung doch selbst unter Druck setzen. Die bisherigen theoretischen Erkenntnisse über Schülervorstellungen lassen eigentlich erwarten, dass diese zur Bewältigung beitragen und entlasten, indem mit ihrer Hilfe z. B. belastende Realitäten umgedeutet werden (vgl. Nonnenmacher 1982, 201). Träfe dies zu, müssten die Hauptschuljugendlichen Arbeitslosigkeit vorwiegend auf personen-externe Kausalfaktoren zurückführen; qualifikatorische Arbeitslosigkeit dürfte kein Thema sein. Doch das Gegenteil ist der Fall. Die von der Mehrheit der Schüler angenommenen schlechten Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen von Hauptschulabsolventen, führen die Jugendlichen auf eine Rekrutierungspraxis zurück, die

Menschen mit „Hauptschulhintergrund“ von vornherein „aussiebt“. Begründet wird diese Praxis mit Argumenten, die an die *Signaling*-Theorie und die Diskreditierungsthese erinnern. Mit Verweis auf eine Verdrängung durch Gymnasiasten führen die Jugendlichen auch die Verdrängungsthese als Begründung an. Obwohl äußere Umstände und Umweltfaktoren wie die Rekrutierungspraxis der Arbeitgeber (= externe Situationenattribution) eine Rolle spielen, wird die eigentliche Ursache der qualifikatorischen Arbeitslosigkeit in Faktoren gesehen, die innerhalb der Person des Hauptschülers liegen (= interne Personenattribution). Für diese Problem-individualisierung und eigene Schuldzuschreibung sprechen nicht zuletzt die dominierenden behavioralen Bewältigungsstrategien „sich bemühen/sich anstrengen“ und „Realschulabschluss“. Beide verweisen auf aktives Problem bewältigendes Verhalten und insofern auf die Überzeugung, dass Arbeitslosigkeit ein durch die Person kontrollierbares Ereignis ist, das durch persönliche Anstrengung verändert oder gar verhindert werden kann.

Hinsichtlich der nachweisbaren wissenschaftlichen Anteile in den Schülervorstellungen stellt sich außerdem die Frage, wie *Signaling*-Theorie & Co in die Köpfe der Schüler geraten sind. Dass Fleiß, Mühe, Anstrengungsbereitschaft und das Setzen positiver Signale typische Bewältigungsstrategien der hier interviewten Hauptschüler darstellen, deutet jedenfalls nicht nur auf interne Kontrollüberzeugungen hin, sondern dürfte auch im Zusammenhang mit den von ihnen wahrgenommenen Maßnahmen stehen, Jugendliche nachträglich zu qualifizieren bzw. ausbildungsreif zu machen. Wie Rahn zeigt, verspricht ein Großteil dieser am Individuum ansetzenden Maßnahmen, „dass durch entsprechende Anstrengung eine normalbiografische Perspektive erreichbar wird“ (Rahn 2005, 9). Mit Blick auf die Lebensentwürfe der Hauptschüler wünscht sich die Mehrheit auch eine ebensolche Normalbiographie.

Solga (2005, 68) erkennt darüber hinaus in den „Parallelsystemen“, die Geringqualifizierte beschäftigungsreif machen sollen, eine der *Signaling*- und Humankapitaltheorie sehr nahestehende Grundidee, die individuellen Defizite, nicht jedoch die strukturellen Benachteiligungen und Ausgrenzungsrisiken auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu beseitigen:

„Mehr noch, die Proklamierung von Bildung und Qualifikation als ‚Zauberformel‘ und ‚Allheilmittel‘ im Kampf gegen die Arbeitslosigkeit gering qualifizierter Personen trägt infolge des zu Grunde liegenden individualistischen – statt systematischen – Handlungsparadigmas sogar zu einer weiteren Individualisierung der Problemlagen bei“ (Solga 2005, 306).

Analysiert man, wie Hauptschüler Schule und außerschulische Bildungseinrichtungen wie das HBZ und die ASH erleben, so scheinen diese Institutionen ihre Arbeits- und Berufsvorbereitung tatsächlich an dem individualistischen Handlungsparadigma auszurichten. Demnach geht von diesen Einrichtungen das Signal bzw. die Bot-

schaft aus, „du bist selbst verantwortlich dafür, dass oder ob du nach der Schule einen Arbeitsplatz hast oder nicht“.

