

3. Forschungsdesign der Studie

3.1 Zur Wahl eines qualitativ-empirischen Forschungszuganges

Wie die Darlegung des Forschungsstandes gezeigt hat, wird sich dem Themenkomplex *Jugendliche und die Bibel* tendenziell über den quantitativen Forschungsweg genähert – qualitative Untersuchungen sind rar. Das dieser Studie zugrunde liegende Forschungsinteresse begünstigt demgegenüber die Entscheidung für einen qualitativen Forschungsweg, insofern ausgemachte Forschungsdesiderate insbesondere auf Anschlussfragen zielen, die sich aus Ergebnissen quantitativer Studien ergeben.¹

Ausgehend von allgemeinen Abgrenzungen zu quantitativen Forschungszugängen wird im Folgenden die Passgenauigkeit qualitativer Forschung für die Untersuchung des Verhältnisses Jugendlicher zur Bibel beleuchtet, indem einzelne Grundzüge qualitativen Forschens benannt und hinsichtlich ihrer Tragweite für vorliegende Forschung befragt werden.

3.1.1 Grundlagen qualitativen Forschens

Grundsätzlich geht es bei qualitativer Forschung – im Gegensatz zu quantitativen Vorgehensweisen – um Forschungsverfahren, deren Ergebnisse keine statistischen Daten widerspiegeln, deren Auswertungsprozesse auf nicht-mathematischem Weg stattfinden und deren Datenerhebungen einen geringen Standardisierungsfaktor aufweisen. Bezugspunkte für die Forschung können beispielsweise Lebens- oder Verhaltensformen von Menschen, zwischenmenschliche Beziehungen oder soziale Gefüge sein. In jedem Fall stehen subjektive Weltzugriffe und Konstruktionsprozesse im Zentrum des Interesses.² Erhoben werden die Daten etwa durch teilnehmende Beobachtungen, Leitfadenterviews, Gruppendiskussionen, Fragebogen o.Ä.³

1 Vgl. Unterkapitel 2.2.

2 Vgl. zur Einführung u.a. Flick/von Kardoff/Steinke 2015, 13–28; Lamnek/Krell 2016, 16–43 sowie Strauss 1998.

3 Vgl. zur Übersicht der Erhebungsformen u.a. Flick 2012, 194–267, 281–320; Döring/Bortz 2016, 323–429.

Strauss und Corbin sprechen von drei Hauptbestandteilen qualitativer Forschungsprozesse:

Dies sind erstens die Daten an sich, welche aus verschiedenen Quellen stammen können. Zweitens kommen die »analytischen oder interpretativen Verfahren«⁴ hinzu, die es ermöglichen, von der Datenmenge am Anfang zu Befunden oder sogar Theorien am Ende des Forschungsprozesses zu gelangen. Dieses Verfahren wird als »Kodieren« bezeichnet und schließt vielerlei methodische Optionen für die Forschenden ein. Und drittens erweisen sich Berichte über die Ergebnisse des Auswertungsprozesses (in mündlicher oder schriftlicher Form) als essentiell für qualitative Forschung.⁵

Qualitative Forschung entwickelte sich nicht zuletzt aus einer Abgrenzungshaltung quantitativen Forschungsprozessen gegenüber.⁶ Verschiedene Kritikpunkte werden im Kontext quantifizierender Verfahren in den Sozialwissenschaften⁷ häufig angeführt⁸: So wird etwa der Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten wenig Raum zugestanden, indem geradezu eine distanzierte, neutrale Haltung von Forschenden gegenüber dem Forschungsgegenstand bzw. der Zielgruppe gefordert wird, die keinen Raum für lebensgeschichtliche Erfahrungen gewährt. Diese »substantielle Verstrickung des Forschers in den Prozess der Untersuchung«⁹ findet somit keine ausreichende Beachtung. Darüber hinaus bleiben die Wahrnehmung der interpretativen Dimension

4 Strauss/Corbin 1996, 5.

5 Vgl. ebd., 3–6.

6 Zur geschichtlichen Einordnung: Obgleich seit den 1920er Jahren sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsverfahren vorfindbar waren, lag das Forschungsziel bis nach dem Zweiten Weltkrieg besonders auf den Möglichkeiten, Theorien mittels Fakten zu überprüfen, also theorieverifizierend bzw. theriefalsifizierend zu arbeiten. Die quantitativen Forschungsprozesse überwogen, wohingegen qualitative Erhebungen tendenziell eher als Versorgung der eigentlichen Forschung – nämlich der quantitativen – mit Vorarbeiten in Form von Hypothesen oder Kategorien gesehen wurden. In den 1970er-Jahren wurde die qualitative Forschung dann als ein eigenständiger Forschungsansatz in den USA anerkannt. In Deutschland war zunächst die theoretische Auseinandersetzung mit diesem Forschungsansatz ein Thema; vor allem stand hier die Abgrenzung zu quantitativen Methoden im Vordergrund. Erst in den 80er Jahren gab es auf breiter Basis Versuche, diese theoretischen Grundlinien auch praktisch umzusetzen. Die gegenwärtigen Auseinandersetzungen sind von der Frage nach Systematisierung eines sehr heterogenen qualitativen Forschungsfeldes sowie von der Bemühung um eine neue Verhältnisbestimmung von quantitativer und qualitativer Sozialforschung geprägt, welche beide Stoßrichtungen in integrativer Weise zu verbinden versucht (vgl. Glaser/Strauss 2010, 32; Lamnek/Krell 2016, 17–19; 39f.; Mayring 2016, 9–11; Flick 2012, 30–37; Kelle 1994, 29–55). Vgl. zur Geschichte und Forschungsfeldern empirischer Religionspädagogik Bucher 2000a sowie Bucher 2000b. Deutlich wird nicht zuletzt eine Zunahme empirischer Forschung sowie eine Entwicklung hin zu vermehrt qualitativen Forschungszugängen. Zur empirischen Wende in der Religionspädagogik vgl. Kalbheim 2017. Ein Überblick über aktuell gängige empirisch-methodische Forschungszugänge und Anwendungsfelder in der Religionspädagogik findet sich bei Pirner/Rothgangel 2018. Zu Überlegungen zum Status der Empirie in der Religionspädagogik vgl. Kalbheim 2016.

7 Die Empirische Sozialwissenschaft gilt als wichtige Referenzwissenschaft, wenn es um (qualitativ-)empirisches Forschen geht (vgl. etwa Kalbheim 2014).

8 Vgl. zu den Kritikpunkten Lamnek/Krell 2016, 19–32.

9 Ebd., 26.

von Wirklichkeit (insbesondere in Bezug auf soziale Phänomene) sowie die Wahrnehmung der Subjektivität und Individualität der Beforschten und deren Wirklichkeit konstituierende Sinnzusammenhänge, die möglicherweise nicht unmittelbar auf der Hand liegen, ohne grundlegende Konsequenz für den Forschungsprozess. Siegfried Lamnek und Claudia Krell verweisen darauf, dass »durch standardisierte Fragebogen, Beobachtungsschemata usw. das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittsweise erfasst und komplexe Strukturen zu sehr vereinfacht und zu reduziert dargestellt werden«¹⁰. Die Bedeutsamkeit der Bedingungsgefüge in Form von sozialen Verwobenheiten der Beforschten sowie des gesamten Forschungskontextes wird nur unzureichend berücksichtigt.

Ein weiterer, bei quantitativen Forschungszugängen häufig kritisierter Punkt betrifft das Aufstellen von ex ante Hypothesen mit der Gefahr, das Ergebnis der Untersuchung dergestalt zu lenken, dass kein Freiraum für eine offene Meinungsmitteilung der Zielgruppe bleibt. So stehen Theorieüberprüfungen bzw. Theorieverifizierungen bei quantifizierenden Analysen eindeutig im Mittelpunkt, während Theorieentwicklungen bzw. Theoriegenerierungen eine untergeordnete Rolle spielen.

Die standardisierten Untersuchungsmethoden werden weiterhin oft auf verschiedenste Forschungsbereiche angewandt, ohne sie dabei der nötigen Prüfung in Bezug auf die Brauchbarkeit zu unterziehen bzw. Anpassungsoptionen der Forschungsmethode an den Forschungsgegenstand in den Blick zu nehmen. Lamnek/Krell kritisieren dies als »Primat der Methode über die Sache«¹¹.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Erkenntnisinteresse vorliegender Studie in einen qualitativen Forschungsansatz überführen, insofern gerade individuelle Bedeutungszuschreibungen im Fokus stehen, die statistisch nur unzureichend erfassbar sind und die demnach mithilfe eines analytisch-interpretativen Zugangs zu bearbeiten sind. Eine qualitative Einholung der Bedeutung der Bibel kann demnach dazu beitragen, die Ergebnisse quantitativer Forschungszugänge besser zu verstehen, neue Erkenntnisse zu gewinnen und Aufschluss über bislang unberücksichtigte Hintergründe zu geben.¹² Gerade im Bereich religiöser Themenfelder und (existenzieller) Positionierungen erweist sich qualitative Forschung als gewinnbringend, um individuell ausgestaltete Deutungskonstrukte und Bedeutungsfelder aufspüren zu können. Dies entspricht dem Grundanliegen religionspädagogischen Forschens, heutige Erfahrungen und Wirklichkeitsdeutungen verstehend nachzuvollziehen und zum Ausgangspunkt religiöser Bildungsprozesse zu machen.¹³

Ausgehend von diesen Abgrenzungen und Vorüberlegungen lassen sich folgende zentrale Aspekte qualitativer Forschung anführen und auf vorliegende Untersuchung anwenden.

¹⁰ Ebd., 17.

¹¹ Ebd., 24.

¹² Vgl. Strauss/Corbin 1996, 3–5.

¹³ Vgl. Porzelt 2000, 78f.

Zentraler Kern qualitativen Forschens ist die *Subjektbezogenheit*, die sich sowohl auf das Subjekt als Grundlage wie auch als Zielrichtung aller Forschungsbemühungen bezieht.¹⁴

Ungeachtet aller interpretierenden und abstrahierenden Verfahren ist das einzelne Subjekt mit seinen jeweiligen Wirklichkeitskonstruktionen Ausgangspunkt der Forschung. Diese Subjektbezogenheit nimmt die Beforschten als Konstrukteure ihrer sozialen Realität wahr und ernst, indem Forschung an dieser Stelle ansetzt und die forschungsleitende Perspektive findet. Das Subjekt wird dabei in seiner Ganzheit, Historizität und Kontextbezogenheit beachtet sowie hinsichtlich konkreter, alltagsnaher Problemfelder in den Blick genommen, d.h. die Subjekte werden in ihren eigenen kognitiven wie emotionalen Zusammenhängen in den Mittelpunkt gestellt und in ihrer entwicklungs- und kontextbezogenen Positionierung gewürdigt.¹⁵

Indem es um persönliche Meinungen, Gedanken, Erfahrungen der Jugendlichen rund um die Bibel geht, wird der Subjektbezogenheit in vorliegender Studie Rechnung getragen. Der qualitative Weg kann verstehen helfen, was hinter dem Phänomen des durch quantitative Studien belegten Desinteresses Jugendlicher an der Bibel liegt. Details und Begründungszusammenhänge Jugendlicher, die nicht aus quantitativen Daten hervorgehen, können womöglich aufgetan werden.

Weiterhin sind es auch die Forschenden, die als interpretierende Subjekte mit ihren Positionen und Vorverständnissen zum Forschungsgegenstand wie auch zur Zielgruppe nicht als in den Hintergrund tretende, neutral-distanzierte, sondern als subjektive Blickrichtungen einspeisende Akteur:innen zu verstehen sind. Die Offenlegung des Vorwissens, des Erkenntnisinteresses sowie der Interpretationsschritte verdeutlicht dies in vorliegender Forschung.

Sodann zeichnen sich qualitative Prozesse durch *Offenheit* aus. Ohne vorab in einem selektiven Vorgang Antwortmöglichkeiten parat zu legen und damit schon ex ante Hypothesen aufzustellen, wird bei der qualitativen Herangehensweise den informationsgebenden Antworten der Versuchspersonen eine größtmögliche Offenheit entgegengebracht, was durch entsprechende Auswahl der Erhebungsmethoden- und anlagen gewährleistet werden kann. Überraschende Entwicklungen können auf diese Weise ebenso einbezogen werden wie individuelle Besonderheiten der Zielgruppe.

Offenheit betrifft jedoch nicht nur die Art der Datenerhebung, sondern impliziert überdies eine Grundkonstante im gesamten Forschungsprozess, indem eine Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen in interpretativen Vorgängen sowie Anpassungen in methodischen Abläufen als notwendig zu erachten ist. Hypothesen werden nicht verifiziert bzw. falsifiziert, sondern generiert, so dass erst am Ende der Untersuchung eine mögliche Hypothesenbildung steht, um keiner »informationsreduzierenden Selektion«¹⁶ Raum zu geben.¹⁷

An dieser Stelle greift die Option, durch qualitative Herangehensweisen Informationen zu gewinnen, die bei einer quantitativ angelegten Forschung nicht zu Tage treten,

14 Vgl. Mayring 2016, 20f.

15 Vgl. Ebd., 24; 33–35; Flick 2012, 27.

16 Lamnek/Krell 2016, 33.

17 Vgl. ebd., 33f.; Mayring 2016, 27f.; Reinders 2016, 21–24.

weil sie beispielsweise nicht abgefragt werden. Somit können Hintergründe erforscht werden, die aufgrund der geschlossenen quantitativen Fragestellungen unberücksichtigt bleiben. Hier wird die ergänzende Funktion deutlich, welche beide Forschungsanlagen gegenseitig füreinander austragen.¹⁸

In vorliegender Studie geht die Erhebung der Daten weitgehend un gelenkt vonstaten, insofern den befragten Schüler:innen eine große Freiheit beim Verfassen ihrer eigenen Meinungen eingeräumt wird. Dadurch werden möglicherweise Aussagen zur Bibel getroffen, die durch eine quantitativ angelegte Studie nicht erfasst würden. Es geht insbesondere darum, die Bedeutung der Bibel herauszuarbeiten, ohne vorher schon einschränkende Fragestellungen zu formulieren. Dieses Augenmerk auf Überraschendes bzw. auf ein besseres Verstehen ohnehin bekannter Tatsachen ist essentiell für qualitative Forschungsarbeit. Lebensweltlichen Umständen, welche hier insbesondere interessieren, wird somit ausreichend Raum gewährt.

Das Postulat der Offenheit wird dementsprechend durch den weit gefassten Impuls deutlich, der in verschiedene, eigene Relevanzsetzungen möglich machende Richtungen weitergeführt werden kann. Die methodischen Herangehensweisen werden ferner so gewählt, dass jederzeit eine Nachjustierung möglich wird – nicht zuletzt dadurch, dass das zweischrittige Auswertungsverfahren verschiedene Teilergebnisse sichtbar werden lässt und zahlreiche Ausgestaltungsoptionen gestattet.

Ferner ist die *Kommunikation* zwischen den Forscher:innen und den zu Erforschenden ein wesentliches Kennzeichen qualitativer Forschung. Erst durch Kommunikations- und Interaktionsprozesse wird unter permanentem Perspektivenwechsel und mit der Option wechselseitiger Veränderung die eigentliche Datenmenge festgesetzt, die im Laufe des Forschungsprozesses interpretativ bearbeitet wird.¹⁹

Kommunikation begrenzt sich nicht nur auf eine mündliche Interviewsituation, sondern nimmt vielmehr ernst, dass beide Seiten persönlich in den Forschungsprozess eingebunden sind: die Befragten als Überbringer persönlicher Daten und die Forschenden als interpretierende Subjekte. Somit konstituiert sich die Kommunikationssituation auf der Ebene der Verständigung und des Umganges mit den Daten.

In Abgrenzung zu quantitativen Herangehensweisen weiten Lamnek/Krell den Aspekt der Kommunikation, indem methodische wie hermeneutische Perspektiven inkludiert werden: »Versteht man den Forschungsablauf als kommunikative Beziehung zwischen Forscher und Forschungsobjekt, so ergibt sich die Intersubjektivität nicht aus der Standardisierung der Methoden, sondern aus der Anpassung der Methoden an das individuelle Forschungsobjekt sowie der Verständigung und dem Verstehen

18 Glaser/Strauss sind gar der Meinung, dass es »keinen fundamentalen Gegensatz zwischen den Zwecken und Kapazitäten qualitativer und quantitativer Methoden oder Daten gibt« (Glaser/Strauss 2010, 34) und dass der Forscher bzw. die Forscherin für die gleiche Sache oft »qualitative und quantitative Daten braucht – die einen nicht, um die anderen zu testen, sondern damit sie sich gegenseitig ergänzen« (ebd.). Vgl. zu Verknüpfungsoptionen qualitativer und quantitativer Forschung Flick 2012, 39–55; Flick/Erzberger 2015.

19 Vgl. Lamnek/Krell 2016, 34f.; Mayring 2016, 31f.; Reinders 2016, 25–27.

zwischen Forscher und Forschungsobjekt. Dadurch wird das Forschungsobjekt zum Forschungssubjekt.«²⁰

Indem Cluster zur Begünstigung des Forschungsprozesses an geeigneten Stellen einbezogen werden sowie eine stete Wechselbeziehung zwischen interpretativen Vorgängen und dem zugrundeliegenden Datenmaterial stattfindet, tritt jenseits der direkten Option des Nachfragens zumindest der Austausch auf Einzelfallebene in den Fokus. Der dialogische Charakter der Forschung wird überdies dadurch eingeholt, dass ein persönliches Kennenlernen im Zuge der Datenerhebung gegeben ist.

Darüber hinaus sind die Aspekte *Prozesshaftigkeit* und *Flexibilität* zu nennen. Lamnek/Krell beziehen sich bei der Prozesshaftigkeit sowohl auf das Forschungsverfahren, das sich als Kommunikationsgeschehen beständig weiterentwickelt, wie auch auf den Forschungsgegenstand.²¹ Qualitative Forschungsprozesse sind demnach in ihrem Ablauf anpassungsfähig. Die Informationen der Untersuchten gelten nicht als unveränderlich, sondern als »prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität«²².

Flexibel ist die Forschung insofern, als sie sich immer wieder an veränderte Situationen und Bedingungen im Forschungsverlauf anpasst und soweit wie möglich auf die Verwendung nur einer von vornherein festgelegten und unveränderlichen Methode verzichtet. Hier ergeben sich Parallelen zum Postulat der Offenheit.²³

Diese stetige Weiterentwicklung und Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche Belange des Forschungsgeschehens wird in vorliegender Studie durch eine reflexive Grundausrichtung sichergestellt, die sich u.a. in der Dokumentation aller Entscheidungen in Form von Memos zeigt. Ein kleinschrittiges Vorgehen während des Erhebungs- und Auswertungsprozesses ermöglicht es zudem, die Zielgruppe sukzessive zu erweitern sowie kontinuierlich methodische Einzelschritte zu modifizieren.

Deskription und *Interpretation* erweisen sich als zwei ineinander übergehende, aber dennoch voneinander abzugrenzende Grundzüge qualitativer Forschung.²⁴

Die Deskription des Gegenstandsbereiches steht innerhalb qualitativer Forschung als erster Datenzugang an und markiert den Beginn der Analyse.

In vorliegender Studie wird dies durch die theoretische Fundierung wie auch die Explikation der Zielgruppe in ihrer Kontextverwobenheit und ihren entwicklungsbedingten Zusammenhängen eingeholt. Darüber hinaus finden auf Einzelfallebene im Rahmen des ersten inhaltsanalytischen Arbeitsschrittes deskriptive Annäherungen statt, welche durch Memos, Fallzusammenfassungen und andere Notizformen festgehalten werden und die einen interpretativen Zugriff noch weitgehend aussparen. Um nicht bei der Beschreibung stehenzubleiben, muss eine Interpretation des Untersuchungsgegenstandes

20 Lamnek/Krell 2016, 26.

21 Vgl. ebd., 35.

22 Ebd., 35.

23 Vgl. ebd., 37f.

24 Vgl. Mayring 2016, 25–32.

angeschlossen und offengelegt werden.²⁵ Die Annahme, dass »vom Menschen Hervorgebrachtes immer mit subjektiven Intentionen verbunden«²⁶ ist, welche es zu deuten gilt, ist hier leitend. Der Interpretationsprozess ist dabei von zwei Richtungen aus zu fokussieren. Einerseits sind die Äußerungen der Befragten mit ihren unterschiedlichen Vorverständnissen und entwicklungsbedingten Zugriffsmöglichkeiten diejenigen Elemente, auf die ein interpretativer Vorgang zielt. Andererseits sind die jeweiligen Vorannahmen und Bedeutungen, die seitens der Forschenden in den Analyseprozess eingespeist werden, als deren subjektive, die Interpretation beeinflussende Zugangsweisen zum Forschungsfeld darzulegen und hinsichtlich ihrer Offenheit für Entwicklungen in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zu überprüfen.²⁷ Der »theoretischen Sensibilität«²⁸ der Forschenden kommt hierbei eine tragende Rolle zu, insofern diese dazu beiträgt, dass der Interpretationsrahmen abgesteckt wird und individuelle Deutungen auf eine vernetzende Abstraktionsebene gehoben werden können.

In der Studie *Jugendliche und die Bibel* werden Interpretations- und Abstraktionsvorgänge vor allem im Anschluss an die Systematisierung des Forschungsfeldes durch die qualitative Inhaltsanalyse virulent. Die Untersuchung empirischer Regelmäßigkeiten und inhaltlicher Sinnzusammenhänge im Rahmen des typenbildenden Verfahrens zielt darauf, Korrelationen herauszufiltern und idealtypisch zu konkretisieren.

Das *natürliche und alltägliche Umfeld*, das hinsichtlich des Untersuchungssettings gefordert wird, versucht eine Laboratmosphäre zu minimieren und die Natürlichkeit und Realitätsnähe des Forschungsgegenstandes anzustreben, um dann letztlich auch eine entsprechende Perspektivierung der Ergebnisse in diese Richtung vornehmen zu können.²⁹ Vorliegende Studie versucht dies über den Lernort Schule, genauer den Religionsunterricht, einzuholen. Auf diese Weise werden die Befragten in einem alltäglichen Umfeld befragt, insofern die schulische Unterrichtssituation vertraut ist die Auseinandersetzung mit biblischen Themen im Religionsunterricht möglicherweise eine gewisse Regelmäßigkeit aufweist.³⁰

Eine *reflektierte Einstellung* der Forschenden erweist sich über alle Grundlagen hinweg als bedeutsamer Bestandteil qualitativen Forschens, ist zugleich Schnittstelle zu Gütekriterien und in diesem Zusammenhang Voraussetzung, um intersubjektive Nachvollziehbarkeit herstellen zu können. Durch Reflexivität wird eine Anpassungsfähigkeit der Forschung in Bezug auf den Gegenstandsbereich gewährleistet, eine kritische Anfrage an Kommunikation und Interpretationen etc. gestellt sowie ein kritischer Rückbezug auf die Methodik gewährleistet.³¹ Gleichzeitig werden Reflexionen über »Handlungen und

25 Vgl. Knoblauch 2014, 79. Nur wenige Forschungen bleiben auf der Ebene der Deskription des Einzelfalls stehen. Vielmehr geht es um die Analyse übergreifender Muster. Vgl. dazu auch Reichertz 2014, 94.

26 Mayring 2016, 22.

27 Vgl. ebd., 21f. und 29f. Zur Rolle des Vorwissens in vorliegender Studie vgl. Kapitel 3.3.2.

28 Vgl. Strauss/Corbin 1996, 25–30.

29 Vgl. Mayring 2016, 22f.

30 Vgl. dazu Unterkapitel 3.2.

31 Vgl. Lamnek/Krell 2016, 36.

Beobachtungen im Feld, [...] Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle etc. [...] zu Daten, die in die Interpretation einfließen«³².

