

# „Was ist denn hier bei uns im Haus los?“ Eine Sozialstudie zum Thema „Soziale Ungleichheit“ für den Politikunterricht in der Sekundarstufe I

Christian Fischer/Sabine Thormann

### Zusammenfassung

Soziale Ungleichheit ist ein gesellschaftliches Phänomen, das Gegenstand politischen Lernens sein sollte. Dieses Phänomen bezieht sich nicht nur auf materielle Unterschiede in der Gesellschaft, sondern auch auf die Verschiedenheit von Lebensstilen und Lebenseinstellungen. Eine Frage, die sich politikdidaktisch dabei stellt, lautet, wie kann dieses Phänomen im Politikunterricht der Sekundarstufe I unterrichtet werden. Bei der entwickelten Sozialstudie „Was ist denn hier bei uns im Haus los?“ handelt es sich um eine erprobte Unterrichtsreihe, die ein fiktives Haus zum Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens nimmt. Im Unterricht werden über die verschiedenen Bewohner des Hauses soziale Unterschiede erschlossen und systematisiert sowie soziale Konflikte untersucht und politisiert.

### Einleitung

Die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, mit ihrer Struktur, ihren Problemen und Konflikten, ist ein Kernbereich des Politikunterrichts, denn sie ermöglicht es den Lernenden, die soziale Welt, in der sie leben, besser zu verstehen. Des Weiteren ergeben sich hieraus Zugänge zur Politik, denn die Beschäftigung mit gesellschaftlichen Strukturen, Problemen und Konflikten leitet zur Frage über, ob und, wenn ja, wie die Politik sie allgemeinverbindlich regulieren soll. Insofern lässt sich die Gesellschaft als elementarer Gegenstand politischen Lernens hervorheben. Von besonderer politischer Relevanz ist dabei das Thema „Soziale Ungleichheit“. Nicht nur die materielle soziale Ungleichheit nimmt in unserer Gesellschaft zu, es gibt darüber hinaus auch eine große



**Christian Fischer**

Lehrer, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften, Bereich: Politische Bildung/Didaktik der Politischen Bildung der Universität Rostock



**Dr. Sabine Thormann**

Lehrerin, Fachleiterin am Staatlichen Studiensseminar Halle und Magdeburg für das Fach Sozialkunde und Dozentin an der MLU Halle

Verschiedenheit milieubezogener Lebensstile und Lebenseinstellungen, die die Politik wie auch die Bürger vor große Herausforderungen stellt.

Hieraus resultiert die zentrale Frage, wie das Thema „Soziale Ungleichheit“ so unterrichtet werden kann, dass a) deutlich wird, dass soziale Ungleichheit nicht nur eine Ungleichheit von Einkommen, sondern auch eine Verschiedenheit von Lebenssituationen und Lebensstilen bedeutet und b) man dabei ohne abstrakte soziologische und sozialpolitische Instruktion im Unterricht vorgeht. Die Unterrichtskonzeption „*Was ist denn hier bei uns im Haus los?*“ wurde schulformenübergreifend für den Politikunterricht in der Sekundarstufe I entwickelt. Sie versteht sich als eine modifizierte Sozialstudie, bei der die Lernenden am Beispiel eines Hauses Menschen verschiedener sozialer Milieus kennen lernen, sich deren soziale Milieus erschließen, die Konfliktlinien zwischen ihnen analysieren und sich im weiteren Verlauf mit den sozial- und steuerpolitischen Ansätzen der Parteien und ihren Konsequenzen für die Hausbewohner auseinandersetzen.

## 1. Sachanalyse: Soziale Unterschiede, soziale Milieus und Lebensstile

In der „nachkriegsdeutschen Wohlstandsgesellschaft“ (Otte 1997: 304) konstatiert die heutige Soziologie eine deutliche Veränderung der Bedeutung sozialer Ungleichheiten. Diese Bedeutungsveränderung ist unmittelbar mit der Herausbildung von neuen „Lebenslagen und Lebensstilen“ verbunden, die „das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft“ (Beck 1986: 122). Der Soziologe Ulrich Beck (1986: 122) ordnet diese sozialstrukturelle Entwicklung in den von ihm diagnostizierten Prozess der „*Individualisierung und Diversifizierung*“ (Hervorh. i.O.) ein. Als maßgeblicher Faktor für die Ausdifferenzierung der Sozialstruktur gilt in der soziologischen Forschung eine Zunahme der individuellen „Freiheitsgrade des Denkens und Handelns durch steigende verfügbare Einkommen, kleinere Familien, längere Freizeit, bessere soziale Absicherung, höhere Bildungsgrade, abgeschwächte Alltagsnormen usw.“ (Hradil 1992: 12). Insgesamt liegt also eine gesellschaftliche Entwicklung vor, die über Individualisierung zu einer „Lebensstilpluralisierung“ (Hradil/Spellerberg 2011: 53) führt und bei der sozio-kulturelle Gruppenbindungen („Lebensstilgruppierungen“) eine zunehmend wichtigere Rolle spielen (Hradil/Spellerberg 2011: 54).

