



Christina Hofmann

„Das fand ich wirklich ungerecht!“

Eine empirisch-religionspädagogische Studie
zu jugendlichen Ungerechtigkeitserfahrungen
im Kontext ethisch-religiöser Bildung

Religionspädagogische Bildungsforschung (RpBf)

Band 6

herausgegeben von

Burkard Porzelt und Werner H. Ritter

Bisher erschienen:

Stögbauer, Eva Maria: Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche (RpBf 1), 2011.

Hennecke, Elisabeth: Was lernen Kinder im Religionsunterricht? Eine fallbezogene und thematische Analyse kindlicher Rezeptionen von Religionsunterricht (RpBf 2), 2012.

Willebrand, Eva: Literarische Texte in Religionsbüchern. Verkündigung, Erfahrungsspiegelung und Erschließung religiöser Tiefen (RpBf 3), 2016.

Deurer, Rebecca Gita: Ein Text, zwei Menschen, drei Lesarten. Interaktive Interpretationen eines biblischen Textes in offenen Unterrichtsgesprächen (RpBf 4), 2018.

Kalbheim, Boris: Wer bin ich vor dir? Strategien der Selbstartikulation Jugendlicher in Auseinandersetzung mit fremden Religionen (RpBf 5), 2020.

Christina Hofmann

„Das fand ich wirklich ungerecht!“

Eine empirisch-religionspädagogische Studie
zu jugendlichen Ungerechtigkeitserfahrungen
im Kontext ethisch-religiöser Bildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Katholische Theologie an der Universität Regensburg unter dem Titel „,Das fand ich wirklich ungerecht!‘ Eine empirisch-religionspädagogische Studie zu jugendlichen Ungerechtigkeits Erfahrungen im Kontext ethisch-religiöser Bildung“ zum Erwerb des Grades Dr. theol. im September 2019 angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Burkard Porzelt und Prof. Dr. Bernhard Laux.

Tag der letzten Rigorosumsprüfung: 22. Juni 2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreau.

Bild Umschlagseite 1: © Verena Hauser und Anna Steinkamp.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2405-7

Zusammenfassung

Die Gerechtigkeitsthematik durchzieht beinahe alle Bereiche menschlichen Lebens – von sozialen Nahbeziehungen bis hin zu globalen Verflechtungen, aber sie tritt oftmals erst in ihrer Verletzung und in ihrem Vermisst-Werden ins Bewusstsein. Die Erfahrung von Ungerechtigkeit führt in lebensweltlichen Zusammenhängen dringlich vor Augen, was ein gerechtes Miteinander ausmacht. Sie füllt Regeln und Verhaltensnormen mit gelebter Erfahrung und verleiht auf diese Weise moralischen Diskursen Glaubwürdigkeit und Nachdruck. So eingängig diese These ist, so sehr überrascht es, dass die Bedeutung von lebensgeschichtlichen Ungerechtigkeits Erfahrungen in sozialwissenschaftlichen, philosophischen, theologischen und auch (religions)pädagogischen Diskursen bislang nur wenig reflektiert wurde. Diesem interdisziplinären Forschungsdesiderat widmet sich die vorliegende empirisch-religionspädagogische Dissertation, um die Relevanz jugendlicher Ungerechtigkeits Erfahrungen für ethisch-religiöse Bildungsprozesse zu ergründen und über die fachdidaktische Perspektive hinaus auch einen innovativen Beitrag zu empirischer (Un)Gerechtigkeitsforschung zu leisten.

In Verschränkung relevanter Bezugstheorien aus Theologie, Philosophie, Psychologie und (Religions)Pädagogik mündet die theoretische Grundlegung in der Kernthese, dass gerade Ungerechtigkeits Erfahrungen die Entwicklung von Gerechtigkeitsvorstellungen anstoßen und ein Gerechtigkeitslernen befördern können (Teil I). Diesen Grundgedanken aufnehmend erschließt die qualitativ-empirische Hauptstudie (Teil II und III) den Gehalt und die Gestalt konkreter Ungerechtigkeits Erfahrungen, wobei das Forschungsdesign an der Methodologie der Grounded Theory orientiert ist. Die Konzeption, Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchung, in der 106 Gymnasiast/innen schriftlich und anonym ein persönliches Erlebnis von Ungerechtigkeit erzählten, werden detailliert dokumentiert. Die Erzählungen zeugen von beeindruckender Offenheit, Authentizität und Sprachmacht – und auch von der emotionalen wie existenziellen Dimension solcher Erfahrungen. Zielpunkt und Ergebnis des vielschichtigen Auswertungsprozesses ist eine in den Daten begründete, innovative Theorie, die die Eigenarten und Eigenstrukturen jugendlicher Ungerechtigkeits Erfahrungen aufschlüsselt: In den unterschiedlichen Fällen zeigt sich immer eine Verletzung des subjektiven Gerechtigkeitsempfindens, die *ex negativo* Wert- und Normvorstellungen bewusst werden lässt. Was im Erfahrungskern als verletzt sowie *vice versa* als Gegenhorizont des Gerechten dargestellt wird, lässt sich fallübergreifend in vier Strukturtypen zuspitzen: Erlebte Ungerechtigkeit kennzeichnet im ersten Typus ein Bedroht-Sein des eigenen Selbst in Integrität und Anerkennung: Die Erfahrung von Missachtung in individueller Eigenheit und Andersheit, letztlich in der elementaren Menschenwürde, lässt die Forderung nach (inter)personaler Anerkennung aufkeimen. Der Typus Bedroht-Sein des sozialen Miteinanders in Loyalität und Fürsorge ist auf das familiäre und freundschaftliche Miteinander fokussiert: Ungerecht ist es, wenn man sich nicht auf Menschen verlassen kann. Dagegen stehen Fürsorglichkeit, Gleichbehandlung, Loyalität und Reziprozität als grundlegende Bedingungen verlässlicher Beziehungen. Der Strukturtyp Bedroht-Sein der Verlässlichkeit institutioneller Regelsysteme zur Gewährleistung von Adäquanz nimmt das Verhalten spezifischer Rollenträger in den Blick, die berechnete Regeln nicht angemessen zur Geltung bringen, was auf die Institution selbst zurückschlägt. Der Typus Bedroht-Sein von erfülltem Leben durch das Todesfatum bezieht sich auf Kontingenzerfahrungen und ist auf das Seinsollen eines erfüllten Lebens ausgerichtet. Abschließend werden Grundlinien skizziert, wie die neuen Erkenntnisse Eingang in schulisches Unterrichtsgeschehen, insbesondere im Kontext ethisch-religiöser Bildung, finden können (Teil IV).

Abstract

The topic of justice affects nearly all areas of human life – from personal social relationships to global networks –, but often justice only becomes evident when it is violated or absent. The experience of injustice in social contexts urgently brings to mind what constitutes a just community. It fills behavioural rules and norms with lived experience and thus renders moralistic discourse credible and consequential. In spite of this convincing idea, social studies, philosophy, theology and also religious education studies have failed to recognize the importance of personal experiences of injustice so far. This empirical-religio-pedagogical dissertation is dedicated to this interdisciplinary research desideratum, in order to indicate the relevance of injustice experiences of adolescents for ethical-religious learning processes. Hereby, it makes an innovative contribution to empirical research on experiences of (in)justice beyond the didactical perspective.

Drawing upon theories from theology, philosophy, psychology and (religio-)pedagogy, the theoretical foundation leads to the main hypothesis that specifically experiences of injustice can initiate the development of conceptions of justice and foster the acquisition of fair behaviour (Part I). Following on from this core idea, the qualitative-empirical main study (Parts II and III) illustrates the content and the character of concrete experiences of injustice. The set-up of the study is oriented on the Grounded-Theory Methodology. In order to guarantee transparency and accountability, the conception, conduction and assessment of the empirical study, in which 106 secondary school students anonymously wrote about a personal experience of injustice, are documented in great detail. Their stories show impressive openness, authenticity and linguistic power as well as the emotional and existential dimension of such experiences. Objective and result of the multi-dimensional assessment process is an innovative theory, based on data, which breaks down the characteristics and specific structures of adolescent experiences of injustice: The different cases always show a violation of subjective concepts of injustice and hence of normative expectations, *ex negativo* suggesting notions of values and norms. The areas, which are represented as violated in the experiential core and *vice versa* as counter-horizon to what is right, can be grouped into four structural typologies across all cases: Experiences of injustice of the first type signify a *threat to the self in integrity and approval*. The experience of contempt for individual singularity and otherness, ultimately for elementary human dignity, awakens the demand for (inter)personal appreciation. The type *threat to social cooperation in loyalty and care* concentrates on cooperation among families and friends: Injustice means not being able to rely on others although care, equal treatment, loyalty and reciprocity are basic conditions for reliable relationships. The structural type *threat to reliability of institutional systems of rules for the guaranteeing of adequacy* focuses on the behaviour of specific bearers of responsibility who do not emphasise justified rules in a reasonable way, which reflects back on the institutions themselves. The type *threat to a fulfilled life through the fate of death* refers to experiences of contingency and is oriented at the expectancy of a fulfilled life. To conclude, basic lines for an inclusion of the new findings into school lessons, especially in the context of ethical-religious education, are sketched (Part IV).

