

MARIE-THERES ULTSCH

JUGENDLICHE UND DIE BIBEL

EINE EMPIRISCHE ANALYSE
VON SUBJEKTIVEN
BEDEUTUNGSZUSCHREIBUNGEN
UND ZUGÄNGEN

[transcript] RELIGION UND BILDUNG DISKURSIV 6

Marie-Theres Ultsch
Jugendliche und die Bibel

Editorial

Die interdisziplinär ausgerichtete Reihe vereint Publikationen zu Fragestellungen im Schnittfeld von Religion und Bildung u.a. aus der evangelischen, katholischen, islamischen und jüdischen Religionspädagogik, der Praktischen Theologie sowie den Bildungs-, Kultur-, Sozial- und Religionswissenschaften.

Im Fokus stehen dabei zum einen Forschungsbeiträge, die sich aktuellen Herausforderungen widmen, vor denen Religion und Bildung angesichts dynamischer Transformationsprozesse in beiden Bereichen stehen. Zum anderen sind insbesondere Publikationen zu Grundsatzfragen im Schnittfeld von Religion und Bildung im Blick, die sich durch einen innovativen Forschungsansatz oder eine originelle Perspektivenverschränkung auszeichnen und insofern relevante Forschungsdiskurse voranbringen.

Die Reihe wird herausgegeben von Tanja Gojny, Susanne Schwarz und Ulrike Witten.

Marie-Theres Ultsch, geb. 1987, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Marie-Theres Ultsch

Jugendliche und die Bibel

Eine empirische Analyse von subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Zugängen

[transcript]

Diese Arbeit hat der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg unter dem Titel »Die Bedeutung der Bibel für Heranwachsende. Eine qualitativ-empirische Studie« als Dissertation vorgelegen.

Veröffentlicht mit freundlicher Unterstützung der Erzdiözese Bamberg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dn.b.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Marie-Theres Ultsch

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG (Text und Data Mining) zu gewinnen, ist ohne schriftliche Zustimmung der Rechteinhaber*innen untersagt.

Umschlagkonzept: Maria Arndt

Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

<https://doi.org/10.14361/9783839441060>

Print-ISBN: 978-3-8376-7959-5 | PDF-ISBN: 978-3-8394-4106-0

Buchreihen-ISSN: 2942-3252 | Buchreihen-eISSN: 2942-3260

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort	9
1. Hinführung	11
1.1 Forschungsgegenstand	11
1.2 Aufbau der Studie	13
1.3 Begriffliche Einordnungen	15
2. Theoretische Fundierungen und empirische Einblicke	17
2.1 Zur Rolle der Leser:innen in biblischen Lernprozessen	17
2.1.1 Subjektorientierte Zielsetzungen biblischen Lernens	18
2.1.2 Bibeldidaktische Verortungen	23
2.1.2.1 Ingo Baldermann: Existenzielle Bibeldidaktik	24
2.1.2.2 Horst Klaus Berg: Erfahrungsbezogene Bibeldidaktik	26
2.1.2.3 Weichenstellungen: Rezeptionsästhetische und entwicklungsorientierte Fokussierungen	28
2.1.2.4 Franz W. Niehl: Dialogische Bibelarbeit	33
2.1.2.5 Joachim Theis: Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik	35
2.1.2.6 Mirjam Schambeck: Bibeltheologische Didaktik	38
2.1.2.7 Ulrich Kropač: Dekonstruktive Bibelarbeit	40
2.2 Sichtung des Forschungsstandes	43
2.2.1 Bedeutungszuschreibungen, Bibelverständnis & Co – Das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Bibel im Überblick	44
2.2.2 Die Wahrnehmung der Bibel im Kontext des Religionsunterrichts	55
2.2.3 Die Rolle der Bibel im sozialen Bedingungsgefüge	58
2.2.4 Die Bibelrezeption von Kindern und Jugendlichen aus entwicklungspsychologischen Perspektiven	64
2.2.5 Gattungsspezifische Bibelrezeptionen von Kindern und Jugendlichen	72
2.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	77

3. Forschungsdesign der Studie	83
3.1 Zur Wahl eines qualitativ-empirischen Forschungszuganges	83
3.1.1 Grundlagen qualitativen Forschens	83
3.1.2 Umgang mit Gütekriterien	90
3.2 Anlage der Befragung	95
3.2.1 Zusammensetzung der Stichprobe	95
3.2.2 Datenerhebung als offene schriftliche Befragung mittels Impulsfortschreibung	97
3.2.3 Ablauf und Reflexion der Erhebungsphase	100
3.2.4 Transkription und Aufbereitung des Datenmaterials	101
3.3 Auswertung der Daten als Methodenkombination	103
3.3.1 Die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse als Primärverfahren	104
3.3.1.1 Begriffliche Einordnungen	104
3.3.1.2 Ziele des inhaltsanalytischen Vorgehens	106
3.3.1.3 Analyseschritte und Modifikationen	107
3.3.2 Der Umgang mit Vorwissen und die Rolle einer a-priori-Kategorienbildung	111
3.3.2.1 Exkurs: Vorwissen und dessen Stellenwert innerhalb qualitativer Forschung	112
3.3.2.2 Rückgriff auf Aspekte des Vorwissens in vorliegender Studie	119
3.3.2.3 Formulierung von thematischen Hauptkategorien vor der Datenauswertung	121
3.3.3 Empirisch begründete Typenbildung als Sekundärverfahren	125
3.3.3.1 Begriffliche Einordnungen	126
3.3.3.2 Ziele der Typenbildung	129
3.3.3.3 Analyseschritte und Modifikationen	131
4. Analyse des Datenmaterials und Darstellung erster Zwischenergebnisse	137
4.1 Inhaltliche Herleitung der Hauptkategorien	137
4.2 Inhaltsanalytischer Zugriff auf das Datenmaterial	142
4.2.1 Thematische Kodierung mithilfe der Hauptkategorien	142
4.2.2 Entwicklung von Subkategorien	145
4.2.3 Erweiterung des Kategoriensystems um die Kategorie <i>Bibelwissen</i>	160
4.2.4 Ausdifferenziertes Kategoriensystem	161
4.3 Typenbildendes Verfahren: Analyse empirischer Regelmäßigkeiten und Annäherung an inhaltliche Sinnzusammenhänge	163
5. Die Bedeutung der Bibel für Jugendliche - Charakterisierung der gebildeten Typen	171
5.1 »Die Bibel kann ich für mich verwenden, um Rat zu suchen.« - zugewandte Pragmatiker:innen	172
5.2 »Bis jetzt hab ich noch nie jemand von den Toten auferstehen oder das Meer spalten gesehen.« - emotionale Ablehner:innen	180
5.3 »Ich kann verstehen, dass sie einigen Christen sehr wichtig ist und vielen Leuten weiterhilft.« - distanzierte Sympathisant:innen	188
5.4 »Die Bibel ist für mich nicht unbedingt zum Überleben wichtig, aber auch nicht komplett unwichtig.« - abwägende Kritiker:innen	194
5.5 »Die Bibel ist für mich das AT und NT.« - sachliche Enthalter:innen	199

6. Diskussion der Forschungsergebnisse	205
6.1 Rückbezug zum Erkenntnisinteresse der Studie	205
6.2 Bündelung der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungsstand	207
6.3 Didaktische Perspektivierungen	221
6.3.1 Den Blick auf die Rolle der Leser:innen in biblischen Lernprozessen schärfen	221
6.3.2 Sprachsensibilität fördern	224
6.3.3 Auseinandersetzungen mit der Wahrheitsfrage ermöglichen	228
6.3.4 Referenzgrößen als Kontexte biblischer Zugänge wahrnehmen und kritisch befragen ..	232
6.3.5 Das Potential externalisierter Bedeutungszuschreibungen als Ausgangspunkt eigener Deutungen erschließen	234
 7. Limitationen und Ausblick	 237
 Abbildungsverzeichnis	 241
 Tabellenverzeichnis	 243
 Literaturverzeichnis	 245

Vorwort

Die vorliegende Studie wurde 2024 unter dem Titel »Die Bedeutung der Bibel für Heranwachsende. Eine qualitativ-empirische Studie« als Dissertation an der Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg eingereicht und für den Druck geringfügig überarbeitet. Die Arbeit ist aus meinem Interesse an den Fragen entstanden, welche Perspektiven Jugendliche auf die Bibel haben, wie sie biblische Texte subjektiv deuten und in ihr eigenes Leben einordnen oder aus welchen Gründen sie sich von ihnen abgrenzen. Der Weg von ersten vagen Ideen hin zu einer ausdifferenzierten Typologie, in der sich unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen Jugendlicher zur Bibel abbilden, war weit, mitunter herausfordernd und zugleich überaus bereichernd. Und er wäre ohne die Hilfe zahlreicher Menschen nicht möglich gewesen.

Herzlich danken möchte ich Prof. Dr. Konstantin Lindner, der meine Arbeit betreut hat. Ich danke ihm für die kontinuierliche Begleitung des gesamten Forschungsprozesses. Neben seiner fachlichen Expertise, den konstruktiven Rückmeldungen und wertvollen Impulsen zur Weiterentwicklung der Arbeit war es insbesondere die stetige Ermutigung, meine Fragestellungen zu verfolgen und eigene methodische Wege zu gehen, die mir geholfen hat, diese Studie voranzubringen. Dass ich mich jederzeit auf seine Unterstützung verlassen durfte, bedeutet mir viel.

Ebenso danke ich Prof. Dr. Henrik Simojoki, meinem Zweitgutachter, für die intensive Auseinandersetzung mit meiner Arbeit, die kritische Durchsicht und die anregenden Hinweise, die maßgeblich zur Schärfung der Studie beigetragen haben. Mein Dank gilt außerdem Prof. Dr. Stefanie Lorenzen für die wichtigen Denkanstöße zur Präzisierung und Finalisierung des Ergebnisteils der Arbeit.

Vielen Dank an meine beiden »Doktorbrüder« Florian Brustkern und Dr. Janosch Freuding, auf deren kritisch-kreative Rückmeldungen ich jederzeit zählen durfte. Martina Bradl und Dr. Carolin Kremer danke ich für die zahlreichen aufbauenden Worte und das gute Gefühl, anstrengende Phasen der Dissertation nicht alleine bewältigen zu müssen. Inspirierende Gespräche und eine angenehme Arbeitsatmosphäre haben meinen Forschungsprozess stets bereichert. Dafür danke ich Dr. Andrea Kabus und Angela Grüner sowie dem gesamten Bamberger Religionspädagogik-Lehrstuhlteam. Danken möchte ich zudem meinen Korrekturleser:innen, die mit großer Sorgfalt, Geduld und Genauigkeit zur sprachlichen und inhaltlichen Qualität dieser Arbeit beigetragen haben.

Ebenso gebührt mein Dank den studentischen Hilfskräften, die mich bei der Transkription der Daten unterstützt haben.

Dem ökumenischen Forschungsseminar an der Universität Bamberg und dem inter-universitären Oberseminar mit Prof. Dr. Mirjam Schambeck und Prof. Dr. Ulrich Kropač sowie deren Lehrstuhlteams danke ich für den wertschätzenden fachlichen Austausch.

Eine empirische Erhebung lebt von Menschen, die bereit sind, etwas über sich selbst zu erzählen. Ich danke daher den Jugendlichen, die sich im Rahmen der Befragung mit ihrer Beziehung zur Bibel auseinandergesetzt und mir ihre Gedanken anvertraut haben.

Ich freue mich sehr, dass meine Studie in die Reihe »Religion und Bildung diskursiv« des transcript Verlages aufgenommen wird. Dafür danke ich den Herausgeberinnen der Reihe Prof. Dr. Ulrike Witten, Prof. Dr. Tanja Gojny und Prof. Dr. Susanne Schwarz, seitens des Verlages danke ich Dr. Dagmar Buchwald und Christine Wichmann für die Betreuung des Projektes. Dem Erzbistum Bamberg danke ich für den großzügigen Zuschuss zur Open-Access-Veröffentlichung.

Mein größter Dank gilt schließlich meiner Familie. Meinen Eltern und meiner Schwester danke ich für ihre verlässliche Begleitung und großartige Unterstützung in allen Phasen der Arbeit, für unzählige Ermutigungen und ihren erfrischenden Blick auf meine Forschung. Meinen Kindern Sarah und Magdalena danke ich von Herzen für ihre Geduld und die vielen kleinen Erinnerungen daran, das Wesentliche nicht aus den Augen zu verlieren. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Bamberg, im Februar 2026
Marie-Theres Ultsch

1. Hinführung

1.1 Forschungsgegenstand

Zahlreiche kulturelle Ausdrucksformen in Literatur, Musik, Architektur und Kunst weisen biblische Bezüge auf, ohne die sie weder denkbar noch verstehbar wären. Eine Beschäftigung mit biblischen Texten und Themenfeldern trägt somit in bildender Hinsicht zu einem reflektierten Umgang mit kulturellen Zeugnissen bei und befähigt dazu, sich in kulturellen Zusammenhängen kundig zu bewegen und am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren.

Neben dieser wichtigen Konstituente der Allgemeinbildung können der Bibel außerdem weitere bildungsrelevante Dimensionen zugeschrieben werden: So kommen facettenreiche menschliche Erfahrungswelten zur Sprache, die zur Auseinandersetzung, Identifikations- und Abgrenzungsprozessen einladen. Die Beschäftigung mit der Bibel stellt darüber hinaus ein religiöses Sprachspektrum zur Verfügung, das ein Angebot zur Versprachlichung existentieller Fragestellungen sein kann. Daneben offeriert sich in der Bibel ein religiöser Wirklichkeitszugriff, der Orientierung stiften und ein Ort eigener religiöser Suchbewegungen werden kann.

Diese Chancen eines Umgangs mit der Bibel spiegeln sich im schulischen Religionsunterricht wider, wo die Arbeit mit dem »Buch der Bücher« fest verankert ist. In den Lehrplänen aller Schularten finden sich sowohl genuin biblische Lernbereiche als auch biblische Schlaglichter, die in unterschiedliche Themenfelder einfließen.¹ Dabei ist

1 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: *Bibel und Tradition* gilt als eigener Gegenstandsbereich, der folgendermaßen inhaltlich bestimmt wird: »Der Religionsunterricht eröffnet Zugänge zur lebensbedeutsamen und befreienden Kraft des Wortes Gottes in den biblischen Überlieferungen des Alten und Neuen Testaments sowie der kirchlichen Tradition. Auf diese Weise und unter Einbezug kirchengeschichtlicher Vergewisserungen ermöglicht er den Schülerinnen und Schülern, die Bedeutung des Glaubens für Christinnen und Christen in Geschichte und Gegenwart nachzuvollziehen.« Weiterhin sind biblische Bezüge in den Inhalten zu den Kompetenzerwartungen in nahezu allen Lernbereichen zu finden. Vgl. zudem die kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10 (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2010).

die Bibel ein Buch, das zwischen »Nähe und Fremdheit«² changiert, das polarisierend wirkt und mitunter auch vorurteilsbehaftet ist. Alltagsbeobachtungen lassen schnell den Schluss zu, dass die Bibel in frühkindlicher und kindlicher Wahrnehmung aufgrund ihrer »schönen« und eingängigen Erzählungen tendenziell beliebt ist, wohingegen vor allem Jugendliche sich distanzieren, Inhalte in Frage stellen und eine fehlende lebensweltbezogene Ausrichtung der Bibel beklagen.

Bibeldidaktische Ansätze versuchen mit all diesen Implikationen und den daraus resultierenden Herausforderungen biblischen Lernens zurechtzukommen, indem eine Interaktion zwischen biblischen Erzählungen und den Leser:innen unter Bezugnahme auf unterschiedliche konzeptionelle Ausdifferenzierungen in Augenschein genommen wird. Ausgangspunkt gegenwärtiger Überlegungen sind meist die empirischen Leser:innen. Ebenso wie die biblischen Textwelten einer fachwissenschaftlichen Aufbereitung bedürfen, sind es auch die Leser:innen mit ihren unterschiedlichen Belangen biblischen Erzählungen gegenüber, die es wahrzunehmen gilt. Wenn in korrelativer Absicht eine Wechselbeziehung zwischen Glaubenserfahrungen biblischer Texte und gegenwärtigen Lebenserfahrungen angebahnt werden soll, müssen beide Seiten in den Fokus rücken. Heranwachsende als Subjekte religiöser Lern- und Bildungsprozesse ernst zu nehmen, heißt, sie mit ihren eigenen, individuellen Meinungen und Einstellungen in ihrer Verschiedenheit und Gleichwertigkeit anzunehmen. Dies schließt auch ihr Verhältnis zur Bibel ein. Wenn etwas elementarer Bestandteil des Religionsunterrichts ist, muss die Lebensbedeutsamkeit nicht nur theologisch und bildungstheoretisch begründet werden, sondern die Frage nach der persönlichen Zugangsweise der sich bildenden Subjekte gestellt werden.

Für eine gelingende Initiierung biblischer Lernprozesse kann das Wahr- und Ernstnehmen der eigenständigen Zugänge von Kindern und Jugendlichen zu biblischen Texten als essentielle Voraussetzung gesehen werden. Dies gilt umso mehr, als Kinder und Jugendliche längst im Sinne von aktiv Deutenden, die in eine Wechselbeziehung mit biblischen Texten treten (können) und an der Sinngenerierung dieser beteiligt sind, in bibeldidaktischen Überlegungen als konstitutiver Bestandteil von biblischen Lernprozessen zur Geltung kommen.

Das Potential einer Beschäftigung mit der Bibel in bildender und auf Lebensbewältigung zielender Weise kann dort produktiv zur Geltung kommen, wo Leser:innen mit ihren Haltungen und Einstellungen ernst genommen werden. Sodann kann das Ziel biblischen Lernens, »Menschen zu befähigen, sich über biblische Texte zu Religion zu positionieren, und zwar so, dass sie in ihren eigenen Lebensfragen, Deutungen und Lebensstilen freier, tiefer und selbstbestimmter werden«³, ein Stück näher rücken.

Vorliegende Studie zielt auf die empirischen Leser:innen, die essentieller Ausgangs- und Zielpunkt einer Beschäftigung mit der Bibel sind, und macht sie in ihrem durch individuelle Bedeutungszuschreibungen gekennzeichneten Verhältnis zur Bibel zum Forschungsgegenstand: Wie positionieren sich Jugendliche zur Bibel und von welchen Faktoren ist dies abhängig? Wie werden eigene Meinungen und Einstellungen begründet?

2 Porzelt 2012, 22.

3 Schambeck 2017, 60.

Welche Zugangsschwierigkeiten lassen sich ausmachen, worin gründet eine vermeintliche Unbeliebtheit der Bibel? Welche Bedeutungszuschreibungen werden der Bibel beigemessen? Indem diesen und weiteren Frageoptionen nachgegangen und auf diese Weise eine Konturierung der Leser:innen hinsichtlich ihrer Verhältnisbestimmungen zur Bibel angestrebt wird, können biblische Lernprozesse in theoretischer wie unterrichtspraktischer Hinsicht weiterentwickelt und lehrer:innenbildende Angebote zukunftsweisend perspektiviert werden.

Die vorliegende Studie ist qualitativ-empirisch ausgerichtet. Ein *empirischer* Forschungszugriff rückt allgemein die methodisch geleitete Interpretation von bestimmten Erfahrungsbereichen (griech. *empeiria* = Erfahrung, Kenntnis) in den Vordergrund, was ein wesentliches Element einer am Subjekt ausgerichteten und lebensweltlich orientierten Religionspädagogik ist.⁴ Ein *qualitativer* Zugang zum Forschungsfeld bietet die Chance einer Öffnung auf subjektive Deutungsperspektiven bzw. Wirklichkeitszugriffe hin. Durch die mit qualitativer Forschung verbundenen deduktiv-induktiven Vorgehensweisen kann der Differenziertheit der Leser:innenschaft und ihrer unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen in Bezug auf die Bibel Rechnung getragen werden.