Eng damit verbunden ist die *Explikation* aller Forschungsschritte, so dass zum einen eine Regelgeleitetheit des analytischen Vorgehens deutlich wird und zum anderen eine Nachvollziehbarkeit interpretativer Elemente garantiert wird.³³

Reflexion und Explikation als essentielle Bestandteile qualitativer Forschung werden in vorliegender Studie besonders durch den konsequenten Einsatz von Memos in allen Stadien des Analyseprozesses abgebildet. Die Überprüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit durch die Arbeit in einer Forschungsgruppe kann wiederum als zentraler Ort der Explikation des Vorgehens gelesen werden und fließt in die eigene Reflexion ein.

Im Sinne der *Verallgemeinerbarkeit* muss genau geprüft und begründet werden, welche Ergebnisse über die Studie hinaus eine Gültigkeit beanspruchen können. Dabei müssen derartige übergreifende Folgerungen sowohl am Einzelfall nachvollziehbar sein als auch hinsichtlich einer Generalisierung klar kontextualisiert und damit begrenzt werden.³⁴ In Gänze auf eine Repräsentativität zu zielen, ist dagegen fragwürdig: »Da menschliches Handeln in großem Maße situativ gebunden, historisch geprägt, mit subjektiven Bedeutungen behaftet ist, lässt sich die Verallgemeinerung humanwissenschaftlicher Ergebnisse nicht automatisch durch ein Verfahren wie das der repräsentativen Stichprobe garantieren.«³⁵

Vorliegende Studie ist durch die anvisierte inhaltsanalytische Strukturierung des Forschungsfeldes sowie die idealtypischen Abstrahierungen der Ergebnisse insofern ein Stück weit generalisierbar, als sie Folgerungen und Denkanstöße in den bibeldidaktischen Diskurs einbringen kann.

3.1.2 Umgang mit Gütekriterien

Die Rückbindung des Forschungsprozesses an Gütekriterien zielt darauf ab, Maßstäbe zu definieren, anhand derer die Qualität des Forschungsprozesses, einschließlich der Forschungsergebnisse, gemessen werden kann. Anders als bei quantitativen Herangehensweisen geht es bei der Qualitätssicherung eines qualitativen – und damit stets subjektiv geprägten – Forschungszugriffs vor allem um ein argumentatives Vorgehen, um die Nachvollziehbarkeit aller Entscheidungen und interpretativen Prozesse zu gewährleisten. Damit ist nicht lediglich eine »selektive Plausibilisierung«³⁶ gemeint, bei welcher eine partielle Verifizierung der Ergebnisse an ausgewählten Textpassagen vollzogen wird, sondern eine weiterführende Sicherstellung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit. Der Verweis auf einzelne Textpassagen dient zwar der empirischen Rückbindung

32 Flick 2012, 29.

33 Vgl. Lamnek/Krell 2016, 36f.

34 Vgl. Mayring 2016, 23f.; 35f.

35 Ebd., 23.

36 Vgl. die Ausführungen von Flick 2012, 488f.

und nimmt die Verbindung von Theorie und Empirie als wichtiges Kennzeichen qualitativen Forschens ernst, kann aber nicht als alleiniges Gütekriterium herangezogen werden. Insbesondere in Bezug auf eine angestrebte Typenbildung bei vorliegender Studie plausibilisieren Datenauszüge zwar charakteristische Merkmalskombinationen, vermögen aber aufgrund der durchgeführten Abstrahierung kein hinlängliches Kriterium für die Qualität des Auswertungsprozesses zu sein.

Hinsichtlich des Umgangs mit Gütekriterien in der qualitativen Forschung lassen sich im Allgemeinen verschiedene Wege ausmachen:³⁷

Erstens kann auf eine Formulierung von Gütekriterien gänzlich verzichtet werden, was aber aus genannten Gründen für vorliegende Forschung keine Option darstellt.

Zweitens kann eine Auseinandersetzung mit den klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung stattfinden. Diese werden hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit qualitativen Forschungsprozessen überprüft. Dabei kann es zum Versuch kommen, vor allem die auf Zuverlässigkeit abzielenden Gütekriterien der Validität (Gültigkeit) und Reliabilität (Genauigkeit) sowie das Kriterium der Objektivität für qualitative Forschung fruchtbar zu machen und in Bezug auf mögliche Anknüpfungspunkte zu untersuchen.³⁸ Da eine reine Übertragung aufgrund ungleicher Voraussetzungen mitunter schwierig ist, werden die Gütekriterien deshalb entsprechend angepasst, indem sie interpretativ geweitet werden. Das Kriterium der Reliabilität impliziert dann beispielsweise die klare Kennzeichnung interpretativer Schritte sowie die adäquate Dokumentation des Forschungsprozesses.³⁹ Es geht somit um eine Reformulierung dieses Gütekriteriums »in Richtung einer Prüfung der Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen«⁴⁰. Kritisch ist dieses Vorgehen insofern zu sehen, als durch die Verwendung klassischer Gütekriterien zwar eine begriffliche Deckungsgleichheit zu quantitativen Gütekriterien entsteht, eine inhaltliche Entsprechung jedoch nicht herbeigeführt werden kann.

Deshalb überzeugt schließlich – *drittens* – die Möglichkeit, spezifische, auf qualitative Forschung ausgerichtete Gütekriterien zu formulieren, welche sich an die Grundlagen qualitativer Sozialforschung rückbinden lassen.⁴¹

Aufgrund der Diversität qualitativer Forschungswege und -zielsetzungen empfiehlt es sich, je individuell an das Projekt angepasste Gütekriterien zu wählen.⁴² Für vorliegende Studie werden deshalb – unter Rückgriff auf die Vorschläge von Ines Steinke und

37 Vgl. u.a. die Übersicht bei ebd., 489 sowie Steinke 2015, 319–321.

38 Vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 21–28.

39 Vgl. Flick 2012, 492.

40 Ebd.

41 Vgl. Abschnitt 3.1.1.

42 Vgl. den Vorschlag von Kuckartz/Rädiker, die eine Checkliste für »interne Studiengüte« vorlegen (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, 237f.).

Philipp Mayring⁴³ – folgende, dem Forschungsdesign adäquate Gütekriterien herangezogen:

Im Zentrum steht die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* als übergeordnetes Hauptkriterium.⁴⁴ Intersubjektive Nachvollziehbarkeit bezieht sich zum einen auf einen Zustand, der während des Forschungsprozesses hergestellt werden kann, indem Analyseschritte und interpretative Entscheidungen in einer Forschungsgruppe einer Überprüfung unterzogen werden. Zum anderen bezieht sich das Kriterium auf einen Prozess zwischen Forscherin und Rezipierenden. Auch für letztere muss die Herstellung einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit angestrebt werden durch verschiedene Dokumentationsprozesse, die Transparenz gewährleisten, sowie durch das Berücksichtigen von Grundlinien qualitativer Forschungsprozesse.

Um *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* zu gewährleisten, lassen sich folgende, den Begriff inhaltlich anreichernde Teilkriterien für diese Studie konturieren:

- *begründete Darstellung methodischer Entscheidungen*⁴⁵: Die für die Analyse und Erhebung der Daten angewandten Verfahren und Analyseinstrumente werden ebenso offengelegt wie grundsätzliche Entscheidungen, die den Rahmen der Forschungsdesigns⁴⁶ tangieren. Angefangen von der Wahl der Forschungsfrage und dem ihr zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse über die Frage nach der Indikation einer qualitativen Anlage bis hin zu allen Erhebungsaspekten (Zielgruppe, Erhebungsinstrument, Impulswahl, Ort der Befragung) und schließlich allen Auswertungsverfahren sind alle Schritte in begründender Weise darzustellen.
- *Regelgeleitetheit*: Der methodische Rahmen gibt bestimmte Leitlinien in Form konkreter Analyseschritte bzw. Analysevorschlge vor. In vorliegender Arbeit besteht das Regelwerk zum einen aus der *Inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse* nach Udo Kuckartz als Primärverfahren und darauf aufbauend aus der *Empirisch begründeten Typenbildung* nach Susann Kluge als Sekundärverfahren. Wird in der qualitativen Forschung eine Methode zwar dem Untersuchungsgegenstand stets angepasst, ist

43 Vgl. Steinke 2015, 319–331 (insbesondere 324–331): Hier werden alternative Kriterien als breiter Fundus aufgestellt, so dass je nach Forschungssituation eigene Anpassungen vorgenommen werden können; vgl. außerdem Steinke 1999 sowie Mayring 2016, 140–148: Mayring spricht etwa von den Kriterien *Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation*. Auch bedenkenswert sind die Ausführungen von Flick, der u.a. Strategien wie die *Triangulation* oder *analytische Induktion* als alternative Gütekriterien anfhrt (vgl. Flick 2012, 511–530; insbesondere 519–521).

44 Ines Steinke verweist darauf, dass es innerhalb qualitativer Forschung nicht um »intersubjektive Overprfbarkeit« (Steinke 2015, 324) gehen kann.

45 Vgl. hierzu auch die Frage nach der Indikation qualitativer Forschung. Flick führt hierfür Fragen zur Reflexion der einzelnen Forschungsschritte und der gewählten Methoden auf. Diese Darstellungen sind im Sinne der Verfahrensdokumentation und Regelgeleitetheit hilfreich, um alle Entscheidungen im Forschungsprozess zu reflektieren und dokumentieren (vgl. Flick 2012, 516–518). Bei Steinke entspricht die Frage nach der Indikation aller Entscheidungen im Forschungsprozess einem eigenen Gütekriterium (vgl. Steinke 2015, 326–328). Innerhalb dieser Arbeit wird die Indikation im Sinne der begründeten Darstellung und Dokumentation des Forschungsdesigns integrierend erläutert.

46 Vgl. zu den Komponenten des Forschungsdesigns Flick 2015.

aber dennoch das Einhalten eines systematischen, regelbasierten Vorgehens von Bedeutung. Alle Abweichungen und Modifikationen, die im Laufe des Forschungsprozesses vollzogen werden, sind demnach argumentativ aufzubereiten.

- *Darlegung der Interpretationsvorgänge:* Neben der Darlegung der Auswertungsmethoden sind auch die einzelnen Auswertungsphasen herauszustellen. Hierbei geht es um zweierlei: Einerseits sind einzelne Analyseschritte in dokumentierender Weise festzuhalten, um den Fortgang der Auswertung und schließlich die erarbeiteten (Zwischen)Ergebnisse mitsamt aller zugrundeliegenden interpretatorischen Entscheidungen und Abstrahierungen offenzulegen. Das heißt, alle Interpretationsschritte und deren Ergebnisse müssen im Hinblick auf Vorverständnisse ausgewiesen sein, eine Nachvollziehbarkeit offerieren und durch die transparente Darstellung und den begründeten Ausschluss von anderen Deutungsweisen in ihrer Gültigkeit bestätigt werden. So kann zum Beispiel anhand eines Textes exemplarisch das Kodierverfahren oder die initiiierende Textarbeit plausibilisiert werden etc. Andererseits werden mit Hilfe von Memos Schwierigkeiten im Auswertungsprozess, offene Fragen, vorgenommene Anpassungen etc. dargestellt, um der Dynamik und Flexibilität, welche qualitativer Forschung zu eigen sind, Rechnung zu tragen.
- *kommunikative Absicherung des methodischen und interpretatorischen Vorgehens:* Daneben ist auch die Validierung in der Forschungsgruppe von großer Bedeutung. Hierbei steht die Absicherung der interpretativen Schritte, aber auch des methodischen Vorgehens im Fokus. Das Kriterium der Triangulation stößt zwar in Bezug auf verschiedene Methoden und unterschiedliche Datensätze an Grenzen, kann jedoch durch das punktuelle, dauerhaft begleitende Arbeiten in einer Forschungsgruppe zumindest teilweise eingeholt werden, indem verschiedene Perspektiven auf die unterschiedlichen Schritte des Auswertungsprozesses eingenommen werden.⁴⁷ Udo Kuckartz verweist darauf, dass es im Rahmen qualitativen Forschens nicht um die Übereinstimmung mehrere Forschender bei der Kategorienbildung, sondern um die Übereinstimmung bei der Anwendung der Kategorien geht.⁴⁸ Zielpunkt ist eine sog. »Intercoder-Übereinstimmung«⁴⁹, die über das konsensuelle Kodieren, d.h. das Überprüfen von Kodierungen in der Forschungsgruppe sichergestellt wird.⁵⁰
- *Darlegung des Vorwissens:* Schon bei der Aufstellung der Forschungsfrage ist das Vorwissen der Forscherin von zentraler Bedeutung. Desgleichen sind während des gesamten Forschungsprozesses subjektive Einflüsse nicht von der Hand zu weisen, die sowohl methodische Entscheidungen als auch interpretative Paradigma beeinflussen. Somit kommt der Darlegung des Vorwissens eine hohe Relevanz zu, erhebt der eigene Forschungsprozess den Anspruch intersubjektiv nachvollziehbar zu sein.⁵¹

47 Vgl. auch Flick 2012, der das Ziel der Triangulation in der »systematischen Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten« (Flick 2012, 520) sieht. Dabei versteht er Triangulation als Alternative zu der Verwendung reiner Kriterien (vgl. ebd., 519f.).

48 Vgl. Kuckartz/Rädiker 2022, 239.

49 Ebd., 243.

50 Vgl. ebd., 244f.

51 Vgl. zur Rolle des Vorwissens Abschnitt 3.3.2.

- *Wechselbeziehung zwischen Empirie und Theorie:* Dieses Teilkriterium bezieht sich auf alle Auswertungsschritte und knüpft an ein wichtiges Postulat qualitativen Forschens an. Trotz zunehmender Abstraktion und Konzentration auf Systematisierungen und Sinnzusammenhänge darf im Analyseprozess eine stetige empirische Rückbindung nicht fehlen. Jeder Auswertungsschritt muss empirische Bezüge aufweisen. Obwohl keine Bildung von Realtypen angestrebt wird, bedarf die abschließende Typenbildung dieser Wechselbeziehung zwischen Empirie und Theorie, um eine gegenstandsangemessene Verortung sicherzustellen.
- *Nähe zum Gegenstand:* Insofern subjektive Zugriffe auf die Bibel einen Gegenstandsbereich des Religionsunterrichts tangieren, kann eine gewisse Nähe der Befragten zum Forschungsgegenstand vorausgesetzt werden. Inwieweit diese Nähe aber auch individuelle Einverständnisse und alltägliche Bedeutungskontexte umschließt, ist mit vorliegender Studie noch zu klären. Eine Lösung alltagsrelevanter Problemfelder – wie sie von qualitativen Settings nicht selten intendiert wird – kann im Horizont bibeldidaktischer Schlussfolgerungen anvisiert werden.
- *Intertextuelle Fallvergleiche und -kontrastierungen:* Beachtenswert erscheint zudem die Rolle der Fallkontrastierung, die einen permanenten Vergleich der Resultate einzelner Auswertungsschritte einschließt. Hier werden u.a. kodierte Textstellen auf Einzelfallebene miteinander verglichen und auf diese Weise hinsichtlich ihrer Übereinstimmungen und Unterschiede überprüft. Gibt es abweichende Fälle, muss kontrolliert werden, inwieweit Änderungen an den Kategorien und ihrer Definitionen vollzogen werden müssen. Ähnliches gilt im weiteren Analyseprozess, wenn etwa Gruppierungen und Sinnzusammenhänge auf dem Weg zu einer Typenbildung an verschiedenen Kodierungen des empirischen Datenmaterials plausibilisiert und in diesem Zuge auch einem Vergleich unterzogen werden.⁵²

Das Kriterium der kommunikativen Validierung ist hingegen nicht einlösbar. Eine Diskussion und Überprüfung der Ergebnisse mit den Beforschten entspricht weder dem Erkenntnisinteresse der Studie noch den methodischen Zielsetzungen. Durch die inhaltsanalytische Perspektivierung werden die Daten auf Kategorienebene systematisiert, um schließlich im Zuge der empirisch begründeten Typenbildung auf eine abstraktere, inhaltliche Sinnzusammenhänge plausibilisierende Ebene gehoben zu werden. Die Fokussierung auf einen Typusbegriff, der zwischen Ideal- und Realtypus angesiedelt ist, lässt zwar einen empirischen Rückbezug notwendig werden, kann aber keine realen Wiederfindungsoptionen bieten.

52 Vgl. hierzu die Ausführungen von Kelle/Kluge 2010, 56–82. Ähnliches wird im Zuge der analytischen Induktion erreicht, bei welcher aufgestellte Hypothesen bzw. Modelle mit abweichenden Fällen in Verbindung gebracht und vor diesem Hintergrund abgesichert oder modifiziert werden (vgl. u.a. Flick 2012, 521).

3.2 Anlage der Befragung

Im folgenden Teil der Arbeit werden sowohl die gewählte Zielgruppe als auch die Datenerhebungsform charakterisiert, bevor einige reflexive Einordnungen zur Befragungssituation und Erläuterungen zur Aufbereitung des Datenmaterials anschließen.

3.2.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Die schriftliche Datenerhebung wurde in der 10. Jahrgangsstufe an sechs bayerischen Gymnasien durchgeführt. Der Erhebungszeitraum belief sich von 01/2015 bis 07/2016.⁵³ Befragt wurden insgesamt 127 Schüler:innen (N = 127) im Alter von 15–17 Jahren, die den katholischen Religionsunterricht besuchten.⁵⁴ Die »natürliche« Zusammensetzung einer Schulklasse bietet dahingehend Vorteile, als in ihr die »individuellen Vorstellungen und Einstellungen [...] – gerade auch im religiösen Bereich – erheblich variieren, sodass der Untersuchungsgegenstand in seiner Komplexität und seinem Facettenreichtum zu Tage treten kann.«⁵⁵ Eine Datenerhebung in der Schule geschieht überdies im alltäglichen Kontext der Schüler:innen, weshalb die innerhalb qualitativer Forschung postulierte Alltagsnähe Beachtung findet.⁵⁶

Bei der Zielgruppenauswahl erwies sich das theoretische Vorwissen als essentieller Referenzpunkt.⁵⁷ Die Entscheidung für die 10. Jahrgangsstufe muss demnach im Kontext bereits vorliegender empirischer Untersuchungen gesehen werden. Die vermeintliche Beliebtheit biblischer Themen im Grundschulbereich wird abgelöst von einer zunehmenden »Bibelmüdigkeit« und einem wachsenden Desinteresse an der Bibel im Jugendalter. Die der Bibel in dieser Altersgruppe zugeschriebene Lebensrelevanz scheint auf ein Minimum reduziert. Diese Ausgangslage lässt es spannend erscheinen, in dieser Altersklasse zu forschen und nach Gründen für ein fehlendes Bibelinteresse, aber auch nach – möglicherweise doch vorhandenen – Bedeutungszuschreibungen zu suchen. Unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten kann für diese Zielgruppe angenommen werden, dass sie – im Sinne der auf Piaget zurückgehenden formal-operationalen Phase der Denkentwicklung⁵⁸ – zu abstrakten Denkprozessen sowie einem reflektierten Umgang mit eigenen Denkvorgängen fähig ist. Entmythologisierungsprozesse werden angestoßen, indem sich symbolische Vorstellungen zunehmend entwickeln und my-

53 Im Zuge eines Pretests wurden bereits im Jahr 2012 20 Schüler:innen einer 10. Klasse eines Gymnasiums mithilfe eines Impulses schriftlich befragt. Die mit der von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelten »Grounded Theory« ausgewerteten Daten boten erste Anhaltspunkte für verschiedene Typen von Jugendlichen, die je unterschiedliche Zugangsweisen zur Bibel beschreiben.

54 Insofern die Studie einen Beitrag zur Weiterentwicklung religiöser Bildungsprozesse im Allgemeinen und biblischen Lernens im Speziellen leisten will, legitimiert sich die Wahl der Zielgruppe. Die Option, eine Befragung in einem anderen Fach durchzuführen, hätte zwar die vermeintliche Religionsunterrichts-Perspektive auszublenden vermocht, wäre aber angesichts der Zielperspektive der Studie anfragbar gewesen.

55 Stögbauer 2011, 129.

56 Vgl. Mayring 2016, 22f.

57 Vgl. zur Rolle des Vorwissens Abschnitt 3.3.2

58 Vgl. die entwicklungspsychologischen Verortungen in Abschnitt 2.2.4.

thisch-wörtliche Deutungsperspektiven ablösen. Ein wörtliches Verstehen von fiktionalen (religiösen) Texten vermag somit größtenteils überwunden zu sein. Demgegenüber können aber auch die Frage nach dem Wahrheitsanspruch fiktionaler Texte auf der einen Seite und eine vornehmlich naturwissenschaftlich geprägte Weltsicht auf der anderen Seite als höchst widersprüchlich wahrgenommen werden und zu Abgrenzungshaltungen führen. Heranwachsende in diesem Alter orientieren sich bei ihren Glaubensentscheidungen vorwiegend an Personen des Umfeldes oder grenzen sich von diesen durch individuelle Suchbewegungen ab. (Religiöse) Traditionen sowie kindliche – oftmals als naiv deklarierte – (religiöse) Vorstellungen werden kritisch befragt, verworfen oder sich in angepasster Form neu zunutze gemacht.⁵⁹

Die Vergleichbarkeit mit bereits vorliegenden empirischen Studien rückt diese Altersgruppe einmal mehr in den Fokus.⁶⁰ Die Chance einer Vertiefung, Aktualisierung oder deutenden Erläuterung bereits existierender Ergebnisse sowie eines ergänzenden Abgleichs zwischen (quantitativen und qualitativen) Studien lässt vorliegendes Sample attraktiv erscheinen, da es in einer Vielzahl empirischer Studien abgebildet ist.

Durch die Begrenzung auf nur eine Jahrgangsstufe kann eine Tiefenbohrung vorgenommen werden, die es ermöglicht, dass »verdichtete Aussagen für diese spezielle Teilgruppe Jugendlicher getroffen werden«⁶¹, was wiederum einer Perspektivierung bibeldidaktischer Optionen zuträglich ist. Aufgrund der Tatsache, dass die 10. Jahrgangsstufe an nahezu allen weiterführenden Schulen verortet ist, erweisen sich mögliche Folgerungen zugleich auf unterschiedliche Schularten adaptierbar.

Das Datenkorpus wurde nach einer ersten Sichtung des Materials sowie nach Durchlauf der ersten Schritte einer »initiiierenden Textarbeit«⁶² durch zwei Erhebungen im städtischen Kontext ergänzt. War die vermeintlich ländliche Prägung durch einen starken Bezug Bibel – Kirche gegeben, so sollte durch entsprechende Nacherhebungen entweder eine Bestätigung dieser Verhältnisbestimmung angezielt oder aber eine ausgleichende Variable in den Blick genommen werden. Zwar bleiben qualitative Forschungsergebnisse auf einen bestimmten Rahmen bezogen und können keine Repräsentativität beanspruchen, jedoch kommt dem Erreichen einer »theoretischen Sättigung« innerhalb qualitativer Forschungszugänge eine nicht geringe Bedeutung zu. Können keine Merkmale im Feld mehr gefunden werden, welche die Ausprägungen einer Kategorie weiter vorantreiben, kann von einer Sättigung gesprochen werden. Nur im Zuge einer parallel angelegten Analyse und Erhebung wird dieser Zugang ermöglicht.⁶³ Die »theoretische Sensibilität« vermag hier eine entscheidende Rolle zu spielen, insofern durch entsprechendes literaturbasiertes Wissen sowie alltagsbezogene Erfahrungswerte einer vorschnellen »Schließung« der Kategorien entgegengewirkt werden kann.⁶⁴ Die Nacherhebung in vorliegender Studie fußt auf einem gezielten »theoretischen Sampling«, das

59 Vgl. Abschnitt 2.2.4 sowie Stögbauer 2021; Büttner 2015; Büttner/Dieterich 2016, 68–88.

60 Vgl. Unterkapitel 2.2.

61 Stögbauer 2011, 129.

62 Vgl. Kuckartz 2018, 55–62.

63 Vgl. Glaser/Strauss 2010, 76–78.

64 Vgl. hierzu Strauss/Corbin 1996, 25–30.

»auf der Basis der sich entwickelnden theoretischen Relevanz der Konzepte«⁶⁵, d.h. auf Basis der ersten Erkenntnisse aus der begonnenen Analyse des Datenmaterials, stattfand.