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	13
Hinführung	15
Teil I: Religionspädagogischer Entdeckungszusammenhang	
1 Ethische Bildung im christlichen Horizont	24
1.1 Ethik – Ethos – Moral und Bildung ... Begriffliche Annäherungen	27
1.2 Moraltheoretische Grundlegung ethischer Bildung im christlichen Horizont	30
1.2.1 Zur genuin ethischen Dimension christlich-religiöser Bildung ...	31
1.2.2 Gegen die Verzweckung religiöser Rahmung	34
1.2.3 Zur Frage der Moralbegründung: Was richtig oder falsch ist, ist keine Sache der Religion... ..	35
1.2.4 ... aber auch nicht der Vernunft allein! Zum Beitrag eines christlichen Bezugsrahmens für ethische Bildung	38
1.3 Notwendige, aber ineinander verflochtene Unterscheidung einer evaluativen und normativen Dimension ethischer Bildung	41
1.4 Ein religionspädagogischer Systematisierungsversuch ethischer Bildung	44
2 Von der Konzentration auf moralische Urteilsfähigkeit hin zur Öffnung für komplexe Lerndimensionen	47
2.1 Traditionelle Fokussierung moralischer Urteilsfähigkeit und deren didaktische Implementierung	47
2.2 Gegen das Primat des kognitiven Urteils: neuere Forschungen zur soziomoralischen Entwicklung	52
2.2.1 Moralentwicklung im Zusammenspiel von Kognition, Gefühl und Handeln	53
2.2.2 Sozialisationskontexte und Lernprozesse	55
3 Negative Kontrasterfahrungen als prägende Orte ethischer Bewusstwerdung	58
3.1 Entstehung ethisch relevanter Einsichten aus der Lebenserfahrung	60
3.1.1 Negative Kontrasterfahrung als anthropologische Grunderfahrung (Edward Schillebeeckx)	61
3.1.2 Negative Kontrasterfahrung als Quelle ethischer Sinn- und Werteinsichten (Dietmar Mieth)	63
3.2 Entstehung von Werten und Wertbindungen (Hans Joas)	66
3.2.1 Charakteristika von Werten und Wertbindungen	67
3.2.2 Leiden und Wertbildungskraft	70
3.3 Entstehung negativen moralischen Wissens: zur Theorie der negativen Moralität (Fritz Oser)	72

3.3.1	Negatives moralisches Wissen und dessen Funktionen	73
3.3.2	Entrüstung als moralischer Motor	75
3.3.3	Selbsterfahrung oder advokatorisches Lernen: moralpädagogische Überlegungen	76
3.3.4	Kritische Würdigung und offene Fragen	78
3.3.5	Religionsdidaktische Überlegungen	81
4	Lebensgeschichtliche Ungerechtigkeits-erfahrungen als Spezifizierung negativer Kontrasterfahrungen	88
4.1	Theoretische Sensibilisierung	89
4.2	Ungerechtigkeits-erfahrung als operationaler Begriff des Forschungsgegenstandes	91
Teil II: Erkundungsweg lebensgeschichtlicher Ungerechtigkeits-erfahrungen von Jugendlichen		
1	Methodologische Vorüberlegungen und theoretische Konzeptionalisierung	97
1.1	Grounded Theory als methodologisches Rahmenkonzept	98
1.1.1	Theoretische Hintergründe	98
1.1.2	Forschungsstil und Grundprinzipien	100
1.1.3	Allgemeine Gütekriterien und spezifische qualitätssichernde Maßnahmen	102
1.2	Autobiografischer Zugang als genuiner Erkundungsweg subjektiv erlebter und gedeuteter Ungerechtigkeit	104
1.3	(Schriftliche) Erzählungen als adäquater Darstellungsmodus lebensgeschichtlicher Ungerechtigkeits-erfahrungen	105
1.3.1	Erlebtes – Erinnerungtes – episodisch Erzähltes	106
1.3.2	Chancen und Grenzen schriftlich verfasster autobiografischer Erzählungen	109
1.4	Erhebung am Lernort Religionsunterricht als alltagsähnlichem Kontext ethischen und (auto)biografischen Reflektierens	111
2	Samplingstrategie	114
2.1	Theoretische Sensibilität und theoretische Vorentscheidungen	115
2.2	Konkretes Sample der vorliegenden Studie	117
2.2.1	Soziodemographische Merkmale und Samplingverlauf	119
2.2.2	Wertorientierungen und religiöse Einstellungen	119
2.3	<i>Exkurs:</i> Kirchliche Gymnasien als spezifischer Erhebungskontext	124
2.4	Theoretische Sättigung und die Frage der Generalisierbarkeit der Ergebnisse	127

3 Erhebungsdesign	129
3.1 Vorbereitungen zur Datenerhebung	129
3.2 Erinnerungs- und Erzählimpuls	131
3.3 Erhebungsinstrument: Beitrag in der „Rubrik <i>nachgefragt</i> “ der fiktiven Jugendzeitschrift „sprachrohr“	132
3.4 Abschließender Fragebogen und gemeinsame Reflexionsrunde	136
3.5 Reflexive Anmerkungen zum Erhebungsverfahren	137
4 Aufbereitung der Daten unter Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen	143
5 Auswertungsschritte der Grounded Theory-Methodologie und deren Modifizierung im eigenen Forschungsinteresse	145
5.1 Klärung zentraler Grundbegriffe	148
5.2 Prozessbegleitende und ergänzende Methoden	149
5.3 Gewinnung von Kategorien auf der Basis narrationsanalytischer Zugänge (offenes Kodieren)	150
5.3.1 Aufbrechen der Daten durch eine thematische und strukturelle Narrationsanalyse	150
5.3.2 Von einzelfallspezifischen Konzeptualisierungen zu fallübergreifender Kategorisierung	154
5.3.3 Beispielanalyse aus der Phase des offenen Kodierens: 15-A-28 (m16)	155
5.4 Anreicherung und Ausarbeitung einzelner Kategorien und Entwicklung einer spezifizierten Ordnungssystematik (axiales Kodieren)	161
5.4.1 Fallvergleich und Fallkontrastierung als Ausgangspunkt des axialen Kodierens	161
5.4.2 Systematisierung und In-Beziehung-Setzen der herausgearbeiteten (vorläufigen) Kategorien	168
5.4.3 Empirisch begründete Typenbildung als produktive Modellierungsstrategie	173
5.5 Integration der verschiedenen Kategorien zu einem Gesamtmodell (selektives Kodieren)	176
Teil III: Ergebnisse zum Diskrepanzerleben zwischen Ungerechtem und Gerechtem	
1 Von komplexen Daten zu ersten theoretischen Konzepten: Ergebnisse des offenen Kodierens	181
1.1 Sprachlich-semantische Beobachtungen	181
1.1.1 Narrative Kernelemente und deren Besonderheiten	182
1.1.2 Reflexive Bemerkungen zum Begriff „Ungerechtigkeit“	188
1.1.3 Charakteristische Verwendungsformen des Adjektivs „ungerecht“ und dessen Spezifizierung durch alternative Adjektive	190
1.2 Lebensweltliche Topologie jugendlicher Ungerechtigkeits Erfahrungen ...	193
1.2.1 Kontext „Familie“	196
1.2.2 Kontext „Freundschaft“	203