1.2 Aufbau der Studie

Die Studie *Jugendliche und die Bibel* orientiert sich an der im Rahmen empirischer Arbeiten üblichen Gliederung in theoretische und empirische Verortungen, methodische Darlegungen sowie prozesshaft-analytische Einblicke und ergebnisbezogene Darstellungen.⁵

Im Anschluss an die *Hinführung* (1) steht zunächst die Aufarbeitung *theoretischer Fundierungen* wie *empirischer Einblicke* im Fokus (2). Die verschiedenen Rollen der Leser:innen in biblischen Lernprozessen herauszuarbeiten, bildet die entscheidende bibeldidaktische Rahmung, innerhalb derer das Forschungsvorhaben einen Ansatz- sowie Zielpunkt finden kann. Ergebnisse der Studie sind im Horizont bibeldidaktischer Überlegungen zu sehen, insofern hier durch eine empirisch basierte Anreicherung Modifikationen und Weiterentwicklungen möglich werden können. Weiterhin wird der Forschungsstand des Themenfeldes *Jugendliche und Bibel* gebündelt, indem dieses hinsichtlich verschiedener Perspektivierungen erschlossen und um entwicklungspsychologische Verortungen ergänzt wird. Die aus dem Erkenntnisinteresse abgeleitete Forschungsfrage in Verbindung mit ihrem differenzierten Fragehorizont wird aus forschungslogischen Gesichtspunkten am Ende dieses ersten großen Teils der Arbeit festgelegt, da an dieser Stelle das Wissen um die theoretischen wie empirischen Grundlagen gebündelt und zugespitzt werden kann.

4 Vgl. zum Begriff Empirie auch Heil 2015; Ritzer 2015.

5 Der Forschungsprozess kann auch in »Entdeckungskontext« (Problem- und Fragestellung, Zielperspektive) »Begründungskontext« (u.a. Erhebung und Auswertung der Daten) sowie »Verwendungskontext« (Konsequenzen der Forschung für die Praxis) unterteilen werden (vgl. Heil 2015 sowie Ziebertz 2004, 214–220). Vgl. zum Forschungsverlauf auch König/Bentler 2003.

Die Darlegung des *Forschungsdesigns* (3) greift auf methodologische Erkenntnisse der als Referenzwissenschaft herangezogenen empirischen Sozialforschung zurück. Hierbei fungieren insbesondere Einordnungen zur Charakterisierung qualitativer Forschung inklusive der Frage nach Gütekriterien als wichtige Faktoren zur Ausrichtung vorliegender Studie. Davon ausgehend wird das qualitative Sample der Datenerhebung beschrieben, das sich wiederum durch den Ort der Befragung und die Zielgruppe näher bestimmt lässt und zusammen mit der gewählten Erhebungsmethode einer nicht standardisierten offenen, schriftlichen Befragung mittels Impulsfortschreibung das Feld der Datengenerierung komplettiert. Die Auswertung des Datenkorpus wird maßgeblich bestimmt durch eine Methodenkombination, bestehend aus dem Primärverfahren *Qualitative Inhaltsanalyse* und dem Sekundärverfahren *Empirisch begründete Typenbildung*. Sowohl grundsätzliche Schritte als auch Modifikationen im Hinblick auf vorliegende Studie werden dabei in den Blick genommen. In einem Exkurs wird die Frage aufgeworfen, wie mit Vorwissen in der qualitativen Forschung umzugehen ist und welche Determinationen damit in dieser Studie einhergehen. Dieser Schritt dient der Gewährleistung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bezüglich verschiedener Entscheidungsprozesse im Verlauf der Datenanalyse sowie im Studiendesign.

Im folgenden Teil *Analyse des Datenmaterials und Darstellung erster Zwischenergebnisse* (4) wird zunächst der Prozess der Datenbearbeitung skizziert, der von der Entwicklung erster Kategorien über Textannäherungen und Kodierungen bis zur finalen Festlegung eines ausdifferenzierten Kategoriensystems reicht. Ferner mündet dieser Schritt über die Analyse empirischer Regelmäßigkeiten und inhaltlicher Sinnzusammenhänge in die angestrebte empirisch begründete Typenbildung.

Daran schließt sich der Ergebnisteil der Studie an, der die *Bedeutung der Bibel für Jugendliche* (5) darzustellen vermag und dementsprechend die Forschungsfrage beantwortet. Die herausgearbeiteten Typen werden entlang der Ausprägungen ihrer Kategorien respektive ihrer subkategorialen Facetten charakterisiert, wobei eine kontinuierliche Rückbindung an das Datenmaterial leitend ist.

Im abschließenden *Diskussionsteil* (6) der Arbeit werden die Forschungsergebnisse vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses der Studie rekapituliert, bevor sie gebündelt und in den Forschungsstand eingeordnet werden. Sodann werden bibeldidaktische Perspektiven aufgezeigt. Anhand einzelner Topoi können bedenkenswerte Aspekte für biblische Lernprozesse herausgefiltert werden, die ausgehend von der in vorliegender Studie vollzogenen empirischen Konturierung der Leser:innen dazu beitragen, die Arbeit mit der Bibel in Bildungszusammenhängen subjektorientiert zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Letztlich können *Limitationen* (7) identifiziert und somit Anschlussoptionen für weitere Forschungen diagnostiziert werden.

1.3 Begriffliche Einordnungen

Vorliegende Studie beschäftigt sich mit Jugendlichen und ihrem Verhältnis zur Bibel. Dabei werden die Heranwachsenden zunächst mit ihren persönlichen Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf die Bibel empirisch wahrgenommen, um sie dann in ihrer Rolle als Subjekte biblischer Lernprozesse klar konturieren und angemessen berücksichtigen zu können. Der verwendete Begriff der *Leser:innen* bringt einen Rahmen zum Ausdruck, der die Beschäftigung mit biblischen Themen und Erzählungen auf den ersten Blick deutlich absteckt. Ohne Zweifel ist der Akt des Lesens elementar für die Begegnung mit biblischen Erzählungen und inkludiert auf Verstehen und aktive Sinnkonstruktionen zielende Prozesse der Auseinandersetzung. Vor allem im Sekundarstufenbereich stellt die Textarbeit auch eine essentielle Bearbeitungsform biblischer Erzählungen dar. Der unmittelbare Dialogpartner bleibt der geschriebene (oder gesprochene) Text, der den Lernenden präsentiert wird. Wenngleich Zeugnisse der Rezeptionsgeschichte in biblischen Lernprozessen in begleitender oder vorbereitender Weise eine tendenziell eher ergänzende Rolle spielen, können an außerschulischen Begegnungsorten ganz andere Akzente gesetzt werden, die nicht weniger prägend für die eigene Haltung zur Bibel sein müssen. Demzufolge ist von einem »erweiterten Textbegriff« auszugehen, der sodann den Begriff der *Leser:innen* gleichsam auch weitet.⁶

Die Rede von *Rezipient:innen* wird in vorliegender Studie weitgehend synonym verwendet. Ein möglicher Vorteil dieser Bezeichnung kann dahingehend ausgemacht werden, dass im Rekurs auf Erkenntnisse der Rezeptionsästhetik die Wechselbeziehung zwischen Texten und Rezipient:innen noch prominenter zur Geltung kommt. Rezipient:innen sind aktive und kreativ-produktive Beteiligte, die interpretierend an der Sinnkonstruktion der Texte beteiligt sind. Der Begriff *Rezipient:innen* erweitert den Rahmen zudem grundsätzlich dahingehend, dass auch andere mediale Zugänge zum Bibeltext mitgedacht werden.

Der Begriff *Schüler:innen* hingegen wird in Bezug auf das Sample vorliegender Studie sowie bei Studien aus dem Forschungsstand verwendet, die ebenfalls mit dieser Bezeichnung arbeiten. Für allgemeine theoretische Fundierungen, Analyse- und Ergebnisdarstellungen sowie religionsdidaktische Ausblicke scheint der Begriff *Schüler:innen* allerdings wenig passgenau, da im Rahmen bibeldidaktischer Ansätze Leser:innen respektive Rezipient:innen in ihrer Rolle als Deutende in den Fokus rücken sowie bibeldidaktische Bemühungen über den Lernort Schule hinausgehen können. Sicherlich kann die Rolle als *Schüler:innen* einflussgebend sein, insofern der Kontakt zur Bibel zu einem großen Teil über den Lernort Schule erfolgen mag, letztlich sind aber auch andere Kontextualisierungen denkbar, die unabhängig einer Schüler:innenschaft bestehen können.

6 Verzichtet werden soll auf den Begriff der Leser:innen nicht, da dieser anschlussfähig an bibeldidaktische Ansätze und Überlegungen ist, die größtenteils dieses Vokabular nutzen.

2. Theoretische Fundierungen und empirische Einblicke

2.1 Zur Rolle der Leser:innen in biblischen Lernprozessen

Biblisches Lernen spannt sich zwischen dem Pol der Leser:innen und dem Pol des jeweiligen Textes auf. Aktuelle biblische Didaktiken kreisen vor diesem Hintergrund um die Fragen, wie eine Interaktion zwischen Leser:innen und biblischen Texten verstanden werden kann, welche kontextuellen Bezüge und Dialogpartner in den Auseinandersetzungsprozess integriert sind bzw. berücksichtigt werden müssen und wie schließlich biblische Lernprozesse entsprechend initiiert werden können.

Dabei gelten im Sinne einer subjektorientierten Bibeldidaktik die Leser:innen als unbestreitbarer Zielpunkt jeglicher Bemühungen. Biblische Lernarrangements sind stets danach zu befragen, was sie für Leser:innen austragen können, denn »Bibelunterricht soll dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche fähig werden, sich selbst anzunehmen und zu entwickeln und sich mit anderen über das zu verständigen, was sie selbst und was alle angeht«¹.

Ansatzpunkt vorliegender Studie sind demnach die Subjekte bzw. die Leser:innen biblischer Texte, die es empirisch zu konturieren gilt. Bevor dies geschehen kann, muss eine Klärung erfolgen, welche Position Leser:innen ganz konkret in biblischen Lernprozessen einnehmen: Inwieweit werden sie als aktive Rezipient:innen anerkannt? Welche Kompetenzen haben sie im Umgang mit biblischen Texten? Wie kann eine Bewegung von Leser:innen auf den Text hin aussehen? Inwiefern kommen die Leser:innen mit ihrem lebensweltlichen Kontext zur Sprache? Welche Berücksichtigung erfährt letzterer im biblischen Lerngeschehen? Kurzum: Wie werden empirische Leser:innen wahrgenommen?

Indem hier eine erste theoretische Fundierung stattfindet, wird ein Reflexionszusammenhang für vorliegende Studie eröffnet. Zum einen wird der Rahmen deutlich, innerhalb dessen die empirische Konturierung der Leser:innen stattfindet und demnach eine Anreicherung und Schärfung der Ausgangslage bibeldidaktischer Bemühungen anvisiert wird. Zum anderen impliziert eine empirische Anreicherung der Leser:innen auch, ausgehend von Analyseergebnissen Folgerungen zur Diskussion zu stellen, die die

1 Niehl 2006, 148.

Möglichkeit einschließen, an Stellschrauben biblischer Lernprozesse nachjustieren zu können.

Im Folgenden wird darauf verzichtet, eine vollständige Darlegung bibeldidaktischer Ansätze vorzunehmen. Vielmehr geht es zunächst darum, Zielsetzungen biblischen Lernens unter subjektbezogener Perspektive zu beleuchten, bevor sodann aktuelle bibeldidaktische Grundlegungen auf ihr jeweiliges Verständnis der Leser:innen hin überprüft werden.

2.1.1 Subjektorientierte Zielsetzungen biblischen Lernens

Es gibt vielfältige Zielsetzungen, die mit biblischen Lernprozessen einhergehen bzw. zahlreiche Begründungsmuster, warum der Umgang mit der Bibel bildungsrelevant ist. Im Kontext von Säkularisierungsbewegungen muss diese Frage zunehmend aus einer Perspektive erfolgen, die nicht von gläubigen, religiös sozialisierten Menschen ausgeht. Auch Lernende, die den konfessionellen Religionsunterricht besuchen, zeichnen sich durch eine zunehmende Heterogenität hinsichtlich ihrer religiösen und weltanschaulichen Bezüge aus.

Somit muss die Frage danach gestellt werden, was eine Auseinandersetzung mit der Bibel – jenseits theologischer Argumentationslinien – in bildender Hinsicht für alle Menschen angesichts postmoderner Herausforderungen austrägt² und inwiefern ein »Zuwachs an menschlicher Entfaltung«³ bzw. ein Beitrag zur »anthropologischen (Selbst)Vergewisserung«⁴ erfolgen kann. Legitimationen biblischer Lernprozesse sind demzufolge vor allem in bildungstheoretische Zusammenhänge einzuordnen.⁵

Einige ausgewählte, subjektorientierte Zielsetzungen biblischen Lernens, die zugleich als Begründungen bzw. Legitimationen für die Bibelarbeit in Bildungskontexten fungieren, werden im Folgenden angeführt.⁶

Beitrag zur kulturbezogenen Bildung Kinder und Jugendliche »wachsen in bestimmte, kulturell aufgeladene Kontexte hinein, die mit verschiedenen Codierungsoptionen von Welt bekannt machen«⁷. Darunter befindet sich auch die religiöse Codierung von Welt mit ihren zahlreichen biblischen Bezugfeldern. Mit Jürgen Baumert kann in diesem Zusam-

2 Vgl. u.a. Theißen 2003, 28–62; Schweitzer 2004.

3 Porzelt 2012, 56.

4 Ebd., 57. Diese anthropologische Grundausrichtung wird in Porzels Begründungsmodell um einen korrelativ angelegten Ausgangspunkt ergänzt, der die Bibel auf der einen Seite und Schüler:innen auf der anderen als Partner fokussiert, die in einen ebenso gleichberechtigten, kritischen wie produktiven Dialog eintreten. Das anthropologisch-korrelative Begründungsmodell spannt sich entlang von vier Argumentationslinien auf, die sich auf »kulturgeschichtliche«, ideologiekritische, »existenzielle« sowie »religiöse« Dimensionen beziehen (vgl. ebd. 2012, 54–67). Die folgenden Ausführungen orientieren sich weitgehend an dieser Systematik, finden jedoch eine Erweiterung im Argument der »Sprachbefähigung«.

5 Vgl. zur Debatte um das Bildungspotential des Religionsunterrichts Schambeck 2012 sowie zum Bildungspotential biblischer Texte Theis 2017a.

6 Vgl. zum Folgenden die Ausführungen zu Zielen und Begründungen biblischen Lernens bei Hilger/Lindner 2014, 208–211; Schambeck 2009, 68–81; Porzelt 2021, 167–169; Kropač 2010, 417–421.

7 Lindner 2018, 190.

menhang darauf verwiesen werden, dass einer der vier Modi der Weltzugänge die religiös-konstitutive Rationalität ist. Umfassende Bildung ist nur dann gegeben, wenn den Heranwachsenden auch eine Auseinandersetzung mit diesem Weltzugang angeboten wird.⁸ Der Arbeit mit der Bibel kommt bei diesem Weltzugang eine besondere Bedeutung zu, insofern diese als Grundlage der jüdisch-christlichen Glaubenstradition und kulturprägende Größe gilt.⁹

So offenbart sich die »kulturbildende Kraft«¹⁰ der Bibel in zahlreichen Zeugnissen der Wirkungsgeschichte biblischer Texte. Unter anderem in Musik, Film und Kunst finden sich biblische Anspielungen, direkte biblische Zitate oder kritische Auseinandersetzungen mit biblischen Themenbereichen. Ebenso ist die Sprache durchdrungen von biblischen Redewendungen. Kirchenbauten als Orte christlichen Lebens und als Zeugen der christlichen Tradition leben in ihrer künstlerischen Ausgestaltung vom Inhalt biblischer Überlieferungen. Ferner werden biblische Begründungsmuster bei ethischen Fragestellungen bzw. Wertdiskussionen als eine Stimme im Prozess der sittlichen Urteilsbildung eingebracht. Die Bibel erlebt somit eine »kulturelle Einbettung [...] im Alltag«¹¹. Macht es sich nun Bildung zur Aufgabe, den Menschen zu einem mündigen Teilnehmer an der Gesellschaft zu machen, ihn »mit dem kulturellen Erbe bekannt zu machen«¹² sowie ein aktives, zukunftsgerichtetes Gestalten der Gegenwart zu fokussieren, so ist bildungstheoretisch gesehen die Arbeit mit der Bibel ein wichtiger Faktor. Um eine Erschließung kultureller Zeugnisse zu ermöglichen, ist eine Beschäftigung mit den Spuren ihrer biblischen Traditionen unumgebar. Ganz im Sinne kulturbezogener Bildung geht es um den Erwerb von Kompetenzen, die es dem Einzelnen ermöglichen, »sich in verschiedenen kulturbezogenen Settings zurechtzufinden, sich selbst zu positionieren und das eigene Leben in Auseinandersetzung mit anderen Menschen und mit der Welt zu gestalten sowie als sinnvoll zu erleben«¹³. Ein Lernen mit der Bibel kann dazu beitragen, dass die im Rekurs auf biblische Bezüge vorherrschenden religiösen Codierungen von Wirklichkeit wahrgenommen werden, kritische Auseinandersetzungs- und Deko-

8 Vgl. Baumert 2002; Deutsches PISA-Konsortium 2000, 21; Kropač 2012: Kropač differenziert die religiöse Rationalität in die kognitive, ästhetische und praktische Dimension aus. Vgl. auch zur Einzigartigkeit des religiösen Weltdeutungsmodus das Bischofswort »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen«, in dem betont wird, dass »Religion einen Zugang zur Wirklichkeit« eröffnet, »der durch keinen anderen Modus der Welterfahrung ersetzt werden kann« (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005, 7).

9 Vgl. dazu auch Klafki, dessen auf verantwortungsbewusste Lebensbewältigung zielender und auf der Auseinandersetzung mit Vergangenen fußender Bildungsbegriff zum Maßstab eines bildenden Umgangs mit der Bibel wird. Insofern die heutige Lebenswelt der Heranwachsenden voller Zeugnisse biblischer Rezeptionen ist, kann biblisches Lernen hier anschlussfähig werden (vgl. Klafki 1993, 56).

10 Schambeck 2009, 75.

11 Theis 2021, 300. Vgl. zum unauffälligen bzw. inkulturiert-transformativen Umgang mit Religion König 2012, 102–104.

12 Ziebertz 2010, 138.

13 Lindner 2018, 190.

dierungsprozesse in Gang kommen und schließlich »eigene religiöse Codierungen von Welt«¹⁴ vorgenommen werden können.¹⁵

Zugang zu religiösem Orientierungswissen Das »Vertrautmachen mit der religiösen Dimension der Wirklichkeit«¹⁶ stellt ein wichtiges, allgemeines Ziel religionsdidaktischer Bemühungen dar, was die Auseinandersetzung mit biblischen Zeugnissen einschließt. Die Beschäftigung mit der Bibel als der »Ur-Kunde der Selbstmitteilung Gottes«¹⁷ samt zugehörigem Hintergrundwissen bedeutet dabei ein Kennenlernen der Grundlage des jüdisch-christlichen Glaubens sowie eine Begegnung mit einem vieldimensionalen Menschen- und Gottesbild.

Dabei geht es nicht um ein eigenes Einverständnis zur Bibel als Glaubensbuch, sondern um das Verstehen, wie Menschen ihr Leben im Horizont Gottes gedeutet haben und gegenwärtig deuten, sowie um einen respektvollen Umgang damit.¹⁸ Biblisches Lernen kann jedoch darüber hinaus die Verknüpfung mit eigenen Lebenserfahrungen als weiteren Schritt anbahnen, wenn biblische Deutungen von Gott, dem Menschen und der Welt in ein Gespräch mit eigenen Suchbewegungen kommen. Auf diese Weise bleibt es nicht bei Verfügungswissen, sondern kann eine Transformation in religiöses Orientierungswissen stattfinden.¹⁹ Die vielfältigen Erfahrungen, die in biblischen Erzählungen verdichtet zur Sprache kommen, eignen sich als Dialogpartner für eigene Erfahrungen. Dabei kommt dem in der Bibel laut Ulrich Kropač vorfindbaren »ungeschminkten Menschenbild«²⁰ eine besondere Rolle zu, welches den großen Fragen der Menschen in Leid, Schmerz, Trauer, aber auch Freude, Dankbarkeit und Hoffnung Ausdruck verleiht und hinsichtlich der Orientierungsmöglichkeiten für das eigene Leben befragt werden kann.