3.2.2 Datenerhebung als offene schriftliche Befragung mittels Impulsfortschreibung

Die offene, *nicht-strukturierte Form der schriftlichen Befragung* zielt darauf, dass sich »die Befragungspersonen [...] in eigenen Worten zu einem Thema« äußern, »ohne dass ein detaillierter Fragenkatalog vorgelegt wird«⁶⁶. Durch Vorlage eines nicht-standardisierten Fragebogens in Form einer offenen Frage, einer Aufforderung oder eines Impulses wird eine schriftliche Stellungnahme im Aufsatz- oder Essayformat initiiert. Auf diese Weise wird eine weitgehende Selbststeuerung hinsichtlich der inhaltlichen sowie formalen Gestaltung und Gliederung des zu verfassenden Textes möglich. Durch diese Offenheit können »Aspekte des subjektiven Erlebens«⁶⁷ erfasst werden, die durch andere Erhebungsformen, wie vollstrukturierte schriftliche Befragungen, Leitfadeninterviews, teilnehmende Beobachtungen o.Ä., nicht oder nur schwer zugänglich wären.⁶⁸

Die schriftliche Form der Datenerhebung offeriert ein hohes Maß an Anonymität, da keine Face-to-Face-Kommunikation zwischen Forscher:in und den Befragten erforderlich ist. Gerade bei Themen, die auf individuelle Stellungnahmen, Eindrücke, Meinungen sowie Emotionen abzielen und das Persönlichkeitsfeld der Befragten unmittelbar tangieren, bieten Befragungen mit einem zwischengeschalteten Medium die Chance einer Auseinandersetzung im geschützten Rahmen. Auch der zeitliche Faktor spielt eine Rolle. So schafft die schriftliche Befragung die Möglichkeit, sich ausreichend Zeit zu lassen, Gedanken zum Thema in Ruhe zu sammeln und dann zu verschriftlichen. Sich im Rahmen einer Textproduktion argumentativ mit spezifischen Themen auseinanderzusetzen, stellt darüber hinaus für Schüler:innen der 10. Jahrgangsstufe ein bekanntes Vorgehen dar.

Demgegenüber sind auch mögliche Schwierigkeiten zu nennen: Dass Schüler:innen der 10. Klasse Gymnasium mit der Produktion von Texten vertraut sind, schließt nicht zwangsläufig ein, dass sie immer die notwendige Schreibmotivation besitzen. Döring/Bortz beschreiben dies treffend: »Sehr umfangreiche und komplexe Antworten sind schriftlich nicht zu erwarten, vielmehr muss man sich auf wenige und klar umschriebene Befragungsinhalte beschränken, während im mündlichen Interview längere Erzählungen möglich sind.«⁶⁹ Daran schließt sich die Schwierigkeit an, dass keine klärenden Nachfragen möglich sind. Weder haben die Befragten die Handhabe, während des Schreibens Rückfragen zu stellen, noch ist eine präzisierende Tiefenbohrung an interessanten und mitunter nicht eindeutig interpretierbaren Stellen möglich. Eine flexible Gestaltung der Befragungssituation ist infolgedessen kaum gegeben, was

65 Ebd., 150.

66 Döring/Bortz 2016, 399.

67 Vgl. ebd., 398.

68 Vgl. ebd. 398–403.

69 Ebd., 398.

jedoch die positive Konsequenz impliziert, dass die Vergleichbarkeit der einzelnen Datenerhebungen erhöht wird.

Die »Fragebogentechnik ist wie die Interviewtechnik eine reaktive Methode«⁷⁰, d.h. das Befragungssetting als wissenschaftliche Erhebungsform ist durch die einleitenden Worte ebenso klar wie auch durch die Anwesenheit der forschenden Person. Diese Ausgangslage relativiert mitunter die alltagsnahe Begegnung der Befragten mit dem Forschungsthema.⁷¹

Den Schüler:innen wurde im Rahmen der offenen schriftlichen Befragung der *Impuls »Die Bibel ist für mich ...«* vorgelegt. Da das entstehende Datenkorpus – anders als etwa bei einer teilnehmenden Beobachtung – in großem Maße von der Formulierung des Impulses abhängig ist, waren zahlreiche Vorüberlegungen nötig, die unter folgenden Stichpunkten gebündelt werden können: *Bezug zur Forschungsfrage, Offenheit und persönlicher Bezug*.

Die aus dem Forschungsinteresse heraus entwickelte *Forschungsfrage*⁷² nach der Bedeutung der Bibel für Jugendliche mündet in ein konkretes Forschungsdesign und schließlich in ein empirisches Erhebungssetting mit entsprechender Befragungsmethode. Der aufgespannte Fragehorizont muss möglichst passgenau eingeholt werden. Mit anderen Worten muss eine Kongruenz zwischen zugrundeliegender Forschungsfrage und Befragungsimpuls gegeben sein. Nur wenn eine Übereinstimmung vorhanden ist, kann der Impuls der Annäherung an die Beantwortung der Fragestellung dienlich sein. Die Frage nach der Bedeutung der Bibel für Jugendliche muss sich im Impuls folglich dergestalt wiederfinden lassen, dass eine bedeutungstragende Aussage ermöglicht werden kann.

Der gewählte Impuls *»Die Bibel ist für mich ...«* erfüllt diese Voraussetzung, da er sowohl auf eine Anzeige von persönlicher Wichtigkeit wie auch auf einen individuellen Sinngehalt abzielen kann. Ersterer Zugang bündelt Äußerungen des Ansehens der Bibel, des Wertes, den man ihr zuschreibt, der Wichtigkeit etc. Die Bedeutungszuschreibung hinsichtlich eines Sinngehaltes, der der Bibel attestiert wird, subsumiert hingegen Aspekte der Sinngenerierung, welche sich etwa im zugrundeliegenden Bibelverständnis o.Ä. manifestieren können. Der Impuls lässt bewusst beide Lesarten und Fortschreiboptionen ohne die Vorgabe einer Richtung offen. Im Hinblick auf eine nach qualitativen Leitlinien ablaufenden Forschung ist es zudem ausdrücklich erwünscht, dass im Sinne der *Offenheit* der Forschung die Option eingeräumt wird, auch andere Aspekte – jenseits der Bedeutungszuschreibungen – erheben zu können. Entscheidend ist nicht, dass durch Fortschreiben des Impulses immer auch eine Bedeutungsäußerung vorgenommen wird, sondern vielmehr, dass der Möglichkeitsraum hierfür grundsätzlich gegeben ist. Zentrale Prämisse ist es, den Schüler:innen die Gelegenheit zu geben, sich oh-

70 Ebd., 399.

71 Vgl. die Darstellungen zur schriftlichen Befragung mit ihren Vor- und Nachteilen bei Stögbauer 2011, 134–136.

72 Vgl. Unterkapitel 2.3.

ne Einschränkungen zu ihrem persönlichen Verhältnis zur Bibel äußern zu können.⁷³ Um *Offenheit* zu gewährleisten⁷⁴ sowie zahlreiche Antwortoptionen durch die Anlage der Befragung zuzulassen, wird die Vorgabe eines Impulses gewählt, der als zu ergänzender Satzanfang den Startpunkt für einen zusammenhängenden Text bietet. Der Verzicht auf eine oder mehrere (offene oder geschlossene) Frage(n) intendiert eine möglichst geringe inhaltliche Lenkung der Befragten. Spontane Gedanken und Assoziationen soll Raum gegeben werden.

Durch das inhaltlich nicht einschränkende »ist« manifestiert sich weiterhin eine semantische Offenheit, welche durch die Verwendung anderer Verben an dieser Stelle möglicherweise zu einer deutlicheren Lenkung geführt hätte. Überdies kann auf diese Weise der Impuls in einen positiven Satz münden, es besteht aber zugleich die Möglichkeit einer negativen Bedeutungszuschreibung durch ein folgendes »nicht«. In Rückbezug auf die zugrundeliegende Forschungsfrage und unter Berücksichtigung der Desiderate innerhalb des Themenkomplexes Jugendliche – Bibel können somit sowohl Bedeutungszuschreibungen wie auch Zugangsbarrieren im Kontext einer persönlichen Positionierung eruiert werden.⁷⁵

Im Rekurs auf die Forschungsfrage, die die Bedeutung der Bibel für Jugendliche fokussiert, ist der *persönliche Bezug* zur Thematik zentrales Kriterium des Impulses und wird mit dem Personalpronomen »mich« fokussiert. Die Präposition »für« und das Personalpronomen »mich« legen dabei das Augenmerk auf die befragte Person, um deren Gedanken, Meinungen, Gefühle, Assoziationen etc. es letztlich geht. Verallgemeinernde Aussagen sind primär ebenso wenig intendiert wie die Reproduktion allgemeiner bibelkundlicher Informationen oder die Wiedergabe von zuletzt im Religionsunterricht angeeignetem Wissen bei der Thematisierung biblischer Inhalte. Stattdessen sind es die eigenen Gedanken der Befragten, die im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Um noch vor der eigentlichen schriftlichen Befragung eine erste »Aufwärmphase« zu initiieren, wurde auf die Brainstormingmethode des *Clusters* zurückgegriffen, die es den Schüler:innen ermöglichen sollte, spontane Gedanken zur Thematik in noch ungeordneter und zusammenhangloser Form zu Papier zu bringen.⁷⁶ Gerade bei Themen, die nicht unbedingt Teil einer alltäglichen Auseinandersetzung sind, kann eine direkte Textproduktion überfordernd sein. Letztlich wird das Cluster vor allem als ein Einstieg in die Thematik im Sinne eines umkreisenden Annäherns herangezogen.⁷⁷ Clustern als Methode eignet sich, um »logisches, auf Ordnung bedachtes begriffliches Denken zu umgehen

73 Dabei ist durchaus klar, dass der Impuls auch irritierend wirken kann, gleichzeitig aber gerade dadurch zur Imagination anregt (vgl. Hilger/Rothgangel 1999, 51–53).

74 Vgl. zu den Postulaten qualitativen Forschens Abschnitt 3.1.1.

75 Ein negativ formulierter Impuls hätte den Akzent evtl. stärker auf die Umstände lenken können, weshalb die Schüler:innen der Bibel – wie es zahlreiche Studien konstatieren – eher zurückhaltend gegenüberstehen. Allerdings wäre bei einem derartigen, eindeutig auf eine bestimmte Positionierung hin gelenkten Vorgehen die Rolle derjenigen zu kurz gekommen, die der Bibel dennoch eine Bedeutung zuschreiben.

76 Vgl. zur Kombination von Cluster und Textproduktion als kreative Schreibphase zur Annäherung an religiöse Themen Hilger/Rothgangel 1999.

77 Vgl. Böttcher 2013, 24.

und mit der Welt des [...] ziellosen Denkens, der im Gedächtnis aufbewahrten Ereignisse, Bilder und Gefühle in Berührung zu kommen.«⁷⁸ Durch dieses Verfahren, welches eine Nähe zum freien Assoziieren aufweist, kann in nichtlinearer Weise ein Brainstorming betrieben werden, bei dem der Fluss der Gedanken sich selbst überlassen wird.⁷⁹ Gleichzeitig können erste Beziehungen zwischen den einzelnen Stichpunkten durch verbindende Linien oder symbolische Darstellungen visualisiert werden.⁸⁰

Insgesamt können hier bereits Positionierungen vergegenwärtigt werden, um sie entweder in den anschließenden Text münden zu lassen oder aber diese im Zuge des Clusters zu hinterfragen. Zusammenhänge sind ebenso abrufbar wie Probleme bei der Auseinandersetzung mit der Thematik. Anders als bei der Mindmap als reine »Wissenskarte« fokussiert ein Cluster verstärkt assoziative Zusammenhänge, so dass das Vorverständnis der Befragten möglichst umfangreich – über eine Wissens Ebene hinaus – zur Geltung kommen kann.⁸¹

Bei vorliegender Befragung wurde der Impuls »Die Bibel ist für mich ...« als Ausgangspunkt für die Erstellung des Gedankennetzes genutzt. Die Wahl desselben Impulses wie bei der späteren Textproduktion intendiert eine Zuspitzung auf den persönlichen Bezug.

3.2.3 Ablauf und Reflexion der Erhebungsphase

Die Datenerhebung fand auf Einladung der Lehrkräfte in Rücksprache mit den jeweiligen Schulleitungen statt. Über einen Elternbrief wurde das Einverständnis sowohl der Schüler:innen als auch der Eltern eingeholt. Die Datenerhebung wurde unter Anwesenheit der Forscherin durchgeführt.

Nach der Begrüßung und Vorstellung der Forscherin wurden die Schüler:innen über wesentliche Züge des Forschungsprojektes informiert sowie über Freiwilligkeit der Teilnahme unterrichtet. Die Zusicherung von Anonymität bei der Bearbeitung des Impulses während des Brainstormings wie auch der Textproduktion war ebenfalls Teil der einleitenden Worte. Eine ausschließliche Verwendung der Daten im Rahmen des Forschungsprojektes wurde zugesichert.

Der vorgegebene Zeitrahmen wurde unterschiedlich in Anspruch genommen. Die stets zur Verfügung gestellte 45-minütige Unterrichtsstunde wurde zum Teil komplett benötigt, teilweise waren die Schüler:innen auch deutlich früher fertig, was auf die unterschiedlichen Kompetenzen in Bezug auf die Textproduktion schließen lässt.

In der ersten Arbeitsphase wurden die Schüler:innen gebeten, in Einzelarbeit spontan ihre Gedanken zum Impuls »Die Bibel ist für mich ...« als Cluster festzuhalten. Eine Erläuterung, was ein Cluster auszeichnet, wurde dabei je nach Bedarf eingebracht, gelegentlich verbunden mit einer kurzen Skizze an der Tafel. Auf den ausgeteilten Arbeitsblättern war dieser Impuls stets in der Mitte vorgegeben und konnte assoziativ-ergänzend bearbeitet werden.

78 Rico 2002, 27.

79 Vgl. ebd., 27f.

80 Vgl. ebd., 35.

81 Vgl. Niehl/Thömmes 2014, 118–121 und zur Verwendung eines Clusters im Rahmen einer Datenerhebung Stögbauer 2011, 138f.

In der zweiten Arbeitsphase wurden die Schüler:innen angehalten, denselben Impuls – wiederum in Einzelarbeit – zu einem Fließtext fortzuschreiben, wobei sie auf die Möglichkeit des Hinzuziehens der Ergebnisse des Clusters als Hilfestellung hingewiesen wurden. Auch für die Textarbeit wurde ein gesondertes Arbeitsblatt ausgeteilt. Um weder einen überlangen Text noch eine stichpunktartige und nur wenig aussagekräftige Notiz zu erhalten, was nach der für manche empfundenen »Doppelung« von Cluster und Fließtext anzunehmen war, wurde die Aufgabenstellung dahingehend präzisiert, dass der Impuls in einen 4–5 Sätze umfassenden Fließtext fortzuschreiben sei. Dieser Aufforderung wurde bis auf wenige Ausnahmen nachgekommen.

Vor der Abgabe der beiden bearbeiteten Arbeitsblätter wurden die Schüler:innen angehalten, Alter und Geschlecht (m/w/d) anzugeben, um Anhaltspunkte für die Datenauswertung zu haben.⁸²

Im Anschluss an die eigentliche Erhebungsphase wurde den Schüler:innen ein Diskussionsfeld angeboten, bei dem es nicht darum ging, gerade Geschriebenes zu besprechen oder vorzustellen. Vielmehr sollte eine Möglichkeit eingeräumt werden, sich reflexiv mit dem Setting der Datenerhebung zu befassen.

So drehten sich im Anschluss an die Befragung und nach Einsammeln der Fragebögen die aufkommenden Gespräche vor allem um die Frage nach der Bearbeitbarkeit der Thematik. Deutlich wurde, dass der persönliche Bezug bei aller nicht infrage zu stellenden Gewichtung der Leserwelt bei biblischen Lernprozessen doch ein unsicheres Feld war. Dass es leichter fällt, den Bezug zu lebensweltlichen Themen darzustellen, überrascht nicht. Auf diesem Weg wurde die Brainstorm-Methode des Clusters nach den ersten Befragungen evaluiert, um gegebenenfalls zu diesem frühen Zeitpunkt noch etwas an deren Konstellation ändern zu können. Doppelungen können auch eher schreibhemmend als schreibfördernd sein, wenn diese zu dominant wahrgenommen werden. Erste Rückmeldungen nach den Befragungen haben aber diese Art des Vorgehens bestätigt und die Notwendigkeit eines einführenden Brainstormings verifiziert.

Weiterhin bleibt festzuhalten, dass die Motivation zur Mitarbeit insgesamt als äußerst positiv zu bewerten ist. Das im Klassenzimmer vorherrschende Klima war sehr wohlgesonnen und von einem produktiven Arbeitsverhalten geprägt. Die Arbeitsaufträge wurden problemlos in Einzelarbeit verrichtet. Auch zeigten sich die Schüler:innen interessiert am Forschungsprojekt.

3.2.4 Transkription und Aufbereitung des Datenmaterials

Bei der *Transkription* des Rohdatenmaterials wurden die handschriftlichen Äußerungen der befragten Schüler:innen in eine standardisierte, digitale Version überführt. Um eine Vergleichbarkeit der Daten herzustellen sowie einen praktikablen Umgang mit ihnen zu

82 Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht klar, ob Unterschiede in der Fortführung des Impulses möglicherweise auf geschlechtliche Zugehörigkeiten zurückführbar sein könnten. Die Altersangabe spielte dagegen unter normalen Umständen keine Rolle, jedoch gab es immer wieder auch ältere Schüler:innen. Um auch hier eine mögliche Interpretation der Ergebnisse nicht auszuschließen, wurde diese Angabe ebenfalls aufgenommen.

ermöglichen und einen eindeutigen Rückbezug zur Forschungsfrage nicht aus dem Blick zu verlieren, wurden dabei folgende Transkriptionsregeln berücksichtigt:

Grundsätzlich wurde wörtlich transkribiert. Fehler im Bereich der Orthographie und Zeichensetzung wurden mit Blick auf eine bessere Lesbarkeit behoben, während grammatikalische Fehler nicht ausgebessert wurden. Formale Auffälligkeiten (z.B. Unterstreichungen, Verwendung von Großbuchstaben, Durchstreichungen, Absätze), Besonderheiten im Satzbau und der Wortwahl (z.B. unvollständige Sätze, umgangssprachliche Wendungen) sowie Symbole und Emojis wurden in die Transkription übernommen, um sie bei der Analyse der Daten einbeziehen zu können. Nachträglich ergänzte Wörter oder Satzteile, die am Ende des Textes hinzugefügt und deren Plätze im Text mithilfe eines Sternchens o.Ä. an entsprechender Stelle markiert wurden, wurden in ihrer originalgetreuen Darstellungsweise übertragen, um bei der Auswertung den Fortgang des Denkprozesses beachten zu können.⁸³

Die zunächst als einzelne word-Dokumente abgespeicherten Texte wurden so dann im Auswertungsprogramm MAXQDAplus zusammengeführt. Alle weiteren Auswertungsschritte fanden computergestützt statt. Die Kürzel der Texte und Cluster, bestehend aus Geschlechts- und Altersangaben, wurden durch eine fortlaufende Nummerierung von 1–127 ergänzt.

Die angefertigten Cluster wurden nicht transkribiert, um ihren Status als erste Annäherung im Sinne eines Brainstormings zu belassen. Allerdings wurden sie im Rahmen der Transkription der Texte gesichtet. Waren deutliche Abweichungen zwischen Cluster und Text erkennbar, wurden diese für die spätere Interpretation formal-sprachlicher sowie inhaltlicher Besonderheiten in Form von Memos festgehalten.⁸⁴ Sofern im Verlauf der Auseinandersetzung jedoch keine Erklärung der Abweichung möglich war, war der Text als essentieller Bestandteil des Datenkorpus entscheidend.

Um die Cluster dennoch zu sichern und für etwaige Arbeitsprozesse bereitzuhalten, wurden sie eingescannt und gespeichert. Bei Auffälligkeiten im Text oder unverständlichen Elementen konnten die Cluster so im späteren Verlauf der Untersuchung – zumeist während der initiierten Textarbeit – in vergleichender Perspektive herangezogen werden, um Erkenntnisse hinsichtlich vorhandener Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten zu erhalten. Durch die graphische Aufbereitung der Cluster war es mitunter möglich, Gedankengänge, Abhängigkeiten und Bedingungsgefüge nachzuvollziehen, die nur fragmentarisch im Text zur Sprache kamen.

83 Vgl. zu Regeln der Transkription Kuckartz/Rädiker 2022, 197–204 oder Fuß 2019, 29–37. Allerdings stellen hier vor allem mündliche Daten die Basis der Überlegungen dar, weswegen nur ein geringer Teil der behandelten Aspekte auf die Bearbeitung schriftlich erhobener Daten übertragbar ist.

84 Durch dieses Vorgehen geht die Transkription der Daten teilweise schon in die initiierte Textarbeit der qualitativen Inhaltsanalyse über.

3.3 Auswertung der Daten als Methodenkombination

Zur Auswertung der Daten wird auf ein zweistufiges Prozedere zurückgegriffen. Als Primärverfahren dient die *inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* nach Udo Kuckartz.⁸⁵ Im Anschluss wird eine *empirisch begründete Typenbildung* nach Kelle/Kluge als Sekundärverfahren herangezogen.⁸⁶

Die Entwicklung eines Kategoriensystems im Rahmen der Inhaltsanalyse erfolgt subsumtiv mit Hilfe deduktiver thematischer Hauptkategorien⁸⁷, welche im weiteren Analyseprozess eine induktive Anreicherung erfahren.

Das Kategoriensystem dient sodann als Ausgangspunkt der Typenbildung, auf dessen Grundlage sowohl empirische Regelmäßigkeiten als auch inhaltliche Sinnzusammenhänge analysiert werden können und somit ein empirischer Gegenstandsbereich ausgehend von bestimmten Merkmalskombinationen erschlossen werden kann.

Folglich handelt es sich um eine »qualitativ inhaltsanalytische Interpretations- und Abstraktionsleistung«, an die eine »typenbildende Verdichtung«⁸⁸ anschließt.