1.2.3	Kontext „Schule“	210
1.2.4	Kontext „Freizeit/Sport“	217
1.2.5	Kontext „Alltagsleben“	219
1.2.6	Fallübergreifende Bündelungen	221
1.3	Konstitutive Elemente jugendlichen Ungerechtigkeitsempfindens	224
1.3.1	Kognitive Kriterien der subjektiven Ungerechtigkeitsbewertung	225
1.3.2	Versprachlichte Emotionen als Indikatoren des subjektiven Ungerechtigkeitsempfindens	228
1.3.3	Verletzte Werte als materialer Zündstoff selbst erlebter Ungerechtigkeit	229
1.3.4	Aufkommende Sollensansprüche: „ <i>Man darf doch nicht ...! Man muss doch ...!</i> “	231
2	Von inhaltvollen, theoretischen Konzepten zu verschiedenen Strukturtypen jugendlicher Ungerechtigkeitserfahrungen:	
	Ergebnisse des axialen Kodierens	234
2.1	Bedroht-Sein des eigenen Selbst in Integrität und Anerkennung	235
2.1.1	Übersicht: Merkmalsraum des Strukturtyps	239
2.1.2	Strukturmerkmale: Expliziter Selbstbezug und Zone des Eigenen	241
2.1.3	Subjektive Evidenzen des Ungerechten: Verletzungen von Integrität, Missachtung der eigenen Alterität und Übergriffe in die Privatsphäre	244
2.1.4	Konkrete Sollensansprüche: Achtung der Würde, Schutz von Integrität und Anerkennung, Respekt vor der eigenen Selbstbestimmtheit	249
2.1.5	Retrospektive Deutungsmuster: Identitätsarbeit, kognitive Verarbeitungsstrategien und eine gewisse Lebenspragmatik	250
2.1.6	Exemplarische Gesamterzählung: 15-A-2 (w15)	252
2.2	Bedroht-Sein des sozialen Miteinanders in Loyalität und Fürsorge	254
2.2.1	Übersicht: Merkmalsraum des Strukturtyps	258
2.2.2	Strukturmerkmale: Miteinander im sozialen Nahbereich und korrespondierende Verhaltensnormen	260
2.2.3	Subjektive Evidenzen des Ungerechten: Verletzungen spezifischer Fürsorgeverantwortung, allgemeiner Gleichheitspflichten und gegenseitiger Verpflichtungen	262
2.2.4	Konkrete Sollensansprüche: Gleichbehandlung, Wahrhaftigkeit, Wechselseitigkeit, Fürsorge und Loyalität	267
2.2.5	Retrospektive Deutungsmuster: Versöhnungsbestreben, positive Nebeneffekte und eingeschliffene Verhaltensweisen	269
2.2.6	Exemplarische Gesamterzählung: 15-B-16 (m16)	271
2.3	Bedroht-Sein der Verlässlichkeit institutioneller Regelsysteme zur Gewährleistung von Adäquanz	273
2.3.1	Übersicht: Merkmalsraum des Strukturtyps	277
2.3.2	Strukturmerkmale: Formalisierte Situationstypen in machtmäßig ungleich strukturierten Personenkonstellationen	278
2.3.3	Subjektive Evidenzen des Ungerechten: Bruch von Verfahrensregeln und Adäquanzkonflikte	280

2.3.4	Konkrete Sollensansprüche: Fairness, Gleichbehandlung, Adäquanz und Verlässlichkeit	284
2.3.5	Retrospektive Deutungsmuster: Machtlosigkeit, artikuliert Abneigung und Konfliktlösung durch externe Faktoren	287
2.3.6	Exemplarische Gesamterzählung: 15-A-10 (w16)	288
2.4	Bedroht-Sein von erfülltem Leben durch das Todesfatum	291
2.4.1	Übersicht: Merkmalsraum des Strukturtyps	296
2.4.2	Strukturmerkmale: Völlige Ohnmacht und zögerliche Adressierung der Ungerechtigkeit	297
2.4.3	Subjektive Evidenzen des Ungerechten: Konfrontation mit dem Todesfatum und schmerzender Verlust naher Menschen	299
2.4.4	Konkrete Sollensansprüche: <i>volo, ut sis</i> (ich will, dass du bist/lebst) und <i>volo, ut simus</i> (ich will, dass wir sind/ gemeinsam leben)	302
2.4.5	Retrospektive Deutungsmuster: Varianten des Umgangs mit dem Kontingenzereignis, Macht- und Antwortlosigkeit, Rekurs auf religiöse Bezüge	303
2.4.6	Exemplarische Gesamterzählung: 15-B-34 (m17)	307
3	Von plausiblen Typologien zu einem vorläufigen Theoriemodell jugendlicher Ungerechtigkeitserfahrungen:	
	Ergebnisse des selektiven Kodierens	310
3.1	Storyline zum Diskrepanzerleben zwischen Ungerechtem und Gerechtem	311
3.1.1	Ungerechtigkeit als Erfahrung des Verletzt-Werdens	312
3.1.2	Bewusst-Werden affektiver Wertbindungen und potenziell universalisierbaren Sollens	315
3.1.3	In-Verhältnis-Setzen: kognitive, emotionale und pragmatische Verarbeitungsmodi	318
3.2	Exkurs: Narrativität als integraler Bestandteil des Theoriemodells	320
3.3	Grafisches Gesamtmodell	321
	TEIL IV: Religionspädagogischer Ausblick	325
1	Was jugendliche Ungerechtigkeitserfahrungen für die Ermöglichung ethischer Bildung zu denken geben	326
1.1	Dialektik als Grundbewegung ethischer Bildungsprozesse	326
1.2	Narrative Einblicke in ethisch relevantes Erleben, Deuten und Nachdenken	329
1.2.1	Stärkung narrativer Zugänge	330
1.2.2	Sensibilisierung für die Erfahrungs- und Lebenswelt von Heranwachsenden	333
1.3	Brenn- und Kristallisationspunkte erlebter Ungerechtigkeit	336
1.3.1	Erschütterung und Gewissheit hinsichtlich Selbst, sozialem Miteinander, der Verlässlichkeit institutioneller Regelsysteme und erfülltem Leben	336
1.3.2	Heimatrecht der (Un)Gerechtigkeitsthematik im Religionsunterricht	338

2	Wozu und wie sich der Rekurs auf narrativierte Ungerechtigkeits-erfahrungen von Jugendlichen religionsdidaktisch lohnt	342
2.1	Selbsterzählungen von Ungerechtigkeit:	
	Begegnung mit dem <i>erzählenden</i> Ich	343
2.1.1	Hermeneutischer Prozess der Selbstvergewisserung	344
2.1.2	Unterrichtspraktische Herausforderungen	345
2.2	Fremderzählungen von Ungerechtigkeit:	
	Begegnung mit dem <i>erzählten</i> Ich	347
2.2.1	Fremde Ungerechtigkeits-erzählungen als Unterrichtsmedium	348
2.2.2	Fremde Ungerechtigkeits-erfahrungen als Ausgangspunkt für weitergehende ethische wie theologische Reflexionen	349
	Verzeichnisse	353
	Literaturverzeichnis	353
	Abkürzungsverzeichnis	380
	Abbildungsverzeichnis	383
	Tabellenverzeichnis	384

Danksagung

Um eine Doktorarbeit
„anzupacken, gehört persönlicher Mut dazu,
es braucht Zuversicht und Ausdauer.
Und es braucht eine Forschungsumgebung,
in der entsprechende Voraussetzungen
möglich gemacht, gefördert und unterstützt werden.“¹

Die vorliegende Arbeit wurde 2019 an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg als Dissertationsschrift eingereicht und für die Veröffentlichung geringfügig überarbeitet. In allen Phasen der Promotion fühlte ich mich getragen von familiären, freundschaftlichen und beruflichen Netzen. Für die vielfältige Unterstützung danke ich allen von ganzem Herzen!

Besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Burkard Porzelt. Sein kreativer Forschergeist, seine fachliche Kompetenz, seine klugen und ehrlichen Ratschläge, seine konstruktiven Rückmeldungen, vor allem aber die Art und Weise seiner Betreuung, die Freiheiten ermöglichte, neue Wege beförderte, stetiges Zutrauen versicherte und in allen Belangen auf ein verständnisvolles und offenes Ohr vertrauen ließ, trugen wesentlich zum Gelingen der Promotion bei. Ebenso herzlich sei meinem Zweitbetreuer Prof. Dr. Bernhard Laux gedankt, der von Anfang an das Potenzial des Forschungsprojektes bekräftigte und mich stets wohlwollend mit seiner theologischen wie philosophischen Expertise unterstützte. Sein beeindruckendes Sprachgefühl und seine fachliche Präzision ließen mich so manchen Kategorienbegriff überdenken und schärfen.