14 Ebd., 204.

15 Vgl. auch die – auf die Begründung des Religionsunterrichts aus pädagogischer Sicht zielende – kulturgeschichtliche Argumentationslinie des Synodenbeschlusses: »Eine Schule, die dem jungen Menschen die Situation, in der er sich vorfindet, erschließen will, kann nicht darauf verzichten, auch Prägungen dieser Art [gemeint sind christliche Glaubenszeugnisse, die sich u.a. in Festen, Bräuchen, Motiven in Literatur und Kunst, Normen etc. wiederfinden; Anm. d. Verf.in] bewußt [sic!] zu machen und sie als Ausdruck religiösen Daseinsverständnisses kompetent zu deuten.« (Sekretariat der DBK 1974, 2.3.1)

16 Ziebertz 2010, 123.

17 Kropač 2010, 418.

18 Theißen formuliert dies folgendermaßen: »Das Ziel wäre nicht Einverständnis in Form eines Bekenntnisses, sondern Verständnis für das Bekenntnis – auch bei denen, die es nicht nachsprechen. Ziel wäre Achtung vor dem Glauben des anderen und ein besseres Verständnis der eigenen Haltung. Nicht Glaube ist das Ziel des Bibelunterrichts, sondern Verstehen und Achtung.« (Theißen 2003, 110)

19 Vgl. die von Mittelstrass vorgenommene Unterscheidung in Verfügungswissen, welches das Wissen um Ursachen, Wirkung und Mittel meint, und Orientierungswissens, welches das Wissen um Ziele und Zwecke im Sinne einer deutenden und erklärenden Aneignung in den Fokus rückt (vgl. Mittelstrass 1989, 19–21).

20 Kropač 2010, 418.

Förderung der (religiösen) Sprachbefähigung Die Bibel eröffnet einen Reichtum an vielgestaltigen sprachlichen Ausdrucksformen. In Gleichnissen, Wundererzählungen, lyrischen Texten, Gebeten, Liedern, prophetischen Worten, Psalmen, Sprichwörtern etc. werden unterschiedlichste (religiös-)menschliche Erfahrungen verbalisiert.²¹ Die verschiedenen »Redemodi (symbolisches, bildhaftes, mythisches, rituelles Sprechen)« werden zum »Ausdruck eines Ringens um eine angemessene sprachliche Gestalt dieser Erfahrungen«²².

Der Umgang mit verschiedenen biblischen Sprachformen kann zunächst dazu beitragen, die Wahrnehmungsfähigkeit in Bezug auf religiöse Sprachmuster zu fördern. Dies bezieht sich nicht nur auf innerbiblische Textstellen oder auf Rezeptionen in Tradierungsprozessen, sondern vielmehr auf religiöse Artikulationen in unterschiedlichsten gegenwartsbezogenen und verschiedene Religionen inkludierenden Kontexten. Die vielfältigen Ausdrucksweisen, die in biblischen Texten zur Geltung kommen, können sodann zur Möglichkeit werden, eigene existenziell-menschliche Erfahrungen zu versprachlichen und religiöse Wirklichkeitsdeutungen in Worte zu fassen. Vor allem in der Andersartigkeit, gewohnte Sprachmuster aufbrechenden Art und Weise symbolisch aufgeladener biblischer Rede eröffnet sich ein facettenreicher, alternativer Zugriff auf die eigenen Versprachlichungen von lebensweltlichen (religiös konnotierten) Erfahrungen. Gleichzeitig kann das Ringen um einen angemessenen Ausdruck in der biblischen Rede selbst produktiv aufgegriffen werden und zur Möglichkeit werden, eigene Widersprüchlichkeiten zu äußern. Schließlich wird Kommunikationsfähigkeit in Bezug auf religiöse Fragen gefördert.²³

Sensibilisierung für ideologiekritische Akzente Die Bibel ist ein Buch voller kritischer Impulse im Sinne von Anfragen an gesellschaftliche Zustände und Entwicklungen sowie individuelle Verfasstheiten. Der Aufruf zur Umkehr, zu Veränderungen und einer menschenfreundlichen Gestaltung der Zukunft zeigt sich etwa in prophetischer Rede, im Exodus-Geschehen oder in der christologischen Zuspitzung in den Evangelien des Neuen Testaments. Die im Synodenbeschluss formulierte Begründung des Religionsunterrichtes, dass »die Schule sich nicht zufrieden geben kann mit der Anpassung des Schülers an die verwaltete Welt« und dass »der Religionsunterricht auf die Relativierung unberechtigter Absolutheitsansprüche angelegt ist, auf Proteste gegen Unstimmigkeiten und auf verändernde Taten«²⁴, stellt die Bedeutung eines Umgangs mit biblischen Texten aus ideologiekritischer Perspektive heraus.

Gleichzeitig ist das kritische Moment nicht ohne das in der Bibel aufscheinende Hoffnungspotential zu sehen, welches Kritik und Anklage in positiver Weise verwandelt und lebensbejahende Akzente setzt. Somit kann die Bibel dazu beitragen »Veränderungen im Sinne eines humaneren Lebens«²⁵ einzufordern, indem ihr kritisches Potential

21 Vgl. die Übersicht bei Epping 2009, der im Rahmen seiner Darstellungen zur Textarbeit im Religionsunterricht auch die zahlreichen biblischen Textsorten charakterisiert.

22 Kropač 2010, 419.

23 Vgl. Niehl 2002, 488 sowie zur Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung Reis u. a. 2020.

24 Sekretariat der DBK 1974, 2.3.4.

25 Kropač 2010, 420f.

aktuell bestehende sozial-gesellschaftliche und politische Verhältnisse hinsichtlich möglicher zukunftsweisender Veränderungen anfragt.

Gerade in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-spannungsgeladenen Themenfeldern wie Flucht und Migration, Klimakrise und Radikalisierung einiger Bevölkerungsteile bieten biblische Texte zahlreiche Anknüpfungspunkt für kritische Auseinandersetzungen. Die Bibel offeriert aber auch in Bezug auf einzelne menschliche Entscheidungen ein Reibepotential, das herausfordert, mitunter provoziert und letztlich zu eigenen Reflexionen einlädt.

Mit Burkard Porzelt ist darüber hinaus auch darauf hinweisen, dass Ideologiekritik auch als Maßstab an biblische Texte angelegt werden muss, die ihrerseits in ihrer Kontextverwobenheit zu verorten und hinsichtlich heutiger Lebenswelten kritisch zu befragen sind.²⁶

Beitrag zur Identitätsbildung »Wenn wir die Bibel lesen, begegnen wir dem, was uns selbst bewegt und umtreibt. Allerdings begegnen wir den eigenen Existenz Erfahrungen im Spiegel fremder Interpretationen und Deutungen.«²⁷ Das, was Burkard Porzelt über den der Bibel innewohnenden Erfahrungsschatz und dessen Verbindung zu der Erfahrungswelt heutiger Leser:innen aussagt, kann unter dem Aspekt der Identitätsbildung als weitere Chance und Zielsetzung biblischen Lernens verstanden werden. Indem die Bibel als große Sammlung menschlicher Grunderfahrungen (Trauer, Angst, Liebe, Hass, Hoffnung, Freude ...) und existenzieller Fragen gilt, kann sie sich als Hilfe erweisen, um mit eigenen (widersprüchlichen) Erfahrungen des menschlichen Lebens umzugehen und diese zu versprachlichen. Eigene Existenzfragen und Suchbewegungen können in den Horizont der Bibel gestellt werden, indem eigene Erfahrungen problematisiert, gespiegelt oder mit alternativen Deutungsoptionen in (herausfordernde) Beziehungen gestellt werden.²⁸ So eröffnen sich überdies Möglichkeiten, das eigene Leben religiös zu deuten: »Erzählungen und Symbole sind maßgebliche Formen, mit denen die Bibel unsere Suche nach uns selbst und nach unserer sozialen Welt unterstützt. Indem wir mit dem Symbolvorrat der Bibel arbeiten, fragen wir nach uns selbst und nach einem Bild für unsere Welt.«²⁹

Unter dem Stichwort der narrativen Identität wird deutlich, dass der Mensch für seine Lebensgeschichte Narrative benutzt, die ihm verhelfen seine Identität und die Beziehungen zu anderen auszubilden und zu deuten. Die Bibel ist voller Erzählungen, die Angebote für die eigene Narration darstellen können.³⁰ Niehl spricht von einem »neuen Interpretationshorizont«³¹, der entstehen und herausfordern kann: »Die fremde Erzähl-

26 Vgl. Porzelt 2021, 168.

27 Porzelt 2012, 61.

28 Vgl. auch hier die aus dem Synodenbeschluss hervorgehende anthropologische Begründung des Religionsunterrichts. Demnach unterstützt er junge Menschen bei der »Selbstwerdung« und »durch sein Fragen nach dem Sinn-Grund« trägt er dazu bei »die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen« (Sekretariat der DBK 1974, 2.3.4).

29 Niehl 2006, 42.

30 Vgl. Fricke 2009, 83.

31 Niehl 2006, 25.

welt wird zum Prüfstein für die eigenen Geschichten, für das eigene Wahrnehmung- und Deutungsmuster.«³² Ausgehend davon können »Wandlungs- und Reifungsprozesse«³³ in Gang gesetzt werden, insofern der Blick geweitet wird in Bezug auf Möglichkeiten der Identifikation sowie Möglichkeiten des Aufbrechens und Neujustierens des Selbstbildes.³⁴ Auf diese Weise fordert die Bibel heraus und offeriert zugleich Chancen, eine eigene Positionierung einzunehmen inmitten einer von Pluralität geprägten Gesellschaft.

Die Orientierungen der Zielsetzungen biblischen Lernens an den Leser:innen entlang verdeutlicht die subjektbezogene Grundausrichtung. Wenn Begründungen anthropologische Perspektivierungen sind und sich jede Beschäftigung mit der Bibel am Maßstab ausrichten lassen muss, was es den Leser:innen bringt, ist es unverzichtbar, deren Rolle in bibeldidaktischen Ansätzen näher zu bestimmen, was im Folgenden geschehen soll.

2.1.2 Bibeldidaktische Verortungen

Alle nachfolgenden bibeldidaktischen Ansätze prägen Überlegungen rund um die Planung, Initiierung und Durchführung biblischer Lernprozesse in der Gegenwart. Sie sind als theoretische Konstrukte zu verstehen, die die Grundlage dafür schaffen, dass Leser:innen eine tragende Rolle bei der Interpretation biblischer Texte spielen, was letztlich ihre nähere Beforschung – auch durch vorliegende Studie – legitimiert. Gleichzeitig bieten die in der vorliegenden Studie erhobenen und interpretierten Aussagen der Leser:innen eine Reflexionsoption und empirische Anreicherung für die bibeldidaktischen Ansätze.

Den Einstieg in die Darstellungen³⁵ bilden die dem hermeneutischen Bibelunterricht zuzuordnenden Ansätze von Ingo Baldermann und Horst Klaus Berg. Im Rahmen hermeneutischer Bibelarbeit findet eine zunehmende Fokussierung auf die Leser:innen biblischer Texte sowie eine Wahrung des Bezugs zur Gegenwart statt. Erfahrungen der Leser:innen kommen in ein Gespräch mit dem Text, wobei Leser:innen jedoch noch nicht aktiv an der Sinnkonstruktion des Textes beteiligt sind. Leser:innen fungieren als Adressaten, die die (vielfältigen) Sinnzusammenhänge des Textes aufdecken und sich davon anfragen lassen können.

32 Ebd., 24.

33 Ebd., 32.

34 Vgl. ebd., 24; 30f.

35 Die vorausgehenden Entwicklungen in der Bibelarbeit der Neuscholastik zentrierten dogmatische Aussagen, die schließlich an biblischen Texten belegt wurden. Im materialkerygmatischen Religionsunterricht stand ein Bibelunterricht ganz im Zeichen der Verkündigung. Biblische Texte wurden nun eigenständig gewürdigt, indem ihnen eine theologische Fokussierung zugesprochen wurde. Die Vermittlung von Glaubensinhalten stand im Mittelpunkt. Die Leser:innen waren als Adressat:innen außen vor, was die Sinnkonstruktion anging (vgl. den Überblick von Ott 2007). Eine Zusammenschau der bibeldidaktischen Entwicklungen und Diskussionsfelder in den Jahren 1986–2006 findet sich bei Mette 2007.

Im weiteren Verlauf werden zentrale Aspekte rezeptionsästhetischer und entwicklungsorientierter Überlegungen dargestellt, die essentiell sind für die abschließend angeführten Ansätze, welche einer korrelativ-dialogischen Grundausrichtung unterliegen.

2.1.2.1 Ingo Baldermann: Existenzielle Bibeldidaktik

Grundlage des bibeldidaktischen Ansatzes von Ingo Baldermann ist die Annahme einer bibel-immanenten Didaktik³⁶, die es ermöglicht, dass die Leser:innen biblischer Texte unmittelbar angesprochen und in ein Begegnungsgeschehen mit dem biblischen Text hineingenommen werden. Dies geschieht durch die Konfrontation mit in biblischen Texten zur Sprache gebrachten menschlichen Erfahrungen. Insbesondere die Psalmen³⁷, aber auch prophetische Rede und narrative Texte eröffnen die Chance eines direkten Zugangs, der sodann eine Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen herausfordert und letztlich zu einem eigenen, mündigen Umgang mit biblischen Texten führen kann.³⁸ Fernab einer historisch-kritischen Exegese postuliert Baldermann demnach einen »natürlichen Umgang«³⁹ mit biblischen Texten. Ausgangspunkt des Lerngeschehens ist der biblische Text, der durch seine Kontextualisierung bzw. die Bestimmung des sog. »Sitz im Leben« offenbar werden lässt, dass biblische Texte aus existentiellen menschlichen Erfahrungen heraus aufgeschrieben wurden und in einen dialogisch-didaktischen Austausch mit heutigen Leser:innen und ihren Erfahrungen treten wollen.⁴⁰ Baldermann geht davon aus, dass Lernprozesse mit der Bibel eine notwendige Hilfe bieten, um mit den veränderten Bedingungen des Aufwachsens umgehen zu lernen. Diese Voraussetzungen auf Leser:innenseite treffen auf biblische Texte, die ebenfalls menschliche Erfahrungen des Leidens, der Klage und Verzweiflung kennen, dann aber in einem weiteren Schritt das Potential der Hoffnung als das die Bibel bestimmende Prinzip zur Geltung zu bringen.⁴¹ Durch die in biblischen Texten zum Ausdruck kommenden menschlichen Erfahrungen kann der Umgang mit und die Versprachlichung von eigenen Erfahrungen und emotionalen Aspekten gelingen. Diese »emotionale[n] Erziehung«⁴² zielt darauf, eigene Emotionen in einen »größeren Zusammenhang der Hoffnung«⁴³ zu stellen.

36 Baldermann spricht auch von einem Lernen, das ein »von der Bibel selbst initiierte[s]« ist (Baldermann 2011, 5).

37 Vgl. dazu auch Baldermann 2018.

38 Vgl. Baldermann 2007, 41f. sowie Baldermann 2011, 5. Im Sinne einer Elementarisierung identifiziert Baldermann für den Erschließungsprozess elementare Redeformen der Bibel wie Klage, Lob und Bitte sowie elementare Grundbegriffe wie Gerechtigkeit, Tod und Leben, Bund etc. (vgl. Baldermann 1993, 34; 60–89).

39 Baldermann 2011, 2.

40 Vgl. ebd., 2–9.

41 Vgl. ebd., 9–23 sowie Baldermann 2007, 43f. Konkretisiert auf psalmendidaktische Überlegungen hin hebt Baldermann die Klageworte heraus, die mit ihrer »elementar menschliche[n] Sprache« (Baldermann 2013, 141) Kinder und Jugendliche unabhängig ihrer religiösen Sozialisation und ihres Vorwissens ansprechen und dabei die Frage nach Gott in menschlicher Sprechweise anstoßen, indem die Klage auf ein Erhört-Werden wartet und neben der menschlichen Erfahrung des Leidens und der Verzweiflung implizit auch die Erfahrung der Antwort im Sinne neuer Hoffnungsperspektiven mitträgt (vgl. ebd., 141–143 sowie Baldermann 2011, 26–31).

42 Baldermann 2011, 34.

43 Ebd., 37. Baldermann spricht von einer »Alphabetisierung in der Sprache der Hoffnung« (ebd., 20).

Die Rolle der Leser:innen in der existenziellen Bibeldidaktik Die Leser:innen stehen im Mittelpunkt des existenziellen Ansatzes, insofern ihnen die Auseinandersetzung mit biblischen Texten im Sinne einer lebensbedeutsamen, orientierenden Chance dienlich sein soll. Baldermanns Ansatz leistet zudem einen wichtigen Beitrag zur Sprachbefähigung bzw. zur Überwindung eigener Sprachlosigkeiten, indem das Wahrnehmen und Kennenlernen biblischer Sprache sowie der Umgang mit ihr dabei hilft, artikulationsfähig zu werden für eigene Erfahrungen sowie emotionale Belange.

Ein Einbeziehen von Kontextinformationen zu den für den Lernprozess ausgewählten Texten ist zwar intendiert, jedoch erst im weiteren Verlauf des Lernprozesses. Um ein erstes Verstehen anzubahnen, sind dagegen keine Erläuterungen vonnöten.⁴⁴ Nicht zuletzt zeigt sich hier eine hohe Wertschätzung der Leser:innen, indem ihnen ein eigener, intuitiver Umgang mit biblischen Texten zugetraut wird.

Demgegenüber steht die Beschreibung der Lebenswelt unter defizitären Gesichtspunkten, insofern biblische Texte Problemfeldern entgegengestellt werden, welche im Vorhinein feststehen. Sehnsüchte nach einer besseren Welt, Träume und Visionen werden als lebensweltliche Facetten angenommen, die eine fragile Kindheit bzw. Jugend kennzeichnen. Die Rolle der Leser:innen rückt demzufolge zwar in den Fokus, jedoch auf eine vorab definierte Weise, die eine individuelle Betrachtung der empirischen Leser:innen sowie ihrer konkreten Lebensbedingungen vermissen lässt.⁴⁵ Dass für ein gelingendes und unmittelbares In-Dialog-Treten mit dem biblischen Text weitere Erfahrungsfelder und Rahmenbedingungen seitens der Leser:innenschaft sowie den Begegnungsprozess determinierende Faktoren relevant sein können, findet keinen Eingang in die Überlegungen.

Ferner bleibt die Möglichkeit außen vor, dass durch eine historische wie kulturelle Distanz kein unmittelbarer Zugriff auf biblische Texte erfolgen kann. Auch auf die fehlenden Abgrenzungsoptionen innerhalb der auf existenzielle Erfahrungen und Begegnungen zielenden Didaktik sei verwiesen. Biblische Texte werden als existenzielle Texte verstanden, die aufgrund der in ihnen thematisierten grundmenschlichen Erfahrungen unmittelbar ansprechen. Sich in den Auseinandersetzungsprozess hineinnehmen zu lassen, impliziert und fordert somit sofort eine existentielle Verwicklung, ohne dass diese kritisch hinterfragt und gegebenenfalls verweigert werden kann.⁴⁶

Auch die Identifizierung biblischer Texte bzw. Verse als (an)klagend, Vertrauen ausdrückend, lobend oder Hoffnung schenkend grenzt Interpretationsspielräume ein, indem der Deutungsrahmen klar konturiert wird. Möglichkeiten der Distanznahme sowie einer kritisch-versierten alternativen Lesart bleiben demnach außen vor.

Schlussendlich ist der Raum für eigene Erschließungsmöglichkeiten und sinn-generierende Prozesse wenig gegeben. Mirjam Schambeck resümiert hierzu: »Dass auch die Leser/innen mit ihrem Erfahrungshorizont und ihren Verstehensbedingungen den Sinn von Texten neu, anders erschließen können, ist bei Baldermann noch

44 Vgl. Baldermann 2007, 42.

45 Vgl. u.a. die Kritik an einem dualistischen Begründungsmuster, das den Bildungswert der Bibel entlang der Defizite der Schüler:innen herausstellt bei Porzelt 2012, 47–51.

46 Vgl. Schambeck 2009, 38f.

kaum im Blick.«⁴⁷ Lernprozesse werden zwar auf Leser:innen hin entwickelt und an den ihnen zugeschriebenen Problemfeldern ausgerichtet, jedoch bleiben Leser:innen letztlich doch Adressat:innen einer Bewegung, die maßgeblich vom Text und den ihm zugeschriebenen Deutungsperspektiven ausgeht.

2.1.2.2 Horst Klaus Berg: Erfahrungsbezogene Bibeldidaktik

In Horst Klaus Bergs bibeldidaktischem Ansatz stehen Erfahrungen und Bedürfnisse der Leser:innen sowie die zentralen in biblischen Texten zur Sprache kommenden Erfahrungen im Mittelpunkt. Das Ziel biblischen Lernen sieht Berg darin, »Orientierungs- und Hoffnungsperspektiven«⁴⁸ zu eröffnen, indem biblische Erfahrungen für die eigene Lebenswelt hinsichtlich ihrer Reichweite befragt werden können. Er konstatiert, dass »die Bibel [...] viel an heilsamer Erfahrung, kritischer Kraft und verändernder Dynamik aufbewahrt«⁴⁹, und bündelt das Potential der Bibel in sog. »Lernchancen«⁵⁰.