In Anbetracht dessen haben Autoren wie Bourdieu (1982), Hradil (1987) und Schulze (1992/2005) Lebensstile in „zeitgemäße Sozialstrukturkonzepte“ (Otte 1997: 304) integriert. Die Konzepte erstrecken sich über ein Spektrum, das von klassentheoretisch orientierten Ansätzen bis zu individuell-subjektivistischen reicht (vgl. Otte 1997: 304): Während Bourdieu (1982) davon ausgeht, „dass relativ stabile Lebensstilgruppierungen immer wieder durch Anpassungsprozesse an die Lebensbedingungen sozialer Klassen und Klassenfraktionen zustande kommen“ (Hradil/Spellerberg 2011: 54)<sup>1</sup>, betont Schulze (1992/2005: 34-60, 267) die Auswahlmöglichkeiten des Subjekts in der Erlebnisgesellschaft sowie seine Rolle bei der Inszenierung und Deutung des eigenen Erlebens vor dem Hintergrund milieugesetzter alltagsästhetischer und normativer Schemata. Schulze (1992/2005: 283ff.) hat hierzu fünf Milieubesreibungen entwickelt (vgl. Material 7).

Ein allgemeiner Konsens besteht in der Annahme, „daß sich soziale Akteure maßgeblich *über ihre Lebensstile* sozial orientieren und sich *über ihre Lebensstile* von ande-

ren Akteuren (und Gruppen) abgrenzen“ (Otte 1997: 304; Hervorh. i.O.). Lebensstile werden u.a. als „*relativ stabile Muster der individuellen Organisation und expressiven Gestaltung des Alltags*“ (Otte 1997: 305; Hervorh. i.O.) definiert. Sie geben Halt und Orientierung für das tägliche Handeln (Alltagsroutinen), sind wichtiger Bestandteil personaler und sozialer Identitätsentwürfe und ermöglichen durch Abgrenzung (Distinktion) Prozesse der identitären Selbstvergewisserung (vgl. Otte 1997: 304).

In soziologischen Fachpublikationen erfolgt die Verwendung der Begriffe „Lebensstil“ und „soziales Milieu“ mitunter wenig trennscharf. Während Lebensstile als spezifisches „Muster expressiven Verhaltens auf der Mikroebene“ zu verorten sind, können soziale Milieus „als überindividuelle Gebilde der Meso- oder Makroebene“ angesehen werden (Otte 1997: 306). Soziale Milieus stellen soziale Teilgruppen innerhalb der Gesellschaft dar, die sich in erster Linie in ihrem Zugang zur und Umgang mit der Welt – also in ihren Werthaltungen, Einstellungen und Mentalitäten –, aber auch in Bezug auf Alter, Bildung und Einkommen ähneln (vgl. Hradil 2006: 4-5; Hradil 2001: 44-45; Schulze 1992/2005: 277-280). Im Milieukonzept erfolgt demnach eine Verknüpfung von „*subjektiven‘ Einstellungen, Bewußtseinsformen etc.*“ und „*objektiven‘ Lebensbedingungen*“ (Hradil 1987: 163, Hervorh. i.O.), an die bestimmte Lebensstile (Lebensstilausprägungen) gebunden sind (vgl. Schulze 1992/2005: 277-280). Während die milieuspezifischen Werthaltungen und Einstellungen einer Person als zeitlich relativ beständig gelten, ist der Lebensstil in seinen spezifischen Ausprägungen im Verlauf des Lebens eher Veränderungen unterworfen (Hradil 2001: 46).

Abschließend ist festzuhalten: Die Steigerung des allgemeinen Wohlstandsniveaus sowie die Pluralisierung von Lebensstilen bedeuten weder eine Überwindung noch eine Relativierung sozialer Ungleichheit, denn die Frage, in welcher Weise eine Person ihren Lebensstil gestalten kann, hängt auch vom Zugriff auf materielle Ressourcen ab (vgl. Hradil/Spellerberg 2011: 56, 60-61). Gleichzeitig stehen die Teilhabe an der Gesellschaft und der Zugang zu gesellschaftlichen (Macht-)Positionen mit milieuspezifischen Verhaltens- und Denkweisen in Verbindung. Die ungleiche Verteilung von Einkommen, Vermögen und Bildung produziert auch in der postmodernen Milieugesellschaft soziale Unterschiede, die sich in verschiedenen Lebenslagen und Lebensstilen ausdrücken.