Die Mitarbeit am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Regensburg bereicherte mein wissenschaftliches Arbeiten in außerordentlicher Weise. In kollegialer und freundschaftlicher Verbundenheit danke ich Prof. Dr. Peter Scheuchenpflug und Dr. Eva Stögbauer-Elsner für alle guten Ratschläge, für die humorvolle und wertschätzende Zusammenarbeit, für konstruktive Rückmeldungen, für kreatives Querdenken und bunte Spurensuchen in (außer)wissenschaftlichen Kontexten. Dr. Rebecca Deurer sowie den ehemaligen Sekretärinnen des Lehrstuhls, Maria Schmidmeier und Elisabeth Biebl, danke ich herzlich für all ihr Mitfiebern und jedes gute Wort!

Auf den jährlichen Treffen der Sektion „Empirische Religionspädagogik“ der AKRK hatte ich Gelegenheit, Zwischenstände meiner empirischen Studie zu präsentieren. Stets waren die Anmerkungen konstruktiv und hilfreich – allen Beteiligten sei herzlich gedankt!

Es freut mich sehr, in die Reihe „Religionspädagogische Bildungsforschung“ des Klinkhardt Verlags aufgenommen zu werden. Ich danke den beiden Herausgebern, Prof. Dr. Burkard Porzelt und Prof. Dr. Dr. Werner Ritter, den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Verlags, insbesondere Thomas Tilsner, für die freundliche Begleitung der Drucklegung sowie Kay Fretwurst für die professionelle Erstellung des Buchsatzes und die grafische Aufbereitung aller Tabellen und Abbildungen. Die ausdrucksstarke Gestaltung des Titelbildes übernahmen dankenswerterweise Verena Hauser und Anna Steinkamp.

¹ Breuer/Muckel/Dieris (2018) 335.

Laura Živković stand mir von der ersten Idee des Forschungsprojektes bis zur Veröffentlichung konsequent mitdenkend zur Seite. Ihr pragmatischer Blick hielt mich von so mancher unnötigen Sackgasse ab und ihr bestärkendes Wort ermutigte mich, meinen eigenen Weg (weiter) zu gehen. Für ihre freundschaftliche Unterstützung und insbesondere für ihr akribisches Korrekturlesen meines Manuskripts danke ich von Herzen! Dr. Elisabeth Hernitscheck und Prof. Dr. Bernhard Bleyer wussten in entscheidenden Momenten die richtigen Ratschläge zu geben – auch ihnen gebührt herzlicher Dank. Julia Lauberger unterstützte mich in unterschiedlichsten Belangen verlässlich und kreativ: Besten Dank für alles!

Last, but not least möchte ich den beteiligten Lehrkräften an den Erhebungsschulen, vor allem aber den Schülerinnen und Schülern selbst für ihre Bereitschaft und berührende Offenheit danken.

In liebevoller Dankbarkeit widme ich diese Arbeit meinen tollen Freundinnen und Freunden sowie meinem wunderbaren großen Bruder Markus und meinen lieben Eltern Anna und Erwin, die mich geduldig und stets unterstützend meinen eigenen Weg gehen ließen.

Regensburg, 12.08.2020

Christina Hofmann

Hinführung

Der **Sinn für Ungerechtigkeit** ist „nicht nur stechender, sondern auch scharfsinniger als der Gerechtigkeitssinn; denn die Gerechtigkeit ist öfter das, was fehlt, und die Ungerechtigkeit das, was herrscht. Und die Menschen haben eine deutlichere Vorstellung von dem, was den menschlichen Beziehungen fehlt, als von der rechten Art, sie zu organisieren. Aus diesem Grunde setzt die Ungerechtigkeit auch bei den Philosophen als erste das Denken in Bewegung.“¹

Paul Ricœur

Wann wird die Gerechtigkeitsthematik in lebensweltlichen Zusammenhängen relevant? Sind es nicht Erlebnisse und Erfahrungen von Ungerechtigkeit, die im konkreten Lebensalltag verständlich werden lassen, wozu man durch Gerechtigkeit herausgefordert wird? Zeigt nicht die Entwicklung des Rechts im Allgemeinen und der Menschenrechte im Besonderen, dass vorausgehende Leidenserfahrungen den Anlass und die Triebfeder für ein konzeptuelles Nachdenken über und Ringen um Gerechtigkeit geben?² Folgt man Ricœurs Sicht, stellt der Sinn für Ungerechtigkeit den Ursprung jeglichen Gerechtigkeitsdenkens dar, der in der Erfahrung moralischer Verletzung viel dringlicher („stechender“) vor Augen führt, was gerechtes Zusammenleben ausmacht, und viel präziser („scharfsinniger“) anzeigt, worum es bei Gerechtigkeit geht, als es normative Konstrukte von Gerechtigkeit je vermögen. „Erfahrungen von Ungerechtigkeit sind immer konkret, sie stören und tun weh.“³ Aber sie wecken das Verlangen und die Suche nach Gerechtigkeit und können insofern „Schlüssel und Seismograph zur Erschließung von Gerechtigkeitsherausforderungen“⁴ sein.

Wenn das Lernen von Gerechtigkeit als genuiner Teil von (religiöser) Bildung und Erziehung⁵ angesehen wird oder – mit Norbert Mette gesprochen – sogar „die religionspädagogische Aufgabe“⁶ sein soll, dann scheint es umso überraschender, dass bisher nur

1 Ricœur (1996) 240f.

2 Vgl. Kaplow/Lienkamp (2005) 9.

3 Heimbach-Steins (2011) 106.

4 Ebd.

5 Vgl. Könemann (2014) 18. Auch Martina Blasberg-Kuhnke formuliert treffend: „Zur Gerechtigkeit bilden, ist Aufgabe von Bildung überhaupt; zugleich gibt es spezifisch theologische Perspektiven auf Gerechtigkeit, die eine Thematisierung dieses herausragenden religiösen Werts erfordern, so dass ein Religionsunterricht, der ‚Gerechtigkeit lernen‘ nicht aufgreift, sich selbst verfehlen muss.“ (dies. (2017) 225; Herv. im Orig.)

6 Mette (1991) 4; Herv. im Orig. An anderer Stelle fordern Martina Aufenanger und Norbert Mette, dass ein christlich orientierter Religionsunterricht nicht länger darum herum kommt, „seinen eigenen Umgang zu dieser Thematik [= dem Gerechtigkeitslernen] zu bedenken und zu konzipieren.“ (dies. (2007) 692) Im Diskurs um Bildungsgerechtigkeit mahnt Norbert Mette immer wieder in aller Schärfe an, dass die Religionspädagogik an Schule und Universität ihren Anteil und ihre Verwicklung in das bestehende Bildungswesen und damit in die „ständige Reproduktion der darin herrschenden Ungerechtigkeit“ (Mette (2013) 35) reflektieren und bearbeiten müsse.

vereinzelte (religions)pädagogische und -didaktische Ansätze⁷ vorliegen, die einen „negativen Weg zur Gerechtigkeit“⁸ reflektieren. Das mag zum einen daran liegen, dass die wissenschaftliche Reflexion von Ungerechtigkeit insgesamt noch in den Anfängen steckt und von daher eine religionspädagogische Resonanz bislang erschwerte.⁹ Das rührt zum zweiten wohl daher, dass es kaum empirische Ungerechtigkeitsforschung¹⁰ gibt, auf deren Basis die moral- bzw. religionspädagogische Bedeutung erlebter Ungerechtigkeit zu ergründen und für ethische Lehr-Lernprozesse nutzbar zu machen wäre. Und schließlich könnte es auch darin begründet sein, dass ethische Bildung in den letzten Jahren im religionspädagogischen Diskurs nur wenig Aufmerksamkeit fand und wenn, dann insbesondere unter der Perspektive modern anmutender Labels von „Wertebildung“¹¹ oder „moralischer Kompetenz“¹², um der mit der Begrifflichkeit ethischen Lernens konnotierten, „immer wieder kritisierte[n] kognitive[n] Verengung von Lernprozessen“¹³ auf „die vornehmlich inhaltliche Beschäftigung mit verschiedenen Argumenten und deren Abwägung“¹⁴ entgegenzuwirken. Überraschend mag diese Forschungslücke auch insofern sein, als die Reflexion von Kontrasterfahrungen innerhalb der Theologie keineswegs

7 Treffend resümiert Ulrich Kropáč hierzu den Forschungsstand: Der Weg, „die moralische Entwicklung über negative moralische Erfahrungen anzuregen“ (ders. (2012) 32), ist religionspädagogisch noch kaum begangen worden. Pionierarbeit leistete der Schweizer Pädagoge und Psychologe Fritz Oser, dessen Theorie einer negativen Moralität im religionspädagogischen Diskurs rege rezipiert wurde, ohne diese eingehend zu bearbeiten. Verwiesen sei auf einige religionspädagogische Aufsätze von Herbert Rommel (2006; 2007a) und Dietrich Benner (2008), die Osers Thesen einer negativen Moralität rezipieren. Hinzuweisen ist ebenso auf Christoph Lienkamps Aufsatz „Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“, der 2008 in den Religionspädagogischen Beiträgen erschienen ist.