Im Sinne einer Elementarisierung von Inhalten arbeitet Berg »Sprachformen« heraus, »die Altes und Neues Testament selbst für die elementare Verdichtung von Glaubenserfahrungen und -traditionen verwenden«⁵¹. Diese sechs sog. »Grundbescheide« sind: »Gott schenkt Leben«, »Gott stiftet Gemeinschaft«, »Gott leidet mit und an seinem Volk«, »Gott befreit die Unterdrückten«, »Gott gibt seinen Geist«, »Gott herrscht in Ewigkeit«⁵².⁵³ Grundbescheide gelten als »hermeneutischer Schlüssel, der Einzeltexte in einen sinnvollen biblischen Gesamtzusammenhang bringt«⁵⁴, ohne jedoch die Option der Erweiterung und Modifizierung aufgrund neuer Erfahrungen außer Acht zu lassen.⁵⁵ Die Funktionen der Grundbescheide sind jeweils kontextorientiert zu betrachten. In Bezug auf die Geschichte Israels sind es Erinnerungen an das Heilshandeln Jahwes, die in den Grundbescheiden zum Ausdruck kommen, ebenso das Aufzeigen praktischer Lebensmodelle, das kritisch-befreiende Potential gegenüber bestehenden Verhältnissen,

47 Ebd., 28.

48 Berg 1993, 24. Jedoch geht es nicht um eine Modelllösung aus der Bibel für alle juvenilen oder kindlichen Probleme. Vielmehr ist es das Potential der Bibel, das es heranzuziehen gilt und das mit einem Angebotscharakter versehen ist (vgl. Berg 1993, 51).

49 Ebd., 37.

50 Vgl. hierzu ebd., 38–49.

51 Ebd., 76.

52 Ebd., 79–87.

53 Berg gibt jeweils einen kurzen Überblick über Charakteristika der zugrundeliegenden Erfahrungszusammenhänge, die sich auch hinsichtlich ihrer geschichtlichen Entwicklungslinien aufzeigen lassen, und ordnet ihnen eine Auswahl an alt- und neutestamentlichen Texten zu. Er geht davon aus, »daß [sic!] die Grundbescheide nicht ein nachträglich an die Überlieferung herangetragenem Kategorienschema darstellen, sondern an die Basis herankommen, auf denen die biblischen Texte selbst aufrufen. Sie bringen Grunderfahrungen zur Sprache, die die biblischen Menschen mit Gott gemacht haben, von denen her sie die Überlieferung weitergaben und gestalteten, in deren Licht sie neue Erfahrungen im Glauben deuteten. Damit können sie auch heute im Prozeß [sic!] der verstehenden Aneignung von Tradition die Auslegung auf diese Grunderfahrungen hin zentrieren.« (Berg 1993, 92)

54 Ebd., 78. Vgl. zudem Berg 2007, 132f.

55 Vgl. Berg 1993, 93.

der Anstoß zu Veränderungen vor dem Hintergrund der Zusage Gottes sowie die Erinnerung an die universale Gültigkeit der Heilszusage.⁵⁶ Die Grundbescheide in der heutigen Rezeption können dazu dienen, die »Auslegung der Schrift auf elementare Glaubenserfahrungen [zu] konzentrieren«⁵⁷, die Erfahrungen der Ursprungsgeschichte als heutige Erfahrungen betreffende Aussagen wahrzunehmen sowie die Auseinandersetzung mit biblischen Texten als dialogisch-interaktiven Prozess zu verstehen, der um einen Austausch beider Erfahrungswelten ohne vorschnelle Vereinnahmungen bemüht ist.⁵⁸ Biblische Grundbescheide können ausgehend von den ihnen zugrundeliegenden Erfahrungen gegenwärtige Erfahrungen anfragen, ebenso können heutige Problembereiche als Ausgangspunkt fungieren und in Konfrontation mit Grundbescheiden befragt sowie auf diese Weise mit Anstößen zu Veränderungen angereichert werden.⁵⁹

Schließlich kann neben der Intention, »den Erfahrungsbezug der biblischen Texte wieder zu gewinnen« auch das »Aufdecken der Mehrdeutigkeit der Texte«⁶⁰ als Schwerpunkt der Bibelarbeit Bergs genannt werden. Durch das Hinzuziehen verschiedener hermeneutischer Konzepte im Sinne eines »integrativen Konzeptes«⁶¹ werden je neue Zugänge zu biblischen Texten geschaffen. Auf diese Weise wird einer mehrdimensionalen sowie die Vielschichtigkeit und den Erfahrungsreichtum biblischer Texte berücksichtigenden Auslegung Rechnung getragen⁶², die methodisch vielfältig eingeholt werden kann.⁶³

Die Rolle der Leser:innen in der erfahrungsbezogenen Bibeldidaktik Bergs Ansatz ist von einer korrelativen Grundidee durchzogen und nimmt die unbedingte Forderung nach einer Lebensbedeutsamkeit der Bibel ernst. Indem Lebenskontexte sowie eigene Erfahrungen in den Fokus rücken und – über die Brücke der Grundbescheide – in ein Gespräch mit vergangenen (Glaubens)Erfahrungen verwickelt werden, wird die Rolle der Leser:innen

56 Vgl. ebd., 91f. sowie Schambeck 2009, 34.

57 Berg 1993, 92.

58 Vgl. ebd., 92–95. Lachmann fasst dies treffend zusammen: »Die Bescheide haben Anhalt an der biblischen Tradition, ermöglichen eine Vermittlung von biblischen Erinnerungen und gegenwärtigen Erfahrungen, drängen auf Erzählung, Gespräch und Verständigung und sind offen für eine lebensbezogene Auslegung und einen lebensförderlichen Umgang mit der Bibel.« (Lachmann 1999, 215)

59 Vgl. Berg 1993, 132–139. Die Brücke zwischen Tradition und Situation kann dabei unter den Frageperspektiven der Dringlichkeit von Grundbescheiden, der Gefährdung von Grundbescheiden sowie der Veränderungspotentiale, die von ihnen ausgehen können, gedacht werden (vgl. ebd.). Dem zuzuordnen sind Bergs grundsätzliche Wege biblischen Unterrichts: die bibelorientierte Problemschließung sowie die problemorientierte Texterschließung. Die Aneignung von Informationsbausteinen ist als Voraussetzung anzusehen (vgl. Berg 1993, 139–141).

60 Schambeck 2009, 34.

61 Berg 1993, 173.

62 So werden die historisch-kritische, die existentielle, die linguistische, die tiefenpsychologische, die interaktionale, die ursprungsgeschichtliche, die materialistische, die feministische, die intertextuelle, die wirkungsgeschichtliche und die jüdische Auslegung sowie die Konzepte der *Relectura* und der Verfremdung als mögliche Zugänge angeführt (vgl. Berg 1991, 408–418). Eine ausführliche Darstellung der Auslegungswege anhand von Gen 3 findet sich bei Berg 2017.

63 Vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei Berg 1991, 442–449.

zunächst einmal gestärkt. Biblische Texte werden zudem nicht auf eine einzige Aussage reduziert. Durch das Heranziehen verschiedener Auslegungswege können die Leser:innen in eine aktive, erfahrungsbezogene Kommunikationssituation mit den Erfahrungen treten, die im Text zur Sprache kommen. Eine mehrdimensionale Auslegung eröffnet dabei aber nicht nur immer wieder neue Perspektiven auf biblische Texte, sondern vermag auch je nach Verstehensvoraussetzungen oder Lebenskontexten der Leser:innen entsprechende Fokussierungen zu setzen.

Die Arbeit mit Grundbescheiden kann jedoch auch hinderlich sein, indem eine unmittelbare Begegnung zwischen Leser:innen und biblischen Texten verstellt wird, und Grundbescheide somit eine »Zusammenfassung« der biblischen Botschaft suggerieren.⁶⁴

Mit Mirjam Schambeck ist weiterhin darauf hinzuweisen, dass »Bemühungen vom Text ausgehen und auf den Text zielen«, und »nicht im Blick [ist], dass der Leser den Text mitkonstituiert und selbst Sinn stiftet. Das Subjekt kommt weiterhin lediglich als Adressat des Textes vor. Die Erfahrungen, die im Text verdichtet sind, sind als Botschaften für den Leser zu entziffern und sollen in das Leben des Lesers übersetzt werden.«⁶⁵ Eine Wechselbeziehung, die auch den Leser:innen die Kompetenz zuschreibt, den Text verändern zu können, ist noch nicht gegeben.

Ferner wird die Rolle der Leser:innen biblischer Texte dahingehend konturiert, dass bei aktuellen Problemfeldern angesetzt und demzufolge wie bei Baldermann von einer defizitären Ausgangslage ausgegangen wird. Berg skizziert ein Bild der Lebenswelt von Schüler:innen, das sich etwa durch komplizierte Lebenskonstellationen, verschiedenen Rollenerwartungen, die Anonymität des Lebens in der postmodernen Gesellschaft, fehlende Hoffnung, das Streben nach Perfektionismus etc. auszeichnet⁶⁶. Das bildende Potential der Bibel für Kinder und Jugendliche wird somit unter dualistischen Gesichtspunkten hervorgehoben, so dass die problembehafteten Lebenssituationen der Leser:innen auf die Problemlösungen seitens der Bibel treffen. Dieser eingeschränkte Blick auf Leser:innen und Bibel, der ausschließlich Schwächen der einen und Stärken der anderen Seite berücksichtigt, lässt weder andere lebensweltliche Charakterisierungen noch die grundsätzliche Anfragbarkeit biblischer Texte und ihre durchaus vorhandenen Ambivalenzen zur Geltung kommen.⁶⁷

2.1.2.3 Weichenstellungen: Rezeptionsästhetische und entwicklungsorientierte Fokussierungen

Wichtige Impulse für eine leser:innenorientierte Weiterentwicklung biblischer Lernprozesse kommen aus dem literaturtheoretischen Ansatz der *Rezeptionsästhetik*. Rezeptionsästhetische Fokussierungen ermöglichen eine Neuausrichtung des Verhältnisses zwischen Text und Leser:innen. Bei jedem Akt des Lesens wird der Sinn eines Textes neu generiert, und zwar im Sinne eines Aushandlungsprozesses zwischen Text und Leser:in-

64 Vgl. Fricke 2005, 93f.

65 Schambeck 2009, 40.

66 Vgl. Berg 1993, 20–24.

67 Vgl. zur Kritik u.a. Porzelt 2012, 47–49 sowie Schambeck 2009, 39–41.

nen.⁶⁸ Die »Entdeckung des Lesers«⁶⁹ impliziert eine Abkehr von der Zuspitzung auf einen von Leser:innen unabhängig existierenden Textsinn und eine Hinwendung zu einem Kommunikationsgeschehen zwischen Text und Leser:innen, im Zuge dessen Bedeutungen entstehen, so dass »der Leser den Sinn des Textes dadurch »empfängt«, daß [sic!] er ihn konstituiert«⁷⁰. Die Annahme einer bestimmten Textaussage wird somit zugunsten einer auf Polyvalenz zielenden Verstehensweise aufgebrochen: Durch neue Auseinandersetzungen mit einem Text können je neue Deutungen entstehen.⁷¹ Der Text ist als »offenes Kunstwerk« zu verstehen, das von Aktualisierungen lebt und »auf tausend verschiedene Arten interpretiert« werden kann, »ohne dass seine [...] Einmaligkeit davon angetastet«⁷² wird.

Somit bringen Rezeptionsästhetische Überlegungen eine Schärfung der Leser:innenrolle mit sich, insofern die Begegnung mit dem Text von den Leser:innen aus gedacht wird. Die aktiv-deutende Rolle, die ihnen zukommt, wird nun zum Dreh- und Angelpunkt im Begegnungsgeschehen mit dem Text. Den Leser:innen werden schöpferische Fähigkeiten und damit erweiterte Befugnisse dem Text gegenüber zugesprochen. Die Rezipierenden verharren somit nicht länger in der Rolle der passiven Empfänger:innen, sondern bringen sinnstiftendes Potential in die Textbegegnung ein. Der Text ist geradezu auf die Leser:innen angewiesen, denn er ist »in seiner materiellen Gegebenheit bloße Virtualität, die nur im Subjekt ihre Aktualität finden kann«⁷³.

Der Akt der Texterschließung konkretisiert sich im Umgang mit den beiden Faktoren *Unbestimmtheit* und *Leerstellen*. *Unbestimmtheit* meint die Darstellung von Personen und Handlungen in einem begrenzten Merkmalsraster. Diese Unbestimmtheiten wirken integrativ auf Lesende, insofern sie ergänzt bzw. ausgearbeitet werden wollen und zu einem Denken über den Text hinaus motivieren. Ähnlich verhält es sich mit *Leerstellen*, die jedoch eine Kombination bzw. ein In-Beziehung-Setzen mehrerer Perspektiven und somit ein Denken in Zusammenhängen einfordern. Auch hier kann das Spektrum an Lesarten in vielerlei Hinsicht erweitert werden. Voraussetzung einer Identifizierung von Leerstellen ist die Bereitschaft der Leser:innen, in einen Dialog mit dem Text zu treten.⁷⁴ Diese Unbestimmtheits- und Leerstellen lenken die empirischen Leser:innen und sind gleichzeitig Ausdruck des sog. »impliziten Lesers«, der die »Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen Lesern als Rezeptionsbedingungen«⁷⁵ bietet, beinhaltet.⁷⁶ Der jeweilige Text hält ein »Rollenangebot für seine

68 Vgl. zum Begriff *Rezeption* Theis 2015.

69 Bucher 1990, 9.

70 Iser 1976, 39.

71 Vgl. Fricke 2005, 201–204.

72 Eco 1990, 30.

73 Iser 1976, 108.

74 Vgl. Fricke 2005, 207–209; Iser 1976, 284; Niehl 2006, 74.

75 Iser 1976, 60.

76 Eine andere Ausrichtung erfährt die Rezeptionsästhetik durch das Konzept von Hans Robert Jauss, der nicht die impliziten Leser:innen, sondern die historischen ins Auge fasst. Zugleich wählt er einen rezeptionsgeschichtlichen Fokus, der die verschiedenen Rezeptionen eines Textes im Laufe der Zeit berücksichtigt (vgl. hierzu Jauss 1994 sowie zur Gegenüberstellung der Ansätze von Jauss und Iser die Darlegungen von Kropač 2016, 62f.).

möglichen Empfänger«⁷⁷ bereit, ohne dass es eine Deckungsgleichheit zwischen diesen Angeboten und den tatsächlichen, lebensweltlichen Verfasstheiten der Leser:innen und ihren Vorverständnissen gibt, d.h. die »Leserrolle enthält einen Realisierungsfächer, der im konkreten Fall eine bestimmte und folglich nur eine ›episodische Aktualisierung‹ erfährt.«⁷⁸ Der »implizite Leser« versteht sich demnach als »ein Konzept, das den Beziehungshorizont für die Vielfalt historischer und individueller Aktualisierungen des Textes bereitstellt«⁷⁹. Iser macht deutlich, dass »die in der Lektüre sich einstellende Bedeutung vom Text konditioniert [ist], allerdings in einer Form, die es erlaubt, daß [sic!] sie der Leser selbst erzeugt«⁸⁰. Sowohl die Entdeckung als auch die Füllung der Leerstellen kann insgesamt nicht ohne den Zusammenhang zur eigenen Biographie und momentanen Lebenssituation geschehen. Niehl spricht von dem Text, der »mit dem Wertesystem und den soziokulturellen Mustern der Leser arbeitet«⁸¹. Folglich können sich Leser:innen vom Text befragen und möglicherweise auch verändern lassen, indem sie sich mit seinen Deutungsangeboten in Beziehung setzen.

Dass diese grundlegenden Aspekte rezeptionsästhetischer Überlegungen exegetischen und hermeneutischen Annäherungen an die Bibel keineswegs fernliegen, machen u.a. die zahllosen intertextuellen Bezüge innerhalb des biblischen Kanons deutlich, wenn die »biblischen Autoren [...] den heiligen überlieferten Texten so große Lebensrelevanz« zuschreiben, »dass sie diese zur Deutung der eigenen Situation heranziehen«⁸² und damit eine gewissen Polyvalenz und kontextbedingte Interpretation biblischer Texte nicht in Abrede stellen.

Werden Sinnkonstruktionen möglich und rücken die Leser:innen damit als Deutende biblischer Texte zunehmend in den Fokus, wird zugleich die Frage nach Grenzen der Interpretationsmöglichkeiten (im Rahmen unterrichtlicher Settings) dringlich. Weitgehender Konsens besteht darin, dass zum einen eine Rückbindung an den Text mit seiner Struktur und Kohärenz und zum anderen eine Rückbindung an die »Verständigungs- und Auslegungsgemeinschaft«⁸³ gegeben sein sollte.⁸⁴ Folglich kristallisieren sich Aktualisierung und Rückbindung als zwei aufeinander bezogene Größen in der Textbegegnung heraus: »Jede Aktualisierung durch das Kind – und zwar in Form der Frage ebenso wie in der des Antwortens – ist zunächst eine legitime Herangehensweise«⁸⁵ und bedarf der Förderung. Ebenso ist eine Rückbindung an die Auslegungen anderer von Bedeutung. So gilt es, unterschiedliche Deutungen miteinander ins Gespräch zu bringen, sie kritisch zu hinterfragen und ausgehend davon weiterzuentwickeln.⁸⁶ Hier erfahren syn-

77 Iser 1976, 61.

78 Ebd., 65.

79 Ebd., 66.

80 Iser 1994, 248.

81 Niehl 2006, 75.

82 Fricke, 2012, 212.

83 Fricke 2005, 211. Gemeint ist hier sowohl die »Verständigungs- und Auslegungsgemeinschaft« der Tradition wie auch die der aktuellen (Lern)Gemeinschaft.

84 Vgl. ebd., 211f.

85 Ebd., 230.

86 Vgl. ebd., 230f.; Schambeck 2017, 42f. Mirjam Schambeck zieht darüber hinaus die Relevanz und Plausibilität der Auslegungen in der Lebenswelt der Subjekte sowie die Tragfähigkeit der Ausle-

chron ausgerichtete Ansätze der Rezeptionsästhetik eine Erweiterung um den diachronen Aspekt, der die zahlreichen Deuteoptionen der Rezeptionsgeschichte eines Textes in den Auseinandersetzungsprozess einbezieht.⁸⁷

Zugleich bleibt für biblische Lernprozesse beachtenswert, dass die durch die sinnkonstituierende Rolle der Leser:innen hervorgerufene Polyphonie des Verstehens biblischer Texte zugleich mit einer »Fragmentarität von Interpretationsversuchen«⁸⁸ einhergeht und die bei den Leser:innen anzutreffende Heterogenität und Fragilität als Grundmomente menschlichen Seins mitzudenken sind.⁸⁹

Entwicklungsorientierte Ansätze konkretisieren rezeptionsästhetische Erkenntnisse in Bezug auf die entwicklungsbedingten Verstehensmöglichkeiten der Leserschaft. Über die sinnkonstituierende Rolle der Leser:innen hinaus wird nun die Abhängigkeit des Verstehens von Voraussetzungen, die auf Leser:innenseite anzutreffen sind und die in die Textbegegnung und -deutung eingebracht werden (können), fokussiert. Kognitive, affektive und auch kontextuelle Begebenheiten rücken ins Blickfeld.⁹⁰

Unter Rückgriff auf Piagets Erkenntnistheorie der kognitiven Entwicklung macht Anton Bucher in Bezug auf das Verstehen von Gleichnissen⁹¹ darauf aufmerksam, dass (religiöse) Entwicklungslinien stärker zu berücksichtigen sind, indem Fragen danach gestellt werden, welche kognitiven Leistungen Kinder in bestimmten Altersstufen erbringen können, wie sie Gleichnisse rezipieren und wo entsprechend bibeldidaktische Herausforderungen bestehen.⁹² Einen Bibeltext verstehend zu erschließen heißt »Aufbau neuer Wissensstrukturen. Dazu müssen Leserinnen und Leser im Leseprozess den Text mit den eigenen Wissensbeständen, Erfahrungen und Emotionen verknüpfen. Von daher muss die Bibelrezeption bzw. Bibellektüre von Jugendlichen mit altersbezogenen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verstehensbedingungen rechnen.«⁹³ Diese Bedingungen gilt es zu kennen, um eine entwicklungs- und subjektorientierte Bibelarbeit initiieren zu können.

