

„Das fand ich wirklich ungerecht!“

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

Christina Hofmann

1. Religionspädagogischer Problemhorizont

In moralpädagogischen und philosophischen Forschungskontexten wird zunehmend auf die konstruktive und konstitutive Bedeutung negativer Erfahrungen bei der Entwicklung moralischen Wissens¹ sowie der Wertentstehung und Wertbindung² hingewiesen. Auch der Theologie sind negative Kontrasterfahrungen als prägende Orte ethischer Bewusstwerdung³ keineswegs neu, doch eine systematische wie empirische Erschließung negativer Moralität für ethisch-religiöse Bildungsprozesse

im Religionsunterricht blieb bislang weithin⁴ aus. Dies ist insofern ein Forschungsdesiderat, als im religionspädagogischen Diskurs zum ethischen Lernen seit Jahrzehnten eine starke Verengung auf den kognitiven Teilaspekt moralischer Urteilsfähigkeit festzustellen ist, wobei überwiegend auf die Forschungstradition von *Lawrence Kohlberg* zurückgegriffen wird. Narrative und erfahrungsbegründete Aspekte ethischen Lernens fanden damit bisher nur wenig Berücksichtigung. Erst einige aktuelle Studien zur Wertebildung fokussieren verstärkt das Subjekt als Akteur seines wertebasierten Handelns und als Konstrukteur seines individuellen Wertegerüsts und bedenken damit auch eine biographisch-selbstreflexive Dimension ethischen Lernens.⁵

- 1 Vgl. exemplarisch: *Oser, Fritz*: Negative Moralität und Entwicklung. Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: *EuS* 9 (1998) 597–608; *Ders./Spychiger, Maria*: Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Weinheim – Basel 2005.
- 2 Vgl. zum Überblick: *Joas, Hans*: Werte und Erfahrung. In: *Matt, Werner* (Hg.): *Das Montagsforum. Versuche, die Welt zu verstehen*, Dornbirn 2010, 292–299, 297.
- 3 Vgl. *Schillebeeckx, Edward*: *Menschen. Die Geschichte von Gott*, Freiburg i. Br. – Basel – Wien 1990, 53–58; *Mieth, Dietmar*: *Moral und Erfahrung. 1. Grundlagen einer theologisch-ethischen Hermeneutik*, Freiburg/Schweiz 1999.

- 4 Ausnahmen im religionspädagogischen Diskurs: *Lienkamp, Christoph*: „Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen“. Zur Bedeutung eines Sinns für Ungerechtigkeit im Horizont ethisch-religiöser Bildungsprozesse. In: *RpB* 59/2007, 81–89; *Rommel, Herbert*: Ethisch lernen aus moralischem Fehlverhalten. Zur Rehabilitation einer vergessenen Didaktik. In: *Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg* (2/2006) 13–18.
- 5 Vgl. *Lindner, Konstantin*: *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, Paderborn 2017.

2. Erkenntnisleitende Fragestellungen und Forschungsziel

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, erkundet das qualitativ-empirische Forschungsprojekt konkrete Ungerechtigkeitserfahrungen von heutigen Jugendlichen. Erkenntnisleitend sind dabei folgende Fragestellungen:

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

3. Methodologischer Zugang und methodisches Vorgehen

Als methodologisches Rahmenkonzept wurde das explorative Vorgehen der *Grounded Theory*⁶ gewählt, die sich durch ihr Bemühen auszeichnet, Forschung „als kreatives Konstruieren von Theorien zu betreiben, die gleichzeitig fortlaufend an den Daten kontrolliert werden.“⁷

6 Vgl. Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet: *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Aus dem Amerikanischen von Solveigh Niewiarra und Heiner Legewie, Weinheim 1996.

7 Wiedemann, Peter: Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner u.a. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Weinheim³2012, 440–445, 440.