Beide Auswertungsverfahren weisen einen eigenen Zugriff auf das Datenmaterial auf. Die Systematisierung des Forschungsfeldes als Zielperspektive der Studie erhält durch eine Typenbildung somit eine mögliche Ausrichtung. Da das tatsächliche Zustandekommen von Typen bei der dieser Arbeit zugrundeliegenden offenen Form der schriftlichen Befragung nicht vorausgesetzt werden kann, erweist es sich aus forschungslogischen Gründen nicht als sinnvoll, schon zu Beginn der Analyse Merkmale festzulegen, auf die sich eine Typenbildung letztlich stützen soll und von denen ausgehend eine Kodierung des Datenmaterials stattfindet.⁸⁹ Wird dagegen zunächst der Fokus auf ein inhaltsanalytisches Vorgehen gelegt, stellt die Typenbildung eine mögliche, anschlussfähige Perspektive dar, die der Offenheit der Forschungsanlage Rechnung trägt.⁹⁰ Gleichzeitig ist das Stufenmodell einer empirisch begründeten Typenbildung hinsichtlich der konkreten methodischen Ausgestaltung hinreichend flexibel, so dass die Anschlussfähigkeit an die Inhaltsanalyse gewährleistet ist.⁹¹

Die qualitative Inhaltsanalyse unterstützt demnach in einem ersten Schritt eine »De-kontextualisierung des Materials«, während im Anschluss daran »durch die Kombinati-

85 Vgl. Kuckartz 2018 (insbesondere S. 97–122) sowie Kuckartz/Rädiker 2022, 129–156.

86 Vgl. hierzu die Ausführungen von Lang/Ruesch Schweizer 2020; Stamann/Janssen/Schreier 2016.

87 Vgl. zur Formulierung von a priori Kategorien Abschnitt 3.3.2.3.

88 Lang/Ruesch Schweizer 2020 [3].

89 Vgl. z.B. Kuckartz 2018, 143–161. Auf eine Rückbindung an die typenbildende Inhaltsanalyse wird genau aus diesem Grund verzichtet, um den Einzelwert der beiden Analyseverfahren bzw. den Fokus, der jeweils auf das Datenmaterial eingenommen wird, zu schärfen.

90 Vgl. Schreier 2014, [35]. Schreier verweist in diesem Zusammenhang auf Folgendes: »Die typenbildende Inhaltsanalyse stellt [...] kein spezielles inhaltsanalytisches Verfahren dar, sondern bezieht sich auf die Anwendung qualitativer Inhaltsanalyse im Rahmen einer Typenbildung oder auf die Aufbereitung der Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse mittels Typenbildung.« (Ebd., [36])

91 Im Rahmen des ersten Schrittes der empirisch begründeten Typenbildung ist gar von der Option einer thematischen Kodierung des Datenmaterials die Rede (vgl. Kluge 1999, 268f.).

on mit der Typenbildung [...] eine Rekontextualisierung der Ergebnisse möglich«⁹² wird, indem der Blick auf Sinnzusammenhänge gerichtet wird.⁹³

Konkret auf vorliegende Studie Bezug nehmend heißt dies: Das Forschungsinteresse in Bezug auf das Verhältnis Jugendlicher zur Bibel spiegelt sich in vorab festgelegten thematischen Hauptkategorien. Durch die inhaltsanalytische Annäherung wird das Datenmaterial abstrahierend systematisiert und hinsichtlich der Haupt- und Subkategorien geordnet und beschrieben. Somit entsteht ein Überblick über den Forschungsgegenstand. In der anschließenden Typenbildung werden etwaige Zusammenhänge zwischen den Kategorien herausgearbeitet, diese kontextuell verortet und hinsichtlich möglicher argumentativer Strukturen untersucht. Auf diese Weise wird die Bedeutung der Bibel für Jugendliche aufgeschlüsselt, um dann in einen übergreifenden, korrelative Strukturen berücksichtigenden Sinnzusammenhang gestellt werden zu können.

Im Folgenden werden die beiden Auswertungsverfahren dargestellt, wobei jeweils zunächst *begriffliche Klärungen* vorgenommen werden, bevor *Ziele* und *Analyseschritte* der jeweiligen Methode benannt werden. Konkretionen sowie mögliche *Modifikationen* der Methoden im Hinblick auf vorliegende Studie werden dabei integriert.

3.3.1 Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse als Primärverfahren

3.3.1.1 Begriffliche Einordnungen

Nach Siegfried Lamnek kann unter einer *Kategorie* »im allgemeinsten Sinne die Einteilung von Phänomenen in Gruppen gleicher und von anderer unterscheidbarer Eigenschaft«⁹⁴ verstanden werden. Mit Blick auf empirische Zugangsweisen beschreibt er Kategorien näherhin als »die über Klassifikation gewonnenen Zusammenfassungen gleicher oder ähnlicher Elemente zu einer übergeordneten Bezeichnung«⁹⁵ und differenziert zwischen a priori gebildeten Kategorien und induktiv aus dem Datenmaterial gewonnenen Kategorien.⁹⁶ Udo Kuckartz differenziert den Kategorienbegriff in verschiedene Arten: So gibt es neben »thematischen Kategorien« auch »Fakten-Kategorien«, »evaluative Kategorien«, »theoretische Kategorien« sowie »analytische Kategorien«, »natürliche Kategorien« und »formale Kategorien«.⁹⁷

In vorliegender Studie werden zunächst thematische Kategorien relevant, welche durch ihren inhaltsbezogenen Fokus bestimmte Themen in den Texten aufspüren und im Rahmen vorab festgelegter Hauptkategorien auszumachen sind. Der Übergang zu analytischen Kategorien ist fließend, insofern durch eine gründliche Auseinandersetzung mit den einzelnen Fällen Subkategorien gebildet werden können, die eine Präzisierung der Hauptkategorien darstellen. Natürliche Kategorien, die auch als sog. In-vivo-Codes

92 Schreier 2014, [36].

93 Nach Mayring ist der Gegenstand einer Inhaltsanalyse kommunikationsgeprägt. Die grundlegende Methodik definiert sich durch ein systematisches Vorgehen, welchem Regeln zugrunde liegen und welches aus einer konkreten Fragestellung resultiert. Das Ziel sind demnach »Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation« (Mayring 2015, 13).

94 Lamnek 2000a, 327.

95 Ebd.

96 Vgl. ebd.

97 Vgl. zur jeweiligen Ausgestaltung Kuckartz/Rädiker 2022, 56f.

bekannt sind, sind ebenfalls auf der Ebene der Subkategorien in dieser Arbeit sodann von Bedeutung, wenn Begrifflichkeiten aus den Texten Einzug in das Kategoriensystem halten.⁹⁸

Kategorien weisen darüber hinaus ein gewisses Maß an Komplexität auf und lassen sich erst durch eine Definition im Sinne einer inhaltsbezogenen Beschreibung mittels Indikatoren und empirischen Rückversicherungen in Form von Beispielen aus dem Datenmaterial als Kategorien bestätigen.⁹⁹ Die Hauptkategorien verdeutlichen die Offenheit, mit dem *a priori* dem Datenmaterial begegnet wird, offerieren dabei eine große Fülle an konkreten Ausgestaltungsmöglichkeiten und eignen sich als vergleichende Elemente in besonderer Weise für eine weiterführende Arbeit mit der Forschungsthematik.

Ein *Kategoriensystem* stellt weiterhin die Gesamtzahl der Kategorien dar. Lamnek verweist auf folgende beachtenswerte Aspekte bei der Herausarbeitung eines Kategoriensystems: »Die Reduktion der tatsächlichen Verhältnisse auf ein K. (Kategoriensystem; Anm. d. Verf.in) soll mit Informationsgewinn durch Systematisierung und Analyse verbunden sein. [...] Die Kategorien müssen trennscharf formuliert sein, damit die Subsumtionsproblematik eindeutig gelöst werden kann«¹⁰⁰. Hierbei ist eine lineare Liste ebenso denkbar wie eine hierarchische oder netzwerkartige Struktur. In vorliegender Studie wird ganz im Sinne der meisten inhaltsanalytischen Verfahren eine hierarchische Organisation der Kategorien mit über- und untergeordneten Elementen verwendet. Hauptkategorien sind dabei Ausgangspunkt und werden im Laufe der Datenauswertung mit ihnen untergeordneten Subkategorien ausdifferenziert.¹⁰¹

Die *Kategorienbildung*¹⁰² kann deduktiv oder induktiv ablaufen, oft finden sich zudem deduktiv-induktive Mischformen. Dieser Mischform liegt meist eine deduktive, a-priori stattfindende Kategorienbildung zugrunde, die dann im weiteren Verlauf durch eine Subkategorienbildung am Datenmaterial induktiv angereichert wird. Die anfänglichen Hauptkategorien zeichnen sich dabei durch eine geringe Anzahl und relativ große Offenheit aus. Oft resultieren sie aus dem Forschungsinteresse, empirischen Forschungsergebnissen der Scientific Community und spiegeln sich in dem Frageimpuls/den Interviewfragen etc. wider. Möglich ist ferner, dass Hauptkategorien im Datenauswertungsprozess begrifflich verändert, ergänzend hinzugenommen oder aber weggestrichen werden. Auch eine deduktive Festlegung von Subkategorien kann im Sinne einer Explikation eines breiten Vorverständnisses sinnvoll sein – stets unter dem Vorbehalt der Modifikation.¹⁰³ Eine Mischform liegt auch dieser Studie zugrunde.

98 Vgl. Kuckartz 2018, 34f. Die Bemühungen um eine exakte Bestimmung des Begriffs Kategorie wie auch eine trennscharfe Abgrenzung zum Begriff »Code« ist in der empirischen Sozialwissenschaft nicht gegeben. An dieser Stelle wird darauf verzichtet, die Diskussion im Detail darzustellen. Stattdessen findet unter Rückgriff auf allgemeine Darstellungen Lamneks vorwiegend eine Arbeit mit Kuckartz statt, da im Folgenden die qualitative Inhaltsanalyse nach ihm leitend sein soll.

99 Vgl. ebd., 37.

100 Lamnek 2000b, 327.

101 Vgl. Kuckartz 2018, 38f.

102 Philipp Mayring spricht bei der Inhaltsanalyse insgesamt von einer »kategoriengeleiteten Textanalyse« (Mayring 2022, 13).

103 Vgl. Kuckartz 2018, 95f. sowie Schreier 2014, [12] und Bücken 2020 [28]–[30]. Zur Bildung von Kategorien vor der Datenauswertung vgl. die ausführlichen Darstellungen unter 3.3.2.3.

Mit der Frage nach induktiven und deduktiven Zugriffen geht die Frage nach der Art des Kodierens einher. Das Verbinden von einzelnen Textpassagen mit Kategorien wird als *Kodieren* bezeichnet. Dabei wird unter einem subsumptiven Kodieren von Textstellen »ein Akt des Subsummierens unter eine a priori gebildete Kategorie«¹⁰⁴ verstanden. Ebenso ist die Möglichkeit von abduktiven Schlussfolgerungen gegeben, wenn ad hoc weitere Kategorien aus dem Datenmaterial generiert werden. Das heißt für vorliegende Studie: Primär werden Textpassagen identifiziert, die sich den vorhandenen Hauptkategorien zuordnen lassen. Sekundär werden in einem weiteren Schritt Subkategorien aus dem Datenmaterial heraus erschlossen und in das Kategoriensystem aufgenommen.¹⁰⁵

In vorliegender Arbeit stellt eine zu kodierende Textstelle eine Sinneinheit dar, d.h. eine bedeutungstragende Einheit, deren Kodierung zu einer bestimmten Hauptkategorie nachvollziehbar ist, insofern »ein codiertes Segment auch außerhalb des Kontextes noch verständlich ist«¹⁰⁶. Die jeweilige Textstelle kann unterschiedlich lang sein. Aufgrund der mitunter sehr kurzen und inhaltlich dichten Texte ist die minimale Länge dabei ein Wort, die maximale kann mehrere Sätze umfassen. Überdies ist es möglich, dass mehrere Kategorien einer Textstelle zugeordnet werden. Stellen, die nicht eindeutig kodierbar sind, für die Forschungsfrage allerdings nicht irrelevant erscheinen, werden mit Memos versehen, um sie für spätere Zugriffe zu sichern.

3.3.1.2 Ziele des inhaltsanalytischen Vorgehens

Bei der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse ist der Einzelfall, also hier der Text, in seiner Gesamtheit von Interesse. Zwar findet eine Abstraktion in Form von Kategorien statt, der empirische Rückbezug zum Wortlaut des Datenmaterials bleibt aber ganz im Sinne der Grundidee qualitativen Forschens stets gewahrt.¹⁰⁷ »Zentral für die qualitative Inhaltsanalyse ist die Idee der Strukturierung des Materials durch zwei Dimensionen, nämlich Fälle und Kategorien.«¹⁰⁸ Dieses hier aufgespannte Raster kann als »Themenmatrix«¹⁰⁹ bezeichnet werden und lässt zweierlei Dinge zu: den fallbezogenen sowie den kategorienbasierten Zugriff auf das empirische Material.¹¹⁰ Eine treffende Zusammenfassung liefert Margit Schreier: »Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben – beispielsweise im Hinblick darauf, was zu bestimmten Themen im Rahmen einer Interviewstudie ausgesagt wird. Diese Aspekte bilden zugleich die Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert.«¹¹¹ Ziel des inhaltsanalytischen Vorgehens ist ein reduzierender Zugriff auf ein

104 Kuckartz 2018, 41.

105 Vgl. Schreier 2014, [13] sowie Kuckartz 2018, 41f.; Stamann/Janssen/Schreier sprechen auch vom Kodieren »erster Ordnung« und Kodieren »zweiter Ordnung« (Stamann/Janssen/Schreier 2016, [17]).

106 Kuckartz 2018, 104.

107 Vgl. ebd., 48f.

108 Ebd., 49.

109 Ebd.

110 Vgl. ebd., 50.

111 Schreier 2014, [8].

komplexes Datenmaterial im Sinne einer Zusammenfassung mit Hilfe von deduktiv sowie induktiv gebildeten Kategorien auf Grundlage eindeutiger Verfahrensregeln.¹¹²

3.3.1.3 Analyseschritte und Modifikationen

Grundsätzlich enthält die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse sieben Teilschritte¹¹³:

Abb. 1: Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz



Quelle: Kuckartz 2018, 100.

Deutlich werden verschiedene Phasen der Kategorienbildung und Kodierung der Daten. Thematische Hauptkategorien, die häufig schon vor der Datenerhebung feststehen, sind der erste Bezugspunkt bei der Kodierung.¹¹⁴ Ausgehend von diesem Vorgang können in einem weiteren Schritt Subkategorien induktiv am Datenmaterial entwickelt und im Rahmen eines weiteren Kodierprozesses so verifiziert werden, dass sie ins Kategoriensystem Eingang finden.¹¹⁵

¹¹² Vgl. Kuckartz 2018, 52f.

¹¹³ Vgl. ebd., 100.

¹¹⁴ Vgl. dazu Abschnitt 3.1.3

¹¹⁵ Vgl. Kuckartz 2018, 97f.

Im Folgenden werden die einzelnen Analyseschritte direkt im Hinblick auf die vorliegende Studie beschrieben, da es keine signifikanten Abweichungen zu den von Kuckartz vorgeschlagenen Schritten gibt.¹¹⁶

Im Rahmen der *initiiierenden Textarbeit*¹¹⁷ auf der Ebene des Einzelfalls können schon beim aufmerksamen Lesen erste Eindrücke im Sinne eines assoziativen Datenzugriffs festgehalten und im Hinblick auf eine weitere Festlegung oder Ausgestaltung der bereits entwickelten Hauptkategorien fruchtbar gemacht werden. *Mehrmaliges Lesen* dient zur Schärfung der Wahrnehmung und Fokussierung auf den Text hin. Gleichzeitig kann einer vorschnellen Fixierung auf Hauptkategorien entgegengewirkt werden. Erste Eindrücke, welche sich fernab einer Zuordnung zu den Hauptkategorien des heuristischen Rahmens spontan greifen lassen, werden auf diese Weise gesammelt. Beim mehrmaligen Lesen der Texte werden in vorliegender Studie neben zentralen Begriffen auch alle weiteren Auffälligkeiten im sprachlich-formalen wie inhaltlichen Bereich markiert, wie Satzbau, Stil, Wortwahl, Verwendung von Metaphern, Unverständlichkeiten, Argumentationslinien, Länge des Textes, Wiederholungen etc. Die Forschungsfrage ist bei diesem Schritt wie auch bei allen folgenden stets Anhaltspunkt und Richtlinie.

Die im Laufe des Leseprozesses gewonnenen Eindrücke werden im Anschluss daran in Form von *Memos* festgehalten. Diese sind zu verstehen als »die von den Forschenden während des Analyseprozesses festgelegten Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen«¹¹⁸. Zentraler Bestandteil dieser sind auf der Forschungsfrage basierende Anfragen an den Text, welche für eine weiterführende, vergleichende Analyse festgehalten werden, sowie zusammenfassende Gedanken oder Vermutungen, die für den Verlauf der Dateninterpretation beachtenswert erscheinen und auf diese Weise für ein späteres Zugreifen gesichert werden. Durch diesen vorgeschobenen Analyseschritt ist ein »freies Assoziieren mit Ideen«¹¹⁹ möglich, ohne dass ein Abarbeiten an den Kategorien schon stattfinden muss. Gleichzeitig können insbesondere Auffälligkeiten, die sich zunächst noch keiner der Hauptkategorien zuordnen lassen, auf diese Weise dennoch im Blick bleiben.¹²⁰ *Memos* können je nach vermeintlicher Nähe des Textes zur Forschungsfrage in der Eröffnungsphase der Datenauswertung sehr unterschiedliche Ausgestaltungen annehmen.¹²¹ Markierungen aus dem Leseprozess werden dabei eingearbeitet, sofern sie einer interpretativen Annäherung an den Text dienlich sind.

116 Vgl. Köhlmeier/Muckel/Breuer 2020, die u.a. darauf verweisen, dass sich die Qualitative Inhaltsanalyse im Vergleich zur Grounded Theory durch ein präziseres und stärker präskriptives Vorgehen auszeichnet, zugleich aber neuere Ansätze eine größere Bandbreite an Ausgestaltungsmöglichkeiten bei den einzelnen Analyseschritten ermöglichen.

117 Vgl. hierzu vor allem Kuckartz 2018, 55–62; 101.

118 Ebd., 58.

119 Vgl. Strauss/Corbin 1996, 172.

120 Ein großer Stellenwert kommt *Memos* zum Beispiel in der Grounded Theory zu. »Das Erstellen von *Memos* [...] beginnt am Anfang eines Forschungsprojektes und hält bis zum abschließenden Bericht an.« (Ebd., 170.) Während innerhalb der Grounded Theory das Verfassen von *Memos* eher dem Wahren einer »analytischen Distanz« (ebd.) dient, greift vorliegende Studie vor allem auf *Memos* zurück, um den infolge der Arbeit mit vorab entwickelten Kategorien zunächst deduktiven Datenzugang durch eine empirische Nähe abzusichern.

121 Vgl. zu den Merkmalen von *Memos* ebd., 171–175.

Dieser erste Zugang zum Datenmaterial kann im Sinne einer Kurzbeschreibung oder *Zusammenfassung* des Einzelfalles noch fortgesetzt werden.¹²² Die hier wieder stark textnahe Auseinandersetzung dient der Konzentration auf den Text, ohne sich bereits auf eine Zuordnung einzelner Textpassagen zu Hauptkategorien zu fixieren. Der zusammenfassende Blick auf den Text kann gerade im späteren Verlauf der Datenauswertung hilfreich werden, um etwa die fallvergleichende Perspektive zu schärfen. Zusammenfassungen werden bei vorliegender Studie nicht durchgehend verfasst, sondern lediglich dann, wenn es erforderlich scheint: Sind Texte lang und differenziert, kann es tendenziell eher vonnöten sein, während bei ohnehin kurzen oder gar stichpunktartigen Texten eine nochmalige Zusammenfassung obsolet ist. Auch ist entscheidend, inwieweit in den Memos schon ein fruchtbarer Zugang zum Text grundgelegt ist. Gestaltet sich dieser sehr interpretativ, ist eine texttreuere Zusammenfassung im Sinne eines Rückbezugs zum eigentlichen Datenmaterial zum Teil angebracht.

Der nachfolgende Schritt dient der *Entwicklung thematischer Hauptkategorien*, auf deren Grundlage schließlich die Bearbeitung der Texte im Sinne eines Kodiervorgangs erfolgen soll. In vorliegender Studie werden die thematischen Kategorien in einer a-priori-Kategorienbildung bereits im Vorfeld der inhaltsanalytischen Datenauswertung im Rekurs auf Forschungsfrage und dem ihr zugrundeliegenden Vorwissen herausgearbeitet.¹²³

Bereits nach dem ersten Zugang zu einer Reihe von Texten wird exemplarisch mit der *thematischen Kodierung*¹²⁴ begonnen¹²⁵, wobei auf eine computergestützte Analyse mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA zurückgegriffen wird.¹²⁶ Wenngleich es bei dem ersten Zugang zu jedem weiteren neuen Text bei dem Dreischritt mehrmaliges Lesen – Verfassen eines Memos – thematische Kodierung bleibt, so ist anzumerken, dass sich im Laufe einer ersten Anbahnung von Ausdifferenzierungen der Lesevorgang und das Festhalten erster Eindrücke in Form von Memos verändert und zunehmend auf den Vergleich mit Gedanken und Anfragen vorausgehender Memos sowie die Überprüfung und Weiterentwicklung der Hauptkategorien konzentriert. Dennoch werden Memos stets als sinnvoller assoziativer Textzugang zu Beginn der Auswertung des Einzelfalles erachtet, um eine empirische Absicherung zu gewährleisten wie auch den Blick für neue Zusammenhänge zu schärfen.

122 Vgl. z.B. Kluge 1999, 267 oder sog. »Case Summaries« bei Kuckartz 2018, 58–62.

123 Vgl. Kuckartz 2018, 101f. sowie die Erläuterungen in zur a-priori-Kategorienbildung in vorliegender Studie in Kapitel 3.3.2.3.

124 Da die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse »der Erfassung verschiedenster Inhalte dient, vor allem im Sinne der Erfassung von Themen« (Schreier 2014, [49]), wird in der Literatur des Öfteren diese Art der Inhaltsanalyse mit einer thematischen Kodierung gleichgesetzt (Schreier 2014, [49]). In vorliegender Arbeit dient das Begriffspaar »thematische Kodierung« jedoch explizit dazu, die beiden Kodiervorgänge zu fokussieren.

125 Um festzustellen, wann ein Sättigungsgrad erreicht und wann hingegen eine Nacherhebung erforderlich war, erwies sich dieses Vorgehen als sinnvoll.

126 Vgl. zur computergestützten Datenanalyse u.a. Flick 2012, 451–471; Kuckartz 2010 (zum Kodieren insbesondere 64–71), Kuckartz/Grunenberg 2010, 501–513; Kelle 2015, 485–502 sowie Rädiker/Kuckartz 2019.