## 2. Die Sozialstudie als Methode: Begriff, Idee und Zielsetzung

In der Politikdidaktik versteht man unter einer Sozialstudie eine Unterrichtsmethode, die **a)** der Gewinnung von Erkenntnissen über die gesellschaftliche Wirklichkeit dient und **b)** dabei Verfahren der empirischen Sozialforschung anwendet (vgl. Muszynski 2007: 35; Detjen 2006: 197, 216; Lißmann 2000: 171). Besonders der zweite Punkt wird als charakteristisch betont. Nach Muszynski (2007: 37) zeichnet sich die Sozialstudie vor allem durch eine „strenge, an wissenschaftlicher Forschung orientierte Vorgehensweise“ aus, die empirische Verfahren der Datenerhebung und -auswertung sowie den Umgang mit Statistik einbezieht. „Wie keine andere Unterrichtsmethode führt sie in das sozialwissenschaftliche Methodenrepertoire ein“, so Detjen (2006: 216) über die Sozialstudie. Nach diesem Verständnis würde sich der Einsatz einer Sozialstudie allein für den wissenschaftspropädeutischen Unterricht in der Sekundarstufe II eignen.

Unsere Verwendung des Begriffs „Sozialstudie“ weicht hiervon ab. Wir legen den Akzent auf den ersten Punkt, nämlich auf die Untersuchung gesellschaftlicher Zustände und Phänomene mit dem Ziel, Erkenntnisse über die soziale Wirklichkeit zu

gewinnen. Um diese Zielsetzung auch in der Sekundarstufe I umsetzen zu können, klammern wir den Einsatz von Verfahren der empirischen Sozialforschung aus. Beibehalten wird aber die Haltung des Entdeckens und Ergründens sozialer Zustände, die bei unserem Vorgehen über fall-, handlungs- und konfliktorientierte Methodenelemente inszeniert wird. Im Ergebnis ist festzuhalten, dass wir mit einem stark modifizierten Begriff der Sozialstudie arbeiten.

In der von uns entwickelten Sozialstudie geht es um die Untersuchung sozialer Ungleichheit sowie um den nahräumlichen und den politischen Umgang mit ihr. Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernprozesses ist ein fiktives Mietshaus, in dem Familien unterschiedlicher sozialer Milieus zusammenleben und es sozial „kracht“. Übersicht 1 zeigt das Haus.

Übersicht 1: „Was ist denn hier bei uns im Haus los?“



Die entwickelte Sozialstudie folgt der didaktischen Intention, die sozialen Unterschiede und Ungleichheiten innerhalb unserer Gesellschaft exemplarisch an diesem Haus und seinen Bewohnern zu untersuchen. Die sozialen Unterschiede zwischen den Hausbewohnern sollen dabei nicht allein materiell über ihr Einkommen und ihren Beruf, sondern auch über ihre milieubezogenen Lebensstile und ihre Lebenseinstellungen erfasst werden. Das ist wichtig, weil in unserer Gesellschaft Teilhabechancen und Abgrenzungsmechanismen eben auch über milieuspezifische Lebensstile und Habitusformen bestimmt werden. Für die Lernenden ergibt sich auf diese Weise die Möglich-

keit, ihre alltagsgebundenen Eindrücke und Beobachtungen über soziale Unterschiede zu ordnen und ihnen Begriffe zu geben. Damit kann die Sozialstudie bei den Lernenden zu einem besseren Verständnis der sozialen Struktur unserer Gesellschaft beitragen sowie der „Illusion der Homogenität“ (Reinhardt 2014: 47; Petrik 2013: 380-391) entgegenwirken.

Im Rahmen der Sozialstudie geht es daher auch um die Analyse der Konflikte zwischen den Hausbewohnern, die sich aus den sozialen Unterschieden und Ungleichheiten zwischen ihnen ergeben. Die Lernenden setzen sich dabei unter anderem mit der Frage auseinander, wann und wenn ja, wie der Staat mit Gesetzen regulierend eingreifen sollte. Diese Frage leitet im Lernprozess die Phase der Politisierung ein, die sich vor allem anhand der Konfliktlinie „*Arm versus Reich*“ vollzieht. Die Lernenden untersuchen Aussagen der Parteien zur Sozial- und Steuerpolitik und wenden sie auf die Bewohner im Haus an. Sie analysieren, was sie konkret für die einzelnen Hausbewohner bedeuten würden. Ziel ist es, eine Brücke zwischen Mikro- und Makrowelt zu realisieren. Die Schüler lernen dabei verschiedene sozial- und steuerpolitische Parteipositionen kennen und diskutieren sie. Insgesamt orientiert sich die entwickelte Sozialstudie an der Zielsetzung, die sozialwissenschaftliche Analysefähigkeit und die politisch-moralische Urteilsfähigkeit der Lernenden am Gegenstand der sozialen Ungleichheit und des politischen Umgangs mit ihr zu fördern.

### 3. Durchführung

Die entwickelte Sozialstudie setzt sich aus vier Phasen zusammen: der Konfrontation, der Erschließungsphase, der konfliktorientierten Analysephase und der abschließenden Politisierungsphase. Die Materialien sind im Text fett gedruckt und über den „Didaktischen Koffer“ unter der Internetadresse <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischerkoffer/> zu beziehen.