3.1 Erkundungsweg

Um Jugendlichen einen größtmöglichen Schutzraum der Privatheit zu gewähren, wurde als Erhebungsmethode eine anonyme, offene schriftliche Befragung konstruiert und an kirchlichen Gymnasien städtischen wie ländlichen Milieus in Süddeutschland durchgeführt (derzeit N=106). Vor der schriftlichen Textproduktion werden behutsam die Innenkonzentration sowie die Selektion relevanter lebensgeschichtlicher Erfahrungen bei den Teilnehmenden angebahnt. Dabei wird darauf geachtet, die individuellen Erinnerungsprozesse möglichst wenig zu beeinflussen. In einem eigens entworfenen Erhebungsbogen, einem Beitrag in der „Rubrik *nachgefragt*“ der fiktiven Jugendzeitschrift „sprachrohr“, erzählen Schüler/-innen der 10. Jahrgangsstufe im Rahmen des katholischen Religionsunterrichts als alltagsähnlichen Kontext autobiografischen und ethischen Reflektierens handschriftlich ein persönliches Erlebnis von Ungerechtigkeit. Das Datenmaterial wird transkribiert, anonymisiert, nach Sinneinheiten segmentiert und derzeit ausgewertet.

3.2 Modifiziertes Auswertungsdesign

Das Auswertungsdesign orientiert sich an der dreistufigen Verfahrenslogik des offenen, axialen und selektiven Kodierens⁸, um den theoretischen Gehalt der empirischen Fälle in ihrer jeweiligen Eigenlogik und Tiefenstruktur zu erschließen und durch die zunehmende Systematisierung eine in den Daten verankerte – *grounded* – Theorie zu generieren. Um dabei den Forschungsgegenstand erzählter Ungerechtigkeitserfahrungen angemessen berücksichtigen zu können, wurden die Auswertungsschritte in zweifacher Hinsicht modifiziert: Das offene Kodieren, bei dem relevante Phänomene im Datenmaterial aufgedeckt und mit passenden Begriffen kodiert⁹ werden, findet auf der Basis von Narra-

8 Vgl. Strauss/Corbin 1996 [Anm. 6].

9 Kodieren beschreibt den Prozess der Datenanalyse, bei dem ein in den Daten auftauchendes Phänomen

tionsanalysen statt, um Narrativität¹⁰ als Aspekt der zugrundeliegenden Daten konzeptionell zu beachten und produktiv in die Kodierpraxis einzubringen. Um die einzelnen Kategorien weiter anzureichern und auszdifferenzieren, erfolgt das axiale Kodieren mithilfe einer aus den Daten entwickelten Kodiermatrix, die eine empirisch begründete Typenbildung anregt.¹¹

4. Exemplarischer Einblick in den Kodierprozess und erste ‚Theoriebausteine‘

Jugendliche der Stichprobe erzählen mit beeindruckender Offenheit, Authentizität und Ausführlichkeit ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen von Ungerechtigkeit. In ihrem erinnerten Erleben rekonstruieren die Probandinnen und Probanden selbstreflexiv subjektive Sollensansprüche, die die realen Gegebenheiten kontrastieren. Diese spannungsvolle Diskrepanz zwischen dem faktischen Sein und dem gewünschten Sollen zeichnet sich in der Tiefenstruktur der individuellen Ungerechtigkeitserfahrungen ab, wie die folgende Beispielanalyse aus dem Typus „Bedroht-Sein des eigenen Selbst in Integrität und Anerkennung“ eindrücklich zeigt:

Eine 16-jährige Schülerin erzählt von ihrem *fortlaufenden Kampf um die eigene Integrität und Identität*¹², den die Erfahrung des Mobbing in der Grundschulzeit („verarscht“, „verhöhnt“) auslöst

mit (vorläufigen) abstrahierenden Sprachbegriffen bezeichnet wird (vgl. *ebd.*, 43).

10 Vgl. Mey, Günter/Ruppel, Paul S.: Narrativität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: *Equit, Claudia/Hohage, Christoph* (Hg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis, Weinheim – Basel 2016, 273–289.

11 Vgl. Breuer, Franz: Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden 2010, 90; Kelle, Udo/Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden 2010.

12 Der besseren Lesbarkeit wegen werden alle Konzepte kursiv geschrieben.

und der in der Pubertät durch jugendliche Freunde, die sich abwenden und selbst mobben, radikalisiert wird („Freunde dann zu Verlieren wenn man sie am Meisten! braucht, und ‚alte Freunde‘ als größte Feinde betrachten zu müssen“). Die *Angriffe von außen* lösen bei der Probandin den *Verlust des Selbstwertgefühls* („mich so scheiße finden“, „ich als Fehler“) aus, wodurch sich der Kampf immer mehr nach innen wendet. In der *Vulnerabilität und Fragilität ihres Identitätskonzepts* entsteht „Selbsthass mit tausendfacher Stärke“, der extreme körperliche wie psychische Ausprägung („Bulimie“, „Depressionen“) findet. Die *Verletzung des Ideals der Freundschaft* markiert eine starke *Verwobenheit von Integrität und Sozialität*.