Die Zuordnung von Textstellen zu Hauptkategorien entspricht der *thematischen Kodierung* und somit dem ersten analytischen Zugriff auf das Datenmaterial, nachdem im vorherigen Schritt lediglich ein Sammeln erster Eindrücke zentral war.¹²⁷ Jeder Einzelfall wird hierbei mit dem Ziel untersucht, alle Textpassagen zu einem Thema zu erfassen, um daraus wiederum grundlegende Informationen eines Themas herauszufiltern. Die vorab festgelegten, empirisch wenig gehaltvollen sowie als vorläufig anzusehenden Hauptkategorien dienen in diesem Zusammenhang als thematische Bezugspunkte, entlang derer die thematische Kodierung stattfinden kann.¹²⁸ Die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung thematischer Kategorien steht im Vordergrund. Allerdings darf keinesfalls unbeachtet bleiben, dass über die themenbezogene Arbeit hinaus auch immer weitere Themen im Blick behalten werden müssen, die abseits der bis dato vorliegenden Hauptkategorien im Datenmaterial angesprochen werden. Das Kodieren findet entlang der einzelnen Wörter der Texte statt. Einige Stellen werden mehrfach kodiert, andere bleiben unberücksichtigt. Bei Unklarheiten wird auf Textebene entschieden und somit die Ganzheit des jeweiligen Textes in den Blick genommen.¹²⁹

Die thematische Kodierung kann wiederum auf unterschiedliche Weise umgesetzt werden und ist dem jeweiligen Kontext des Projektes anzupassen. In jedem Fall schließt eine thematische Kodierung eine empirische Fundierung und eine stete Bezogenheit auf das Datenmaterial nicht aus, sondern fordert eine empirische Verankerung ebenso wie es eine theoretische Kodierung tut. Durch eine computergestützte Auswertung können thematische Kodierungen, die sich zunächst auf die Hauptkategorien beziehen, direkt mit einer fallvergleichenden Perspektive verbunden werden sowie einer Erprobung verschiedener Differenzierungsoptionen zuträglich sein. Gerade sog. »Codierungsfunktionen« und »Retrievalfunktionen« ermöglichen im weiteren Verlauf eine fallvergleichende Analyse.¹³⁰

Nach der vollständigen Kodierung aller Texte entlang der Hauptkategorien werden alle einer Hauptkategorie zugehörigen Textstellen dargestellt und mit dem Ziel untersucht, *Subkategorien* zu bilden. Dies geht teilweise schon sukzessive während der ersten Kodierung vonstatten. Hier handelt es sich um eine induktive Kategorienbildung. Subkategorien werden dann systematisiert, gruppiert und gegebenenfalls zusammengezogen sowie einer Charakterisierung unterzogen.¹³¹

Eine anschließende *Kodierung der Texte mit den Subkategorien* entspricht einer empirischen Rückversicherung sowie der Validierung gewonnener Kategorisierungen. Hierbei werden all die Textstellen herangezogen, welche im ersten Kodiervorgang einer Hauptkategorie zugeordnet wurden.¹³²

Am Ende des inhaltsanalytischen Vorgehens steht ein *Kategoriensystem*, das entlang der Hauptkategorien und der jeweiligen Subkategorien beschrieben werden kann.¹³³ Be-

127 Vgl. eine umfassende Darstellung der thematischen Kodierung bei Schmidt 1993; Kuckartz 2010, 84–92.

128 Vgl. Kluge 1999, 223.

129 Vgl. ebd. oder Kuckartz 2018, 41.

130 Vgl. Kelle 2015, 491–493.

131 Vgl. Kuckartz 2018, 106.

132 Vgl. ebd., 110f.

133 Vgl. zu den verschiedenen Analysen und Visualisierungen ebd., 117–121.

ziehungen zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie können in abgrenzender Weise dargestellt werden. Eine Analyse der Beziehungen auf Ebene der Hauptkategorien und auf Ebene der Subkategorien verschiedener Hauptkategorien findet an dieser Stelle noch nicht statt. Vielmehr ist hier der Übergang zum Sekundärverfahren gegeben, welches für eine Überprüfung hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten sowie inhaltlicher Sinnzusammenhänge zur Verfügung steht.

Die Kodierung einiger Textstellen findet bei vorliegender Studie zu verschiedenen Zeitpunkten der Auswertung durch eine Forschungsgruppe statt. Dieses konsensuelle Kodieren einzelner Texte, bei dem Texte zunächst von Mitgliedern der Forschungsgruppe unabhängig voneinander kodiert und im Anschluss daran verglichen werden, dient der Überprüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, klärt mögliche Unsicherheiten und trägt dazu bei, Kategorien und Subkategorien zu präzisieren. Dies ist insbesondere bei der Entwicklung von Subkategorien von großer Bedeutung, insofern hier im Vergleich zur Kodierung entlang der Hauptkategorien eine noch stärkere interpretative Zugangsweise vorliegt.¹³⁴

3.3.2 Der Umgang mit Vorwissen und die Rolle einer a-priori-Kategorienbildung

Bei einer offenen, nicht standardisierten schriftlichen Befragung sind die Festlegung von deduktiven Hauptkategorien sowie die Frage nach der Explikation des Vorwissens zwei essentielle Legitimationsperspektiven, wenn es um die Gewährleistung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bezüglich thematischer wie methodischer Entscheidungen im Vorfeld und im Verlauf der Datenauswertung geht.

Die Wahl des gesamten Forschungsdesigns – von der Formulierung der Forschungsfrage über die Wahl der Zielgruppe bis hin zu Überlegungen zur Erhebungsform und Auswertungsmethode – wird aufgrund einiger Kriterien getroffen, die ihren Ausgang in zugrundeliegenden, subjektiv getragenen Vorwissensaspekten haben. Noch erheblicher ist dieser subjektive Einfluss bei der Interpretation der Daten, welche ebenfalls in Rekurs auf einen sich weiterentwickelnden Wissensfundus vonstattengeht.¹³⁵ Vorwissen ist vielfältiger Art und kann sowohl auf wissenschaftlich-theoretischer, empirischer, methodischer oder erfahrungsbezogener Ebene liegen.¹³⁶ Ein besonderer Fall ist der Eingang von Vorwissen in die a-priori-Kategorienbildung.

Im folgenden Teil wird unter verschiedenen Blickwinkeln zunächst der Frage nachgegangen, wie es um den Umgang mit Vorwissen innerhalb qualitativer Forschung bestellt ist. Im Anschluss daran steht das dieser Studie inhärente Vorwissen mitsamt seiner Quellen sowie seines impliziten und expliziten Einflusses auf den Forschungsprozess im Fokus. Sodann wird die Erarbeitung relevanter thematischer Kategorien – als zentraler

134 Vgl. u.a. Stamann/Janssen/Schreier 2016, [18] sowie Kuckartz 2018, 105.

135 Vgl. Mayring 2016, 29f.

136 In vorliegender Arbeit wird auf den Begriff des »Vorwissens« zurückgegriffen, da dieser innerhalb der qualitativen Sozialforschung gängig ist. Dabei soll jedoch auch derjenige Aspekt eine Berücksichtigung finden, der unter dem alternativen Begriff des »Vorverständnisses« zum Ausdruck kommt – nämlich eine Forschungssensibilität auf vielen Ebenen, die einer Vereinseitigung auf Wissensbestände hin entgegenwirkt.

Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse und der empirisch begründeten Typenbildung – im Vorfeld der Datenauswertung expliziert.¹³⁷

3.3.2.1 Exkurs: Vorwissen und dessen Stellenwert innerhalb qualitativer Forschung

Die folgende Darstellung befragt das Postulat der Offenheit des Forschungsprozesses auf seine Zusammenhänge zum Umgang mit Vorwissen.

Eine gängige Meinung innerhalb qualitativer Sozialforschung – und nicht selten als ein grundlegendes Merkmal ebendieser angeführt – ist, dass der Forschungsprozess durch eine größtmögliche Offenheit dem Forschungsgegenstand gegenüber gekennzeichnet sein sollte. Gerade in Abgrenzung zu quantitativen Methoden und der an ihnen geäußerten Kritik einer »informationsreduzierenden Selektion«¹³⁸, die zum Beispiel durch »vorformulierte Antwortkategorien die vorhandene Informationsbereitschaft«¹³⁹ der Zielgruppe untergräbt, wird die Forderung nach Offenheit im Forschungsprozess zum zentralen Kernpunkt qualitativen Forschens.¹⁴⁰ Dieses Postulat kann zunächst als Konsens innerhalb qualitativer Forschung verstanden werden. Strittig ist hingegen die Frage nach der Umsetzung respektive dem Verständnis von Offenheit.

Offenheit zu wahren, kann zum einen mit der Forderung verbunden sein, auf Konzepte oder Hypothesen jeglicher Art im Vorfeld eines Forschungsprozesses weitgehend zu verzichten und in diesem Zusammenhang das Vorwissen der Forschenden dem Forschungsgegenstand gegenüber zurückzuhalten bzw. nicht in Forschungsentscheidungen einfließen zu lassen. Qualitative Forschung entwickelt demnach Hypothesen und Theorien, dient also zur Hypothesengenerierung, während eine Hypothesenprüfung oder eine ihr ähnliche Struktur eher innerhalb quantitativer Vorgehensweisen zu verorten ist. Eine Explikation des Vorwissens in Form von vorab entwickelten Schemata wird ebenso in Frage gestellt wie eine zu große implizite Beeinflussung der Vorentscheidungen durch das Vorwissen. Während innerhalb quantitativer Forschung die Explikation des Vorwissens Kontroll- und Strukturierungsfunktionen übernimmt, wird »in der qualitativen Methodologie die Forderung einer Suspendierung dieses Vorwissens zugunsten einer größtmöglichen Offenheit gegenüber den spezifischen Deutungen und Relevanzsetzungen der Handelnden«¹⁴¹ betont. Offenheit wird nicht selten als nur dann gegeben angesehen, wenn subjektiv geprägte Perspektiven aus dem Forschungsprozess ausgeschlossen werden und folglich keine Widerspiegelung in Hypothesen, Konzepten o.Ä. finden.

Zum anderen ist die Möglichkeit anzuführen, Offenheit auf der einen Seite und die Äußerung von Vorwissen auf der anderen Seite nicht zwingend als sich ausschließende Gegensätze anzusehen. Vielmehr kann auch im Rahmen einer wie auch immer gestalteten Einbeziehung von Vorwissensaspekten die Offenheit im Forschungsprozess gewahrt bleiben. Selbst eine vorab festgelegte Hypothesenstruktur, die geprüft und weiterentwickelt wird, kann Prinzipien qualitativer Forschung erfüllen. Die laut Werner Meinefeld

137 Vgl. Kluge 1999, 260; 264–270.

138 Lamnek/Krell 2016, 33.

139 Ebd.

140 Vgl. hierzu Unterkapitel 1.2.

141 Meinefeld 2015, 266.

»unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten identische Wirkung von Hypothesen und Vorwissen in Bezug auf die Strukturierung«¹⁴² des Forschungsprozesses lässt deutlich werden, dass das Vorhandensein von Vorwissen eine Art Hintergrundfolie darstellt, welche durch ein Aufstellen von Hypothesen expliziert werden kann.

Nach diesen allgemeinen Ausführungen werden im Folgenden einige Standpunkte veranschaulichen, dass die Forderung nach Offenheit im Forschungsprozess auf vielfältige Weise verstanden werden kann und hinsichtlich des Umgangs mit Vorwissen je unterschiedliche Folgerungen nach sich zieht.

Siegfried Lamnek schreibt in seiner Zusammenschau zentraler Prinzipien qualitativer Sozialforschung, dass Offenheit bedeutet, auf Hypothesen »ex ante« zu verzichten, um »den Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforschung so weit wie möglich offen zu halten, um auch unerwartete und dadurch instruktive Informationen zu erhalten«¹⁴³. Offenheit betreffe weiterhin die Untersuchungspersonen, die Situation der Untersuchung sowie die zu wählenden Methoden. Vorwissen wird hier somit nicht im Sinne begrifflicher Manifestationen in den Forschungsprozess einbezogen. Vielmehr werden die im Untersuchungsverlauf aufscheinenden Entwicklungen in eine Hypothesenformulierung eingespeist, so dass erst im Laufe des Forschungsprozesses eine Strukturierung des Gegenstandsbereiches erfolgt.¹⁴⁴

Philipp Mayring spricht bei der Entwicklung seiner »13 Säulen qualitativen Denkens« von einer Offenheit, die die forschende Person dem Gegenstand gegenüber haben sollte, um Neues und Unerwartetes zu entdecken, die aber formulierte Hypothesen als ein Erkenntnismittel begreift und nicht ausschließt:¹⁴⁵ »Theoretische Formulierungen bedeuten [...] nichts anderes als die Zusammenfassung und Strukturierung allen bisherigen Wissens über den Untersuchungsgegenstand.«¹⁴⁶ In diesem Sinne können Überlegungen zu einem hermeneutischen Zirkel integriert werden, wonach ein Vorwissen als Denk- und Verstehensvoraussetzung der Begegnung mit Datenmaterial anzunehmen ist. Dieses Vorwissen wirkt auf die Interpretation der Daten und wird gleichzeitig durch die Textbegegnung erweitert usw. Diese Wechselwirkungen bedingen den gesamten Verlauf des Auswertungsprozesses. Indem das Vorwissen offengelegt wird, wird der Einfluss auf den Umgang mit den Daten nachvollziehbar und kontrollierbar.¹⁴⁷

Udo Kuckartz verweist auf die notwendige Offenheit gegenüber der Sichtweisen der Befragten in der Phase der Datenerhebung. Hier ist es unumgänglich, ein Setting anzubieten, das es erlaubt, Meinungen ungelenkt äußern zu können. Demgegenüber ist eine Offenheit der Forschenden im Sinne einer Loslösung von jeglichen Konzepten und auf Vorwissen basierenden Forschungsfragen weder möglich noch verantwortbar. Nicht zuletzt die in der jeweiligen Scientific Community vorherrschenden Forschungstraditionen und -ergebnisse in Bezug auf einen bestimmten Themenkomplex können und dür-

142 Ebd., 270.

143 Lamnek/Krell 2016, 33.

144 Vgl. ebd., 34.

145 Vgl. Mayring 2016, 28.

146 Ebd., 28.

147 Vgl. ebd., 29f.

fen nicht ausgeblendet werden. Dagegen ist eine Offenheit in Bezug auf die Reflexion des eigenen Vorwissens vonnöten.¹⁴⁸

Einen komplexeren Zugang zu dieser Thematik findet sich in der Beschäftigung mit der Grounded Theory. Im Rekurs auf Barney Glaser und Anselm Strauss und der von ihnen entwickelten Grounded Theory, die innerhalb qualitativ-empirischer Forschung vielfach rezipiert wurde, wird davon ausgegangen, dass die Forscher:innen sich ihrem Untersuchungsgegenstand möglichst unvoreingenommen nähern sollte. Mit anderen Worten entstehen Theorien unmittelbar aus den Daten, ohne im Vorhinein in eine bestimmte Richtung gelenkt worden zu sein.¹⁴⁹ Bei Glaser und Strauss ist demnach die Rede davon, »dass eine Theorie sich in dem Maße bewährt, in dem sie induktiv entwickelt worden ist«.¹⁵⁰ Ziel ist die Entwicklung einer »gegenstandverankerten Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet«¹⁵¹. In der gemeinsam herausgegebenen Monographie »The discovery of grounded theory« wird noch in radikaler, sich von hypothetiko-deduktiven Zugängen abgrenzender Weise von der Möglichkeit gesprochen, dass Konzepte bzw. Kategorien »ad hoc« aus der empirischen Datenmenge heraustreten, ohne dass die Forschenden vorab mit derartigen Konzepten auf die Daten zugegangen wären. Während der Auswertung gilt es, Offenheit zu wahren und in diesem Zusammenhang eigene Deutungen, Interpretationen und scheinbare Ergebnisse nicht nur zu hinterfragen, sondern weitgehend auszublenden. Bei dieser induktiven Vorgehensweise wird die Gefahr einer Überblendung der Datenanalyse durch eigenes Vorwissen einzudämmen versucht.¹⁵²

Allerdings postulieren Glaser und Strauss den Begriff eines »theoretical samplings«. Demnach werden immer wieder Daten erhoben, indem bereits erarbeitete Konzepte

148 Vgl. Kuckartz 2018, 55. Ähnlich argumentiert Christel Hopf, die im Rahmen der qualitativen Forschungsrichtung als eine der ersten Verfechterinnen eines legitimen Einbringens von Vorwissen gilt. Zwar spricht Christel Hopf von Hypothesenprüfung und nicht von der Arbeit mit Kategorien, dennoch sind ihre Aussagen bedeutsam, da beide Wege eine begriffliche Explikation des Vorwissens darstellen und gegenüber einer gänzlich unvoreingenommenen Begegnung mit den Daten ihre Legitimation innerhalb qualitativer Forschung behaupten müssen. Christel Hopf betont die erkenntnistheoretische Naivität, die hinter der Vorstellung liegt, man könne sich dem Datenmaterial unvoreingenommen annähern. Vielmehr könne Vorwissen in Form von Hypothesen für die Planung, Durchführung und Auswertung des Datenmaterials von enormer Wichtigkeit sein. Planung schließe dabei auch Entscheidungen bezüglich der Zielgruppe ein (vgl. Hopf 1996, 14–16). Die den »höchsten Stand wissenschaftlicher – theoretischer und empirischer – Vorarbeiten zu ihrem Forschungsthema« widerspiegelnden Hypothesen sind nach Hopf schon »grounded im Sinne Glasers und Strauss [...], d.h. in den Daten verankert [...]. Ihre erneute Prüfung, ihre Weiterentwicklung, Präzisierung und Revision kann eher zu neuen theoretischen Einsichten führen als die konzeptions- und theorielose Auseinandersetzung mit Texten.« (Ebd., 19 sowie allgemein zur Hypothesenbildung und -prüfung in der qualitativen Sozialforschung vgl. Hopf 2016, 155–166 sowie Hopf 1993, 13–17) Die herangezogenen Hypothesen, die einer Prüfung unterzogen werden, sind dabei stets hinsichtlich ihrer Art und ihres Verwendungszusammenhangs zu beachten (vgl. Hopf 1996, 11f.).

149 Vgl. Hopf 1996, 9–13.

150 Glaser/Strauss 2010, 23.

151 Strauss/Corbin 1996, 7.

152 Vgl. Kelle 1996, 28.

oder Kategorien so lange im Feld durch neue Datenmengen ergänzt werden, bis keine Veränderung mehr eintritt und eine theoretische Sättigung erreicht wird. Dieses Zugehen auf das Forschungsfeld mit Konzepten könnte in die Nähe eines hypothesenprüfenden Vorgehens gerückt werden.¹⁵³ Weiterhin führen Strauss und Glaser den Begriff der »theoretischen Sensibilität« ein und zeigen auf diese Weise klar, dass sich die Forschenden mit theoretischen Kenntnissen auseinandersetzen, diese auf eigene Forschungen beziehen und hinsichtlich einer Theoriegenerierung von ihnen profitieren.¹⁵⁴ Demnach gilt es, »über empirisch gegebenes Material in theoretischen Begriffen« zu reflektieren¹⁵⁵. Udo Kelle arbeitet anhand der Beispiele, die Glaser und Strauss ihren Ausführungen zugrunde legen, heraus, dass eine theoretische Sensibilität, wie sie durchaus eingestanden wird, als eine »Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial«¹⁵⁶ ermöglichen, verstanden werden kann. Die Forderung danach, dass theoretische Konzepte aus den Daten emergieren, und das gleichzeitige Eingeständnis einer notwendigen theoretischen Sensibilität der Forschenden stehen dabei folglich nebeneinander, ohne in eine praktikable Lösung im Sinne einer methodischen Anleitung zur Verbindung beider Komponenten zu münden.¹⁵⁷ Der Versuch mit der Grounded Theory zu arbeiten und dem Postulat einer unvoreingenommenen Begegnung mit dem Datenmaterial gerecht zu werden, führt allerdings oft zu einem Versinken in der Datenflut oder aber zu einer unbewussten Ingebrauchnahme von theoretischen Vorwissensaspekten. Udo Kelle spricht von einem »induktivistischen Selbstmissverständnis«¹⁵⁸, das die Anfangsphase der Etablierung der Grounded Theory betrifft. Unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten ist die Unvoreingenommenheit keine haltbare Forderung. Allein aus dem Verständnis heraus, dass »die erste Konstitution von Daten bereits eine aktive Leistung des Forschers darstellt, die auf seinem Forschungsinteresse und Vorverständnis aufbaut«¹⁵⁹, wird der Forschungsprozess schon ab der Entwicklung der Fragestellung mit Vorwissensaspekten durchdrungen.

Glaser versucht in der Folge auf etwaige Anfragen zu reagieren und präzisiert den Begriff der »theoretischen Sensibilität«, wobei er sich bemüht, »die Bedeutung von theoretischem Vorwissen für die Entwicklung empirisch begründeter Theorien genauer zu bestimmen«¹⁶⁰. Mit seinem Konzept der »theoretischen Codes«, die den Forschenden schon ex ante zur Verfügung stehen, will er die »gegenstandsbezogenen Codes«, die aus den Daten im Verlauf des Offenen Kodierens entstehen, zu einem Modell zusammenzuführen.¹⁶¹ Udo Kelle verweist darauf, dass dieses Modell zwar auf der einen Seite um eine Überwindung des Induktivismus bemüht ist und durch die »theoretischen Codes«

153 Vgl. Hopf 1996, 10.

154 Glaser/Strauss 2010, 62–64. Auch die persönlichen Aspekte der Forschenden, z.B. hinsichtlich ihrer Präferenzen, wird bedacht.

155 Kelle 1996, 29.

156 Ebd., 32.

157 Vgl. ebd., 25–32.

158 Ebd., 32.

159 Meinefeld 2015, 269.

160 Kelle 1996, 24.

161 Vgl. ebd., 33.

heuristische Entwürfe liefert, eine genaue Umsetzung auf der anderen Seite aber nicht vorgestellt wird.¹⁶²

In späteren Weiterentwicklungen distanzieren sich vor allem Anselm Strauss und Juliet Corbin von der Meinung, dass eine Theoriegenerierung auf induktive Art und Weise vonstattengehen kann. Gerade Anfragen bezüglich einer Arbeit mit Kategorien bzw. des Einsatzes eines heuristischen Rahmens und damit eines produktiven Umgangs mit Vorwissen finden hier zahlreiche Reflexionspunkte. Ein sog. »Kodierparadigma« soll den Forschenden von Beginn an eine Hilfe bei der Auswertung sein. Nach dem offenen Kodieren folgt das Entwickeln von Kategorien durch Vergleiche. Diese können nach Strauss aber nur dann problemlos durchgeführt werden, wenn es relevante »Dimensionen« gibt, die zuvor festgelegt wurden und anhand derer ein Vergleich möglich ist. Gespeist werden diese Dimensionen unter anderem durch Vorkenntnisse der Forschenden. Strauss spricht von einem »Dimensionalisieren«¹⁶³. Ein derartiges Vorgehen hilft, »theoretisch und logisch mögliche Merkmalskombinationen der untersuchten Phänomene zu bestimmen, um die begriffliche Grundlage für empirische Aussagen zu schaffen.«¹⁶⁴ Dieser theoretische Rahmen zeigt mögliche Merkmalskombinationen auf. In diesem Zusammenhang entwickelt Strauss ein »Kodierparadigma«¹⁶⁵ bzw. »paradigmatisches Modell«¹⁶⁶, welches angibt, woraufhin die Kategorien aus dem Offenen Kodieren untersucht werden sollen.¹⁶⁷ Letztendlich stellt diese »Dimensionalisierung« mit dem entsprechenden »Kodierparadigma« einen Versuch dar, sich gegen induktivistische Vereinnahmungen zur Wehr zu setzen und gleichzeitig das Vorwissen in den Forschungsprozess einzubeziehen.