#### I. Konfrontation

Die Konfrontation erfolgt auf der Grundlage des **Materials 1**. Den Schülern wird das Haus mit seinen Bewohnern kurz vorgestellt. Wichtig ist, dass hierbei nur die Personen und ihr Beruf genannt werden. Wichtig ist auch die Information, dass es im Haus „sozial kracht“, das heißt, dass im Haus eine angespannte, konfliktgeladene Stimmung herrscht und die Leute genervt voneinander sind. Diese Informationen erzeugen Spannung, weil sie bei den Schülern Fragen wie „Warum herrscht im Haus eine konfliktgeladene Stimmung?“, „Was ist mit den Leuten im Haus los?“ und „Wie leben sie?“ hervorrufen. Aus diesen Fragen lässt sich für die Lernenden das Ziel der Sozialstudie entwickeln: Es geht darum, die Bewohner des Hauses, ihre Lebenssituation, ihren Lebensstil und ihre Lebenseinstellung, zu untersuchen sowie im Anschluss daran die Unterschiede und Konflikte zwischen ihnen näher zu ergründen.

#### II. Erschließungsphase

##### a) Erarbeitung und Gestaltung

Die Schüler untersuchen die Bewohner des Hauses arbeitsteilig in Gruppen. Sie erschließen jeweils die Lebenssituation, den Lebensstil und die Lebenseinstellung von ...

- Christine Regener (**Material 2**)
- Familie Dr. Bau (**Material 3**)

- Familie Bothmann (**Material 4**)
- Jennifer Zott (**Material 5**)
- Inge Schmidt (**Material 6**).

Jede Gruppe übernimmt nur einen Hausbewohner/eine Familie im Haus. Nach der Erschließung auf der Grundlage des Textmaterials gestaltet jede Gruppe ein Plakat, das mit Kurzinformationen und Bildern über die Lebenssituation, die Lebenseinstellung und den Lebensstil ihrer jeweils bearbeiteten Person/Familie informiert. Dazu recherchieren sie in Kleidungs- und Einrichtungskatalogen sowie in Werbematerialien, um illustrierende Bilder zu finden. Bei der Recherche sind die Lernenden darauf angewiesen einen quasi-konsum- und kulturosoziologischen Blick zu entwickeln. Der Lehrkraft obliegt die Verantwortung, im Vorfeld sicherzustellen, dass für alle sozialen Milieus passende Kataloge und Werbematerialien vorhanden sind.

#### *b) Präsentation*

Anschließend präsentieren die Gruppen ihre jeweilige Person/Familie mit Hilfe des gestalteten Plakats. Über die Plakatpräsentationen lernen die Schüler der Lerngruppe alle Bewohner des Hauses näher kennen. Durch die Kontrastierung der Plakate werden die Unterschiede in der Lebenssituation, im Lebensstil und in der Lebensorientierung zwischen den Hausbewohnern deutlich. Die Plakate vermitteln bildhafte Eindrücke, die eine Vorstellung von der jeweils vorgestellten Person/Familie entstehen lassen. Die Gruppen sind auch angehalten typische Verhaltens- und Sprechweisen ihrer Person/Familie aus dem Haus vorzuspielen.

#### *c) Ordnen und Systematisieren durch das Milieumodell von Schulze*

Um die Charakteristika und Unterschiede zwischen den Personen/Familien des Hauses zu ordnen und zu systematisieren, führt die Lehrkraft in den Begriff des sozialen Milieus und in das Milieumodell von Schulze (1992/2005) ein. Grundlage ist das **Material 7**. Die Schüler erhalten danach die Aufgabe die Personen/Familien aus dem Haus den unterschiedlichen sozialen Milieus nach Schulze zuzuordnen. Wichtig erscheint uns, dass die Lehrkraft Schulzes Milieumodell als heuristisches Instrument einführt, um Ungleichheiten und Unterschiede in der Gesellschaft systematisch erkennen und erfassen zu können. In diesem Kontext ist außerdem darauf hinzuweisen, dass es auch andere, differenziertere Milieumodelle gibt.

### **III. Konfliktorientierte Analysephase**

Nachdem die Lernenden die unterschiedlichen Bewohner des Hauses in der Konfrontation und der Erschließungsphase kennengelernt, die Unterschiede und Ungleichheiten zwischen ihnen herausgearbeitet und mit Hilfe des Milieumodells geordnet und systematisiert haben, geht es in der Analysephase um die eingangs aufgeworfene Frage, warum zwischen den Hausbewohnern eine konfliktträchtige Situation herrscht. Auf der Basis ihres bereits erworbenen Wissens über die Hausbewohner können die Lernenden hierüber zunächst Vermutungen äußern. Die eigentliche Analyse der Konfliktlinien erfolgt über ein Rollenspiel. Das Rollenspiel als simulatives Verfahren ermöglicht es, nähräumliche soziale Konflikte erlebbar und einer analytischen Reflexion zugänglich zu machen (vgl. Massing 1998: 15-16).