Die Rede von »Kindern als Exegeten«⁹⁴ nimmt die aus der Kinderphilosophie und Kindertheologie laut gewordenen Forderungen nach einem Anerkennen der je eigenen

gungen in der Praxis als entscheidende Marker bzw. Grenzen ein. Ulrich Kropač macht darauf aufmerksam, dass es in bibeldidaktischer Hinsicht zunächst um die realen Leser:innen und ihre Deutungen gehen muss, bevor eine Rückbindung an die Lesegemeinschaft sowie die Überlieferungs- und Auslegungsgemeinschaft stattfinden kann. Jede Auseinandersetzung mit anderen Deutungen impliziert eine Weitung der Möglichkeiten ebenso wie eine kritische und ggf. korrigierende Option (vgl. Kropač 2016, 64).

87 Vgl. Kropač 2016, 64.

88 Schiefer Ferrari 2017, 48.

89 Vgl. ebd., 52–54.

90 Vgl. Schambeck 2009, 44–46; Schweitzer 2007, 106; Schweitzer 2007a, 202.

91 Vgl. die Darstellung seiner Forschung im Unterkapitel 2.2.

92 Vgl. zur Relevanz rezeptionsästhetischer und entwicklungspsychologischer Einordnungen Bucher 1990, 9–19, sowie zur Bedeutsamkeit empirischer Forschung und entwicklungsorientierter Aspekte 161–172.

93 Theis 2017.

94 Schweitzer grenzt hier zwei extreme Positionen ab, die nicht unter dem Stichwort »Kinder als Exegeten« verhandelt werden: Unterweisung in und Anwendung einer wissenschaftlichen Exegese

Denkfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen auf.⁹⁵ Hinsichtlich ihrer Deutungen geht es darum, sich um diese in nachvollziehbar-verstehender Weise zu bemühen, sie als eigene Zugänge zu biblischen Texten anzuerkennen – wenn sie auch in Widersprüchen zu wissenschaftlich-exegetischen Ausführungen stehen können – sowie sie durch Ermutigung und Unterstützung zu begleiten.⁹⁶ Sinnkonstruktionen können somit verstanden und gewürdigt werden. Gleichzeitig können Verstehensbedingungen als entscheidender Baustein bei der Planung biblischer Lernsettings hinzugezogen werden.

Entlang konkreter Aufgaben zeigt sich, dass eine entwicklungsorientierte Bibeldidaktik in verschiedenen Phasen der Planung biblischer Lernprozesse eine Rolle spielt.⁹⁷ Friedrich Schweitzer macht zunächst auf die Relevanz der genauen Wahrnehmung und Analyse von kindlichen und juvenilen Rezeptionen aufmerksam, die u. a. deutlich werden lassen, wo es kognitive Veränderungen im Weltbild, Entwicklungslinien zwischen verschiedenen Altersstufen oder entwicklungsbedingte Fragekontexte gibt (1). Des Weiteren ist eine Verankerung des Einübens in ein »entwicklungspsychologisches Sehen und Denken«⁹⁸ in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften unabdingbar, um auf diese Weise Wahrnehmungen zu schulen und »Verständnis für den Eigensinn kindlicher Welt- und Textzugänge«⁹⁹ zu wecken (2). Ferner ist die Anpassung des didaktischen Arrangements vonnöten, insofern ein Rahmen geschaffen werden muss, der sowohl eigenen Deutungen der Kinder und Jugendlichen einen Raum bietet als auch eine unterstützend-motivierende Atmosphäre schafft, um eigene Deutungen entwickeln und in einen Austausch bringen zu können (3). Die Auswahl biblischer Texte sollte nicht den Ausschluss bestimmter Gattungen wie Wunder oder Gleichnisse verfestigen, sondern – unter Berücksichtigung vorhandener Weltdeutungen und Textverständnisse – einen entwicklungsorientierten Zugang zu einer Vielzahl an Erzählungen ermöglichen. Auch die Eignung hinsichtlich der Interessen und Bedürfnisse der entsprechenden Altersgruppe gilt es zu beachten (4). Letztlich kann die Wahl der Unterrichtsmethoden bzw. der Auslegungswege nicht an den Entwicklungsstufen vorbeigehen und ist dementsprechend einer Reflexion zu unterziehen (5).

Insgesamt erfährt die Bibeldidaktik an dieser Stelle somit eine empirische Ausrichtung und findet zugleich in der Entwicklungspsychologie eine wichtige Referenzwissenschaft, die nicht zuletzt der Einordnung empirischer Ergebnisse sowie der Antizipation möglicher Entwicklungslinien dienlich ist und gleichzeitig auf die Vorläufigkeit und Prozesshaftigkeit aller entwicklungsbedingten Voraussetzungen verweist.

und damit eine extreme Wissenschaftsorientierung einerseits sowie das alleine für sich in kompetenter Weise die Bibel auslegende Kind andererseits (vgl. Schweitzer 2007, 107).

95 Demnach sind entwicklungspsychologische Verortungen nicht im Sinne eines defizitären Nicht-Verstehen-Könnens einzuordnen, sondern im Sinne einer Möglichkeit, vorherrschende Verstehensweisen nachvollziehen zu können, die in ihrem Eigenwert anerkannt und nicht beurteilt werden. Die Kindertheologie liefert hier entscheidende Impulse. Vgl. hierzu auch Schweitzer 2007a, 204–207.

96 Vgl. Schweitzer 2007, 108.

97 Vgl. zum Folgenden ebd., 109f.

98 Ebd., 109.

99 Ebd., 109.

Diese Überlegungen sind essentiell für alle folgenden bibeldidaktischen Bemühungen, die sich einer subjektorientierten Zugangsweise verschrieben haben. Während in den Ansätzen von Ingo Baldermann und Horst Klaus Berg durch eine Elementarisierung wesentlicher biblischer Belange die im Vorfeld der Begegnung mit dem biblischen Text identifizierten Bedürfnisse der Leser:innen aufgegriffen werden, gestattet eine rezeptionsästhetisch und entwicklungsorientierte Bibeldidaktik eine weitaus größere Offenheit der Lernprozesse.

Alle folgenden Ansätze sind in dieses Feld einzufügen, insofern Franz W. Niehl die sinngenerierenden Aufgabe der Leser:innen in den dialogischen Prozess zwischen Text, Wirkungsgeschichte und Schüler:innen einspeist, Joachim Theis die Bedingungen rund um das Bibelverstehen fokussiert, Mirjam Schambeck im Zuge des Textbegegnens die rekonstruktive Rolle der Leser:innen unter Berücksichtigung ihrer Verfasstheiten in den Blick nimmt und Ulrich Kropač aktiv-schöpferische Momente im Sinne von Destruktion und Konstruktion seitens der Leser:innen und des Textes aufgreift. Diese Schlaglichter werden im Folgenden einer genaueren Betrachtung unterzogen.

2.1.2.4 Franz W. Niehl: Dialogische Bibelarbeit

Franz W. Niehl entfaltet ein Modell der Bibelarbeit, das auf das Kennenlernen »exemplarische[r] Texte der Bibel« und einen sachgerechten Umgang mit ihnen zielt, verbunden mit dem Erwerb von Grundwissen über die Bibel sowie der »Bereitschaft und Fähigkeit, einen Dialog mit biblischen Texten zu führen, in dem die eigene Lebenswelt und die Erzählwelt der Bibel sich wechselseitig erhellen«. Darüber hinaus gehören die Auseinandersetzung mit der »politisch-sozialen Bedeutung biblischer Texte« und das Erfassen der »Wechselwirkungen zwischen Bibelverständnis und gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen« laut Niehl ebenso grundlegend zu einer gelingenden Auseinandersetzung mit der Bibel dazu wie die Beschäftigung mit »theologischen Deutungen biblischer Texte« und dem Erfassen der »Bedeutung der Bibel für die Kirchen und christlichen Gemeinschaften«. ¹⁰⁰ Diese Zielperspektiven rücken verschiedene Dialogpartner in den Mittelpunkt des biblischen Lerngeschehens. Niehl spricht von drei Polen, die den dialogischen Bibelunterricht profilieren: das Orientierungsverlangen heutiger Schüler:innen, der biblische Text (inkl. seiner Herkunft, seines Kontextes sowie seiner Struktur) sowie dessen Wirkungsgeschichte. ¹⁰¹ Im Laufe der Auseinandersetzung mit dem biblischen Text entsteht keine eindeutige Interpretation, sondern ein sich prozesshaft entwickelndes »Dialogfeld« ¹⁰², in welchem die genannten Gesprächspartner in einem »umkreisenden Verstehen« ¹⁰³ zu Wort kommen und auf diese Weise immer wieder neue Blickwinkel und Deutungsoptionen einbringen. Jeder interpretierende

100 Niehl 2006, 150–154. Niehl ergänzt sie um einige affektive Lernziele, wie »sich anregen lassen zu selbstständigen Auslegungen«, Neugierde und Forschergeist entwickeln«, »die emotionale Dichte biblischer Texte wahrnehmen und sich davon berühren lassen«, »die sprachliche Schönheit biblischer Texte schätzen lernen« etc. (Niehl 2006, 153).

101 Vgl. ebd., 155 sowie Niehl 2005, 95.

102 Niehl 2006, 127. Vgl. auch die Darstellung eines Dialogfeldes im Rahmen der Auseinandersetzung mit Gen 22 bei Niehl 2005, 89–96.

103 Niehl 2006, 127.

Zugang zum Text wird auf diese Weise Teil »eines kulturell gewachsenen Verweisungssystems«¹⁰⁴, der einzelne Mensch wird in einen Generationen übergreifenden Diskurs eingebunden.¹⁰⁵ Der Mittelpunkt der umkreisenden Annäherung bleibt für den Text frei, der sich nicht auf eine Bedeutung festlegen lässt.¹⁰⁶

Die Rolle der Leser:innen in der dialogischen Bibelarbeit – Wenngleich der Fokus auf der hermeneutischen Erschließung des Bibeltextes liegt, verweist Niehl auf die aktive Rolle der Leser:innen bei der Deutung biblischer Texte und auf die Wechselseitigkeit des Dialoges zwischen ihnen und dem Text. Leser:innen sind gar Bedingungen, »dass potenzielle Bedeutungen des Textes im kulturellen Verweisungssystem aufgespürt und in ihrer Tragweite erkannt und vergegenwärtigt werden.«¹⁰⁷ Hier wird die Rolle der auslegenden Subjekte deutlich geschärft, indem sie als essentieller Teil eines kulturhistorisch gewachsenen Dialogfeldes an der Sinnkonstruktion des Textes beteiligt sind, bestehende Deutungen als tragfähig beurteilen können, aber auch selbst interpretatorisch-verändernd auf den Text wirken.

Die grundlegende Offenheit der Auseinandersetzungsprozesse nimmt sowohl die Fülle interpretatorischer Zugänge zu biblischen Texten als auch die Leser:innen in ihrer Rolle als Deutende ernst. Die Vielfalt an Textzugängen¹⁰⁸ wiederum bezieht verschiedene Rahmenbedingungen, Interessen etc. mit ein und ermöglicht eine an das Subjekt angepasste Bearbeitung biblischer Texte.

Niehl widmet sich darüber hinaus – gleichsam als Grundlage seiner Überlegungen – dem Vorgang des Lesens von (biblischen) Texten im Allgemeinen und setzt dadurch wichtige Impulse für eine subjektorientierte Bibelarbeit, die Verstehensprozesse seitens der Leser:innen angemessen berücksichtigt sowie die Rolle einer narrativen Identität stärkend hervorhebt. Dabei betont er zwei Aneignungsweisen. Kognitives Verstehen impliziert die Verknüpfung von Text und Wissensbeständen (vgl. Assimilation und Akkommodation im Rückgriff auf Piaget), d.h. es findet ein Wechselspiel zwischen »erworbenen Deutungsmustern und der Erzählwelt«¹⁰⁹ statt. Im Kontext des affektiven Verstehens kommen dagegen »unterschiedliche Identifikationsprozesse« zum Tragen, »in denen die Bild- und Erzählwelt des Lesers und die Textwelt einander begegnen und sich dadurch wechselseitig neu interpretieren.«¹¹⁰ Wo Leser:innen keine identitätsstiftende Größe wahrnehmen, kann die Auseinandersetzung mit Lektüre scheitern. Deshalb müssen Anknüpfungspunkte angeboten werden, die eine affektive Verbindung zwischen der individuellen Lebenswirklichkeit der Leser:innen und der Lektüre anbahnen können.¹¹¹

Ferner macht Niehl darauf aufmerksam, dass der Dialog zwischen Leser:innen und Texten von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird: Er schärft den Blick für die Welt der

104 Niehl 2005, 96.

105 Vgl. ebd., 95.

106 Vgl. Niehl 2006, 127.

107 Ebd., 129.

108 Vgl. ebd., 105–113 sowie Niehl 2005, 94f.

109 Niehl 2006, 65.

110 Ebd., Modelle der affektiven Aneignung können Substitution, Spiegelung, Antizipation, Übertragung – Gegenübertragung sowie Empathie sein (vgl. ebd., 58–62; 66).

111 Vgl. dazu auch die Zielsetzungen biblischen Lernens in diesem Unterkapitel.

Leser:innen, indem in seinem bibeldidaktischen Ansatz Aspekte wie die eigene Lebensgeschichte, das narrative sowie soziokulturelle Gedächtnis, Wissensbestände, Sprachvermögen, Deutungsmuster etc. in Zusammenhang mit dem eigenen Interesse, mit Erwartungen und dem Vorverständnis beachtet werden. Diese Welt der Leser:innen tritt sodann in eine Kommunikation mit dem Text und seiner Welt, die ebenso mannigfaltig ist und nicht zuletzt im Sinne von Leerstellen offene Interpretations- und Identifikationsangebote für die Leser:innen bietet.¹¹² Die Ermöglichung kommunikativer Prozesse ist überdies abhängig von den situativen Rahmenbedingungen der Textbegegnung. Dies impliziert, dass Sprach- und Denkmuster in der Kommunikation zwischen Leser:innen und Text verwendet werden müssen, »die anschlussfähig sind an jene Sprach- und Denkmuster, mit denen Kinder und Jugendliche ihr Lebenswelt wahrnehmen und deuten«.¹¹³

Das Orientierungsverlangen der Schüler:innen wird zwar vorausgesetzt, kann aber zugleich im Sinne einer anthropologischen, subjektorientierten Grundausrichtung positiv hervorgehoben werden, insofern es verdeutlicht, dass die Begegnung mit biblischen Texten für Schüler:innen etwas austragen muss. Das Hineintreten in einen wechselseitig angelegten Dialog mit dem biblischen Text kann den Schüler:innen zur »Bearbeitung ihrer Lebensgeschichte«, zur »Erweiterung ihres Weltverständnisses« sowie bei »Suche nach dem richtigen Leben« und auf dem Weg in die »Kultur hineinzuwachsen«¹¹⁴, dienlich sein. Der Schwerpunkt liegt somit insgesamt auf einem lebensdienlichen und die Herausforderungen der gegenwärtigen Welt bewältigenden Umgang mit biblischen Schriften.

2.1.2.5 Joachim Theis: Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik

Ausgehend von seiner empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter¹¹⁵ sowie im Rekurs auf verschiedene Erkenntnisse der Sprechakttheorie und der kognitiven Psychologie entwickelt Joachim Theis eine Bibeldidaktik als Ermöglichungsdidaktik. Ziel dieser ist es, Bedingungen zu schaffen, die biblische Verstehensprozesse ermöglichen, sie initiieren und begleiten.¹¹⁶ Verstehen wird dabei – in Anlehnung an die Rezeptionsästhetik – als ein aktiver, konstruktiver sowie wechselseitiger Prozess verstanden, der situativ verortet, mehrdimensional angelegt und von einer Vielzahl an Faktoren determiniert ist.¹¹⁷ Um eine Begegnung zwischen Text und Lesenden anzubahnen, aus der letztlich ein Bibelverstehen resultieren kann, müssen die Voraussetzungen auf Seiten der Verstehender:innen, die Komplexität des Textes sowie die Beziehung der beiden Größen zueinander berücksichtigt werden. Zudem ist es wichtig, die soziale Dimension des Verstehens einzubeziehen.¹¹⁸

Texte zu verstehen bedeutet, in eine kommunikative Auseinandersetzung mit ihnen zu treten. Dabei gilt es zu beachten, dass Menschen Wahrgenommenes stets kategori-

112 Vgl. Niehl 2006, 80–82.

113 Ebd., 148.

114 Vgl. ebd., 156.

115 Vgl. Unterkapitel 2.2.

116 Vgl. Theis 2005, 242.

117 Vgl. ebd., 241f.; Theis 2016, 60.

118 Vgl. Theis 2005, 242 sowie Schambeck 2009, 48.

sieren und somit in bereits vorhandene Denkmuster integrieren. In Bezug auf biblische Texte kann dies etwa bedeuten, die religiöse Dimension biblischer Texte wahrzunehmen. Leser:innen sind jedoch nicht selbstverständlich mit dieser Fähigkeit ausgestattet. Deshalb ist ein sog. »Musterwissen« vonnöten, um den biblischen Text als solchen zu erkennen. Es geht folglich um das Abrufen und Einbeziehen der sog. »biblischen Bestände« der Leser:innen, welche kognitiver wie affektiver Art sein können, und um die Frage danach, welche Inhalte für die Leser:innen von Bedeutung sind und sein sollen. Erst dann kann der Raum eröffnet werden, um Sinn und damit weitere Bedeutungsfelder zu konstruieren.¹¹⁹

Eine biblische Didaktik, die die Verstehensbedingungen ernst nimmt und an ihnen anknüpft, richtet ihr Augenmerk sodann auf die Erweiterung der biblischen Wissensbestände. Dies meint eine Integration weiterer Schemata in den Dialogprozess. Kann die Verbindung von Musterwissen und Alltagswissen erfolgen, »geschieht biblisches Verstehen aus eigenen Begriffen«¹²⁰ heraus. Durch diese Auseinandersetzungen können letztlich die Denkstrukturen der Leser:innen verändert werden, was wiederum zu einer Modifikation der Verstehensprozesse führen kann.¹²¹

Insgesamt kann konstatiert werden, dass der Dialog zwischen Text und Leser:innen zwar durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Lebenswelten durchaus Konfliktpotential besitzt, dass diese kommunikative Situation jedoch auch transformierende Potentiale im Sinne zweier Bewegungsrichtungen bietet: eine, die vom »Text aus der Vergangenheit in die Gegenwart hineingeht«, und eine, die »von der heutigen Situation des Verstehers und seinem Denken ausgeht«¹²².

Bibelverstehen als dialogischer Prozess ist zugleich eingebettet in eine gesellschaftliche, sozial-kulturelle Dimension.¹²³ Dementsprechend gilt es, subjektive Sinnkonstruktionen anzubahnen, so dass diese in eine intersubjektive Auseinandersetzung mit anderen Deutungen treten können, in deren Zentrum die Nachvollziehbarkeit der anderen Konstruktionen und die Kommunikationsfähigkeit stehen.¹²⁴ Hieraus speist sich die Interpretationsvielfalt bei der Auslegung biblischer Texte unter gleichzeitiger Wahrung der individuellen Interpretationshoheit.

Im Rahmen der Ermöglichungsdidaktik geht es folglich um ein multiperspektivisches Befassen mit biblischen Texten, das an individuellen Aneignungsprozessen anschließt, diese integriert und fördert.¹²⁵

119 Vgl. Theis 2005, 248f. sowie Schambeck 2009, 50f.

120 Theis 2016, 264.

121 Vgl. Schambeck 2009, 48.

122 Theis 2005, 31.

123 Vgl. Theis 2016, 59f. sowie Theis 2005, 33; 254–260.

124 Vgl. Theis 2016, 59. Die Tradition kann dabei als »Resonanzraum für das eigene Verstehen, als Deutereservoir und [...] als Korrektiv für das eigene Verstehen« (Schambeck 2009, 52) dienlich sein.