Nach Werner Meinefeld ist der Hypothesenverzicht auch als »Ergebnis der Profilierung der methodologischen Position«¹⁶⁸ gegenüber quantitativen Vorgehensweisen zu sehen. Seiner Meinung nach gilt es, sich einzugestehen, »dass jede Wahrnehmung nur unter Rückbezug auf die je eigene Deutungsschemata Bedeutung gewinnt, also das Vorwissen unsere Wahrnehmungen unvermeidlich strukturiert und somit als Grundlage jeder Forschung anzusehen ist«¹⁶⁹. Auch er macht darauf aufmerksam, dass Offenheit im Forschungsprozess und die reflektierte Explikation des Vorwissens nebeneinander gedacht werden können: »Die Offenheit für das Neue hängt nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten.«¹⁷⁰ Er kritisiert

162 Vgl. ebd., 35.

163 Strauss/Corbin 1996, 43.

164 Kelle 1996, 37.

165 Ebd., 38. Das Kodierparadigma enthält ganz konkrete handlungstheoretische Aspekte: Kategorien sind danach zu untersuchen, ob sie Phänomene sind, die auf das Handeln gerichtet sind; ob es sich um kausale Bedingungen für diese Phänomene handelt; ob es um Eigenschaften des Handlungskontextes geht; ob intervenierende Bedingungen genannt werden; ob es Handlungs- und Interaktionsstrategien sind; ob es sich um Konsequenzen handelt. (Vgl. ebd., 38)

166 Strauss/Corbin 1996, 78.

167 Vgl. Kelle 1996, 37f.

168 Meinefeld 2015, 267.

169 Ebd., 271f.

170 Ebd., 272.

vehement, dass einerseits schon weitgehend Konsens darüber herrscht, dass nicht ohne Voraussetzungen geforscht werden kann, andererseits immer wieder die Unvoreingenommenheit dem Feld gegenüber postuliert wird. Ferner macht er deutlich, dass Vorwissen sich nicht allein in Hypothesen äußert, durch deren Verzicht man der Kontrolle des Vorwissens sicher wäre. Vielmehr sind aufgestellte Hypothesen nur eine Möglichkeit der Explikation des Vorwissens. Davon unberührt bleibt die Tatsache, dass Vorwissen immer auch implizit zum Tragen kommen kann.¹⁷¹ So wird auch klar, dass eine offene Fragestellung ohne Hypothesenbildung zu Beginn keineswegs eine lückenlose Kontrolle des Vorwissens mit sich bringt. Gleichzeitig dienen Hypothesen einer Strukturierung der Forschung und haben eine Kontrollfunktion inne, indem das Vorwissen konkretisiert wird, das unbewusst ohnehin den Forschungsprozess tangieren würde. Denn »implizit gebliebenes Vorwissen führt [...] zu selektiver Wahrnehmung und Interpretation, denn das Erkennen, ob etwas neu ist oder nicht, liegt beim Forscher und nicht bei den untersuchten Personen. Die in der qualitativen Methodologie geforderte Offenheit [...] wird also nicht durch den Verzicht auf eine Explikation des Vorwissens gefördert, sondern durch eine bewusste Handhabung von Methoden, die eine ›Abweichung‹ des Feldes vom Erwarteten erkennen und protokollieren lassen – was aber nicht zuletzt voraussetzt, dass eine solche Erwartung bewusst ist.«¹⁷²

Udo Kelle und Susann Kluge stellen heraus, welche verschiedenen Aspekte unter theoretischem Vorwissen zu subsumieren sind. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist das von Herbert Blumer vorgelegte Modell von »sensitizing concepts«¹⁷³. Diese sensibilisierenden Konzepte bilden Vorwissen dergestalt ab, dass sie in Form von offenen Konzepten die Wahrnehmung der Forschenden für bestimmte empirische Phänomene sensibilisieren.¹⁷⁴ Dabei dürfen die Konzepte »nicht vor einer empirischen Untersuchung [...] präzisiert werden, ihre Konkretisierung muss vielmehr in Auseinandersetzung mit der untersuchten Lebensform stattfinden«¹⁷⁵. Hier zeigt sich: Das zugrundeliegende Vorwissen ist in den Forschungsprozess einzubinden, wird aber nicht in direkter und präzise formulierter Weise eingespeist, sondern dient vielmehr einer Fokussierung und Sensibilisierung für den empirischen Untersuchungsbereich. Kelle und Kluge verweisen auf darauf, dass diese Konzepte, die in Form von Vorwissen zur Verfügung stehen, als theoretischer Fundus zur Einordnung empirischer Phänomene und in diesem Sinn als eine Brille für die Wahrnehmungsperspektive dienen. Der Grad an Explikation des Vorwissens kann variieren, vielfach bleiben die Konzepte impliziter Natur.¹⁷⁶

Die Herkunft des Vorwissens kann nach Kelle und Kluge auf zwei Bereiche eingeschränkt werden. Zum einen das Forscherwissen und zum anderen das Akteurswissen, welches Ziel der Forschung ist und zugleich dort einen Ansatzpunkt findet.¹⁷⁷ Weiter-

171 Vgl. Meinefeld 1997, 26f.

172 Meinefeld 2015, 273.

173 Blumer 1954, 7. »Sensitizing concepts« sind als Gegenstücke zu »definitive concepts« zu verstehen.

174 Vgl. Kelle/Kluge 2010, 29.

175 Ebd., S. 30.

176 Vgl. ebd., 32.

177 Vgl. ebd., 33f.

hin wird nach dem Grad an Theoretisierung und empirischem Gehalt unterschieden: »Je mehr mögliche Beobachtungsaussagen formuliert werden können, die zu einer Theorie in Widerspruch stehen, desto höheren empirischen Gehalt hat diese Theorie.«¹⁷⁸ Werden nun empirisch gehaltlose und dadurch relativ abstrakte Konzepte herangezogen, entstehen auf Basis des Vorwissens heuristische Konstrukte, die offen genug sind, um keine empirischen Phänomene zu überdecken, und die gleichzeitig helfen können, wichtige, das Forschungsinteresse tangierende Aspekte zu erkennen.¹⁷⁹

Beachtenswert ist die Anordnung der verschiedenen Dimensionen theoretischen Vorwissens: So kann dieses aus verschiedenen Komponenten bestehen: empirisch nicht gehaltvolles Theoriewissen der Forschenden, empirisch gehaltvolles Alltagswissen der Forschenden, empirisch gehaltvolles Alltagswissen der Zielgruppe und empirisch gehaltvolles Theoriewissen der Zielgruppe.¹⁸⁰ Eine ähnliche Einteilung findet man bei Meinefeld. Er spricht von »alltagsweltlichem Vorwissen«, das als orientierungsstiftende Größe für einen ersten Zugang zum Forschungsfeld bedeutsam ist. Darüber hinaus sind »allgemein-theoretische Konzepte« sowie »gegenstandsbezogene Konzepte« Teile des Vorwissens. Letztere sind nicht selten in Form konkreter Hypothesen im qualitativen Forschungsprozess umgesetzt.¹⁸¹

Ruin legt eine Systematisierung von Vorwissen vor, die ebenfalls sowohl die »Rekonstrukteur:innen als auch die Konstrukteur:innen (von sozialer Wirklichkeit) fokussiert. Ferner findet eine Differenzierung in kontextuell und situativ verwobenes Vorwissen statt. Während Kontextualität auf Seite der Rekonstrukteur:innen auf die inhaltliche Ausrichtung der Untersuchung (inkl. theoretischer, empirischer und aus Alltagswissen resultierender Faktoren sowie diversen Vorannahmen) zielt¹⁸², nehmen situative Bedingungen das konkrete Forschungsanliegen, das Setting etc. als relevante Einflüsse ernst. Dazu zählt auch der reflexive Umgang mit der Datenerhebungssituation.¹⁸³ Das Vorwissen der Konstrukteur:innen weist insofern eine Besonderheit auf, als es in Abhängigkeit vom Datenmaterial zu denken ist und somit im Nachgang der Erhebung in einer ersten Materialschau aufgeschlüsselt werden kann. Kontextuelle Bezüge verweisen auf inhaltlich relevante Besonderheiten, die die Befragung aus einer Vorwissensperspektive beeinflussen, weil etwa bestimmte Vorannahmen oder Vorverständnisse zur Thematik zum Tragen kommen.¹⁸⁴ Situative Elemente des Vorwissens beziehen sich vor allem auf

178 Ebd., 35.

179 Vgl. ebd., 37.

180 Vgl. ebd., 39.

181 Vgl. Meinefeld 2015, 273.

182 Vgl. Ruin 2019 [29], [32], [33], [35]. Als leitende Fragen gibt Ruin an: »Über welches Kontextwissen verfüge ich in Bezug auf die vorzunehmende Forschung und inwiefern besitzt dies Relevanz für den Forschungsprozess?« [33] und »Welche Vorannahmen erscheinen mir im Zuge der vorliegenden Forschung und bezogen auf mein identifiziertes Kontextwissen plausibel und beeinflussen ggf. mein Forschungsinteresse oder Teile davon?« [35]

183 Vgl. ebd., [37]. Leitende Frage ist hier: »Sind mir im Forschungsprozess (insbesondere bei der Datenerhebung) situative Besonderheiten aufgefallen, die den Prozess beeinflussen haben könnten, oder erkenne ich retrospektiv derartige Besonderheiten?« [37]

184 Vgl. ebd., [39], [40]. »Zeigen sich im Material [...] Hinweise auf Kontextgegebenheiten, die die Interviewsituation aus meiner Sicht maßgeblich beeinflussen haben könnten (nicht zuletzt in Anerkennung des herausgearbeiteten Vorwissens der Rekonstrukteur_innen)? [40]

das Setting der Datenerhebung und können z.B. den Ablauf der Datenerhebung mit potentiellen Störfaktoren und die soziale Erwünschtheit der Antworten meinen.¹⁸⁵ Gerade bei letzterer sind insbesondere der Ort mitsamt der vorherrschenden Atmosphäre, die Art der Befragung sowie die Zusicherung und Einholung von Anonymität entscheidend.

Im Folgenden werden diese theoretischen Einordnungen nun auf das vorliegende Forschungsprojekt hin konkretisiert, indem danach gefragt wird, welche Arten von Vorwissen für die Studie »Jugendliche und die Bibel« eine Rolle spielen.

3.3.2.2 Rückgriff auf Aspekte des Vorwissens in vorliegender Studie

Letztlich kann die Offenheit des Forschungsprozesses ebenso als grundlegender Aspekt qualitativen Arbeitens in den Blick genommen werden wie die Möglichkeit, das vielfältige Vorwissen in produktive und begrifflich fassbare Zusammenhänge zu bringen. Die Einwirkungen des Vorwissens auf den Planungs-, Erhebungs- und Auswertungsprozess lässt es naheliegend erscheinen, eine ohnehin stattfindende implizite Beeinflussung durch das Vorwissen auch explizit aufzuführen und somit eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und damit zugleich auch Kontrolloption jedweder Forschungsentscheidungen zu ermöglichen. Überdies ist die theoretische Rahmung, welche durch ein Einbeziehen des Vorwissens konturiert wird, einer Strukturierung und Fokussierung des Forschungsgegenstandes dienlich.

Unter Zuhilfenahme der Dimensionalisierung des Vorwissens nach Kelle/Kluge und der systematischen Aufbereitung von Ruin können für vorliegende Studie folgende relevante Gesichtspunkte aufgezeigt werden:

In kontextueller Weise beinhaltet das Vorwissen jenes Wissen, welches im ersten Teil der Arbeit dargelegt wurde. Der Pool an Vorwissen speist sich somit inhaltlich aus dem – empirisch wenig gehaltvollen – Theoriewissen um die Relevanz und Begründung biblischen Lernens im Religionsunterricht sowie der sich in einer stetigen Entwicklung befindlichen Konstituierung der Leser:innen und ihrer Rolle in biblischen Lernprozessen.

Ebenso sind die Lebenswelt der Zielgruppe mit ihren Entwicklungsstufen und -aufgaben, die Umstände eines Aufwachsens in postmodernen Kontexten sowie religiöse Sozialisationsfelder im Sinne eines Wissens über die »Akteure« der Befragung von Bedeutung. Das Verhältnis Jugendlicher zur Bibel, dessen Erforschung einerseits Ziel der Studie ist, andererseits aber auch den Ausgangspunkt der Forschungsüberlegungen darstellt, spiegelt sich in der Kenntnis der Ergebnisse zahlreicher, zumeist quantitativ-empirischer Studien. Ergänzt wird dieses Wissen durch alltagsnahe Aspekte und Vorannahmen bezüglich Schüler:innen und Studierenden sowie um Eindrücke und aufgeworfenen Fragen aus dem Pretest.

Zu berücksichtigen bleibt, dass sich die genannten Facetten gegenseitig bedingen. So können beispielsweise persönliche Annäherungen nicht losgelöst von theoretischen Wissensbeständen und Einblicken empirischer Art gedacht werden, sondern werden durch diese beeinflusst und weiterentwickelt. Kontextuelle Bedingungen speisen u.a.

185 Vgl. ebd., [43], [44]. »Verfolgten die Interviewten im Interview merklich Intentionen, die von der Beantwortung der Interviewfragen abwichen oder über diese hinausgingen?« [43]

die situative Verwurzelung der Forschung, insofern die persönlichen, theoretischen und empirischen Annäherungsrichtungen die methodischen Entscheidungen rund um die Datenerhebung bedingen. Ferner betreffen situative Einflüsse etwa das Setting mit dem Prozess des Clusters, den Umgang der Befragten mit dem Impuls etc., aber auch die Erfahrungen bezüglich der Nacherhebungen, die aufgrund der nicht erreichten Sättigung durch das Anfangssample durchgeführt wurden.

Auf Seite der Zielgruppe muss das situativ zur Geltung gebrachte Vorwissen hinsichtlich eines möglichen bestimmten inhaltlichen sowie sprachlichen Duktus im Rahmen des Religionsunterrichts sowie hinsichtlich eines mutmaßlich wahrgenommenen Erwartungsdrucks in der Erhebungssituation befragt werden. Weiterhin sind Äußerungen aus dem Nachgespräch zu Datenerfassung berücksichtigenswert, die die Bearbeitbarkeit des Impulses und der vorgeschalteten Clusteraufgabe thematisierten.

In kontextueller Hinsicht kann es nach einer ersten Sichtung des Materials um bestimmte inhaltliche Voraussetzungen der Akteur:innen gehen. Hierbei sind Texte, die inhaltliche Zusammenfassungen dessen geben, was unlängst im Religionsunterricht thematisiert wurde, ebenso sensibel zu behandeln wie stark verkürzte Texte, die aufgrund eines fehlenden Zugangs zur Thematik, entstanden sind. Bedenkenswert sind zudem biblische Lernbereiche oder Inhalte, die in den letzten Monaten unterrichtlich behandelt wurden und damit einen Reflexionshorizont eröffnen. Dies ist umso wichtiger je konkreter auf einzelne biblische Erzählungen oder Gattungen oder grundlegende Anfragen (wie etwa das Verhältnis von Schöpfung und Evolution) rekurriert wird.

Dieses sehr disparate Feld ist im Hinterkopf zu behalten und an allen auffälligen Stellen in Form von Memos einzuspielen, ist im Sinne einer Explikation von Vorwissen unabdingbar.

Wenngleich alle Entscheidungen während des Forschungsprozesses von Vorwissensaspekten tangiert werden, gibt es zwei Stellen, bei denen der Einfluss des Vorwissens eine besondere Rolle spielt:

Erstens ist die Entwicklung der Fragestellung anzuführen. Keine Forschungsfrage entsteht aus dem Nichts. Vielmehr sind es die genannten theoretischen Grundlagen, empirischen Einblicke sowie eigenen Erfahrungswerte und Interessen, die bei der Wahl der Forschungsfrage einen entscheidenden Beitrag leisten. Die Forschungsfrage ist zuallererst ein dem Forschungsinteresse entspringendes Konstrukt, das rückgebunden an das vorhandene Wissen entsteht und in der Folge in ein qualitatives Forschungssetting mit Entscheidungen hinsichtlich Zielgruppe, Befragungsort und Art der Befragung überführt wird. Während für den Fall geringer Vorkenntnisse und einer unwesentlichen Orientierung im Forschungsfeld die Fallauswahl auch durch ein sog. »offenes Sampling«¹⁸⁶ getroffen werden kann, ist es bei anderen Konstellationen, wie in vorliegender Studie, durchaus sinnvoll, die vorhandenen Kenntnisse in Form eines genau analysierten Samplings abzubilden.¹⁸⁷ Die Tatsache, dass durch Kenntnisse aus dem

186 Strauss/Corbin 1996, 148.

187 Eine Übersicht zu Verfahrensmöglichkeiten des qualitativen Sampling findet sich bei Kelle/Kluge 2010. An dieser Stelle ist es nicht ohne weiteres möglich, von einem Stichprobenplan zu sprechen, da sich dieser strenggenommen auf soziodemographische Aspekte bezieht. Allerdings ist die Ablehnung daran mit der Idee eines vorab festgelegten Samplings nicht von der Hand zu weisen.

Pretest, aus anderen Studien sowie aus theoretischen Darlegungen ein Vorwissen zum Tragen kommt, stellt durch die bewusste Abbildung von diesem im Forschungssetting zugleich sicher, dass bestimmte Faktorengruppen in der Befragung abgedeckt werden. Vor der Erhebung wird folglich ausgehend von der Forschungsfrage auf das Vorwissen zurückgegriffen und die entsprechende Stichprobe und Befragungssituation festgelegt.¹⁸⁸

Zweitens stellt das Vorwissen eine Grundlage für die Erstellung eines heuristischen Rahmens in Form von thematischen Hauptkategorien dar, die wiederum der Ausgangspunkt der Datenauswertung sind. Dieser entscheidende Schritt der Studie soll im Folgenden im Rahmen eines eigenen Kapitels näher beleuchtet werden.

3.3.2.3 Formulierung von thematischen Hauptkategorien vor der Datenauswertung

Obleich innerhalb qualitativer Sozialforschung im Allgemeinen und innerhalb inhaltsanalytischer Verfahren im Besonderen zahlreiche unterschiedliche Definitionen, Arten sowie Bildungsoptionen von Kategorien auszumachen sind, besteht ein weitgehender Konsens bezüglich der Relevanz einer Arbeit mit Kategorien.

Für das vorliegende Projekt werden thematischen Hauptkategorien deduktiv aus Vorwissensbeständen abgeleitet und folglich vor der Auswertungsphase konzipiert. Jedoch ist diesen Kategorien keine direkte Widerspiegelung in der Erhebungsphase zu eigen, d.h. der Fragebogen wird nicht entlang der thematischen Hauptkategorien entworfen.¹⁸⁹ Vielmehr werden durch eine Bündelung relevanter Aspekte des Vorwissens thematische Hauptkategorien entwickelt, die im weiteren Verlauf der Datenauswertung zur Aufstellung und Analyse eines Merkmalraumes hilfreich sind. Das Vorwissen dient dazu, Kategorien zu entwickeln und so den Forschungsprozess hinsichtlich wichtiger Faktoren zu strukturieren, bestimmte Phänomene zu fokussieren und auf eine theoretische Ebene zu heben.

Bei der Entwicklung thematischer Hauptkategorien überzeugt die Rede von der Bildung eines »heuristischen Rahmens«¹⁹⁰. Anders als das Wort »Rahmen« zunächst implizieren könnte, handelt es sich nicht um ein starres, nach außen abgeschlossenes Kon-

188 Hier rückt das Vorgehen in die Nähe des »Theoretischen Samplings«, nach dem das Sampling in Rekurs auf relevante Konzepte vonstattengeht (vgl. Strauss/Corbin 1996, 148; 156–158).

189 Möglich ist eine Formulierung von thematischen Hauptkategorien auch vor der Erhebung der Daten, um anhand dieser Entscheidungen bezüglich des empirischen Settings zu treffen. Bei einer Erstellung »ex ante« kann es erwünscht sein, dass sich die thematischen Hauptkategorien unmittelbar in der Wahl der Stichprobe und des Erhebungsinstrumentes widerspiegeln. Werden Fragebögen, Interviewleitfäden o.Ä. konzipiert, besteht die Möglichkeit, die leitenden Vergleichsaspekte explizit aufzunehmen und durch gezielte Fragen abzubilden. Diese Vorgehensweise bietet sich vor allem dann an, wenn den Forschenden detailliertes Vorwissen zur Verfügung steht und sich das Forschungsinteresse bzw. die leitenden Forschungsfragen innerhalb eines klar definierten Bereiches befinden. Demgegenüber kann die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien auch sukzessive während der Auswertungsphase, und damit induktiv, stattfinden, um auf diese Weise Stück für Stück zu der Entwicklung eines Rahmens beizutragen, anhand dessen Merkmale miteinander verglichen werden können. Konkret knüpft dieses Vorgehen stark an die Phase des »Offenen Kodierens« im Rahmen der Grounded Theory an (vgl. Kelle/Kluge 2010, 69).

190 Kelle/Kluge arbeiten mit diesem Begriff und sprechen davon, dass in ihrem Fall die Vergleichsdimensionen in Form eines heuristischen Rahmens zur Sprache gebracht werden (vgl. ebd., 108f.).

strukt, sondern um ein am Anfang des Auswertungsprozesses stehendes und durch Offenheit sowie Flexibilität gekennzeichnetes Hilfsmittel für die Arbeit an den Daten. Der heuristische Rahmen bildet die erarbeiteten thematischen Hauptkategorien ab und wird mit zunehmender empirischer Anreicherung immer mehr zu der Matrix, die eine Systematisierung und Ordnung der Fälle darstellt, schließlich einen Vergleich der Fälle zulässt und letztendlich ein In-Beziehung-Setzen der Typen ermöglicht. Somit weist die Bezeichnung »heuristischer Rahmen« auf seine spätere Funktion als ein Raster im Sinne eines »Merkmalsraumes« hin.¹⁹¹ Der heuristische Rahmen versteht sich ganz im Sinne der Wortbedeutung »heuristisch« – als eine vorläufige Annahme, ein orientierungsstiftendes Gerüst bzw. ein Hilfsmittel für den weiteren Forschungsprozess. Die Suche nach Erkenntnissen beginnt zunächst innerhalb dieses Rahmens, allerdings nicht die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, ihn an gegebener Stelle auch wieder verlassen, erweitern oder verengen zu können.

Ein Vorteil dieser Rahmung und damit ein entscheidendes Kriterium für die Verwendung des Begriffes »heuristischer Rahmen« liegt darin begründet, dass auf diese Weise die Verbindung der einzelnen Hauptkategorien untereinander zum Ausdruck kommt. Keine Kategorie wird auf der Ebene der Typologie isoliert stehen. Jeder Typus wird durch die Kombination der unterschiedlichen Ausprägungen einzelner Kategorien bzw. Subkategorien gekennzeichnet werden können. Und bei jedem Typus werden sich nicht nur zu einer Kategorie, sondern zu möglichst allen Aussagen treffen lassen. Kurzum kommt es bei der Charakterisierung der Typen ganz entscheidend auf die Beziehungen und Gewichtungen der Kategorien und ihrer Ausprägungen in Form von Subkategorien an. Infolgedessen tritt durch die »Rahmung« der thematischen Hauptkategorien ein wesentliches Ziel einer Typenbildung in den Fokus: Typologien dienen nicht nur der Ordnung eines Untersuchungsbereiches, sondern decken inhaltliche Sinnzusammenhänge auf.¹⁹²

Bei der Arbeit mit und an thematischen Hauptkategorien darf der Einwand einer möglichen eingeschränkten Wahrnehmung der Daten bzw. in der Folge davon ein Übergehen relevanter Äußerungen der Befragten nicht ignoriert werden.¹⁹³ Die Gefahr, dass Daten Begriffen einfach zugeordnet werden, ohne dass es »eine kritische, auf der Grundlage der erhobenen Daten erfolgende Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisgehalt und der Tragweite der vorab dogmatisch akzeptierten theoretischen Annahmen gibt«¹⁹⁴, ist nicht auszublenden. Vielmehr gilt es sich dieser Einwände zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses bewusst zu sein und diese in einen konstruktiven Zusammenhang zu bringen. Dieser Gefahr stehen allerdings zahlreiche Chancen gegenüber.