#### *a) Vorbereitung*

Zu Beginn wird in das Szenario des Rollenspiels eingeführt. Vorgesehen ist die Simulation einer Hausversammlung, in der eine Aussprache zwischen den Hausbewohnern stattfinden soll, in der jeder dem anderen sagt, was ihn an ihm stört. Ziel ist es, nach

Lösungen zu suchen, die das Zusammenleben im Haus angenehmer machen. Die Lernenden erschließen sich in Gruppen die Rollen der Hausbewohner. Die Aufgabenstellung und die Rollenvorgaben sind in den **Materialien 8, 9, 10, 11** und **12** enthalten. Die Gruppen bestimmen jeweils ein oder zwei (je nach Rolle) Mitglieder, die an der Hausversammlung teilnehmen. Ab der Klassenstufe 10 bestünde auch die Möglichkeit, die Lernenden ihre jeweilige Rolle selbst, also ohne die Rollenvorgaben in **Material 8, 9, 10, 11** oder **12**, erarbeiten zu lassen. Die Erarbeitung der Rollen würde dann unter Bezug auf die vorangegangenen Familienbeschreibungen (**Materialien 2, 3, 4, 5** und **6**) und das Milieumodell von Schulze erfolgen. Diese Möglichkeit böte zusätzliche Lernpotentiale.

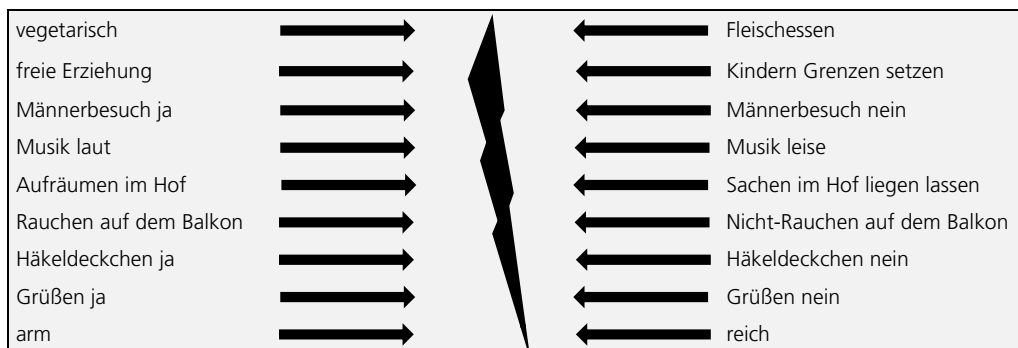
*b) Interaktion*

Hier treffen die Schüler in den Rollen der Hausbewohner aufeinander und simulieren die Hausversammlung. Die Hausversammlung wird – dem Szenario folgend – durch einen Fachmann für Kommunikation moderiert, den Familie Dr. Bau engagiert hat. Es empfiehlt sich, dass diese Rolle die Lehrkraft übernimmt.

*c) Reflexion*

In der Reflexionsphase hält zunächst jeder Teilnehmer an dem Rollenspiel seine Eindrücke und Empfindungen aus der Simulation in Form einer kurzen Erzählung fest (Reinhardt 2014: 139). Danach geht es um die Analyse der vorhandenen Konfliktlinien, die in der Simulation erlebbar wurden (**Material 13, Aufgabe 1**). Diese Konfliktlinien sollen auf einem großen Blatt in Kleingruppenarbeit bestimmt und schriftlich festgehalten werden. Übersicht 2 zeigt die Konfliktlinien, die eine Lerngruppe an einer Freien Schule in Halle (Saale) herausgearbeitet hat. Sie vermittelt einen Eindruck von möglichen Analyseergebnissen.

*Übersicht 2: Analyisierte Konfliktlinien aus dem Haus*



Im Ergebnis handelt es sich um ästhetische Konflikte, Norm- und Lebensstilkonflikte sowie um einen materiellen Konflikt.

**IV. Politisierung**

*a) Was ist politisch und was nicht?*

Die Schüler werden dazu aufgefordert, in Kleingruppen diejenigen Konflikte auf dem Blatt, die ihrer Meinung nach...

- ignoriert/nicht so wichtig genommen werden sollten, blau zu markieren.
- durch soziale Absprachen geregelt werden sollten, orange zu markieren.
- durch politische Gesetze geregelt werden sollten, rot zu markieren.