125 In fünf Phasen wird ersichtlich, welcher Schritte es hierbei bedarf: In einer Wahrnehmungsphase erfolgt eine erste (lesende) Annäherung an den Text. Dieses Zugehen auf den Text ist sogleich mit eigenen spontanen Anfragen, Überlegungen sowie Assoziationen und begrifflichen Klärungen verbunden. Textstrukturen in einem analytischen Prozess zu erschließen und ggf. mit fachwissenschaftlichen Aspekten anzureichern ist im zweiten Schritt zentral. Sodann stehen die Lernenden im Mittelpunkt, indem sie ihre Überlegungen erneut einbringen können und auf diese Weise in das Begegnungsgeschehen mit dem Text treten. Schließlich folgt die Interpretation des

Die Rolle der Leser:innen in der Ermöglichungsdidaktik In Bezug auf die Rolle der Leser:innen ist die zugrundeliegende empirische Betrachtung der Rezipierenden hervorzuheben, die für Joachim Theis die Basis für die Entwicklung seiner Bibeldidaktik bildet.¹²⁶ In diesem Zusammenhang werden sowohl kognitive als auch affektive Komponenten sowie sozial-kulturelle Aspekte auf der Seite der Leser:innen berücksichtigt, wodurch eine umfassende Konturierung dieser erfolgt. Joachim Theis bleibt also nicht bei entwicklungspsychologischen Einordnungen stehen, sondern differenziert die Bedingungen, die Leser:innen in das Auslegungsgeschehen einbringen, und schafft damit eine hilfreiche Grundlage, um biblische Lernprozesse vom Subjekt ausgehend initiieren zu können: Wie Leser:innen Informationen aus biblischen Texten aufnehmen, erweist sich als abhängig von den mit dem Lesen verbundenen Zielen, von Sinnerwartungen sowie dem jeweiligen Vorwissen. Ferner ist es unerlässlich, auch intrapsychische Vorgänge zu berücksichtigen. Diesbezüglich müssen Erfahrungen, Methoden, Einstellungen, Strategien sowie Emotionen, mit denen Leser:innen auf biblische Texte zugehen, Beachtung finden.¹²⁷ Theis macht außerdem darauf aufmerksam, dass kommunikative Textbegegnung nicht ohne die entsprechende Bereitschaft seitens der Leser:innen möglich ist.¹²⁸ Diese Bereitschaft gilt es im Sinne einer elementaren Bibeldidaktik zu ermöglichen, so dass eine Verständigungssituation entstehen kann, in der die Kommunikationskompetenz der Lernenden anerkannt und sukzessive erweitert wird.¹²⁹

Mit Blick auf die vorliegende Arbeit ist vor allem die dargestellte Relevanz von Bedeutungsschemata bei den Leser:innen zu betonen, welche konstitutiv für alle Sinnkonstruktionen sind. Wenn Theis davon spricht, dass Menschen biblische Texte »auf der Grundlage der Bedeutung, die diese Texte für sie besitzen«¹³⁰, verstehen, wird der persönliche Bedeutungsgehalt in eine extraponierte Stellung gehoben. Vorherrschende Schemata, in die alle weiteren Wahrnehmungen integriert werden, können als wichtige Kristallisationspunkte biblischen Lernens identifiziert werden. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass diese Wahrnehmungskategorien keinesfalls eine religiöse Dimension enthalten müssen, sondern ganz im Gegenteil in einer Verwobenheit mit Anfragen an den Wahrheitsgehalt o.Ä. verbunden sein können, ergeben sich unbedingt mitzudenkende Gesichtspunkte für sämtliche bibeldidaktische Bemühungen.

Darüber hinaus stellt Joachim Theis die intersubjektive Verwobenheit heraus, die mit dem Verstehensprozess einhergeht. Indem er verdeutlicht, dass Sinnkonstruktionen nicht nur in der Auseinandersetzung zwischen Leser:innen und Text, sondern auch im Dialog mit der Verstehergemeinschaft und unter Rückgriff auf Sozialisationsbegebenheiten entstehen, greift er eine weitere wichtige Perspektive biblischer Lernprozesse

Textes durch Einspielen verschiedener individueller Deuteoptionen. Ein kreativer Schritt im Sinne einer Gestaltwerdung rundet das Lerngeschehen ab. Dabei steht die Frage nach dem persönlichen Bedeutungsgehalt im Fokus, welcher durch verschiedene Ausdrucksformen festgehalten werden kann (vgl. Theis 2005, 273 sowie Theis 2021, 304–306).

126 Vgl. hierzu Theis 2005, 169–204.

127 Vgl. ebd., 35;110.

128 Vgl. ebd., 245.

129 Vgl. ebd.

130 Ebd., 243.

auf. Auf diese Weise werden Referenzpunkte thematisiert, die hinsichtlich ihrer Einflüsse auf Wahrnehmungsschemata und Deutevorgänge kritisch befragt werden müssen, die aber auch immer wieder neue Abgrenzungs- und Anregungsmöglichkeiten eröffnen können.

Ebenso rückt der Prozess der Textbegegnung detailliert ins Blickfeld. Joachim Theis geht von einem dialogisch ausgerichteten und wechselseitig-kommunikativen Interaktionsprozess zwischen Leser:innen und biblischem Text aus und nimmt so eine korrelative, an rezeptionsästhetischen Vergewisserungen orientierte Zugangsweise zu biblischen Texten vor. Damit werden die Befugnisse der Auslegenden gestärkt. Die Leser:innen sind Sinn-Konstrukteur:innen, die in der Interaktion mit den Deuteangeboten des Textes sowie auf intersubjektiver Ebene in der Auseinandersetzung mit der Verstehergemeinschaft eigene Sinnkonstruktionen kommunikativ vertreten, abgleichen und ggf. verändern.¹³¹ Situationen der gegenwärtigen Lebenswelt bringen »die Bibel auf erstaunliche Art und Weise neu zum Ausdruck«¹³². Zugleich können durch die Auseinandersetzung mit biblischen Texten neue Perspektiven im Hinblick auf die gegenwärtige Lebenswelt der Leser:innen eröffnet werden.¹³³

2.1.2.6 Mirjam Schambeck: Bibeltheologische Didaktik

Im Mittelpunkt der bibeltheologischen Didaktik von Mirjam Schambeck stehen die Textwelt und die Leserwelt, zwischen denen eine Bewegung vonstattengehen kann, die die Schüler:innen als Subjekte biblischer Lernprozesse zuallererst dazu befähigt, »eine eigene, verantwortete und begründete Position in Bezug auf biblische Texte einzunehmen«¹³⁴, und die darüber hinaus das Potential entfalten kann, wechselseitig verändernde und transformierende Prozesse in Gang zu setzen.¹³⁵

Um die vielfältige Ausgestaltung des Lesers und seiner Leserwelt¹³⁶ angemessen wahrzunehmen, konturiert Mirjam Schambeck folgende beachtenswerte Gesichtspunkte¹³⁷: Zum Leser gehört dessen Lebenswissen, seine aktuelle Verstehergemeinschaft, wie etwa die Klasse, sowie deren Enzyklopädie.¹³⁸ Aber auch die postmoderne Lebenswelt mit ihren charakteristischen Gegebenheiten, wie bestimmten Sprachmustern und Denkformen, ist als kontextueller Rahmen auf der Leserseite zu berücksichtigen. Weiterhin ist die Klärung von Verstehensbedingungen zentral. Größen, die in der Textwelt eine Rolle spielen, sind der physische Text, die Auslegungen des Textes durch die Auslegungsgemeinschaft der Tradition, deren Enzyklopädie sowie das Hintergrundwissen des Textes. Den Rahmen der Textwelt bildet der biblische Kanon.¹³⁹

131 Vgl. ebd., 260–263.

132 Ebd., 253.

133 Vgl. ebd., 250–253 und Theis 2016, 58 sowie Schambeck 2009, 51.

134 Schambeck 2018, 468.

135 Vgl. Schambeck 2009, 144.

136 Die von Mirjam Schambeck verwendeten Begriffe »Leser« und »Leserwelt« werden beibehalten.

137 Vgl. Schambeck 2009, 128–131 sowie Schambeck 2009a, 185f.

138 Mirjam Schambeck verweist darauf, dass »Verstehen kein selbstbezogener Prozess« ist, sondern stets »ein Ereignis, das auf andere, deren Denken und Handeln und die Interaktion mit ihnen verwiesen ist.« (Schambeck 2016, 45)

139 Vgl. Schambeck 2009, 122–128.

Text- und Leserwelt stehen nun in einer Wechselbeziehung zueinander und sind voneinander abhängig. Der Leser wird zu einer Größe der Textwelt, da der Text ohne ihn bedeutungslos bleibt und sich Sinngenerierung somit als »Rekonstruktionsleistung des Lesers«¹⁴⁰ in Bezug auf den Text verstehen lässt. Aber auch umgekehrt kann eine Abhängigkeit des Lesers vom Text ausgemacht werden, indem der Text einen impliziten Leser bzw. einen Modell-Leser entlang der in ihm verankerten Strategien entwirft, dessen Aufgabe sich darin zeigt, »die unterschiedlichen Textstrategien zu decodieren und für das Textverstehen zu nutzen«¹⁴¹. Mit anderen Worten: Der Text offeriert einen »virtuellen Deutungsraum«¹⁴², der durch den empirischen Leser letztlich eine Aktualisierung erfährt (»aktualisierter Deutungsraum«¹⁴³).

Durch die intertextuelle Ausrichtung dieses Ansatzes werden biblische Texte in ihrer »Sinnverwobenheit«¹⁴⁴ zur Sprache gebracht. Die intertextuelle Exegese zielt demnach auf eine theologische Auslegung der Texte, wie sie in ihrer Endgestalt vorliegen. Biblische Texte werden in ihrer Verbundenheit wahrgenommen, in ihren (direkten und indirekten) Bezügen und Beziehungen.¹⁴⁵

Entsprechend dieses Settings implizieren konkrete Schritte¹⁴⁶ der bibeltheologischen Didaktik Annäherungen an die Textwelt in Form der prozeduralen Analyse, der strukturalen Interpretation sowie der zusammenfassenden Deutung des Textes. Die Annäherungen an die Leserwelt erfolgen unter Berücksichtigung der genannten unterschiedlichen Facetten der Leserwelt sowie durch Einbettung subjektiver Deutungen in die Deutungen der aktuellen Verstehergemeinschaft im Sinne einer sozialen Dimension. Letztlich gilt es, anhand der Bewegungen, die zwischen den beiden Welten entstehen, herauszufinden, »wie die Leserwelt die Textwelt verändert und umgekehrt«¹⁴⁷.

140 Ebd., 123 sowie Schambeck 2009a, 183.

141 Schambeck 2017, 52.

142 Ebd., 50.

143 Ebd.

144 Schambeck 2009, 176.

145 Vgl. Schambeck 2017, 40 sowie Schambeck 2009, 82–121. In Bezug auf die Rolle des empirischen Lesers in der intertextuellen Exegese weist Mirjam Schambeck kritisch darauf hin, dass dieser stärker zu gewichten ist. Nicht nur der Modell-Leser, der der Textwelt zuzuordnen ist, sondern auch der empirische Leser mit seinen eigenen Zugangsweisen und Beziehungen zum Text ist zu berücksichtigen.

146 Vgl. Schambeck 2009, 135–141 sowie Schambeck 2017, 56–60. Bei der prozeduralen Analyse erweist sich das Prinzip »vom Näheren zum Weiteren« als hilfreich, d.h. Texte werden in der unmittelbaren Umgebung, im Kontext des jeweiligen Testaments, dann im Kontext der gesamten Bibel wahrgenommen. Weiterhin sind Einspielungen des Redaktors, z.B. Zitationen von Versen, ebenso wie hermeneutische Redaktionen zu beachten, die auf das Vorverständnis des Lesers zurückgreifen. Schließlich sind Brüche, Doppelungen, Leerstellen, Schlüsselwörter etc. als Strategien des Textes aufzuspüren. Im Rahmen der strukturalen Interpretation werden die bisherigen Erkenntnisse in Beziehung zu dem gesamten Text gestellt sowie ein Dialog zwischen den Auslegungen des Einzelnen und denen der Verstehergemeinschaft sowie der Auslegungsgemeinschaft der Tradition initiiert.

147 Schambeck 2009, 139.

Die Rolle der Leser:innen in der bibeltheologischen Didaktik Zwei Aspekte erscheinen besonders beachtenswert: Erstens stehen in der bibeltheologischen Didaktik die empirischen Leser:innen mit ihren facettenreichen leser- bzw. lebensweltlichen Begebenheiten im Mittelpunkt. Biblische Lernsettings werden danach befragt, auf welche Art und Weise die empirische Leserschaft mit ihren jeweiligen Voraussetzungen für das Auslegungsgeschehen biblischer Texte zur Geltung gebracht werden kann.¹⁴⁸ Es geht darum, »den aktuellen, empirischen Leser als Resonanz-, Interpretations- und Aktualisierungsraum eines Textes anzuerkennen und in das Auslegungsgeschehen der biblischen Texte einzu-beziehen«¹⁴⁹.

Leserweltliche Konkretionen sind dabei mannigfaltig: Religiöse Sozialisationsbedingungen, die sich auf das Verhältnis zur Bibel niederschlagen, allgemeine (Vor)Wissensaspekte, entwicklungspsychologische Einordnungen, Interessen und Intentionen, die mit einer konkreten Textbegegnung verbunden sind, bestimmte Erwartungen und vorhandene Beziehungen und Erfahrungen, aber auch Fragen, fehlendes Interesse, Barrieren und Vorurteile etc. werden (in Bezug auf den jeweiligen Text) unter dem Stichwort der »Leseverfasstheiten«¹⁵⁰ genau in den Blick genommen. Diese Bandbreite an Faktoren zeichnet ein Bild des Umgangs mit den Leser:innen, das nicht auf bestimmte, vorab identifizierte Problemfelder reagiert, sondern eine Offenheit gegenüber empirischen Konstellationen und Voraussetzungen signalisiert. Eine Bewegung auf den Text zu und ein Sich-Bewegen-Lassen durch den Text werden in ein konkretes, empirisches Bedingungsgefüge gestellt.

Zweitens sind die Leser:innen und ihre Welten gleichberechtigt gegenüber dem Text mit dessen Welten – mehr noch: Die Leser:innen sind notwendiger Teil der Textwelt, der Text bedarf eines aktualisierten Deutungsraumes, der nicht ohne die Leser:innen gefüllt werden kann. Über eine rein literaturtheoretische Begründung im Sinne rezeptionsästhetischer Verortungen hinaus wird die tragende Rolle der Leser:innen zudem theologisch eingeholt, indem zwar die »Unableitbarkeit des Wortes Gottes« betont wird, dieses jedoch zugleich auf die Leser:innen angewiesen ist und sich somit in eine »Abhängigkeit zum Menschen«¹⁵¹ begibt.

Die beiden Pole Text und Leserschaft bleiben jedoch auch in ihrer jeweiligen Andersheit gewahrt, insofern die Möglichkeit des Scheiterns einer Wechselbewegung zwischen ihnen mitgedacht wird und infolgedessen die Leser:innen in ihren aktiven, selbstbestimmten Rollen ernst genommen werden.¹⁵²

2.1.2.7 Ulrich Kropač: Dekonstruktive Bibelarbeit

Bei der Entfaltung seines bibeldidaktischen Ansatzes orientiert sich Ulrich Kropač an der postmodernen Denkform der Dekonstruktion, die auf Jacques Derrida zurückzuführen ist.¹⁵³

148 Ebd., 128.

149 Ebd., 120.

150 Schambeck 2016, 46.

151 Schambeck 2009, 123.

152 Vgl. ebd., 178f.

153 Derrida übt mit seinem Entwurf Kritik an einem zentrierenden Denken von einem Einheitspunkt aus, der Hervorhebung des gesprochenen Wortes (inkl. der Vorstellung des Bedeutungsgehaltes

Dekonstruktion bezeichnet ein Zusammenspiel von destruktiven und konstruktiven Elementen. Bei dieser Art der Auseinandersetzung mit einem Text wird die Wahrnehmung für dessen Vielstimmigkeit und damit auch Bedeutungs Offenheit geschärft, während seine vermeintliche Geschlossenheit aufgebrochen wird. Es existiert keine Bedeutung an sich, vielmehr ist Bedeutung an Sprache gebunden und hängt von den Leser:innen sowie dem jeweiligen Kontext der Textbegegnung ab.¹⁵⁴

In Anlehnung an diese Vorüberlegungen arbeitet Ulrich Kropač drei Grundzüge¹⁵⁵ einer dekonstruktiven Arbeit mit biblischen Texten heraus: Ganz im Sinne der Rezeptionsästhetik ist hierbei das Lesen (1) ein aktiver, bereits textauslegender und damit sinn generierender Vorgang. Dekonstruktive Lektüre (2) meint sodann eine mehrfache Lektüre, durch die je neue Perspektiven aufgedeckt werden und für die eine wechselseitige Dekonstruktion von Leser:innen und Text entscheidend ist.¹⁵⁶ Die intertextuelle Lektüre (3) biblischer Texte fokussiert schließlich andere Bibelstellen, die deutlich werden lassen, wie der jeweilige Text im biblischen Kanon verortet ist und wo es evtl. Parallelisierungen oder verwandte Textgattungen gibt, die der Auseinandersetzung mit dem thematisierten Bibeltext dienlich sind.¹⁵⁷

Die Rolle der Leser:innen in der dekonstruktiven Bibelarbeit Bei der dekonstruktiven Bibelarbeit stehen die Leser:innen dem Text gleichberechtigt gegenüber. Sie sind dazu fähig, auf ihn einzuwirken und ihn zu gestalten. Diese Bewegungen der Leser:innen auf den Text hin und die Veränderbarkeit desselben spiegeln rezeptionsästhetische Grundlinien wider. Eine detaillierte Textanalyse wehrt sich nicht nur gegen den Versuch, den einen Sinn des Textes bzw. die Intention der Autorin/des Autors ermitteln zu wollen, sondern nimmt gleichzeitig die Befugnisse der Leser:innen im Umgang mit dem Text ernst.¹⁵⁸ Ungereimtheiten und Widersprüche im Text werden von den Leser:innen registriert und im Zuge sinnstiftend-konstruierender Prozesse bearbeitet.

ohne textuelle Träger von Bedeutung) sowie der Verallgemeinerung als höchstes Prinzip unter Aufgabe des Besonderen. Derrida setzt letztgenanntem Aspekt ein Differenzdenken unter Stärkung des Besonderen und des Anderen entgegen (vgl. Kropač 2005, 161f. sowie Kropač 2003, 370).

154 Vgl. Kropač 2016, 65; Kropač 2005, 162f.; Kropač 2005a, 127–129.

155 Vgl. auch Kropač 2016, 68–71: Er entwickelt ein Grundgerüst einer dreifachen Lektüre, mit dessen Hilfe den Ansprüchen einer zeitgemäßen Bibeldidaktik begegnet werden kann. Die drei Lektüremodi »aktualisierende Lektüre«, »aufspürende Lektüre« sowie »kanonsensible Lektüre« lassen sich dabei an die drei literaturtheoretischen Ansätze der Rezeptionsästhetik, des Dekonstruktivismus sowie der Intertextualitätstheorie rückbinden und berücksichtigen sowohl Leser:innen als auch den Text und dessen Kontextverwobenheit. Vgl. auch die exemplarische Ausgestaltung anhand von Gen 32,23–33 bei Schambeck/Kropač 2003.

156 Vgl. Kropač 2005, 166f. sowie Kropač 2010, 429f.

157 Vgl. Kropač 2016, 66f. Kropač verweist darauf, dass ein hermeneutisch-strukturalistischer Ansatz der Intertextualität als Anschlussstelle für bibeldidaktische Adaptionen geeignet ist, wonach konkret intertextuelle Bezüge, wie Zitate, Anspielungen, Relationen zum Paratext, kritische implizite Auseinandersetzung mit anderen Texten, Gattungsbeziehungen etc. im Vordergrund stehen. Der weitaus radikalere poststrukturalistische Ansatz würde hingegen zum Beispiel die Identität eines Werkes bestreiten.

158 Vgl. ebd., 66.

Neben impliziten Vorannahmen auf der Seite des Textes können dabei auch solche auf der Seite der Leser:innen zu Tage gefördert werden, indem für die eigene Deutung Sperriges und damit in Konflikt zu eigenen Vorannahmen Stehendes aufgespürt und analysiert wird.¹⁵⁹ Eine Dekonstruktion der Lesenden und ihrer Lebenserfahrungen findet statt, indem »Selbstwidersprüchlichkeiten und Doppelbödigkeiten« vor Augen geführt und die »höchst ambivalenten ›Lebenstexte‹ von Menschen im Kontext und Horizont der Schrift«¹⁶⁰ mit neuen Sichtweisen und Angeboten versehen werden.¹⁶¹

Zugleich verdeutlicht die intertextuelle Lektüre die besondere Stellung der Rezipierenden, die Bezüge herstellen und biblische Texte in Beziehung setzen und die dadurch einen breiteren Verstehenshorizont entdecken und für sich befragen können. Intertextuelle Lektüre kann somit als weiterer Schritt im individuellen Sinnengerierungsprozess verstanden werden.¹⁶²

Dass Texte eine verändernde Wirkung auf die Leser:innen haben können, diese herausfordern und ihre Wirklichkeitsverständnisse mit neuen Deutungsangeboten versehen, bleibt letztlich ein ergebnisoffener Prozess, der stets auf die Annahme seitens der Leser:innen angewiesen ist. Hieran wird ersichtlich, dass sich die Beschäftigung mit biblischen Texten stets an einer individuellen lebensbedeutsamen Ausrichtung messen lassen muss.