Ein heuristischer Rahmen, der eine erste Anzahl von thematischen Hauptkategorien beinhaltet und sich aus dem Pool an Vorwissen speist, bietet zuallererst die Möglichkeit der *Kontrolle des eigenen Vorwissens* – sowohl aus einer inneren Forschungsperspektive heraus als auch nach außen. Ein Vorwissen, das den Forschungsprozess in allen

191 Vgl. Kluge 1999, 34–42 und die entsprechende Adaption für diese Arbeit im Rahmen der Charakterisierungen der Typen in Kapitel 5.

192 Vgl. hierzu ebd., 32f.

193 Vgl. Bohnsack 2014, 31f. sowie Hopf 1996, 11–13.

194 Hopf 1996, 13.

Einzelschritten und Entscheidungsfindungen beeinflusst oder zumindest partiell tangiert, wird durch die Bündelung und begriffliche Präzisierung ausdrücklich zur Sprache gebracht.¹⁹⁵ Eine explizite Nennung des Vorwissens bietet »die Chance, die Beeinflussung ihrer Erkenntnisse [gemeint sind diejenigen der Forscher:innen; Anm. d. Verf.in] durch ihre eigene Strukturierungsleistung vor und während des Forschungsprozesses zu kontrollieren«¹⁹⁶. Durch die ausdrückliche Vergegenwärtigung eines ohnehin mitgedachten Vorwissens entsteht die Möglichkeit einer ständigen Evaluation und Kontrolle etwaiger Einflüsse auf den Forschungsprozess. Die immer mitschwingende Gefahr einer Überblendung eigener Vorstellungen gegenüber der empirischen Datenbasis wird somit durch eine offene Darlegung permanent geprüft.

Einhergehend mit den eigenen Kontrollmöglichkeiten ist ferner das Kriterium der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* im Hinblick auf die Authentizität der Arbeit den Leser:innen gegenüber zu erwähnen. In der Bildung von thematischen Hauptkategorien wird das Vorwissen unter dem prozesshaften Einbezug der Leser:innen zusammengefügt. Obschon alle Forschungsentscheidungen auf subjektiven Entscheidungen beruhen, kann qualitative Forschung sich nur dann als valide erweisen, wenn sämtliche Entscheidungen und Einflussfaktoren nicht nur Wissen der Forschenden bleiben, sondern in eine Kommunikation mit den Rezipierenden treten und diese die Möglichkeit erhalten, nachzuvollziehen, aus welchen Gründen welche Entscheidungen getroffen wurden.¹⁹⁷

Thematische Hauptkategorien eröffnen weiterhin die Chance einer *Fokussierung der Fragestellung und Strukturierung des Forschungsmaterials*. Mit der Entwicklung der Forschungsfrage wird eine Zielperspektive eröffnet, die die Interessen der Forschenden hinsichtlich eines Untersuchungsbereiches abbildet. Thematische Hauptkategorien können dazu beitragen »diejenigen Elemente auszuwählen, die unter einem bestimmten Gesichtspunkt [...] von Interesse sind.«¹⁹⁸ Dieser Vorteil darf allerdings nicht postulieren, dass starr an einzelnen Fragestellungen festgehalten wird. Vielmehr werden zugrundeliegende Erkenntnisinteressen entweder in bestätigender Weise durch Aussagen im Datenmaterial aufgegriffen und inhaltlich konturiert oder aber in korrigierender Weise durch andere als erforschenswert identifizierte Aspekte ersetzt. Die Bedeutung einer Fokussierung stellen auch Udo Kelle und Susann Kluge heraus: Durch ein »theoriegeleitetes qualitatives Vorgehen kann gewährleistet werden, dass die Merkmale und Kategorien, die die empirische Analyse strukturieren, auch für die Forschungsfrage relevant sind«¹⁹⁹. Ohne ein derartiges Vorgehen kann das Ziel der qualitativen Forschung leicht aus dem Blick geraten. Offenheit und Fokussierung schließen sich dabei in keiner Weise aus. Das in den thematischen Hauptkategorien zum Ausdruck kommende

195 Vgl. Meinefeld 1997, 26. Meinefeld spricht in seinen Ausführungen nicht von thematischen Hauptkategorien. Vielmehr ist bei ihm die Rede von »Ex-ante Hypothesen«, die er im Hinblick auf das Vorwissen des Forschenden diskutiert. Unter gleichen Gesichtspunkten kann die Verwendung von thematischen Hauptkategorien behandelt werden.

196 Ebd., 29.

197 Vgl. Ruin 2019 [8]. Vgl. zum Gütekriterium der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Abschnitt 3.1.2.

198 Meinefeld 1997, 29.

199 Kelle/Kluge 2010, 40.

Vorwissen ist eine »Brille«, durch welche relevante Phänomene erst als solche erkannt werden können und nicht in der Fülle der Daten verloren gehen. In diesem Zusammenhang kann man auch von einer *Sensibilisierung der Wahrnehmung der Forschenden* für bestimmte empirische Phänomene sprechen.²⁰⁰

In diesem Zusammenhang kann eine Strukturierung des Datenmaterials, der Auswertungsschritte und schließlich auch der Ergebnisse stattfinden. So schreibt Werner Meinefeld: »Man muss die grundsätzliche Einschränkung akzeptieren, dass jede Wahrnehmung nur unter Rückbezug auf die je eigenen Deutungsschemata Bedeutung gewinnt, also das Vorwissen unsere Wahrnehmung unvermeidlich strukturiert und somit als Grundlage jeder Forschung anzusehen ist.«²⁰¹ Dieser unvermeidliche Effekt des Vorwissens auf qualitative Forschung kann positiv gewendet in Form von thematischen Hauptkategorien eine gedankliche Stütze zur Ordnung seines Forschungsprojektes bedeuten.

Ein weiteres Argumentationsmoment für die Entwicklung der thematischen Hauptkategorien vor der Auswertung liegt in einem zentralen Charakteristikum qualitativer Forschung begründet. Versteht sich ein Typus bzw. eine Typologie als ein *Bindeglied zwischen Theorie und Empirie* – wie auch die Begriffe einer »empirisch begründeten Typenbildung« oder einer »gegenstandsverankerten Theorie« zum Ausdruck bringen – muss in allen Analyseschritten nach dieser Verbindung gefragt werden. In der Bildung von und der Arbeit mit thematischen Hauptkategorien zeigt sich eine eindeutige Verbundenheit von Theorie und Empirie schon zu Beginn der Datenauswertungsphase. A-priori-Kategorien speisen sich aus theoretischen Überlegungen und Bezugnahmen und treten damit direkt in Kontakt zu der Datenmenge, die empirisch erhoben wurde. Demnach werden durch die begriffliche Festlegung von thematischen Hauptkategorien theoretische Perspektiven für die Verortung empirischer Phänomene bereitgestellt. Mit Hilfe von thematischen Hauptkategorien können forschungsrelevante Phänomene leichter als solche erkannt und beschrieben sowie letztlich auch besser theoretisch verstanden, eingeordnet und erklärt werden.²⁰² Empirische Daten werden sukzessive auf eine »theoretisch-konzeptuelle Ebene«²⁰³ gehoben. Der heuristische Rahmen bildet auf diese Weise eine erste ausdifferenzierte Schnittstelle zwischen Theorie und Empirie, denn nur dann, »wenn empirische Analysen mit theoretischem (Vor-)Wissen verbunden werden, können »empirische begründete Typen« gebildet werden«²⁰⁴. Dieses Vorwissen wird in den thematischen Hauptkategorien gebündelt zum Ausdruck gebracht. Christel Hopf verweist darauf, dass es durch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand wissenschaftlicher Arbeiten »eher zu neuen theoretischen Einsichten« kommen könne als durch eine

200 Diese Sensibilisierung oder Fokussierung erleichtert einerseits einen Zugang zum Forschungsfeld, andererseits ist es durchaus denkbar, dass auch ohne Nennung von thematischen Hauptkategorien eine derartige Fokussierung stattfinden würde, allerdings ohne Leser:innen davon in Kenntnis zu setzen und möglicherweise auch ohne, dass sich Forschende dessen bewusst wäre. Hier ist klar der Bezug zur authentischen Darlegung der Leser:innen gegenüber und zur eigenen Kontrolle des Forschungsprozesses zu erkennen.

201 Meinefeld 2015, 271f.

202 Vgl. Kelle/Kluge 2010, 71.

203 Ebd.

204 Kluge 1999, 259.

»konzeptions- und theorielose Auseinandersetzung«²⁰⁵ mit einer Datenmenge. Begriffliche Festlegungen in Form von Hypothesen (oder Kategorien) stellen folglich die theoretische Grundlage dar, auf der in der Begegnung mit der Empirie eine Weiterentwicklung gewinnbringend vonstattengehen kann.

Im Hinblick auf die Praxis des Auswertungsprozesses bieten thematische Hauptkategorien überdies einen *leichteren Zugang zum Forschungsfeld*. Die Schwierigkeit, Kategorien »ad hoc« aus dem Datenmaterial zu generieren, stellt für Forschende nicht selten eine große Hürde dar. Selbst bei einer kleinen Studie und schriftlichen Datensätzen sind die Informationen in der Regel so umfangreich, dass zur Bewältigung der Datenfülle ein vorab entwickelter Rahmen eine Hilfestellung geben kann. Der Rahmen stellt nichts Endgültiges dar und soll nicht dazu verleiten, andere Informationen aus dem Blick zu verlieren, aber er kann den ersten Kontakt mit der empirischen Datenmenge erleichtern. Im weiteren Verlauf muss dieser Rahmen immer wieder danach hinterfragt werden, ob andere Informationen vielleicht relevanter sind oder der Horizont grundsätzlich erweitert werden muss.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich eine Explikation des Vorwissens in Form von ersten thematischen Hauptkategorien in einem heuristischen Rahmen und eine prinzipielle Offenheit für empirische Phänomene nicht ausschließen.²⁰⁶ Vielmehr hilft ersteres, den Auswertungsprozess fokussierter und nachvollziehbarer zu gestalten – sowohl für die Innen- als auch die Außenperspektive.²⁰⁷

3.3.3 Empirisch begründete Typenbildung als Sekundärverfahren

Der Begriff der Typenbildung und seine Verwendung haben eine lange Tradition innerhalb empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschungsbereiche. In der qualitativen Sozialforschung kann regelrecht von einer »Renaissance des Typusbegriffs«²⁰⁸ gesprochen werden. Um den angestrebten Typusbegriff einkreisen sowie plausibilisieren zu können, gilt es, verschiedene Vergewisserungen in den Blick zu nehmen. Im Folgenden werden deshalb neben diversen begrifflichen Präzisierungen auch Funktionen bzw. Zielperspek-

205 Hopf 1996, 19.

206 Vgl. Meinefeld 2015, 272.

207 Im Anschluss an eine unlängst in der qualitativen Sozialforschung geführten Diskussion um die qualitative Beschaffenheit von Kategorien innerhalb der Inhaltsanalyse bzw. um die Frage, wie die Inhaltsanalyse qualitativer zu auszurichten sei, steht in grundlegender Weise die Frage im Raum, ob eine Neuausrichtung im Sinne eines Verzichtes auf Kategorien oder ein verändertes Denken der Kategorien vonnöten ist (vgl. Ruin 2019 [2] sowie Kuckartz 2019 und Janssen u.a. 2017.) Wird davon ausgegangen, dass ein inhaltsanalytisches Vorgehen Kategorien als wesentlichen Bestandteil impliziert, so ist die Überarbeitung des Kategorienverständnisses vorzuziehen. Dieser Forderung kann die Herleitung des kontextuell wie situativ verankerten Vorwissens sowohl auf Seite der Forschenden wie auf Seite der Beforschten nachkommen, die in einer ex ante stattfindenden Kategorienbildung einen Zielpunkt findet (vgl. Ruin 2019, [26]). Ruin spricht von (Re-)Konstruktionselementen, die dann in eine Erstellung von (Re-)Konstruktionskategorien münden (vgl. ebd., [46]; [54]). Jene Kategorien können wiederum als »Ausdruck einer ausgewiesenen Beobachter_innenperspektive« verstanden werden (ebd., [3]; [13]).

208 Kluge 1999, 14.

tiven einer Typenbildung dargelegt, bevor die eigentliche methodische Vorgehensweise mit den jeweiligen Spezifizierungen erörtert wird.

3.3.3.1 Begriffliche Einordnungen

Der Begriff des *Typus* kann durch begriffliche Abgrenzungen nach außen festgelegt werden: Wie verhält es sich mit Typen im Vergleich zu Klassen oder wie stehen Typen und eine Typologie zueinander? Innerbegrifflich kann eine Präzisierung stattfinden, indem die Frage nach der Art des Typus gestellt wird: Handelt es sich um Idealtypen oder Realtypen oder einer Mischform aus beiden? Beide Fragehorizonte werden im Folgenden aufgegriffen.

Susann Kluge hält grundlegend fest: »Jede Typologie ist das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird«²⁰⁹. Elemente innerhalb eines Typus weisen dabei eine möglichst große Ähnlichkeit auf (interne Homogenität), während sich Typen untereinander durch eine möglichst eindeutige Unterschiedlichkeit auszeichnen (externe Heterogenität). Die große Ähnlichkeit der Elemente eines Typus wird dadurch gewährleistet, dass diese die gleichen Eigenschaften aufweisen und eine Charakterisierung mit Hilfe des Verhältnisses der Eigenschaften untereinander möglich wird.²¹⁰ So findet eine Untersuchung auf zwei Ebenen statt: Auf Ebene des Typus sind die Gemeinsamkeiten aller Fälle eines Typus im Blick, während auf der Ebene der Typologie der Fokus auf Differenzen zwischen den Typen im Sinne einer abgrenzenden Positionierung von Belang ist. Die Fülle des Untersuchungsbereichs wird an dieser Stelle deutlich. Werden Typen anhand der Kombination verschiedener Merkmale beschrieben, ist es unumgänglich, alle Typen hinsichtlich eines gemeinsamen Bezugspunktes in Form eines *Merkmalraumes* zu untersuchen. Unterschiedliche Merkmalsausprägungen sind dann entscheidend für die Zugehörigkeit zu einem Typus innerhalb der einen Typologie.²¹¹

Im Gegensatz zu einer *Klasse* weisen Elemente eines Typus nicht exakt die gleichen Ausprägungen auf, sondern ähneln sich lediglich. Dadurch können Zwischenfälle berücksichtigt, eine Nähe zur empirischen Datenbasis gewährleistet sowie fließende Übergänge zwischen den einzelnen Typen hergestellt werden.²¹²

Im Rekurs auf Kluge wird der Typus als *Merkmalskombination* definiert: Jeder Typus basiert auf mehreren Merkmalen und kann anhand der Kombination verschiedener Merkmalsausprägungen beschrieben werden.²¹³ Diese Definition ist mitunter auch bei anderen Autoren zu finden. So schreibt beispielsweise Udo Kuckartz: »Typologien beruhen nicht auf einem einzigen, sondern auf mehreren, d.h. mindestens auf zwei

209 Ebd., 26f.

210 Vgl. ebd., 27.

211 Vgl. ebd., 27–30.

212 Eine Abgrenzung zur Klasse kann in dem engeren Verständnis von dieser gesehen werden. Elemente werden einer Klasse zugeordnet, wenn sie ein gemeinsames Merkmal aufweisen. Die Elemente einer Klasse weisen in allen Merkmalen die gleichen Ausprägungen auf. Die definitorischen Grenzen sind dementsprechend eindeutig (Lamnek 2000c, 329). Je nach Art der gebildeten Typen kann ein Einzelfall auch mehreren Typen zugeordnet werden (vgl. Kluge 1999, 33f.).

213 Vgl. Kluge 1999, 34–42; Kluge 2000, [2], [3]; Kelle/Kluge 2010, 85–91.

Merkmale. Diese Merkmale konstituieren einen n-dimensionalen Merkmalsraum.«²¹⁴ Recker definiert Typus als die »Klassifikation eines Objektbereiches nach bestimmten Merkmalen«²¹⁵, wobei diese »gedankliche Konstruktion« vor allem als Hilfsmittel in der empirischen Sozialforschung zu sehen ist.

Wie viele Merkmale berücksichtigt werden und inwieweit sich die Ausprägungen dieser Merkmale innerhalb eines Typus unterscheiden, tangiert die Frage nach der Art der gebildeten Typen.²¹⁶ Der Fokus folgender Ausführungen liegt somit auf der Frage, anhand welcher Merkmalsausprägungen der einzelne Typus charakterisiert wird respektive welche Art von Typus gebildet wird. Die Elemente eines Typus können sich dabei mehr oder weniger unterscheiden. Je nach Vorgehen können sodann unterschiedliche Typen voneinander unterschieden werden. In der Literatur sind vielfältige Unterscheidungsmodelle hinsichtlich der Definitionen von Typen vorzufinden. Die Unterscheidungen reichen von der klassischen Differenzierung in *heuristische Typen* und *empirische Typen* bzw. *Real-* und *Idealtypen* über weitaus detailliertere Darstellungen in beispielsweise Durchschnitts- und Extremtypen, Prototypen oder aber reine und klassifikatorische Typen. Die hier genannten sind als verbreitete Varianten zu sehen, während es daneben zahlreiche Darstellungen von Typen gibt, die jeweils nur von einem Autor hinsichtlich einer bestimmten Forschungsintention gebraucht und eigens dafür charakterisiert werden.²¹⁷ Klar bleibt, dass Typen immer an bestimmte Funktionen gebunden sind, d.h. mit ihnen gehen bestimmte Intentionen einher, welche anhand der Eigenschaften der Typen charakterisiert werden können.²¹⁸

Bei der Differenzierung ist vor allem auf das Erkenntnisinteresse der Studie zu schauen. Wird ein Erkenntniszuwachs beabsichtigt, der eine natürliche Bildung von Typen fordert, so liegt der Fokus darauf »empirische Verteilungen und Korrelationen möglichst wirklichkeitsgetreu abzubilden«²¹⁹. Der Zweck einer Bildung von Idealtypen kann demgegenüber als eine übersteigernde und damit allgemeingültigere Aussage gesehen werden, die als Vergleichsbasis für empirisches Datenmaterial dient.

Für die vorliegende Studie soll eine Verortung der angestrebten Typen zwischen *Ideal-* und *Realtypen* bzw. heuristischen und empirischen Typen erfolgen. Dazu gilt es, ihre wesentlichen Eigenschaften sowie daraus ableitbare Konsequenzen kurz darzustellen, um anschließend eine für diese Studie sinnvolle begriffliche wie inhaltliche Klärung des Typusbegriffes vollziehen zu können.

214 Kuckartz 2018, 146; vgl. auch Kuckartz/Rädiker 2022, 179f.

215 Recker 2000, 683.

216 Kuckartz unterscheidet drei Verfahren: die Bildung »merkmalshomogener Typen«, die »Typenbildung durch Reduktion« sowie die Bildung »merkmalsheterogener Typen« (Kuckartz 2018, 148–152).

217 Vgl. Kluge 1999, 51f. Kluge zeigt zudem eine Darstellung der Eigenschaften von Typen, anhand derer die unterschiedlichen Ausprägungen von Typen unterschieden werden können: Zeit-Raum-Bezüge, Abstraktheit, Normativität, Komplexität, Beziehungen zwischen den Variablen, Evidenz der Variablen, Quantifizierungsgrad der Variablen, Realitätsbezug, Erkenntnisziel sowie Funktion (vgl. ebd., 53–58).

218 Vgl. ebd., 58.

219 Ebd., 59.

Der Begriff des *Idealtypus* ist von Max Weber geprägt und wird als Grundlage für qualitative Verfahren der Typenbildung gesehen. Nach Max Weber enthält der *Idealtypus* »eine Hypothese des möglichen Geschehens«²²⁰ und ist in heuristischer Funktion zu lesen, da mit seiner Bildung das Ziel des Verstehens einhergeht²²¹: »Der Idealtypus ist nicht eine Darstellung des Wirklichen, aber will der Darstellung eindeutige Ausdrucksmittel verleihen.«²²² Durch die »einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von [...] Einzelercheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen«²²³, entstehen nach Max Weber *Idealtypen*.²²⁴ Die Bildung des *Idealtypus* wird also erreicht, indem man »durch Konzentration und einseitige Übersteigerung als wichtig angesehener Elemente zu einer Abstraktion gelangt, die als Hilfsmittel zur Theoriebildung dient«²²⁵.

Demnach geht es um die Abstraktion von vorhandenen Einzelercheinungen. Eine Steigerung bzw. Überspitzung der zuweilen sehr komplexen empirischen Erscheinung wird angezielt, um allgemeinere Aussagen treffen zu können mit dem Zweck der Erkenntnis und Erklärung sozialer Phänomene. Dabei dient der *Idealtypus* als Mittel zur Erkenntnis des Einzelfalls, da dieser mit dem Idealtypus verglichen und folglich über festgestellte Differenzen zum Idealtypus genauer analysiert werden kann.²²⁶ Der *Idealtypus* ist demzufolge zuallererst »analytisches Instrumentarium.«²²⁷ Max Weber schreibt über den *Idealtypus*: »Er ist keine Darstellung des Wirklichen, aber er will der Darstellung eindeutige Ausdrucksmittel verleihen.«²²⁸

Realtypen streben hingegen eine möglichst reale Abbildung der Wirklichkeit an, wobei die Kombination von Merkmalen innerhalb eines Typus empirisch belegbar ist. Der *Realtypus* zeichnet sich entsprechend durch eine sehr spezifische und konkrete Art aus. Der Abstraktionsgrad vom zugrundeliegenden Datenmaterial geht gegen Null. Als Vorgehen ist eine rein induktive, aus dem Datenmaterial aufsteigende Typengenerierung zu denken.²²⁹

Eine oft sehr reduzierte und einseitige Darstellung beruht auf der Aussage, dass der *Realtypus* eine ordnende Funktion innehat, während der *Idealtypus* der Erklärung von Sinnzusammenhängen dient. Susann Kluge verdeutlicht hingegen, dass nicht unbedingt eine strikte Trennung oder Entscheidung für eine der beiden Typus-Arten virulent ist, sondern vielmehr das mit der Typenbildung anvisierte Ziel bzw. eine dem

220 Gerhardt 1995, 437.

221 Vgl. ebd., 437 sowie Gerhardt 1991, 21. Die Werke von Uta Gerhardt entbehren hinsichtlich ihrer systematischen Aufbereitung des Typusbegriffs nicht ihrer Aktualität.

222 Weber 1988, 190.

223 Ebd., 191.

224 Nach Kuckartz ist es ein Kennzeichen der Soziologie, »die Phänomene in theoretischen und zwar sinnadäquaten Begriffen zu erfassen, wozu sie sich notwendigerweise von der Realität entfernen muß. Am Ziel möglichst vollständiger Sinnadäquanz orientiert werden so »reine« Typen (>Idealtypen<) entworfen« (Kuckartz 1988, 63).

225 Lamnek 2000, 275.

226 Vgl. Weber 1988, 194; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 376–385; Gerhardt 1991, 22; zur konkreten Bildung von Idealtypen vgl. Gerhardt 1986, 86–103.