Die Aufgabenstellung befindet sich in **Material 13, Aufgabe 2**. Bei der Präsentation stellen sich mit hoher Wahrscheinlichkeit Diskussionen ein. Erfahrungsgemäß erzählen die Lernenden auch von Konflikten aus ihrer Lebenswelt (zum Beispiel über Nachbarschaftsstreit in ihrer Wohnumgebung, über aus ihrer Sicht kritikwürdige Erziehungsmethoden, die sie bei anderen beobachtet haben, oder über wahrgenommene finanzielle Unterschiede), um ihre jeweilige Zuordnung des Konflikts zu belegen. Die Frage, was politisch ist und was nicht, ist von zentraler Relevanz, weil es darum geht, wann der Staat durch Gesetze regulierend in das Leben und damit auch in die Freiheit der Menschen eingreifen soll. Damit ist die weiterführende Frage verbunden, wie viel politische Regulierung das Zusammenleben der Menschen in der postmodernen Gesellschaft eigentlich benötigt.

*b) Vertiefung der Konfliktlinie „Arm versus Reich“ – Was sagen die Parteien?*

Die Konfliktlinie „Arm versus Reich“ wird in diesem Schritt politisch vertieft; es ist diejenige Konfliktlinie, über die der größte Konsens innerhalb der Gesellschaft besteht, dass hier gesetzliche Regulierungen notwendig seien. Dieser Konsens ist auch bei Jugendlichen vorauszusetzen. Allerdings gibt es in Politik und Gesellschaft sehr unterschiedliche sozialpolitische und steuerpolitische Vorstellungen. In Gruppenarbeit setzen sich die Lernenden mit den Aussagen der CDU (**Material 14**), der FDP (**Material 15**), der SPD (**Material 16**), der Grünen (**Material 17**), der Linkspartei (**Material 18**) und der AfD (**Material 19**) auseinander. Jede Gruppe hält die Kernaussagen ihrer jeweils bearbeiteten Partei fest und schlussfolgert, was deren Umsetzung für die einzelnen Hausbewohner bedeuten würden. Dazu erhalten sie eine erweiterte Übersicht des Hauses, die die finanziellen Verhältnisse der Bewohner konkretisiert. Die Gruppen stellen anschließend ihre Arbeitsergebnisse vor. In der Präsentation wird dann für die gesamte Lerngruppe deutlich, welche Partei die Interessen welcher Lebenslagen bedient.

*c) Diskussion und politische Positionierung*

Abschließend sollen in der Lerngruppe die folgenden Aussagen/Fragen (**Material 20**) nacheinander diskutiert werden:

Von allen im Haus arbeiten Herr und Frau Bau täglich am längsten. Oft sitzen sie abends noch in ihrem Arbeitszimmer und arbeiten. Außerdem haben beide lange studiert.	
<b>Es ist gerecht, wenn sie weniger Steuern bezahlen und mehr von ihrem Geld behalten können.</b>	
Ja?	Nein?
Jennifer Zott hat ihre Arbeit als Verkäuferin verloren. Sie ist nun schon mehr als ein Jahr arbeitslos und bekommt Hartz IV (ALG II). Das Jobcenter hat ihr einen Arbeitsplatz als Hilfskraft im Altenheim angeboten. Jennifer Zott sagt: „Das ist gar nichts für mich.“	
<b>Sollte Jennifer Zott weiter Hartz IV (ALG II) bekommen?</b>	
Ja?	Nein?



<b>Die Sozialleistungen (Kindergeld, Wohngeld, ALG II) sollten im Sinne der sozialen Gerechtigkeit erhöht werden.</b> Das heißt: Frau Regener und Frau Zott sollten finanziell mehr vom Staat unterstützt werden. Vielleicht auch Familie Bothmann?	
<b>Ja?</b>	<b>Nein?</b>
Christine Regener geht es nicht gut. Die Arbeit mit den Kollegen im Verein ist sehr konfliktrüchtig. Außerdem ist es nicht genau das, was sie machen will. Auch die Kinder allein zu erziehen, ist anstrengend. Christine Regener sagt: „Ich werde kündigen. Dann muss ich mich ein, zwei Monate mal ausruhen, um wieder zu mir selbst zu kommen. Und dann mache ich, was ich schon immer wollte: Ich eröffne ein kleines Atelier mit Café.“ Um das zu verwirklichen, muss Christine Regener Hartz IV (ALG II) beantragen. Schließlich müssen sie und ihre Kinder von etwas leben.	
<b>Sollte sie Hartz IV (ALG II) und andere staatliche Unterstützungsleistungen für ihr Vorhaben bekommen?</b>	
<b>Ja?</b>	<b>Nein?</b>

Die Lernenden werden dazu aufgefordert, sich zu den Aussagen/Fragen zu positionieren und ihre Position zu begründen. Hierfür eignet sich das Setting einer Diskussionslinie (vgl. Petrik 2013: 303-304). Über ihre vorgenommene Positionierung und ihre Argumente können die Schüler herausfinden, welcher Partei sie nahe stehen. Die Positionierungsphase erfasst also eine objektive Seite (Wie stehen die Parteien zu den unterschiedlichen Lebenslagen?) und ermöglicht eine subjektive Klärung (Wie stehe ich zu Steuern und Sozialleistungen? Welcher Partei stehe ich also in diesen Punkten nahe?). An diesem Punkt können sich auch weitere Auseinandersetzungen ergeben.