8 Dhoub/Dübgen (2016) 50 mit Verweis auf Luis Villoro.

9 So weisen Oliver Flügel-Martinsen und Franziska Martinsen darauf hin, „dass bislang eine weitergehende Reflexion von Ungerechtigkeit großenteils ausbleibt, die dieser eine eigenständige Betrachtung widmet und sie nicht einfach nur als Gegenbegriff betrachtet, der selbst eine *terra incognita* war und ist.“ (dies. (2016) 53) Mit Barrington Moores historischer Abhandlung „Ungerechtigkeit“ (1984), Judith Shklars Studie „Über Ungerechtigkeit“ (1997), Axel Honneths Aufsatzsammlung „Das Andere der Gerechtigkeit“ (2000) und dem von Ian Kaplow und Christoph Lienkamp herausgegebenen Sammelband „Sinn für Ungerechtigkeit“ (2005) sind Standardwerke über Ungerechtigkeit benannt, die lediglich durch Lienkamps kurzen Aufsatz (2008) Eingang in den religionspädagogisch-ethischen Diskurs, dort aber keine nähere Berücksichtigung fanden. Weitere vereinzelte Ausnahmen bilden Beiträge von Burkhard Liebsch (2005a; 2005b; 2013) und jüngst Oliver Flügel-Martinsen und Franziska Martinsen (2016) im Bereich der Philosophie, Claudia Dalbert (1996) im Bereich der Psychologie sowie Sylvia Terpe (2009) im Bereich der Soziologie.

10 Christoph Lienkamp und Ian Kaplow bemerken, dass sich auf ihren Sammelband aufbauend „noch sehr viel weitergehende Forschungsmöglichkeiten [bieten], denn die empirische Ungerechtigkeitsforschung steckt [...] noch in den Anfängen.“ (dies. (2005) 9). Verwiesen sei auf Gerold Mikulas sozialpsychologischen Studien zum Thema „Ungerechtigkeit“, der sich – in der deutschsprachigen Forschungslandschaft weitgehend einsam – der empirischen Ungerechtigkeitsforschung widmete (vgl. exemplarisch ders. (1985; 1990; 1993; 2002; 2009)).

11 Vgl. Kürzinger (2014) sowie Lindner (2017). Zugegebenermaßen ist dies eine überspitzte Formulierung, die keinesfalls Lindners weitreichende und fundierte Habilitationsschrift, die „Wertebildung“ im Religionsunterricht gründiert, schmälern möchte. Dennoch ist die „Spitze“ bewusst gesetzt: Man mag zwar teilen können, dass eine solche Fokussierung auf „Wertebildung“ im interdisziplinären Austausch Anschlussfähigkeit eröffnet, aber man mag auch anmahnen dürfen, dass in terminologischer Hinsicht ethische Bildung weit mehr als „Wertebildung“ umfasst, insofern „Ethik“ nicht auf die bloße Reflexion von Moral verkürzt wird (vgl. dazu ausführlich I.1).

12 Winklmann (2018).

13 Lindner (2017) 18.

14 Ders. (2016) 17.

neu ist. Bereits Edward Schillebeeckx und – im Rekurs auf ihn – Dietmar Mieth haben im Zusammenhang von Moral und Erfahrung die Relevanz negativer Kontrasterfahrungen schon lange angesprochen, aber es folgte bisher weder eine systematische Reflexion in Kontexten ethisch-religiöser Bildung noch eine empirische Fokussierung. Treffend formuliert Dietmar Mieth:

„Ohne dieses Erleiden betrachte ich die rationalen Gebilde der Ethik sozusagen mit einem hervorragenden Fernrohr, aber ich bin nicht da, wo die Reflexion ihren Sitz in der Erfahrung hat. Das Verbindliche ist dann logisch, aber nicht existentiell verbindlich.“¹⁵

Genau diese Grundannahme teilt auch der Schweizer Pädagoge und Psychologe Fritz Oser in seiner Theorie einer negativen Moralität, in der er die konstruktive und konstitutive Bedeutung negativer Erfahrungen bei der Entwicklung moralischen Wissens herausstellt. Oser nimmt an, dass „am Anfang aller Moral die Erfahrung von Ungerechtigkeit, also ein negatives Erlebnis steht“¹⁶, durch das Menschen negatives Wissen, eine Art Schutzwissen für die Verbindlichkeit von Regeln und Normen, aufbauen. Die Bewusstwerdung und Rekonstruktion der Negativerfahrung impliziere immer gleichzeitig ein Bedürfnis oder einen normativen Ruf nach dem Richtigen.¹⁷ Bei aller – auch nachvollziehbaren – Kritik an Osers Konzeption bleibt dennoch unzweifelhaft, dass in negativen Kontrasterfahrungen das Potenzial steckt, moralische Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen und in diesem Sinne motivierend für eine Bindung an Moral zu sein. Um mit Christoph Lienkamp zu sprechen, geht es darum, „Ungerechtigkeit wahr[zunehmen] und sich für Gerechtigkeit ein[zusetzen“¹⁸.

Ausgehend von der Prämisse, dass persönliche Erlebnisse von Ungerechtigkeit zentrale Bedeutung haben für ethisches Lernen, für die Entwicklung subjektiver Gerechtigkeitsverständnisse und für die Sensibilisierung und Motivation, sich gegen Unrecht zu engagieren, widmet sich die vorliegende Dissertation konkreten Ungerechtigkeits Erfahrungen von heutigen Jugendlichen. In Verschränkung theologischer, humanwissenschaftlicher und empirischer Perspektiven zielt die Studie darauf ab, die Gestalt und den Gehalt jugendlicher Ungerechtigkeits Erfahrungen theoretisch zu begründen, empirisch sorgsam zu erkunden und für den religionspädagogischen Praxiszusammenhang nutzbar zu machen. Das Forschungsdesign orientiert sich in qualitativ-empirischer Ausrichtung an der Methodologie der Grounded Theory und erhält von dort ausgehend seinen konzeptionellen Schwerpunkt.

15 Mieth (1999) 29.

16 Oser/Spychiger (2005) 20. Erstmals erläuterte Fritz Oser seine Überlegungen zum Thema „Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis“ im Jahr 1998 in einer Ausgabe der Zeitschrift „Ethik und Sozialwissenschaften“, in der Osers Leitartikel von 22 Autoren aus unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen diskutiert wurde (vgl. EuS (1998)). Oser hielt trotz einiger Kritik an der Theorie negativen Wissens fest und vertiefte diesen Ansatz in einem fünfjährigen Forschungsprojekt zusammen mit Maria Sychiger. Die von Fritz Oser und Maria Sychiger herausgegebene Monographie „Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur“ (2005) ist Ergebnis dieses Projektes. Neben weiteren kleineren Beiträgen Osers (vgl. ders. (2003; 2005)) ist auch auf jüngere Publikationen (vgl. ders. (2014; 2015)) zu verweisen, in denen er seine Grundannahmen noch einmal bekräftigt.

17 Vgl. Oser/Spychiger (2005) 11.

18 Lienkamp (2008) 81 mit Bezug auf die neuen Bildungspläne des Landes Baden-Württemberg (2004).

Aus dem Erkenntnisinteresse ergeben sich folgende Fragestellungen:

- (1) Was kennzeichnet jugendliche Ungerechtigkeitserfahrungen in ihrer Eigenstruktur und Eigenart?
- (2) Welchen Aufschluss geben sie über das subjektive Verständnis von Gerechtigkeit?
- (3) Welche Bedeutung haben jugendliche Ungerechtigkeitserfahrungen für eine Theorie ethisch-religiöser Bildung?