Die im Hinblick auf verschiedene Altersgruppen und Schularten viel kritisierte Textlastigkeit dieses bibeldidaktischen Ansatzes ist durchaus beachtenswert. Jedoch sind die Zugeständnisse, die den Leser:innen gemacht werden von weitreichender Bedeutung. Über die Frage nach der konkreten Anwendbarkeit hinaus wird die Rolle der Leser:innen durch die Überlegungen zur wechselseitigen Dekonstruktion gestärkt – auch für andere, nicht textzentrierte Formen der Bibelarbeit.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Zielsetzungen biblischen Lernens die Leser:innen bzw. die lernenden Subjekte in den Mittelpunkt rücken, insofern sich von ihnen aus biblisches Lernen als bedeutsam für die Lebensbewältigung erweisen muss. In den verschiedenen bibeldidaktischen Schlaglichtern nehmen die Leser:innen schließlich eine zunehmend prominente Position ein. Gerade in den neueren korrelativ-dialogisch ausgerichteten Ansätzen kommt den Leser:innen eine große Deutungshoheit über den Text zu. Ebenfalls wird der Tenor lauter, genauer auf die Leser:innen und ihre Verstehensbedingungen sowie die Verstehensprozesse zu schauen.

Diese herausragende Stellung der Leser:innen bildet letztlich die theoretische Grundlage bzw. die bibeldidaktische Prämisse für eine empirische Forschung, die dazu beitragen kann, die Leser:innen in ihren persönlichen, lebensweltlich bedingten Bezügen zur Bibel sowie in ihrem Rollenverständnis in biblischen Lernprozessen präziser zu erfassen. Im Folgenden wird eine empirische Bestandsaufnahme präsentiert, bevor das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage der vorliegenden Studie dargelegt werden.

159 Vgl. ebd.

160 Kropač 2005, 167.

161 Vgl. Kropač 2003, 372.

162 Vgl. Kropač 2005, 168, Kropač 2010, 430f. sowie Schambeck 2009, 61.

2.2 Sichtung des Forschungsstandes

An dieser Stelle der Arbeit gilt es, einen Blick auf bereits existierende Studien zu werfen, die das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Bibel unter verschiedenen inhaltlichen Perspektiven betrachten. So wird die Rolle der Bibel beispielsweise im familiären bzw. alltäglichen Kontexten, die Beliebtheit biblischer Themen im Religionsunterricht, vorhandenes Bibelwissen, das Bibelverständnis und die Bedeutung der Bibel für die eigene Person oder die Entwicklungslinie von Kindheit zu Jugendalter sowie (kognitive) Verstehensprozesse bei der Auseinandersetzung mit biblischen Texten beforcht.

Im folgenden Durchgang werden zunächst diejenigen Studien skizziert, die eine große Bandbreite an Facetten hinsichtlich des Verhältnisses von Kindern und Jugendlichen zur Bibel erfassen und die ungeachtet des Erhebungssettings über den schulischen Kontext hinausgehen, insofern auf eigene Bedeutungszuschreibungen, Bibelkonzepte etc. rekurriert wird. Dieser Zugriff zielt u.a. auf die Fragen, wie die Bibel grundsätzlich als Buch eingeordnet wird, mit welchen Bibelverständnissen Heranwachsende auf die Bibel zugehen, über welche Deutekompetenzen sie verfügen etc. (2.2.1). Im Anschluss werden Studien präsentiert, die Aufschluss darüber geben, wie biblische Themen im Rahmen des Religionsunterrichts vonseiten der Schüler:innen wahrgenommen und bewertet werden, indem etwa die Rolle biblischen Lernens oder die Beliebtheit biblischer Themen eruiert werden (2.2.2). Ferner schließen sich einige Studien an, die Perspektivierungen auf die Bibel außerhalb des Religionsunterrichts vornehmen und in diesem Zusammenhang auf die Bibel im Alltag, in der Erziehung und weiteren Begegnungsfeldern eingehen (2.2.3), bevor abschließend einige entwicklungspsychologische Verortungen vorgenommen (2.2.4) und die Rezeptionen spezifischer biblischer Gattungen fokussiert werden (2.2.5).

Zwei Auswahlkriterien bezüglich der Wahl der Studien wie auch der Hervorhebung bestimmter Ergebnisse einzelner Studien sind zu nennen: Einerseits werden jene Studien und jene Schlaglichter herausgegriffen, die für die vorliegende Studie von besonderem Interesse sind. Dies kann in mehrfacher Hinsicht der Fall sein: So kann sich etwa im Hinblick auf die Zielgruppe der Studie ein Vergleichspotential eröffnen, ebenso kann eine Entwicklungslinie aufzeigbar bzw. ein Alterstrend verfolgt werden (z.B. zwischen Grundschulkindern und Schüler:innen der Sekundarstufe). In diesem Sinne erweist sich die Auseinandersetzung mit Kindern und deren Sichtweisen auf die Bibel u.a. deswegen als bedeutsam, weil hier im Übergang zu juvenilen Zugängen Entwicklungen abgelöst, angebahnt oder verstärkt werden können. Daneben können Faktoren im Kontext der religiösen Sozialisation im Kindesalter Auswirkungen auf die empirischen Leser:innen des Jugendalters haben. Des Weiteren können methodische Zugriffe im Mittelpunkt stehen sowie mögliche Randgebiete des eigenen Forschungszuganges. Da vorliegende Studie ein nicht-standardisiertes Befragungsverfahren innehat, muss zunächst offenbleiben, welche kategorialen Einordnungen im Verlauf der Datenanalyse verfolgt werden können. Dementsprechend wird versucht, eine möglichst repräsentative Spannweite zu erreichen, so dass das Verhältnis Jugendlicher zur Bibel in deren Gewordenheit und unter Rückbezug auf entwicklungspsychologische Grundmomente in vielen Facetten und unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet wird.

Insgesamt bietet das Aufgreifen des Forschungsstandes die Möglichkeit, das Forschungssetting vorliegender Studie zu präzisieren, indem beispielsweise Desiderate herausgearbeitet werden können. Ferner offerieren vorhandene Studien einen Reflexionshorizont für den Forschungsprozess wie auch dessen Ergebnisse.

2.2.1 Bedeutungszuschreibungen, Bibelverständnis & Co – Das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen zur Bibel im Überblick

Horst Klaus Berg führte im Jahr 1989 in Anlehnung an Martin Bröking-Bortfeld¹⁶³ eine quantitative angelegte Befragung unter 4000 Schüler:innen der Klassen 5 bis 10 an unterschiedlichen Schularten durch.¹⁶⁴ Beforscht wurden u.a. das Bibelverständnis und die Bedeutsamkeit der Bibel für das eigene Leben, situative Verortungen des Bibelgebrauchs, relevante biblische Erzählungen und Personen, Bedeutsamkeiten der Bibel für andere Menschen sowie die Rolle der Beschäftigung mit der Bibel im Religionsunterricht.¹⁶⁵ Die Aufschlüsselung der gewonnenen Daten nach Jahrgangsstufen ermöglicht es, Entwicklungstendenzen zu identifizieren.¹⁶⁶

Während Schüler:innen der 5. Jahrgangsstufe bei der Frage nach der eigenen Bedeutung der Bibel den Aussagen, sie sei die »Grundlage des christlichen Glaubens« bzw. eine »Sammlung von Gottes Worten« zu 47 % bzw. 60 % zustimmen, sind es bei Schüler:innen der 10. Jahrgangsstufe nur noch 32 % bzw. 45 %. Demgegenüber steigt die Zustimmung zur bibelkritischen und reduktiven Sichtweise auf die Bibel als »Märchenbuch« (5. Klasse: 7 %, 10. Klasse: 17 %) und als »Sammlung wichtiger Erfahrungen, die andere Menschen gemacht haben« (5. Klasse: 39 %, 10. Klasse: 48 %) mit zunehmendem Alter deutlich an. Eine große Bedeutung¹⁶⁷ besitzt die Bibel für 51 % der Schüler:innen der 5. Klasse, in der 10. Klassenstufe nur noch für 13 % der Schüler:innen. Die Gruppe derjenigen, die sich nicht festlegen können, ist bereits bei den Schüler:innen der 5. Klasse hoch und erreicht in der 8 und 9. Klasse schließlich ihren Höhepunkt (65 %), was eine grundsätzliche Unsicherheit im Umgang mit dem Thema »Bibel« impliziert und eine Verstärkung in individuellen Suchbewegungen und Schwankungen im Jugendalter findet.

Die Untersuchung der situativen Verortungen eines Umgangs mit der Bibel offenbart, dass mit zunehmendem Alter die Gruppe derjenigen wächst, die keine bestimmte

163 Vgl. Bröking-Bortfeld 1984: Die Studie von Martin Bröking-Bortfeld gilt als wegweisend, was die Untersuchung der Bedeutung der Bibel für Jugendliche angeht, insofern sie nicht nur einen sehr differenzierten Blick auf den Umgang Jugendlicher mit der Bibel wirft, sondern überdies eine der ersten Studien ist, welche sich auf diese Zielgruppe fokussiert. Die quantitativ-empirische Untersuchung wurde 1981 in Niedersachsen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien durchgeführt. In schriftlicher Form wurden dabei insgesamt 750 Schüler:innen im Alter von 13–16 Jahren (Klasse 7–11) zum Thema Bibel in ihrem Lebensalltag befragt (vgl. Bröking-Bortfeld 1984, 81–94).

164 Vgl. Berg 1993, 12. Die Konfessionszugehörigkeit wurde nicht berücksichtigt.

165 Vgl. ebd., 13f. Berg wählte aus den 49 Fragen der Studie von Bröking-Bortfeld insgesamt 11 Fragen aus und modifizierte sie zum Teil.

166 Vgl. ebd., 13–18.

167 Wobei der Bedeutungsbegriff inklusive der Attribuierung mit »groß« an dieser Stelle (»Hat die Bibel für Dich eine große Bedeutung?«) noch sehr vage bleibt sowie durch die Antwortoptionen »ja«, »nein«, »Das kann ich nicht so genau sagen« keine differenzierenden Nuancen, allenfalls eine nicht näher bestimmbare Enthaltung zulässt.

Situation identifizieren können, in der die Bibel herangezogen werden könnte. Im Bereich der 10. Jahrgangsstufe sind es über die Hälfte. Grundtenor ist über alle Jahrgangsstufen hinweg eher die Zuschreibung einer Bedeutung der Bibel in schwierigen Situationen des Lebens als bei wichtigen oder freudigen Ereignissen. Eine weitere Konkretisierung erfolgt durch die Fokussierung bestimmter Personengruppen. So wird Menschen, die krank, einsam oder alt, aber auch traurig und unglücklich sind, eine erheblich größere Wichtigkeit der Bibel zugesprochen als etwa fröhlichen, zufriedenen oder jungen Menschen. Die Zustimmung zur Aussage, dass die Bibel eine Bedeutung für Christen hat, ist ähnlich hoch.¹⁶⁸ Interessant ist ferner, dass Gleichaltrigen mehrheitlich ein Zugeständnis gemacht wird, selbst zu entscheiden, ob sie regelmäßig in der Bibel lesen oder nicht. Der Wunsch nach einer Zunahme der Beschäftigung mit der Bibel im Religionsunterricht ist bei der Hälfte der Jüngeren und nur noch bei einer Minderheit (14 %) der Schüler:innen der 10. Klasse anzutreffen. Eine Zunahme findet jedoch das Verlangen nach einer Diskussion heutiger Probleme unter Berücksichtigung biblischer Texte.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse Bröking-Bortfeldts durch Berg weitgehend bestätigt werden.¹⁶⁹ Mit zunehmendem Alter nimmt das »Interesse an einem lebensbezogenen, erfahrungsorientierten Verständnis der Bibel«¹⁷⁰ zu. Berg bündelt seine Erkenntnisse unter den Stichworten »Realitätsverlust«, »Relevanzverlust« und »Effektivitätsverlust«¹⁷¹ der Bibel.

Die Untersuchung des Bibelkonzepts ist Teil der umfassenden, 1993 veröffentlichten Studie *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend* von Kalevi Tamminen, deren Zielgruppe finnische Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Klassenstufen (im Alter von 7–20 Jahren) waren.¹⁷² Neben freien Assoziationen zum Bibelverständnis und Anfragen an die Bibel standen vor allem Aspekte der Wahrheitsfrage im Fokus, insbesondere buchstäbliche und nichtbuchstäbliche Verstehensweisen der Bibel. Differenziert wurden die Ergebnisse nach Schulstufen, Geschlecht und religiöser Bindung. Des Weiteren war ein einordender Abgleich mit den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen Goldmans von Interesse.

Erhoben wurden die Daten mithilfe verschiedener Instrumente. Unter anderem sollte der offene Impuls »Die Bibel ist ...« fortgeführt werden. Interessant ist der methodi-

168 Unklar bleibt an dieser Stelle, inwieweit eine eigene Zugehörigkeit zum Christentum mitgedacht wird.

169 Aus der Studie von Bröking-Bortfeld sind an dieser Stelle noch einige Ergänzungen anzumerken, die für den Fortgang der vorliegenden Studie durchaus Relevanz besitzen: Am meisten Kontakt zur Bibel erfahren die Befragten in der Studie von Bröking-Bortfeld im Konfirmandenunterricht bzw. Kommunionunterricht und im Religionsunterricht (65 % und 45 %), dagegen nur selten in der Familie (5 %). Die »Verursachungskontexte zur Beschäftigung mit der Bibel« sind mit großem Abstand Pfarrer und Lehrer, während Eltern und Freunde eine eher geringe Rolle spielen. Außerdem geben 78 % an, es sei ihrer Familie »egal«, ob sie sich mit der Bibel beschäftigen (vgl. Bröking-Bortfeld 1984, 155; 210f.; 223).

170 Berg 1993, 18.

171 Ebd., 19.

172 Vgl. Tamminen 1993, 11; 27–30: Es gab eine Basisuntersuchung 1974 (N=1558), gefolgt von drei Follow-Up-Untersuchungen, bevor schließlich 1986 eine Wiederholungsstudie stattfand (N=1176).

sche Zugriff insofern, als in offener Weise ein Zugang zum Thema Bibel geschaffen wird. Ohne begrenzende Aussagen werden die Befragten herausgefordert, sich zur Bibel zu äußern. Dabei ist der Impuls sicherlich als einladend in Bezug auf eine definitorische Annäherung an die Bibel zu sehen. Der persönliche Aspekt wird nicht vorausgesetzt, allerdings auch nicht ausgeschlossen.¹⁷³ Die Antworten wurden kategorisiert in »Die Bibel als Buch und ihr Gebrauch«, »Bedeutung als Buch«, »Inhalt der Bibel« sowie »Glaubwürdigkeit der Bibel«¹⁷⁴. Hier zeigt sich eine große Bandbreite der Antworten. Auffallend ist die dominierende Annäherung an die Bibel über den Inhalt. 49 % (42 % in der Folgestudie) beantworten den Impuls mit »Erzählung über Gott und Jesus«, auch der Aspekt »Erzählung über die Vergangenheit« spielt eine Rolle. Die Definition als »Wort Gottes« nimmt mit zunehmendem Alter ab, während die Zuschreibung »Lebensregel« häufiger wird. Die der Bibel zugesprochene Bedeutung im Sinne der Eigenschaften »wertvoll« und »heilig« ist bei 13 % (Folgestudie 16 %) zu finden, während eine negative Bewertung der Bibel bei nur 2 % (3 % der Befragten) zu finden ist. Dagegen ist eine Beschreibung der Bibel direkt über Aspekte der Glaubwürdigkeit sehr gering. So beschäftigen sich nur wenige Befragte in der Fortsetzung des Impulses mit dem Wahrheitsanspruch biblischer Texte. Auch Zweifel an der Glaubwürdigkeit werden sehr selten benannt, nehmen aber auf niedrigem Niveau mit steigendem Alter zu. Die Annäherungen über Aussehen, Zusammensetzung und Gebrauch der Bibel sind im Mittelfeld anzuordnen.¹⁷⁵

In der Studie von 1986 bezog sich ein Impuls auf Dinge, die Irritationen an der Bibel auslösen bzw. auf Fragen, die sich die Zielgruppe bezüglich der Bibel stellen. Tamminen macht darauf aufmerksam, dass »eine eindeutige und durchgängige Veränderung mit zunehmendem Alter nur in einer der Kategorien, nämlich der bezüglich der *Glaubwürdigkeit* der Bibel [...], feststellbar ist«¹⁷⁶. Fragen zum Ursprung der Bibel sind daneben über alle Altersstufen hinweg verhältnismäßig häufig vertreten. Die Frage nach der persönlichen Bedeutung der Bibel wird zwar ebenfalls als etwas genannt, worüber man sich wundern kann, jedoch nur von einer geringen Anzahl der Befragten (durchschnittlich von ca. 4 %).¹⁷⁷

Drei biblische Erzählungen bieten in Tamminens Studie den Anlass, um über die Faktizität biblischer Texte nachzudenken. Die »nichtbuchstäblichen« Auslegungen der Bibel nehmen mit zunehmendem Alter zu, wobei der deutlichste Anstieg zwischen den Klassenstufen 3 und 7 (9–14 Jahre) auszumachen ist. Tamminen verweist darauf, dass Entwicklungsprozesse im Hinblick auf die Glaubwürdigkeit der Bibel in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren zu sehen sind, wie Glaube an Gott, Gotteserfahrungen und

173 Tamminen kritisiert selbst, dass der Impuls die Befragten in eine Lehrerrolle drängen könnte (vgl. ebd., 150).

174 Vgl. ebd., 150f. Hier wählt Tamminen eine klare Anlehnung an die Entwicklungsstufen von Goldman und reflektiert seine Ergebnisse auch im Abgleich mit diesen.

175 Vgl. ebd., 150–166. Es wird darauf verzichtet, die Ergebnisse hinsichtlich ihrer altersbedingten Entwicklung einzuordnen, weiterhin findet auch kein detaillierter Vergleich der beiden Studien-durchläufe statt. Vielmehr geht es um Grundkonstanten, die wichtige Rückbindungsoptionen für die vorliegende Studie zulassen können.

176 Ebd., 157.

177 Vgl. ebd., 156–159.

Gebetspraxis. So sind etwa religiöse Einstellungen von entscheidender Bedeutung, insofern die Glaubwürdigkeit der Bibel bei Gläubigen oder konventionell Religiösen zwar auch zunächst abnehmend ist, aber zwischen den Klassenstufen 9 und 11 wieder ansteigt. Deutlich wird zudem, dass die Skalen der nicht-buchstäblichen Verstehensweise und die der Unglaubwürdigkeit der Bibel nahezu parallel verlaufen, was den Schluss zulässt, dass ein nichtbuchstäbliches Verstehen der Bibel Fragen nach einem adäquaten Umgang mit der Bibel aufwirft und Wahrheiten infrage stellt.¹⁷⁸

Hinsichtlich des Interesses an der Bibel ist bei der Zielgruppe der Studie eine Veränderung »von singulären biblischen Ereignissen zu Fragen nach der Glaubwürdigkeit der Bibel und ihrer Bedeutung als Buch«¹⁷⁹ auszumachen. Demzufolge wird der Blick auf übergreifende Aspekte hin geweitet, welche für grundsätzliche Annäherungs- und Verstehensprozesse relevant sind. Diese Verlagerung kann als Resultat eines höheren Reflexionsniveaus gesehen werden und macht gleichzeitig die Wichtigkeit eines diskursiven Aufgreifens solcher Belange deutlich. Gleichzeitig bleibt zu vermuten, dass Fragen nach Glaubwürdigkeit und Bedeutung der Bibel als Buch Auswirkungen auf den Umgang mit einzelnen biblischen Erzählungen haben.