#### 4. Erfahrungsbericht

Die entwickelte Sozialstudie wurde mit dreizehn- und vierzehnjährigen Schülern an einer Freien Schule in Halle (Saale), der Freien Schule Bildungsmanufaktur, sowie in mehreren 8. Klassen an öffentlichen Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt (im Rahmen der Lehrerausbildung) erprobt. Bei allen Erprobungen ermöglichte die Konfrontation eine hohe Aktivierung bei den Lernenden. Der fallorientierte Zugang zum Lerngegenstand „Soziale Ungleichheit“, der in der Unterrichtsreihe über das Haus und seine Bewohner realisiert wird, hat sich bewährt. Dieser Zugang motiviert und weckt Interesse.

Für die auf die Konfrontation folgende Erschließungsphase sind insgesamt zwei bis drei Doppelstunden einzuplanen. Der Zeitbedarf hängt unter anderem davon ab, wie umfangreich die Plakate gestaltet werden, mit denen die Lernenden dann die Familien/Personen aus dem Haus vorstellen. Das von den Familienbeschreibungen ausgehende Stöbern in unterschiedlichen Einrichtungs- und Kleidungskatalogen und das Heraussuchen passender Bilder für die Plakate stellt eine wichtige Suchbewegung dar, über die sich bei den Lernenden konkrete Vorstellungen vom Lebensstil und der Lebenseinstellung der Hausbewohner herausbilden. Nach unseren Beobachtungen ist es den Lernenden auf diese Weise tatsächlich gelungen, einen quasi-konsum- und kultursoziologischen Blick zu entwickeln. Deshalb sollte dieser Schritt im Unterricht nicht zu kurz ausfallen. Wie bereits erwähnt obliegt der Lehrkraft dabei die Verantwortung, im Vorfeld sicherzustellen, dass für alle sozialen Milieus passende Kataloge und Werbematerialien vorhanden sind.

Bei den Erprobungen in den Sekundarschulklassen ist ferner die Idee entstanden, dass die Lernenden gleich nach jeder Gruppenpräsentation die Lebenssituation, Lebenseinstellung und den Lebensstil der jeweils vorgestellten Familie/Person in einer Tabelle eigenständig schriftlich festhalten. Dieses Vorgehen förderte die Aufmerksamkeit der Lernenden, da „ja anschließend etwas aufgeschrieben werden muss“ (Schüleraussage). Zum anderen konnte auf diese Weise im Schritt „Ordnen und Systematisieren“ das Milieumodell von Schulze zielgerichtet mit den einzelnen Familien/Personen in Verbindung gesetzt werden.

Die anschließende konfliktorientierte Analysephase ließ sich in allen Lerngruppen gut umsetzen. Weder bei den Aufgaben noch bei den Rollenvorgaben traten Verständnisschwierigkeiten auf. Aus unseren Erfahrungen geht hervor, dass der Verlauf der Interaktionsphase – mit Blick auf die Rollenidentifikation, die Intensität und die Länge der Auseinandersetzung – vom Leistungsniveau der jeweiligen Lerngruppe abhängt. Die Erprobung an der Freien Schule Bildungsmanufaktur, aber auch die in anderen achten Klassen zeigte allerdings, dass dreizehn- und vierzehnjährige Schüler durchaus in der Lage sein können, die Rollen mit dem passenden milieuspezifischen Habitus auszuspielen. Für die konfliktorientierte Analysephase ist insgesamt ein Zeitbedarf von einer bis zwei Doppelstunden einzuplanen.

Zur Politisierungsphase (ein bis zwei Doppelstunden): Aus den Erprobungen ging hervor, dass die Frage, welche der Konflikte im Haus politisch sind und welche nicht, zu interessanten Kontroversen zwischen den Lernenden führen kann. Lerngruppenübergreifend bestand Einigkeit darüber, dass die Konfliktlinie „Arm versus Reich“ eine politische ist. In den Lerngruppen an der Sekundarschule ist die Konfliktlinie „Arm versus Reich“ in Form eines Streitgesprächs über die Frage „Kindergeld für Reiche: Ja oder Nein?“ durchgeführt worden. Hierfür war es notwendig, die Materialien 14, 15, 16, 17, 18 und 19 um die entsprechenden Parteipositionen zu ergänzen. Dieses Vorgehen stellt im Vergleich zur Durchführung der Politisierungsphase, so wie sie im vorliegenden Beitrag vorgeschlagen wird, eine strukturiertere Variante dar. In beiden Durchführungsvarianten besteht nach unseren Erfahrungen die Möglichkeit, dass die Lernenden in ersten Ansätzen auch Reflexionen darüber entwickeln, wie ihre politischen Präferenzen mit ihrer eigenen (familiären) Lebenssituation und Lebensorientierung zusammenhängen.