Der *erste Teil der Arbeit* expliziert den religionspädagogischen Entdeckungszusammenhang und die konzeptionelle Relevanz des Themas. In der Grundlegung ethischer Bildung in christlichem Horizont (I.1) wird das Verhältnis von Religion und Ethik in den Blick genommen und in bildungstheoretischer Hinsicht ausbuchstabiert. Der Beitrag und Stellenwert christlicher Bezugsrahmen für ethische Bildung kommt dabei ebenso zum Ausdruck wie aktuelle Moraltheorie, die in der Unterscheidung von Fragen der Gerechtigkeit und Fragen des guten Lebens evaluative und normative Dimensionen ethischer Bildung aufzeigt. Da im religionspädagogischen Diskurs zum ethischen Lernen seit Jahrzehnten im Gefolge der Kohlberg-Tradition eine Konzentration auf den kognitiven Teilaspekt moralischer Urteilsbildung festzustellen ist und damit narrative und erfahrungsbegründete Aspekte ethischen Lernens bislang nur wenig Berücksichtigung fanden, werden aktuelle moralpsychologische und lerntheoretische Grundlagen einbezogen (I.2). Nachdem die vorliegende Studie auf diese Weise sowohl moraltheoretisch als auch moralpsychologisch kontextiert worden ist, wird der Untersuchungsgegenstand negativer Kontrasterfahrungen als prägende Orte ethischer Bewusstwerdung (I.3) von unterschiedlichen Blickwinkeln aus beleuchtet. Im Anschluss an die theologischen Überlegungen von Edward Schillebeeckx und Dietmar Mieth, die jeweils mit unterschiedlichem Fokus die Entstehung ethisch relevanter Einsichten aus negativen Lebenserfahrungen herausstellten, erfolgt ein Blick auf Hans Joas' Modell der Wertentstehung und Wertbindung, in dem auch negative Erfahrungen Beachtung finden. Die moralpädagogische Bedeutung reflektierte erstmals Fritz Oser und bündelte seine Überlegungen in der Theorie negativer Moralität, die innerhalb der Religionspädagogik rege rezipiert wurde. Indem der Stellenwert und das bildungstheoretische Potenzial negativer Kontrasterfahrungen in diesem theoretischen Bezugsrahmen erläutert werden, deutet sich bereits die Dringlichkeit und Relevanz einer empirischen Vergewisserung an, die das Herzstück der vorliegenden Forschungsstudie ausmacht.

Der *zweite Teil* legt den qualitativ-empirischen Erkundungsweg jugendlicher Ungerechtigkeitserfahrungen offen. Indem sich die Dissertation der Einhaltung von Standards und Gütekriterien empirischer Sozialforschung verschreibt, wird um der Transparenz und Nachvollziehbarkeit willen der empirische Forschungsweg sorgsam dokumentiert und in seinen Einzelschritten begründet und erläutert. Methodologische Vorüberlegungen (II.1) betreffen nicht nur die Konzeptionalisierung als Grounded Theory-Studie, sondern auch den Zugang zu jugendlichen Ungerechtigkeitserfahrungen über autobiografische, schriftliche Erzählungen im Rahmen des Religionsunterrichts. Essenziell erschien im vorliegenden Erkenntnisinteresse, dass Jugendliche selbst und mit ihren eigenen Worten zu Wort kommen und ihre subjektive Perspektive auf erlebte Ungerechtigkeit einbringen. Da solcher Art Erfahrungen oftmals sehr persönlich sind, war das Erhebungssetting notwendigerweise so zu konzipieren, dass den Jugendlichen ein größtmöglicher Schutzraum von Privatheit und Anonymität gewährt werden konnte (II.3). In einem eigens entworfe-

nen Erhebungsbogen, einem Beitrag in der „Rubrik *nachgefragt*“ der fiktiven Jugendzeitschrift „sprachrohr“, erzählten Schülerinnen und Schüler der zehnten Jahrgangsstufe auf den Impuls „Das fand ich wirklich ungerecht!“ ein persönliches Erlebnis von besonderer Ungerechtigkeit. Die Erhebungen fanden an kirchlichen Gymnasien in Bayern und Hessen (II.2) statt, wobei insgesamt 106 Jugendliche teilnahmen. Unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Bestimmungen (II.4) wurden die Erzähldokumente transkribiert, anonymisiert bzw. pseudonymisiert. Die in qualitativer Forschungslogik unabdingliche Einhaltung von Gegenstandsangemessenheit wird über das Erhebungsvorgehen hinaus auch im Auswertungsdesign sichtbar, insofern der Narrativität der Datengrundlage während der modifizierten Auswertungsschritte besonderes Augenmerk zukam. Das dreistufige Analyseverfahren der Grounded Theory-Methodologie (II.5) zielt darauf ab, durch zunehmende Systematisierung eine in den Daten verankerte – *grounded* – Theorie zu generieren. Die zentralen Auswertungsschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens werden sorgfältig beschrieben und anhand exemplarischer Analysen und konkreter Fallbeispiele zugänglich gemacht. Im Kern geht es darum, im Datenmaterial zugrundeliegende Phänomene aufzuspüren und als Kategorien auszudifferenzieren, zu systematisieren und zu sättigen. Dabei dienen die Forschungsfragen stets als Wegweiser durch das Datenmaterial.

Im *dritten Teil* der Arbeit erfolgt die Ergebnispräsentation entlang der dreistufigen Verfahrenslogik der Grounded Theory-Methodologie. In der Phase des offenen Kodierens galt es, die Daten aufzubrechen, um empirisch wie theoretisch gehaltvolle Konzepte bzw. Kategorie-Kandidaten zu entwickeln. Diese erste Perspektive (III.1) machte auf sprachlich-semantische Besonderheiten der Ungerechtigkeits Erzählungen und auf eine inhaltliche Differenzierung dessen, was Jugendliche unter welchen Umständen als ungerecht identifizieren, aufmerksam. Die Analyse der lebensweltlichen Kontexte und korrespondierender Beziehungskonstellationen legte offen, dass das, was passiert, wesentlich von den jeweiligen Lebensbereichen und dort vorherrschenden Strukturen abhängt. Über alle Erzähldokumente hinweg zeigte sich das Diskrepanzerleben zwischen realen Gegebenheiten und aufkommenden Sollensansprüchen als konstitutiv für jugendliche Ungerechtigkeits Erfahrungen. Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse des axialen Kodierens, die zentrale Elemente der vorliegenden Grounded Theory darstellen, präsentiert (III.2), wobei das kategoriale Gefüge um das Spannungsgeflecht zwischen subjektiv Ungerechtem und impliziten Kriterien von Gerechtem ausgearbeitet, systematisiert und präzisiert wurde. Es ließen sich elementare Muster und Zusammenhänge in der Tiefenstruktur und Eigenlogik jugendlicher Ungerechtigkeits Erfahrungen bündeln und in einer Typen-Logik ausgestalten. Erlebte Ungerechtigkeit manifestiert darin ein *Bedroht-Sein des eigenen Selbst in Integrität und Anerkennung*, ein *Bedroht-Sein des sozialen Miteinanders in Loyalität und Fürsorge*, ein *Bedroht-Sein der Verlässlichkeit institutioneller Regelsysteme zur Gewährleistung von Adäquanz* und ein *Bedroht-Sein von erfülltem Leben durch das Todesfatum*. Dabei wurde offensichtlich, dass spezifische Formen von Ungerechtigkeit auch spezifische Kriterien und Konturen von Gerechtigkeit gewahr werden ließen. Schließlich generieren die Ergebnisse des selektiven Kodierens ein vorläufiges Abschlussbild zu den Forschungsfragen (III.3). Während der Kodiervorgänge kristallisierte sich das Diskrepanzerleben von subjektiv Ungerechtem und implizit Gerechtem als strukturbestimmende Kernkategorie heraus, die durch alle Erzähldokumente hindurch die