Aus diesen Einzelaspekten des subjektiv Ungerechten, die sich zu einem *Bedroht-Sein ihres eigenen Selbst* verdichten, scheinen *ex negativo* Kriterien und Konturen des Gerechten auf, die eine anerkennungstheoretische Gerechtigkeitskonzeption anklingen lassen: Der konkrete Sollensanspruch richtet sich an die *Achtung ihrer Integrität als Person* („ich kann nicht noch mehr an mir ändern, diesmal ist es nicht meine Schuld, diesmal bin ich nicht der Fehler!“), die im Modus der *sozialen Wertschätzung und emotionalen Anerkennung* („ich wollte mich so gerne selbst lieben und ich wollte geliebt werden“) und der *sozialen Integration* durch den Freundeskreis Ausdruck finden würde.

Derzeit können vorläufig erste Strukturtypen¹³ jugendlicher Ungerechtigkeitserfahrungen festgehalten werden:

- Bedroht-Sein des eigenen Selbst in Integrität und Anerkennung
- Bedroht-Sein der Verlässlichkeit institutioneller Regelsysteme zur Gewährleistung von Äquivalenz

13 Fallübergreifend zeigen sich empirische Regelmäßigkeiten, die eine interne Homogenität der Fälle aufweisen, sich aber zugleich stark von anderen Strukturtypen abheben (externe Heterogenität). Vgl. dazu Kelle/Kluge 2010 [Anm. 11], 85.

- Bedroht-Sein des sozialen Miteinanders in Loyalität und Fürsorglichkeit
- Bedroht-Sein des guten Lebens in Sicherheit und Harmonie

5. *Ausblick in den Praxiszusammenhang*

Das Forschungsprojekt geht von der didaktischen Idee aus, dass die eigene Lebensgeschichte als Ort ethischer Bewusstwerdung ein Ausgangspunkt und die Negation des Ungerechten¹⁴ ein lohnenswerter Bezugspunkt ethischen Lernens sein kann. Der hermeneutische Prozess einer biografischen Selbstvergewisserung ermöglicht die Identifizierung und Ver-

gegenwärtigung des Ungerechten samt impliziter subjektiver Gerechtigkeitskonzepte. Für den schulischen Kontext sind die Möglichkeiten einer verantwortbaren sprachlichen wie inhaltlichen Kommunikation lebensgeschichtlicher Erfahrungen zu reflektieren. Das ethikdidaktische Potential der Erzählung zeigt sich nicht nur im Zugang zu *eigenen* verletzten Ansprüchen, sondern auch in der weiteren Auseinandersetzung mit *intersubjektiven* Ansprüchen.¹⁵ Das dynamische Spannungsverhältnis von Verletzung und Anspruch kann schließlich auch diskursiv und kognitiv bearbeitet werden, um gegenseitige Geltungs- und Anerkennungsansprüche im Kollektiv zu plausibilisieren.

Christina Hofmann

Wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg, Universitätsstr. 31, 93053 Regensburg

14 Das negative moralische Wissen kann „einen kontrastiven Hintergrund bilden, auf dem das positive Wissen umso deutlicher und exakter erscheint“ und zugleich „zu einer nachdrücklicheren Motivation führen, das moralisch Positive zu verwirklichen.“ (Rommel 2006 [Anm. 4], 15).

15 „Dort, wo das ethische Lernen Gefahr läuft, zu einer einseitig kognitiv ausgerichteten Denkübung zu werden, wo die ausgewählten Fragestellungen und Inhalte keinen Bezug zur Lebenswelt mehr aufweisen können [...], zeigt sich die Erzählung als notwendiges und fruchtbares Korrektiv.“ (Horlacher, Julia: Erzählungen und ethische Bildung. Eine Untersuchung zur ethikdidaktischen Relevanz narrativer Formen im Religionsunterricht, Berlin 2009, 293.