Zwar bergen diese von außen herangetragenen individuellen Deutungs- und Erklärungsmuster die Gefahr einer Selbstselektion (vgl. hierzu Solga 2004/2005). Doch machen die individuellen Schuldzuschreibungen Arbeitslosigkeit für manche Schüler auch zu einem internal kontrollierbaren Ereignis, das sie durch entsprechendes Verhalten verändern oder ganz verhindern können. So greifen viele Jugendliche wegen der Vorstellung Arbeitslosigkeit sei vor allem ein Qualifikationsproblem, das insbesondere Hauptschüler betreffe, auf Bewältigungsstrategien wie „sich bemühen/sich anstrengen“ zurück, um ihr Arbeitslosigkeitsrisiko zu senken bzw. dem Ereignis Arbeitslosigkeit zu entgehen. Ebenso populär ist die *Coping*-Strategie „Realschulabschluss“. Da die meisten diese mit persönlicher Anstrengung, also höheren Lernbelastungen verbinden, kann auch ganz allgemein von „Bildungsanstrengung“ gesprochen werden.

Dass die Mehrheit der Hauptschüler, insbesondere die Jungen, ihre Unsicherheitsbetroffenheit mit der aktiven Strategie „sich bemühen/sich anstrengen“ zu bewältigen versucht und diese außerdem auf den schulischen Bereich bis hin zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse ausweitet, verdeutlicht somit im Umkehrschluss, dass Arbeitslosigkeit von ihnen vor allem als Motivations- und Qualifikationsproblem begriffen wird. Doch führen sie die mangelnden Qualifikationen in diesem Fall nicht auf mangelnde Fähigkeiten, sondern auf mangelnde Anstrengung zurück. Die Bestrebung mithilfe der Strategie „Realschulabschluss“ ein höheres Bildungszertifikat zu erwerben, lässt auch den Schluss zu, dass die Schüler Arbeitslosigkeit weniger als Qualifikationsproblem aufgrund mangelnder Fähigkeiten, denn als ein Problem fehlender oder falscher Bildungszertifikate betrachten. Die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen in der vorliegenden Studie zeigen allerdings ebenso, dass eine u. a. aus individueller Schuldzuschreibung resultierende Unsicherheitsbetroffenheit durchaus auch positive Auswüchse haben kann. Indem die Schüler jedoch glauben, das Ereignis Arbeitslosigkeit durch ihr Verhalten (Fleiß, Anstrengung, bessere Noten usw.) positiv beeinflussen zu können, wächst auch wieder ihre Furcht vor dem individuellen Versagen. So bescheinigen Kohl und Calmbach (2012, 19) bildungsfernen Jugendlichen eine Verunsicherung bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit sowie ein geringes Selbstvertrauen und niedriges Selbstwertgefühl im Hinblick auf Bildung. Abhilfe aus diesem Dilemma könnten die Schülervorstellungen verschaffen, indem diese die Information „Hauptschüler haben keine Chance“ ignorieren oder indem hierfür personen-externe Faktoren wie das Bildungssystem verantwortlich gemacht würden. Das Selbstwertgefühl ließe sich außerdem durch Strategien „schützen“, die sich auf Distanzierung stützen. Ebenso könnte Realismus entlastend wirken, indem die Jugendlichen sich keine Illusionen machen, keine Hoffnungen aufbauen, die am Ende enttäuscht werden, sich stattdessen men-

tal darauf vorbereiten, auch berufs inadäquate Tätigkeiten etc., d. h. notfalls jeden Job anzunehmen. Letzteres birgt jedoch die Gefahr, dass ggf. prekäre Arbeitsbedingungen akzeptiert und hingenommen werden, um Arbeitslosigkeit nicht zu riskieren. Verwiesen werden muss an dieser Stelle auch auf Auflösungen von Ausbildungsverträgen, oftmals bedingt durch Unzufriedenheit mit einer ausbildungsfremden Tätigkeit (vgl. Jasper et al. 2009, 17).

Als tatsächlich wirksamer Schutz gegen Unsicherheitsbetroffenheit erweist sich bei zwei Jungen¹⁶ Zuversicht gepaart mit Alternativrollen. Während eine optimistische Grundhaltung eher als stabiles Persönlichkeitsmerkmal aufzufassen ist, liegt der Aufbau eines Repertoires an Alternativrollen durchaus (auch) in der Hand des Einzelnen. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass Hauptschüler ihre Unsicherheitsbetroffenheit im Typus „Krise“ und im Typus „Risiko“ bewältigen müssen und ihnen nur begrenzt Bewältigungsressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Mack 2003, 44; Fink 2003, 204 bzw. siehe Kapitel 2).

Das nun folgende Schlusskapitel arbeitet aus den genannten empirischen Befunden die für eine sozialwissenschaftliche Bildung zentralsten heraus und generiert aus diesen fachdidaktisch relevante Hypothesen. Hieraus werden schließlich plausible fachdidaktische Empfehlungen abgeleitet, aber auch weiterer Forschungs- und Handlungsbedarf aufgezeigt.

16 Kevin, Hassan.