Momente eines Verletzt-Werdens, Bewusst-Werdens und In-Verhältnis-Setzens markiert und als wesentliche Charakteristika jugendlicher Ungerechtigkeits Erfahrungen ausweist. Der *vierte Teil* der Arbeit blickt schließlich in den religionspädagogischen Praxiszusammenhang, wobei eine Verzahnung des Entdeckungszusammenhangs, markanter empirischer Ergebnisse und des „Verwendungszusammenhangs“¹⁹ angezielt wird. Auf der Ebene religionspädagogischer Theoriebildung wird zunächst reflektiert, was jugendliche Ungerechtigkeits Erfahrungen für die Ermöglichung ethischer Bildung zu denken geben (IV.1). Ausgehend von der systematischen Aufarbeitung relevanter Bezugstheorien im ersten Teil dieser Arbeit sowie der sorgfältigen Analyse des Datenmaterials wird die Logik und Dynamik der Dialektik als Grundbewegung ethischer Bildungsprozesse angesichts negativer Kontrasterfahrungen ersichtlich, deren Zielpunkt die Negation des moralisch Negativen²⁰ darstellt. Überdies dokumentieren die jugendlichen Ungerechtigkeits Erzählungen ethisch relevantes Erleben, Deuten und Nachdenken über (Un)Gerechtigkeit, weshalb sie als Anstoß und Medium ethischen Lernens im Religionsunterricht konstitutiv sein sollten, insbesondere dann, wenn sie von altersnahen Jugendlichen stammen. Insofern die Kategorisierungsvorgänge das *Selbst, soziales Miteinander, die Verlässlichkeit institutioneller Regelsysteme* und ein *erfülltes Leben* als Brennpunkte jugendlicher Ungerechtigkeits Erfahrungen ausfindig machten, sensibilisieren die Ergebnisse dafür, dass die Frage der (Un)Gerechtigkeit verschiedene Lernbereiche berührt, auch solche, die nicht vordergründig ethisch konnotiert sind, wie bspw. die Identitätsthematik oder Kontingenzerfahrungen. Setzt man auf die bildende Kraft narrativer Ungerechtigkeits Erfahrungen von Jugendlichen (IV.2), lässt sich diese religionsdidaktisch in einer Begegnung mit dem *erzählenden Ich* (Selbsterzählung) und einer Begegnung mit dem *erzählten Ich* (Fremderzählung) inszenieren. Beide Zugangsweisen werden im Rückgriff auf Paul Ricœur's Theorie narrativer Identität entfaltet und hinsichtlich der Möglichkeiten wie Grenzen im Rahmen schulischen (Religions)Unterrichts kritisch bedacht. Insofern Erzählungen einen prädestinierten Zugang darstellen, die Erfahrungs- und Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern ernst zu nehmen, zu beachten und zu bearbeiten, eignen sie sich insbesondere im Hinblick auf die „Ermöglichung eines erfahrungsbezogenen ethischen Lernens“²¹.

Formaler Hinweis:

Die schriftlichen Ungerechtigkeits Erzählungen sind in transkribierter, anonymisierter bzw. pseudonymisierter Form unter folgendem Link einsehbar:

<https://epub.uni-regensburg.de/43605/> bzw. DOI 10.5283/epub.43605

Die Nutzung des Datenmaterials ist auf den Kontext der vorliegenden Forschungsstudie beschränkt. Eine Nachnutzung durch Dritte ist aus rechtlichen Gründen nicht möglich.

19 Porzelt (1999) 252.

20 Vgl. Rommel (2007a) 270.

21 Horlacher (2009) 293. Wo ethisches Lernen droht, „zu einer einseitig kognitiv ausgerichteten Denkübung zu werden, wo die ausgewählten Fragestellungen und Inhalte keinen Bezug zur Lebenswelt mehr aufweisen können und wo die ethische Reflexion abgekoppelt wird, die eigene Praxis lebensförderlich zu gestalten, zeigt sich die Erzählung als notwendiges und fruchtbares Korrektiv.“ (ebd.)

Teil I: Religionspädagogischer Entdeckungszusammenhang

Im Fokus der vorliegenden Dissertation stehen jugendliche Ungerechtigkeits Erfahrungen, die als Orte ethischer Bewusstwerdung ins religionspädagogische Erkenntnisinteresse rücken. Ethische Bildung gilt nicht nur aus einer Innenperspektive heraus als genuine Dimension christlich-religiöser Bildung,¹ sondern wird auch aus einer Außenperspektive heraus für religiöse Bildungskontexte, insbesondere den Religionsunterricht, proklamiert: „Staat, Gesellschaft und Familien in Deutschland erwarten von der Schule und speziell vom Religionsunterricht verstärkte Bemühungen um ethische Erziehung.“² Elisabeth Naurath konstatiert angesichts dieser bis heute beinahe allgegenwärtigen Forderung den Trend einer „Ethisierung der Religion“³, der sich bis vor kurzem nur wenig in wissenschaftlicher Publikationstätigkeit zu ethischer Bildung in religiösen Kontexten niedergeschlagen hat, wie Rudolf Englert pointiert feststellt: „[D]ie ‚ästhetische Wende‘ der Religionspädagogik [hat] die ethische Dimension des Religionsunterrichts ungebührlich in den Hintergrund gedrängt“⁴. Erst in jüngerer Zeit lassen sich wieder religionspädagogische Studien sichten, deren Fokus vorwiegend auf Wertebildung ausgerichtet ist.⁵ Angesichts des Stellenwerts, den Gerechtigkeit seit jeher innerhalb moraltheoretischer Reflexion⁶ einnimmt, und der religionspädagogisch immer wieder artikulierten Forderung nach einer Konzeptionalisierung von Gerechtigkeitslernen⁷ als integralem Bestandteil

1 Vgl. ausführlich dazu z.B. Lindner (2017) 125–147.

2 Kropač (2012) 19. In ähnlicher Weise bemerkt auch Konstantin Lindner ein „Zutrauen, das verschiedenste gesellschaftliche und politische Seiten dem Religionsunterricht entgegenbringen: Dieses Unterrichtsfach ist für viele *das* Wertefach, insofern der christlichen Religion das Potenzial zugesprochen wird, Menschen bei der Entfaltung eines positiven Wertegerüsts zu unterstützen“ (ders. (2016) 16).

3 Naurath (2007) 158.

4 Englert (2012) 257.

5 So bemerkt bspw. Konstantin Lindner: „In jüngster Zeit setzt sich im Zuge der allgemeinen Konjunktur des Bildungsbegriffs verstärkt ‚Wertebildung‘ als Referenzterminus religionsdidaktischer Überlegungen durch.“ (ders. (2017) 225; Herv. im Orig. entfernt)

6 Christoph Horn bezeichnet die Idee der Gerechtigkeit als „eine unserer zentralen normativen Vorstellungen in Ethik und Politischer Philosophie.“ (ders. (2011) 933) Treffend bemerkt der deutsche Philosoph Josef Pieper: „Unter den Dingen, die uns heute bewegen, scheint es nicht viele zu geben, die nicht auf eine sehr genaue Weise mit der Gerechtigkeit zu tun haben.“ (ders. (1953) 13)

7 Um nur wenige Beispiele zu nennen: Das 9. Arbeitsforum für Religionspädagogik (26.–28.02.2014), das die Pädagogische Stiftung Cassianum in Donauwörth in Zusammenarbeit mit der Konferenz der Leiter der Schulabteilungen der deutschen Diözesen (KOLEISCHA), der AKRK und dem Deutschen Katecheten-Verband (dkv) veranstaltete, widmete sich dem Thema „Gerechtigkeit lernen. Ethische Bildung im Religionsunterricht“ (Rendle (2014). Martina Blasberg-Kuhnke reflektiert „Gerechtigkeit lernen“ als „theologische und religionspädagogische Herausforderung des Religionsunterrichts“ (dies. (2007; 2017)). Bernhard Grümmel weist darauf hin, dass „Gerechtigkeit [...] doch immer auch und dies ganz wesentlich ein Gegenstand religiöser Bildung“ (ders. (2014b) 52) ist. Martin Jäggle verallgemeinert den Stellenwert der Gerechtigkeits thematik in Bildungskontexten, insbesondere im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit: „Die Frage nach Gerechtigkeit gibt zu denken – nicht nur der Religionspädagogik.“ (ders. (2014) 32) Und schließlich gibt Judith Könemann zu bedenken: „Steht also der Beitrag zur Subjektwerdung und Verantwortlichkeit im Mittelpunkt einer religiösen Erziehung und Bildung, kommt sie nicht umhin, das ‚Lernen von Gerechtigkeit‘ als