227 Kuckartz 1988, 64.

228 Weber 1988, 190.

229 Vgl. Kluge 1999, 60.

Forschungsdesign angemessene Definition des herangezogenen Typusbegriffs. Kluge betont, dass einerseits *Realtypen* nicht rein induktiv gebildet werden können, wenn z.B. theoretisch fundierte Entscheidungen bei Auswahl des Forschungsdesigns oder das zugrundeliegende Vorwissen ernst genommen werden. Andererseits können reine *Idealtypen* ebenso kaum gebildet werden. Ein rein deduktives Vorgehen ohne Bezüge zum empirischen Datenmaterial würde der Erklärung realer Phänomene ebenfalls nicht zuträglich sein. Vielmehr ist immer ein Anteil an empirischen wie heuristischen Aspekten gegeben.²³⁰ Kluge plädiert – ganz im Sinne qualitativen Forschens – für eine Ergänzung beider Formen und das damit angestrebten Wechselspiel von Empirie und Theorie. Geht es um eine umfassende Erkenntnis sozialer Realität, erweisen sich beide Typus-Arten als wichtige Bindeglieder zwischen den Polen »empirischer Bezug« und »theoretische Verankerung«.²³¹

Auch für vorliegende Studie überzeugt diese Verstehensweise. Empirisches Datenmaterial wird in einem produktiven Wechselspiel zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen analysiert, wobei im Laufe des Auswertungsprozesses zunehmend abstrahiert wird, ohne jedoch den empirischen Rückbezug außer Acht zu lassen. Die zu entwickelnden Typen finden sich nicht 1:1 im empirischen Datenmaterial wieder. Auch der Offenheit des Impulses ist es geschuldet, dass nicht immer alle Fälle alle Merkmale des jeweiligen Typus enthalten. Dennoch sind die Typen keine derartigen Übersteigerungen der Realität, dass sie nicht mehr in der Empirie verankert wären. Eine Ansiedlung zwischen *Real-* und *Idealtypus* erscheint auch um der Nachvollziehbarkeit und Authentizität des Forschungsprozesses willen als durchweg angemessen. Der Vorteil eines *Realtypen* mit seiner empirischen Fundierung wird letztlich kombiniert mit idealtypischen Perspektiven, welche die Zusammenhänge innerhalb eines Typus nachvollziehbar werden lassen.

3.3.3.2 Ziele der Typenbildung

»Komplexe soziale Realitäten und Sinnzusammenhänge zu erfassen und möglichst weitgehend verstehen und erklären zu können«²³² wird als anzustrebendes Ziel einer empirisch begründeten Typenbildung gesehen. Nach Udo Kuckartz ist Typenbildung »zum einen anthropologische Basistechnik, zum anderen Ziel sozialwissenschaftlicher Analyse, die eben auf das Verstehen des Typischen und nicht im psychologischen Sinn auf das Verstehen des Seelenlebens des Einzelnen abzielt«²³³. Dabei sind zwei wesentliche Funktionen der Typenbildung zu differenzieren: die Darstellung empirischer Verteilungen und Regelmäßigkeiten sowie das Verstehen von inhaltlichen Sinnzusammenhängen.

Zum einen wird der Untersuchungsbereich demnach auf formaler Ebene strukturiert und geordnet. Infolgedessen stellt sich durch das Bilden von Typen eine Übersichtlichkeit ein: Die »komplexe Realität« wird »reduziert« mit der Folge eines »geordneten Überblicks über einen Gegenstandsbereich«²³⁴. Es geht somit zunächst weniger um die

230 Vgl. ebd., 71; 74f.; 77.

231 Vgl. ebd., 77f.

232 Kluge 2000, 1.

233 Kuckartz 2018, 145.

234 Kluge 1999, 23.

»Herausarbeitung einer allgemeinen Theorie als um die Ordnung des Verschiedenartigen«²³⁵. Der zu untersuchende Bereich wird überschaubar, indem die Dichte an Informationen systematisch reduziert wird.²³⁶

Zum anderen ist eine heuristische Funktion zu nennen, die auf der ordnenden Funktion der Typenbildung aufbaut und in der Regel das eigentliche Ziel einer Typenbildung darstellt: Inhaltliche Sinnzusammenhänge und Beziehungen bzw. Korrelationen können durch eine Typenbildung herausgearbeitet und plausibilisiert werden. Ausgehend davon ist mitunter eine Theorie- oder Hypothesenbildung möglich.²³⁷

Beide Zielperspektiven sind jedoch keinesfalls losgelöst voneinander denkbar, wird eine umfassende Analyse sozialer Phänomene intendiert. Max Weber spricht in diesem Zusammenhang von »kausaladäquat« und »sinnadäquat«. »Sinnhaft adäquat« soll ein zusammenhängend ablaufendes Verhalten in dem Grade heißen, als die Beziehung seiner Bestandteile von uns nach den durchschnittlichen Denk- und Gefühlsgewohnheiten als typischer [...] Sinnzusammenhang bejaht wird. »Kausal adäquat« soll dagegen ein Aufeinanderfolgen von Vorgängen in dem Grade heißen, als nach Regeln der Erfahrung eine Chance besteht, daß [sic!] sie stets in gleicher Art tatsächlich abläuft.«²³⁸ Die hier angesprochene Kausaladäquanzen bezieht sich auf die »Ermittlung statistischer Regelmäßigkeiten in der Form von Wahrscheinlichkeiten«²³⁹, die Sinnadäquanzen dagegen auf das sinnhafte Verstehen der Zusammenhänge. Beide Aspekte sind notwendig, um typisches Handeln als solches charakterisieren zu können.²⁴⁰

Uta Gerhardt macht auf Ähnliches aufmerksam, wenn sie auf die notwendige, aber innerhalb qualitativer Forschung häufig vernachlässigte Differenzierung zwischen »Beschreiben und Erklären als Zweck der Typenbildung«²⁴¹ verweist. In beschreibender Weise konkretisiert sich die Typenbildung, wenn aus dem Datenmaterial *ad hoc* Typen gebildet werden, die zu einer Ordnung des Gegenstandsbereiches führen. Entstehende Typen werden durch direkten Rückbezug im Text, also durch Zitate, dargestellt. Erklären geht allerdings einen Schritt darüber hinaus.²⁴²

Aus der zugrundeliegenden Forschungsfrage dieser Studie ergibt sich nun einerseits die Notwendigkeit und damit Zielperspektive einer übersichtsartigen Darstellung und Ordnung des Bereichs *Bibel und Jugendliche*, so dass ein Überblick über die Beziehungen Jugendlicher zur Bibel gewonnen werden kann. Diese Darstellung geht direkt auf eine inhaltliche Ebene über, indem nach Sinnzusammenhängen geforscht wird. Hier interessieren Fragen sowohl nach dem Verhältnis der Ausprägungen innerhalb eines Typus wie auch zwischen den einzelnen Typen.

235 Kuckartz 2018, 146.

236 Vgl. Kluge 1999, 43–45.

237 Vgl. ebd., 45–50. Przyborski/Wohlrab-Sahr verweisen in diesem Zusammenhang auf den – nach der Einzelfallanalyse anstehenden – Dreischritt von »Abstrahierung«, »thematischer Kontextualisierung« sowie »Herstellung von Kohärenz zwischen den Dimensionen des Typus« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 385).

238 Weber 1925, 5.

239 Kluge 1999, 48.

240 Vgl. ebd.

241 Gerhardt 1995, 435.

242 Vgl. ebd., 436.

Die deskriptive und die interpretierende Ebene sind folglich nicht immer eindeutig abgrenzbar und spiegeln sich in den folgenden Analyseschritten auch dergestalt wider, dass ein Pendeln zwischen ihnen stets vonnöten ist.

3.3.3.3 Analyseschritte und Modifikationen

Das Stufenmodell einer *empirisch begründeten Typenbildung* systematisiert andere Modelle der Typenbildung und ermöglicht ein gezieltes Vergleichen dieser.²⁴³ Gleichzeitig werden Vorgänge plausibel dargestellt, so dass dieses Modell einen zielführenden und realisierbaren Weg einer Typenbildung konstituiert. Darüber hinaus eignet es sich insbesondere für vorliegende Studie, da je nach Anforderungssituation gezielte Anpassungen möglich sind. Ein hoher Grad an Flexibilität und Offenheit offeriert bei der jeweiligen Ausdifferenzierung der einzelnen Analysestufen ganz unterschiedliche Möglichkeiten der Präzisierung – je nach Bedarfen, die sich aus der zugrundeliegenden Forschungsfrage und dem jeweiligen Forschungsdesign ergeben. Bevor bei jedem Analyseschritt Konkretionen auf das eigene Forschungsdesign hin erläutert werden, werden zunächst Grundlinien dargestellt, um auf diese Weise eine nachvollziehbare Einordnung vorliegender Studie in methodische Rahmenbedingungen ermöglichen zu können.

Folgende vier Analyseschritte schlägt Susann Kluge vor:²⁴⁴

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge zwischen und innerhalb der Gruppen und Typenbildung
4. Charakterisierung der Typen anhand der Merkmalskombinationen und der inhaltlichen Sinnzusammenhänge

Vergleichsdimensionen werden im Stufenmodell herangezogen, um »die Ähnlichkeiten (interne Homogenität) und Unterschiede (externe Heterogenität) zwischen den Untersuchungselementen«²⁴⁵ zu erfassen und schließlich mit Hilfe von diesen die entstehenden Typen zu charakterisieren. Anzustreben sind Vergleichsdimensionen, die sich in allen Texten wiederfinden lassen, um auf diese Weise eine Vergleichbarkeit der Fälle sicherzustellen. Auf der Ebene des einzelnen Typus sind dementsprechend die Ausprägungen einer Vergleichsdimension sehr ähnlich, während sich auf der Ebene der Typologie bei gleicher Vergleichsdimension als Bezugsgrundlage eine maximale Unterscheidbarkeit im Hinblick auf die Ausprägungen darstellt.²⁴⁶

Mit Blick auf vorliegende Studie sind einige Präzisierungen vonnöten. So wird dieser erste Schritt des Stufenmodells – wie bereits erläutert – durch die qualitative Inhaltsana-

243 Folgende typenbildende Verfahren zieht Kluge dabei heran: das »Konzept des Merkmalsraums« nach Allen H. Barton und Paul F. Lazarsfeld, die »Prozessstrukturanalyse« nach Uta Gerhardt sowie die »Typologische Analyse« nach Udo Kuckartz (vgl. die vergleichenden Darstellungen der einzelnen Verfahrensschritte Kluge 1999, 214; 263).

244 Vgl. Kluge 1999, 260 sowie die Zusammenfassungen bei Kluge 2000, [7]–[14] und Kelle/Kluge 2010, 91–107.

245 Kluge 1999, 264.

246 Vgl. ebd., 264f.; Kelle/Kluge 2010, 93–96.

lyse bereits eingelöst. Das im Zuge der Inhaltsanalyse entwickelte Kategoriensystem und die Charakterisierung desselben ist demgemäß als systematisierender Teilschritt zu sehen, der durch seine ordnungsstiftende Funktion hinsichtlich der Analyse empirischer Regelmäßigkeiten und durch erste Untersuchungen von inhaltlichen Zusammenhängen in eine Typenbildung übergeht.²⁴⁷

Entsprechend wird in vorliegender Studie nicht auf die von Kluge in ihrem Stufenmodell verwendeten Begriffe *Vergleichsdimensionen*, *Merkmale* und *Variablen*²⁴⁸ rekurriert, sondern mit den Begriffen *Kategorien* und *Subkategorien* gearbeitet. Die Begriffe des *heuristischen Rahmens* als erste Annäherungsoption an das Datenmaterial sowie die Beschreibung der Typen entlang ihrer Merkmalsausprägungen bzw. die Darstellung derselben als *Merkmalsraum* wird hingegen auch für vorliegende Studie adaptiert.

Nach dem ersten Analyseschritt geht es um die *Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten*. Konkret bedeutet dieser Schritt eine Gruppierung der Fälle anhand der ausdifferenzierten Vergleichsdimensionen. Zwei Stoßrichtungen sind möglich: ein *agglomeratives* Verfahren, bei dem die Einzelfälle der Ausgangspunkt sind und dann ähnliche Fälle zu Gruppen zusammengefasst werden, und das *divisive* Verfahren, bei dem die Gesamtgruppe der Fälle als Basis zu verstehen ist und dann Unterteilungen in Teilgruppen möglich werden. Diese Herangehensweisen orientieren sich jeweils an den Ausprägungen der Vergleichsdimensionen. Kluge arbeitet mit einem Merkmalsraum, der im Sinne einer Kreuztabelle dargestellt wird. Auch hier liegt ein *divisives* Verfahren zugrunde. Einzelne schrittweise Untergliederungen können aber auch direkt in Bezug auf mehrere Ausprägungen zusammengestellt werden. Kreuztabellen können sich dabei zunächst auf die Kombination zweier Merkmale beziehen oder aber direkt weitere Merkmale einbeziehen. Der gesamte Merkmalsraum enthält dabei alle Vergleichsdimensionen mit allen Ausprägungen, die im ersten Analyseschritt herausgearbeitet wurden. Nach erfolgter Zuordnung kann eine »deskriptive Analyse der bislang ermittelten Gruppen«²⁴⁹ erfolgen. Alle möglichen Kombinationen sind dabei in Betracht zu ziehen. So werden alle theoretisch möglichen mit allen tatsächlich vorfindbaren empirischen Gruppierungen abgeglichen. Mitunter kann eine Reduktion des Merkmalsraumes (oder ggf. Nacherhebungen) notwendig sein, sind einzelne Kombinationsmöglichkeiten nicht gegeben. Durch Kreuztabellen kann überdies ein Übergang zur Analyse der inhaltlichen Zusammenhänge geleistet werden. Kluge verweist auf den Vorteil, dass durch den Merkmalsraum eine konkrete Definition der Vergleichsdimensionen und ihrer Ausdifferenzierungen nötig ist und alle Einzelfälle einordnend untersucht werden müssen.²⁵⁰ Durch die überblicksartige Darstellungsform der Kreuz-

247 Bei diesem Vorgehen entspricht das inhaltsanalytische Vorgehen nicht einfach einer Füllung des ersten Schrittes des Stufenmodells, jedoch ist es erwähnenswert, dass die Flexibilität des Stufenmodells durchaus unterschiedliche methodische Verfahren vorsieht sowie die thematische Kodierung als optionaler Zugriff auf das Datenmaterial eine große Nähe zum Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse vorweist.

248 Bei Kluge findet sich eine meist synonyme Verwendung der Begriffe »Vergleichsdimensionen« und »Merkmale«. Sie weist außerdem darauf hin, dass eine einheitliche Abgrenzung der Begrifflichkeiten ein größtenteils vernachlässigter Schritt innerhalb qualitativen Forschens ist.

249 Kluge 1999, 274.

250 Vgl. ebd., 270–277 sowie Kelle/Kluge 2010, 96–101.

tabelle können den Forschenden neue Informationen bzw. Zusammenhänge offeriert werden, die ansonsten aufgrund vorschneller Schlüsse oder eingengter Wahrnehmung nicht sichtbar wären. Neue Ansatzpunkte können dann wiederum ans Datenmaterial im Sinne eines empirischen Rückbezugs angelegt werden. Ebenso werden Ausnahmen identifiziert.

In vorliegender Studie wird im Rahmen des Analyseschrittes *Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten* jede Subkategorie sowohl mit anderen Subkategorien der gemeinsamen Hauptkategorie wie auch mit den Subkategorien anderer Hauptkategorien verglichen. Dies erfolgt computergestützt mit Hilfe sog. Kreuztabellen. Dabei liegt das Augenmerk nicht auf statistischen Größen im Sinne einer quantifizierbaren Verteilung der Schnittmengen, sondern vielmehr auf der Relevanz in Bezug auf das forschungsleitende Interesse: Alle empirischen Regelmäßigkeiten müssen dahingehend befragt werden, inwieweit sie der Beantwortung der Forschungsfrage zuträglich sind.²⁵¹

Hier ist ein *divisives* Verfahren angebracht. Ausgehend von den Kategorien und Subkategorien werden die Fälle je nach Ausprägungen zugeordnet. Eine Kategorie wird hergezogen, um die verschiedenen Ausprägungen miteinander in Beziehung zu setzen. Ein Hinzuziehen weiterer Subkategorien wird durch Kreuztabellen schnell ermöglicht. Ausgehend von zweidimensionalen Merkmalsräumen, ist es zunehmend erforderlich, diese schrittweise zu einem n-dimensionalen Raum zusammenzusetzen. Auf diese Weise entstehen komplexe Gebilde, die alle Kombinationsmöglichkeiten durchspielen. Sichtbar werden bei diesem Vorgehen auch alle Varianten, die zwar theoretisch möglich wären, in der Empirie aber nicht vorfindbar sind. Entscheidend sind sodann die Gründe eines fehlenden Auftretens und der Umgang damit. Treten Kombinationen nicht auf und sind diese von der Logik des Verhältnisses der Subkategorien her ohnehin nicht denkbar, können diese Kombinationsmöglichkeiten schlicht ignoriert werden. Fehlen dagegen Kombinationsmöglichkeiten, die für die dem Forschungsanliegen zugrundeliegende Forschungsfrage bedenkenswert erscheinen, kann eine Nacherhebung möglicherweise weiteren Aufschluss geben.²⁵² Aufgrund der Anzahl der Fälle wird eine Umkehrung des Vorgehens im Sinne eines vom Einzelfall ausgehenden *agglomerativen* Gruppierungsverfahrens zur empirischen Verankerung und Überprüfung teilweise ergänzend hinzugenommen. Insgesamt wird bei diesem Schritt vor allem der mit einer Typenbildung intendierten Ordnungsfunktion hinsichtlich komplexer Zusammenhänge Rechnung getragen.²⁵³

Der Offenheit des Impulses geschuldet lassen sich nicht immer in allen Fällen Aussagen zu allen Hauptkategorien finden. Auch ist es durchaus möglich, dass Befragte sich ambivalent in Bezug auf einzelne Hauptkategorien äußern. Beim Umgang mit diesen

251 Dennoch sind quantifizierbare Angaben nicht per se bedeutungslos. Qualitative und quantifizierende Kreuztabellen belegen, dass es im Vergleich zu anderen Korrelationen eine Rolle spielen kann, wie oft ein Zusammenhang zwischen zwei Subkategorien feststellbar ist. Dies ist besonders bei klar umrissenen Interviewfragen der Fall – weniger bei offenen Fragen wie bei vorliegender Studie (vgl. Kuckartz 2018, 53f.; 119f.).

252 Vgl. hierzu die erwähnte Nacherhebung in Bezug auf die Ausdifferenzierung der Hauptkategorie *Referenzrahmen* und ihrer jeweiligen Verhältnisbestimmungen zu Subkategorien anderer Vergleichsdimensionen.

253 Vgl. Kluge 1999, 270–273.

Herausforderungen sind mehrere Optionen diesbezüglich denkbar: Die Gesamtschau des Einzeltextes kann eine Zuordnung zu der Kombinationsmöglichkeit erlauben, der der Fall am nächsten steht.²⁵⁴ Der Einzelfall kann überdies als eine Besonderheit separat mit ähnlichen Fällen gesammelt und im Laufe der Auswertung immer wieder berücksichtigt und ggf. bei Reduktionen des Kategoriensystems hinzugezogen werden. Für vorliegende Studie wird allerdings ein Vorgehen präferiert, welches die Zuordnung des jeweiligen Einzelfalles zu mehreren Kombinationsmöglichkeiten in Betracht zieht.²⁵⁵ Der Umstand, dass keine Realtypen anvisiert werden, erlaubt einmal mehr eine derartige Handhabung.

Die *Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung* schließt sich als folgender Schritt an. Im Rekurs auf Funktionen der Typenbildung ist die Klärung inhaltlicher Zusammenhänge in der Regel wesentlicher Bestandteil des Analyseprozesses. Korrelationen innerhalb eines Typus sind dabei ebenso von Interesse wie jene, die sich auf der Ebene der Typologie, also zwischen den einzelnen Typen, ausmachen lassen. Grundlage dieses Prozesses ist die bereits erfolgte Charakterisierung empirischer Regelmäßigkeiten bzw. Verteilungen der Kombinationsmöglichkeiten einzelner Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen. Soziostrukturelle Merkmale können bei der Analyse ein Ansatzpunkt sein.²⁵⁶

Bei der EDV-gestützten Datenauswertung können mit sog. »Retrieval«-Funktionen Fälle auf Ebene der Typologie wie auf Ebene des Typus verglichen werden. Die Bildung von Typen resultiert aus dem Verständnis des Typusbegriffs und aus der Funktion, Sinnzusammenhänge zu analysieren. »Ausgehend von der Definition, daß [sic!] Typen aus einer Kombination von Merkmalen bestehen und zwischen diesen Merkmalen inhaltliche Sinnzusammenhänge existieren, werden die bisher ermittelten Gruppen zu Typen, wenn Sinnzusammenhänge zwischen den relevanten Merkmalen ermittelt werden können.«²⁵⁷ Auch an dieser Stelle kann der Merkmalsraum nochmal reduziert werden, wenn sich einzelne Gruppen beispielsweise nicht so eindeutig voneinander unterscheiden, dass zwei Typen auszumachen sind.²⁵⁸

Bei der *Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge* in dieser Studie werden alle Textpassagen einer Subkategorie zu den anderen Subkategorien derselben Hauptkategorie sowie zu den Subkategorien anderer Hauptkategorien in Beziehung gesetzt. Diese Arbeit unterscheidet sich zu vorherigem Schritt, insofern nicht empirische Verteilungen und Vorkommen untersucht werden, sondern vielmehr inhaltliche Korrelationen im Fokus stehen. Beide Schritte sind jedoch in der praktischen Umsetzung so stark miteinander verwoben, dass eine strikte Trennung nicht möglich scheint. Sind für die Forschungs-

254 Vgl. die Überlegungen zum hermeneutischen Zirkel, nach dem »Einzelelemente von Aussagen durch die Gesamtaussage verständlich werden, wie die Gesamtaussage erst durch die einzelnen Elemente verständlich wird« und somit eine »Interdependenzrelation zwischen den Teilen und dem Ganzen oder dem Besonderen und dem Allgemeinen« (Lamnek 2000, 258) besteht.

255 Vgl. zum Umgang mit »Sonderfällen« Kluge, 1999, 274.

256 Vgl. ebd., 278 sowie Kelle/Kluge 2010, 101–104.

257 Kluge 1999, 279.

258 Vgl. ebd., 277–279.

frage relevante Korrelationen identifiziert, münden die bislang gebildeten Gruppen in eine erste Bildung vorläufiger Typen.²⁵⁹

Der letzte Schritt dient schließlich der *Charakterisierung der gebildeten Typen*. Sinnzusammenhänge werden auf Typus- wie Typologieebene dargestellt und erläutert. Ein eindeutiger Rückbezug zur Art der gebildeten Typen ist hierbei unerlässlich.²⁶⁰

Eine *Charakterisierung der gebildeten Typen* findet in vorliegender Studie ebenfalls durch die Darstellung der Sinnzusammenhänge innerhalb eines Typus statt, insofern die einzelnen Kategorien in Bezug auf subkategoriale Ausprägungen charakterisiert werden. Darüber hinaus werden in vergleichender Perspektive Sinnzusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien auf Typologieebene (in ihrer jeweiligen Verworfenheit auf Typusebene) fokussiert. Grundlegend ist dabei der Rückbezug auf die Forschungsfrage der Studie sowie deren theoretische Verortungen, so dass die in diesem Schritt anvisierte Bündelung der Ergebnisse vorangehender Schritte stets dem forschungsleitenden Interesse folgt.²⁶¹

259 Auf eine Bezeichnung der Typen wird im Analyseprozess lange verzichtet, um sowohl eine vor-schnelle Fixierung auf wenige Aspekte als auch eine verengende begriffliche Darstellung zu vermeiden.

260 Vgl. Kluge 1999, 280.

261 Vgl. Kelle/Kluge 2010, 105–107.