## Anmerkung

- 1 Hradil (2006: 5-6; Hervorh. i.O.) erklärt: „Bourdieu geht von der ungleichen Verteilung dreier Ressourcenarten aus: dem ökonomischen Kapital, dem Bildungskapital und dem ‚sozialen Kapital‘ (in Gestalt sozialer Beziehungen). Je nach *Ausmaß* ihres Kapitalbesitzes insgesamt gehören die Menschen der Arbeiterklasse, dem Kleinbürgertum oder der Bourgeoisie an (vertikaler Aspekt). [...] Wenn Menschen innerhalb der jeweiligen Lebensbedingungen ihrer sozialen Klasse aufwachsen, entstehen nach Bourdieu weitgehend unbewusst klassenspezifische Habitusformen. [...] Die Konsequenzen dieser Habitusformen zeigen sich Bourdieu zufolge in unterschiedlichen alltäglichen Lebensstilen der Menschen. Zu diesen gehören die jeweils bevorzugten Wohnungseinrichtungen und Speisen, Sänger und Musikwerke, Maler, Museen und Komponisten.“

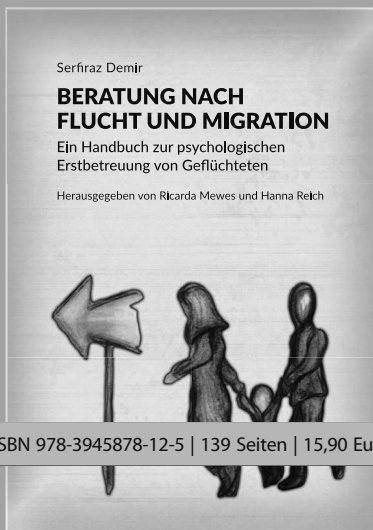
## Literatur

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Detjen, Joachim (2006<sup>3</sup>): Erkundungen und Sozialstudien. In: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht I. Schwalbach/Ts., S. 195-226
- Didaktischer Koffer. In: <http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/>
- Hradil, Stefan (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen
- Hradil, Stefan (1992): Soziale Milieus und ihre empirische Untersuchung. In: Glatzer, Wolfgang (Hrsg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Reihe: Soziale Indikatoren XV. Frankfurt/M. u. New York, S. 6-35
- Hradil, Stefan (2001<sup>8</sup>): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen
- Hradil, Stefan (2006): Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungsperspektive. In: APuZ 44-45/2006, S. 3-10
- Hradil, Stefan/Spellerberg, Annette (2011): Lebensstile und soziale Ungleichheit. In: Gesellschaft • Wirtschaft • Politik (GWP) Heft 1/2011, S. 51-62
- Lißmann, Hans-Joachim (2000): Sozialstudie. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Band 3: Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts., S. 171-174
- Massing, Peter (1998): Handlungsorientierter Politikunterricht. Ausgewählte Methoden. Schwalbach/Ts.
- Muszynski, Bernhard (2007): Sozialstudie. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Methoden Politischer Bildung. Reihe: Basiswissen Politische Bildung, Band: 6, Hohengehren, S. 35-40
- Otte, Gunnar (1997): Lebensstile versus Klassen – welche Sozialstrukturkonzeption kann die individuelle Parteipräferenz besser erklären? In: Müller, Walter (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Neue Befunde zu Strukturen, Bewußtsein und Politik. Opladen, S. 303-346
- Petrik, Andreas (2013<sup>2</sup>): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Berlin/Toronto
- Reinhardt, Sibylle (2014<sup>5</sup>): Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin
- Schulze, Gerhard (1992/2005<sup>2</sup>): Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M. u. New York

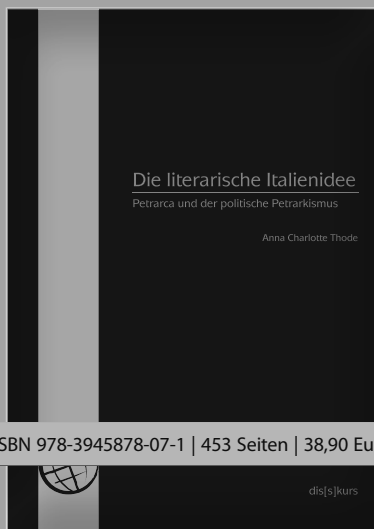
# NEUERSCHEINUNGEN



ISBN 978-3-945878-14-9 | 306 Seiten | 18,90 Euro



ISBN 978-3945878-12-5 | 139 Seiten | 15,90 Euro



ISBN 978-3945878-07-1 | 453 Seiten | 38,90 Euro



ISBN 978-3945878-04-0 | 168 Seiten | 13,90 Euro

**Welt Trends**  
Potsdamer Wissenschaftsverlag

verlag@welttrends.de  
shop.welttrends.de  
[www.welttrends.de](http://www.welttrends.de)