religiöser Erziehung und Bildung, eröffnet sich die Forschungslücke, zu deren Bearbeitung die vorliegende Gesamtstudie beitragen möchte. Der Zugang zur Gerechtigkeitsthematik wird über den Weg der Ungerechtigkeit gebahnt und greift dabei maßgeblich auf Fritz Osers Überlegungen zu einer negativen Moralität zurück, die im religionspädagogischen Diskurs zum ethischen Lernen vielfach rezipiert, aber nie eingehender untersucht wurde. Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist die Prämisse, dass „am Anfang aller Moral die Erfahrung von Ungerechtigkeit, also ein negatives Erlebnis steht“⁸, durch das Menschen negatives Wissen als eine Art Schutzwissen für die Verbindlichkeit von Regeln und Normen aufbauen können. Die moralpädagogische Idee wurzelt „in dem dialektischen Grundgedanken, dass durch die Negation des moralisch Negativen das moralisch Positive verstärkt oder auch völlig neu entwickelt werden kann“⁹. Rückhalt gewinnt dieser Ansatz seitens der Theologie selbst, wo Edward Schillebeeckx und Dietmar Mieth negative Kontrasterfahrungen als *locus ethicus* erkannt haben, insofern ihnen eine Bewusstwerdung dessen, was gut und richtig ist, innewohnen kann. Bestärkt wird das Forschungsprojekt auch durch neuere Studien aus dem Bereich der (politischen) Philosophie, die der Ungerechtigkeit zunehmend Aufmerksamkeit schenken.¹⁰ So formuliert beispielsweise Burkhard Liebsch, dass „die Erfahrung der Ungerechtigkeit überhaupt erst den Zugang zur Gerechtigkeit“¹¹ eröffne. Wird nicht, so seine Argumentation, erst durch die schmerzvolle Erfahrung erlebter Ungerechtigkeit verständlich, was Gerechtigkeit in sozialen Interaktionen bedeutet und ausmacht?¹² Gleichwohl weisen andere Autor/innen darauf hin, dass Ungerechtigkeit nicht nur das Resultat einer Verletzung von ausformulierten Gerechtigkeitsvorstellungen darstellt, sondern vielmehr als eigenständiges Phänomen zu betrachten ist.¹³ Pionierarbeit leistete hierfür die amerikanische Philosophin Judith Shklar, die Ungerechtigkeit als „moralische[s] Gefühl“¹⁴ erkundete. Aber wie bildet sich Ungerechtigkeit als im Subjekt Erfahrbares aus?¹⁵ Was kennzeichnet die Erfahrung von Ungerechtigkeit in ihrer Eigenart und Eigenstruktur? Welchen Aufschluss über subjektive Gerechtigkeitsverständnisse geben derartige Erfahrungen?

Diesen Fragestellungen widmet sich der empirische Hauptteil der vorliegenden Dissertation, dessen religionspädagogische Relevanz im Kontext ethisch-religiöser Bildung im ersten Teil dieser Arbeit theoretisch expliziert wird. Dazu soll zunächst die konzeptionelle Rahmung entfaltet werden, indem ethische Bildung in religiösen Kontexten (I.1) beleuchtet wird. Zielpunkt der unterschiedlichen Annäherungen an das Verhältnis von

genuinen Teil dieser (religiösen) Bildung und Erziehung zu betrachten, zumal die Gerechtigkeitsdimension einem ganzheitlichen Bildungsverständnis inhärent eingeschrieben ist und sich ferner theologisch über das biblische Kernmotiv der Option für die Armen begründet“ (Könemann (2014) 18).

8 Oser/Spychiger (2005) 20.

9 Rommel (2007a) 270. Schon Theodor W. Adorno formulierte: „Ungerechtigkeit ist das Medium wirklicher Gerechtigkeit.“ (ders. (1951) 153)

10 Der Forschungsstand wurde in der Hinführung dieser Arbeit referiert.

11 Liebsch (2005b) 118f.

12 „Auch Theorien der Gerechtigkeit sind letztlich als Antworten auf die Erfahrung der Ungerechtigkeit zu verstehen und haben darüber hinaus den Sinn, dieser Erfahrung wieder zu begegnen, um ihr eine praktische Perspektive geringerer Ungerechtigkeit zu eröffnen.“ (ebd.)

13 Der Frage, was Ungerechtigkeit jenseits einer Missachtung von Gerechtigkeitsidealen bedeuten kann, gehen in historischer Perspektive Barrington Moore und in philosophischer Perspektive Judith Shklar sowie Axel Honneth nach (vgl. Terpe (2009) 37).

14 Shklar (1997).

15 Vgl. Lienkamp (2008) 88.

Religion und Ethik ist ein religionspädagogischer Systematisierungsversuch, der eine evaluative und normative Dimension ethischer Bildung aufzeigt und den Stellenwert religiöser Bezugshorizonte offenlegt. Ein zweites Kapitel widmet sich moralpsychologischen und lerntheoretischen Grundlagen für das Jugendalter, wobei der Blick historisch von der – infolge der Kohlberg-Tradition geprägten – kognitiven Verengung auf den Teilaspekt moralischer Urteilsfähigkeit hin zur Öffnung für komplexe Lerndimensionen erfolgt (I.2), deren Zusammenspiel die aktuelle Moralpsychologie erforscht. Das dritte Kapitel konzentriert sich auf den konkreten Untersuchungsgegenstand, indem negative Kontrasterfahrungen als prägende Orte ethischer Bewusstwerdung erläutert werden (I.3). Dass ethisch relevante Einsichten aus der eigenen Lebensgeschichte erwachsen können, haben seitens der Theologie bereits Edward Schillebeeckx und Dietmar Mieth angedacht. Dass negative Kontrasterfahrungen auch in der aktuellen philosophischen Debatte diskutiert werden, zeigt Hans Joas' Modell der Wertentstehung und Wertbindung. Die moralpädagogische Bedeutung negativer Erfahrungen reflektierte jedoch erstmals Fritz Oser und bündelte seine Überlegungen in der Theorie negativer Moralität. Indem mit diesen Theorielinien der hermeneutische Bezugsrahmen konzipiert und erlebte Negativität als *locus ethicus* plausibilisiert worden ist, erfolgt die Operationalisierung des empirischen Forschungsgegenstandes (I.4). Lebensgeschichtliche Ungerechtigkeits-erfahrungen spezifizieren negative Kontrasterfahrungen insofern, als der Begriff der Ungerechtigkeit nicht nur den Fokus schärft, sondern Heranwachsenden¹⁶ auch alltagsweltlich vertraut ist, sodass das Konzept negativer Kontrasterfahrungen für die empirische Untersuchung nutzbar wird. Empirische Forschung in der Religionspädagogik zielt darauf ab, auf der Basis sozialwissenschaftlicher Forschungsstandards religiös relevante „Wirklichkeit in einer eigenständigen, reflektierten Perspektive“¹⁷ zu erschließen und die Forschungsergebnisse im Horizont des hermeneutischen Gesamtrahmens für Praxiszusammenhänge zu durchdenken.

16 Unter Bezugnahme auf moralpsychologische Grundlagen ist Martina Blasberg-Kuhnke zuzustimmen, wenn sie erkennt, dass Kinder und Jugendliche „schon früh ein Gespür für erlebte und erlittene Ungerechtigkeit zeigen.“ (dies. (2017) 226)

17 Kalbheim (2016) 29.

Wann wird die Gerechtigkeitsthematik in lebensweltlichen Zusammenhängen relevant? Sind es nicht Erlebnisse und Erfahrungen von Ungerechtigkeit, die im konkreten Lebensalltag verständlich werden lassen, wozu man durch Gerechtigkeit herausgefordert wird?

Die Gerechtigkeitsthematik durchzieht beinahe alle Bereiche menschlichen Lebens – von sozialen Nahbeziehungen bis hin zu globalen Verflechtungen, aber sie tritt oftmals erst in ihrer Verletzung und in ihrem Vermisst-Werden ins Bewusstsein. In der vorliegenden qualitativ-empirischen Studie kommen 106 Jugendliche zu Wort und erzählen ein persönliches Erlebnis von Ungerechtigkeit. Die Narrationen wurden sorgfältig aufbereitet, sodass Lesende von Anfang an den Erkundungs- und Auswertungsprozess der Grounded Theory-Studie mit- und nachvollziehen können, vor allem aber Einblick in die Eigenarten und Eigenstrukturen jugendlicher Ungerechtigkeitserfahrungen erhalten. Die Ergebnisse zeigen: Spezifische Formen von Ungerechtigkeit lassen spezifische Kriterien und Konturen von Gerechtigkeit gewahr werden.

Ausgehend von der theoretischen wie empirischen Untersuchung werden Grundlinien skizziert, wie solcher Art Erfahrungen auf verantwortbare Weise Eingang in schulisches Unterrichtsgeschehen, insbesondere im Kontext ethisch-religiöser Bildung, finden können.

Religionspädagogische Bildungsforschung



Die Autorin

Christina Hofmann, geb. 1986, Dr. theol., nach Lehramtsstudium (Lateinische Philologie, Katholische Theologie und Sport) wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Regensburg, seit 2020 Studienreferendarin für Gymnasien in Bayern.