In ihrer Studie *Da waren die Netze randvoll* aus dem Jahr 2002 widmeten sich *Helmut Hanisch* und *Anton Bucher* 2402 Kindern der 4. Grundschulklasse.¹⁸⁰ Gefragt wurde u. a. nach Geschichten, die Kinder kennen, nach Lieblingsgeschichten und deren Bedeutsamkeit, nach biblischen Wissensbeständen sowie Berührungsorten mit der Bibel. Auch wurde der Zusammenhang zwischen Bibelkenntnissen und dem Verhältnis zur Bibel auf der einen Seite und der Religiosität auf der anderen Seite sowie das zugrundeliegende Bibelkonzept und eine (zukunftsbezogene) Beurteilung der Bibel untersucht. Die Daten wurden in einer Mischung aus offenen und geschlossenen Fragen erhoben, wobei freie Textformulierungen der Kinder in ein kategorienbasiertes Auswertungssystem überführt und schließlich Quantifizierungen generiert wurden. Besonderes Augenmerk ist auf die offen gestellten Fragen zu legen, insofern über diese Begründungen eingeholt wurden, welche etwa die Wichtigkeit der eigenen Lieblingsgeschichte, die Verhältnisbestimmung der Bibel zum eigenen Leben sowie eine zukünftige (Nicht)Behandlung biblischer Geschichten plausibilisieren.¹⁸¹

Die Wahl ihrer Lieblingsgeschichte¹⁸² wird von 26,2 % der Befragten mit einer individuellen Deutungsmöglichkeit der jeweiligen Erzählung begründet. Dieses Ergebnis ist aus bibeldidaktischer Perspektive hoch bedenkenswert, insofern sich über persönliche Auseinandersetzungen Deutungsspielräume eröffnen können, die in eigene Positionierungen und mitunter auch Relevanzsetzungen münden können. 19,9 % können die Wahl der eigenen Lieblingsgeschichte nicht begründen, etwa gleich viele argumentieren

178 Vgl. ebd., 159–165.

179 Ebd., 165.

180 Vgl. Hanisch/Bucher 2002, 14f.

181 Vgl. ebd., 11–14 sowie zum Fragebogen ebd., 125–134.

182 An erster Stelle werden die »Arche Noah« vor »Mosegeschichten« und »Kindheitsgeschichten« Jesu genannt, gefolgt von der »Passion«. Knapp ein Fünftel der Befragten hat keine Lieblingsgeschichte (vgl. ebd., 37–44).

auf inhaltlicher Ebene, indem Elemente der Geschichte, die besonders wichtig erscheinen, wiedergegeben werden, ohne jedoch eigene Deutungen heranzuziehen. 11,4 % begründen die persönliche Relevanz der Lieblingsgeschichte mit moralischen Deutungen, was beachtenswert erscheint hinsichtlich der Prämissen, mit denen Kinder biblischen Erzählungen begegnen. Weitere analysierte Kategorien sind beispielsweise »emotionale Deutungen«, »theologische Deutungen«, »erlebnisorientierte Deutungen«, »negative Deutungen« im Sinne einer fehlenden Wahrnehmung von Wichtigkeit oder Besonderheit sowie »abstrakte Deutungen«.¹⁸³ Obgleich an dieser Stelle eine große Bandbreite an relevanzanzeigenden Zugängen vorherrscht, konstatieren Hanisch und Bucher »dass viele Kinder mit der Verbalisierung dessen, was ihnen an biblischen Geschichten wichtig ist, Probleme haben. Möglicherweise werden sie im Rahmen der religiösen Unterweisung dazu zu wenig herausgefordert.«¹⁸⁴

Die Frage nach einem Zusammenhang der Lieblingsgeschichte mit dem eigenen Leben wird von etwa 30 % der Kinder bejaht, während ebenso viele keine Antwort haben und 40 % diese Frage verneinen. Die Gründe für die Lebensbedeutsamkeit sind vielfältig und reichen von der Nennung »sachlicher Gründe« über die Aspekte »Bekenntnis und Glaube«, die Nähe zu »gleichen oder ähnlichen Erfahrungen«, »Identifikationen«, »moralischen Gründen« bis hin zu »emotionalen Gründen«.¹⁸⁵ Einen fehlenden Bezug zum eigenen Leben begründen die Kinder zum einen mit ausbleibenden Identifikationspotenzialen hinsichtlich der Personen sowie der Handlung der Erzählung. Zum anderen sind es »geographische und historische Distanzen« und »inhaltliche Gründe«, welche die Befragten an der Richtigkeit der Erzählungen zweifeln lassen. Unter Rückgriff auf entwicklungspsychologische Einordnungen weisen Hanisch und Bucher darauf hin, dass aufgrund des fehlenden Abstraktionsvermögens nicht unbedingt davon auszugehen ist, dass eine Lieblingsgeschichte mit dem eigenen Leben in Beziehung gesetzt wird.¹⁸⁶ Dass dies dennoch viele Kinder in positiver wie negativer Weise begründend tun, ist beachtenswert.

Mit Hilfe eines semantischen Differenzials wurden die Vorstellungen der Kinder von der Bibel abgefragt. Die Vergleichspaare »modern«/»alt«, »von Gott«/»von den Menschen«, »für mich wichtig«/»für mich unwichtig«, »spannend«/»langweilig«, »wahr«/»erfunden«, »gut«/»böse« standen jeweils kontrastierend gegenüber. Die Ergebnisse zeigen, dass 83,6 % der Kinder die Bibel als ein altes, 69 % die Bibel als ein von Gott stammendes Buch sehen; für 74,5 % ist sie wichtig, 76 % finden sie spannend, für 86,8 % ist sie wahr und für 95,2 % gut.¹⁸⁷ Diese Einschätzungen zeigen einen starken Transzendenzbezug, ein positiv konnotiertes Bild von der Bibel und bestätigen die Ergebnisse anderer Studien, wonach Kinder im Grundschulalter einen großen Spannungsfaktor mit biblischen Geschichten verbinden. Die Einstufung der Bibel als altes Buch hat keinen negativen Einfluss auf die übrigen Faktoren. Die Einschätzung als wahres Buch kann aufgrund des Gegensatzwertes »erfunden« auf ein korrespondenztheoretisches

183 Vgl. ebd., 44–47.

184 Ebd., 47.

185 Vgl. ebd., 47–50.

186 Vgl. ebd., 50–53.

187 Vgl. ebd., 71f.

Wahrheitsverständnis abzielend eingeordnet werden. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist die hohe Zustimmung zum Item »wahr« in diesem Altersbereich nicht überraschend.¹⁸⁸ Es sei jedoch darauf verwiesen, dass die Einschätzung als »erfunden« mit einer persönlichen Unwichtigkeit korreliert.¹⁸⁹ Dieses Resultat erweist sich vor dem Hintergrund älterer Zielgruppen als bedeutsam. In Bezug auf Erwartungen an die zukünftige Bearbeitung biblischer Geschichten werden vor allem die Aspekte »Spannung« und »Gefallen« als Kriterien genannt. Wer keine zukünftige Beschäftigung wünscht, begründet dies vor allem mit dem Faktor der »Langeweile«.¹⁹⁰

Religiöse Praxis korreliert mit Bibelkenntnissen auf geringem Niveau, während zwischen religiöser Praxis und einer positiven Einschätzung der Bibel als »für mich wichtig«, »gut«, »wahr« etc. ein eindeutiger Zusammenhang besteht. Religiöse Praxis ist wiederum u. a. durch die Erzählfrequenz biblischer Geschichten in der Familie bedingt, so dass biblisches Erzählen letztlich mit einer positiven Einstellung der Bibel gegenüber korreliert.¹⁹¹ Dennoch bleibt festzuhalten: »Selbst wenn Kindern im Elternhaus nie aus der Bibel erzählt wird, werden deren Geschichten von knapp zwei Dritteln gleichwohl als wichtig und spannend gewürdigt. Dies ist zweifellos dem schulischen Religionsunterricht zu verdanken, der für zusehends mehr Kinder der einzige Ort ist, an dem sie der biblisch-christlichen Tradition begegnen.«¹⁹²

Ulrich Riegel und Hans-Georg Ziebertz untersuchten in ihrer 2009 erschienenen Studie »sage mir, wie du die Bibel liest, und ich sage dir, woran du glaubst«, welche Teil der international angelegten Studie »Youth in Europe« ist, das Schriftverständnis Jugendlicher der 11. Jahrgangsstufe an Gymnasien und Gesamtschulen und dessen Zusammenhang zu ihrer spezifischen Religiosität.¹⁹³ Ausgangspunkt der Studie ist die aus Davis Wulffs Überlegungen abgeleitete These, dass jedes Schriftverständnis in einen grundlegenden religiösen Stil eingebunden ist, »der sich in eigenständigen Glaubensüberzeugungen und religiösen Vollzügen äußert«¹⁹⁴.

Grundlegend ist hierfür Wulffs Differenzierung von Religiosität entlang zweier Dimensionen. Die eine Dimension umschließt den Glauben an die Existenz einer transzendenten Wirklichkeit, welche bejaht oder abgelehnt werden kann. Die andere Dimension bezieht sich auf das Verständnis heiliger Schriften, das wörtlicher oder symbolischer Art sein kann.

188 Vgl. zur Kritik an der Anlage des Gegensatzpaares »wahr« – »erfunden« u. a. Gennerich/Zimmermann 2020, 19f., die darauf aufmerksam machen, dass das Gegenteil von »wahr« eigentlich »unwahr« und das Gegenteil von »erfunden« »hat real stattgefunden« wäre. Vgl. zu entwicklungspsychologischen Einordnungen Abschnitt 2.2.4.

189 Vgl. Hanisch/Bucher 2002, 71.

190 Vgl. ebd., 74–79.

191 Vgl. ebd., 81–85.

192 Ebd., 84f. Vgl. zur weiteren Ausdifferenzierung der Rolle des Religionsunterrichts die Ausführungen unter 2.2.2.

193 Zielgruppe (N=1790) sind Schüler:innen in ganz Deutschland, von denen etwa die Hälfte katholisch und 25 % evangelisch sind (vgl. Riegel/Ziebertz 2009, 272).

194 Ebd., 268.

Aus der Kombination dieser beiden Dimensionen ergeben sich vier religiöse Stile, die sich gemäß Riegel und Ziebertz wie folgt auf die Bibel anwenden lassen: Glaubenshaltungen im Stil der »literal affirmation« sehen biblische Texte als das exakte Wort Gottes. Die Texte werden folglich wörtlich verstanden, wobei gleichzeitig die Existenz einer transzendenten Wirklichkeit angenommen wird. Demgegenüber ist für den Stil der »literal disaffirmation« zwar ebenfalls eine wortwörtliche Lesart der Bibel charakteristisch, diese ist jedoch mit einer ablehnenden Haltung gegenüber einer transzendenten Macht verbunden. Konkret heißt dies, dass hier durch die fehlende Plausibilität eines wörtlichen Zugangs, der jedoch als Anspruch mitgedacht wird, eine Ablehnung einer transzendenten Wirklichkeit gefolgert wird. Die Bibel wird somit zu einem gewöhnlichen Buch, zu einem Buch unter vielen. Im Stil »restorative interpretation« werden biblische Texte symbolisch verstanden und auf das Vorhandensein einer transzendenten Macht hin neu gedeutet. Im Stil der »reductive interpretation« ist die symbolische Lesart gepaart mit der Ablehnung einer transzendenten Macht. Biblische Texte gelten als Sammlung von menschlicher Weisheitsliteratur.¹⁹⁵

Riegel und Ziebertz erheben auf Grundlage dieses Differenzials zunächst die vorherrschenden Bibelverständnisse bei Jugendlichen. Demnach ist das symbolische Bibelverständnis mit Bezug zu einer transzendenten Macht mit 53,5 % am häufigsten anzutreffen, gefolgt von einem reduktiven, die Bibel als Weisheitsliteratur ohne Transzendenzbezug denkendem Verständnis (31,9 %). 12,1 % der Befragten begegnen der Bibel religionskritisch, insofern der vermeintliche Anspruch einer wörtlichen Verstehensweise nicht geteilt wird und sich die Bibel durch keinerlei Besonderheiten von anderen Büchern abhebt. Eine wörtliche Lesart mit Transzendenzbezug beanspruchen lediglich 2,5 % der Befragten für sich.¹⁹⁶

Für die anschließenden Analysen rund um Zusammenhänge zwischen Schriftverständnis und religiösen Einstellungen werden Faktoren auf drei Ebenen in den Blick genommen: auf der Ebene der Weltanschauung, in Bezug auf die Rolle von Religion auf gesellschaftlicher Ebene sowie auf der individuellen Ebene religiöser Erfahrungen.¹⁹⁷

195 Vgl. ebd., 267f; Wulff 1991.

196 Vgl. Riegel/Ziebertz 2009, 273. Vgl. auch Ziebertz/Riegel 2008, 155 sowie die Ergebnisse der Empirica Jugendstudie 2018, welche evangelische Jugendliche und Erwachsene (14–29 Jahre) aus dem freikirchlichen wie landeskirchlichen Bereich befragte. Jugendliche, die der Landeskirche zugehörig sind, stimmen mit 13,8 % der Aussage zu, die Bibel sei wörtlich zu lesen; demgegenüber sind es 24,2 % der Freikirchler. Hier ergeben sich zum einen signifikante Unterschiede zu einem katholisch geprägten Milieu. Die Ausrichtung des Lebens nach der Bibel bejahen 29,5 % der Landeskirchler, sogar 50,1 % der Freikirchler. Einem Verstehen und Deuten der Bibel aus heutiger Perspektive stimmen 60 % der Landeskirchler zu und 47,4 % der Freikirchler. Wird nach »hochreligiös« und »religiös« differenziert, zeigt sich, dass Hochreligiöse die Bibel viel öfter wortwörtlich verstehen als Religiöse (vgl. Faix/Künkler 2018, 76–78). Joachim Theis differenziert in *wortwörtliches, christliches, humanistisches* sowie *literarisches* Verständnis, wobei die literarische und humanistische Bibelerinterpretation gegenüber einer christlichen und wortwörtlichen Deutung dominieren. Befragte, die sich als religiös verstehen, ziehen die christliche oder humanistische Deutung vor (vgl. Theis 2005, 201).

197 Vgl. Riegel/Ziebertz 2009, 270f.

Die ermittelten Typen lassen sich wie folgt charakterisieren:¹⁹⁸ Jugendliche mit einem symbolischen Bibelverständnis sind durch ein metatheistisches Weltbild gekennzeichnet, welches zwar die Existenz einer transzendenten Macht annimmt, diese aber als nicht näher beschreibbar betrachtet. Zudem ist ein pragmatisches Weltbild vorzufinden, nach dem jeder Mensch gefordert ist, für sich relevante Sinnzusammenhänge zu generieren. Zu einem christlichen Weltbild haben die Heranwachsenden dieses Typs ein distanzierendes Verhältnis, ohne es jedoch abzulehnen. Eine Aufgeschlossenheit gegenüber individuellen religiösen Erfahrungen ist gegeben. Religiöser Pluralität begegnen sie mit großer Offenheit und Religion gilt als zeitgemäß.

Die Gruppe derjenigen, die sich durch ein reduktives Schriftverständnis auszeichnet, kann durch ein agnostisches sowie ein pragmatisches Weltbild charakterisiert werden. Dabei wird das christliche Weltbild abgelehnt. Hinsichtlich eines religionskritischen und naturalistischen Weltbilds lassen sich ambivalente Einstellungen beobachten. Die Möglichkeit religiöser Erfahrungen wird nicht geleugnet, allerdings besteht kein individuelles Interesse daran oder persönliche Erfahrungen dazu. Die Anerkennung religiöser Vielfalt steht außer Frage, hingegen kann die Frage, ob Religion zeitgemäß ist, nicht eindeutig beantwortet werden.

Vertreter:innen eines religionskritischen Bibelverständnisses lehnen ein christliches oder immanent-spirituelleres Weltbild deutlich ab und präferieren dagegen ein pragmatisches, agnostisches und religionskritisches Weltbild. Religiöse Pluralität wird akzeptiert, gleichzeitig gilt Religion als nicht zeitgemäß. Eine mäßige Zustimmung erfährt die Glaubwürdigkeit religiöser Erfahrungen, es findet jedoch keine individuelle Auseinandersetzung mit ihnen statt.

Schließlich teilen Jugendliche mit einem wörtlichen Bibelverständnis ein christliches Weltbild und lehnen demgegenüber religionskritische, agnostische oder naturalistische Weltdeutungen ab. Religiöse Erfahrungen werden als möglich und erwünscht eingestuft bzw. zum Teil bereits als eigenes Wiederfahrnis herausgestellt. Religiöse Pluralität wird anerkannt und Religion als durchaus zeitgemäß identifiziert, während eine Unentschlossenheit gegenüber monoreligiösen Einstellungen herrscht, welche von einem nur in der eigenen Religion vollumfänglich vorfindbaren Wahrheitsgehalt ausgehen.

Von Interesse ist die durchgängige Beobachtung, dass naturalistische Denkweisen allenfalls in ambivalenter Weise angeschaut werden, aber keine volle Zustimmung erhalten. Auch die Akzeptanz der religiösen Pluralität sowie die Einräumung der Möglichkeit zu religiösen Erfahrungen sind über alle Befragten hinweg auszumachen.

Die engen Korrelationen zwischen Einstellungen zu religiösen Themen und dem Schriftverständnis lassen Riegel und Ziebertz resümieren: »Die Art und Weise, wie Jugendliche die Bibel verstehen, sagt damit tatsächlich etwas darüber aus, woran sie wie glauben.«¹⁹⁹

Die Verwobenheit religiöser Stile mit dem Bibelverständnis veranschaulicht, welche Faktoren möglicherweise auf letzteres einwirken. Eine Verortung innerhalb religiöser Stile und Entwicklungen ist daher ein wichtiger Vergewisserungspunkt und trägt zu ei-

198 Vgl. ebd., 276–278.

199 Ebd., 279.

ner angemessenen und kontextbezogenen Berücksichtigung der Leser:innen biblischer Texte bei.

Carsten Gennerich und Mirjam Zimmermann befragten in ihrer international angelegten Studie *Bibelwissen und Bibelverständnis* aus dem Jahr 2020 Jugendliche im Alter von 9–20 Jahren, die mehrheitlich den Religionsunterricht besuchten. In der deutschen Stichprobe waren es vorwiegend Schüler:innen des Gymnasiums, in der englischsprachigen Stichprobe verteilten sich die Befragten auf primary school und secondary school.²⁰⁰ In einem quantitativ-qualitativen Setting wurden Fragen zu Bibel im Alltag und Religionsunterricht sowie eigene Einschätzungen und Bedeutungszuschreibungen, Deutungskompetenzen und Bibelwissen abgefragt. Als Referenzstudie gilt die bereits vorgestellte Studie von Hanisch und Bucher, länderspezifische Unterschiede interessieren ebenso wie der Altersbezug, die Relevanz der Wahrheitsfrage der Schrift in allen Jahrgangsstufen, die Genderperspektive, Einflüsse des Lebensstils auf den eigenen Zugang zur Bibel und schließlich die Interpretation biblischer Erzählungen.²⁰¹

Die Einschätzung der Bibel wird entlang der von Hanisch und Bucher aufgestellten Polaritätsmessung untersucht. Insgesamt zeigt sich, dass die Bibel eher alt (89,1 %) als modern (10,9 %) gesehen wird, eher von Gott (68,5 %) als vom Menschen (31,5 %) handelt, eher wahr (65,4 %) als erfunden (34,6 %) eingeschätzt wird, eher schwer (60,9 %) als leicht (39,1 %) verstehbar und eher vieldeutig (77,8 %) als eindeutig (22,2 %) beurteilt wird. Bei den Items »langweilig« (51,7 %) und »spannend« (48,3 %) und »hat mit meinem Leben zu tun« (52,5 %) und »hat nicht mit meinem Leben zu tun« (47,5 %) weichen die Werte weniger deutlich voneinander ab. Jedoch kann diese Beobachtung relativiert werden, insofern in der englischsprachigen Stichprobe die Einschätzung der Bibel im Allgemeinen etwas positiver ausfällt. So ist es auch beim Lebensbezug (66,6 % im Gegensatz zu 45,5 % der deutschen Stichprobe) und bei der Spannung (60,2 % und 48,3 %). Zudem wird der Bibel vonseiten der englischsprachigen Schüler:innen ein deutlich höherer Wahrheitsgehalt attestiert (75,9 % im Gegensatz zu 59,9 % bei der deutschen Stichprobe).²⁰²

Insgesamt zeigen sich Erklärungsansätze für mögliche Problemfelder und Zugangsschwierigkeiten, insofern eine Einschätzung der Bibel als modern, lebensweltnah und leicht verstehbar von einer jeweils – mitunter deutlich – kleineren Gruppe geteilt wird. Hier ergeben sich Ansatzpunkte für weitere Forschungsbeiträge.

Im Altersvergleich zeigen sich ferner einige bedeutsame Entwicklungen. Ein anderes Bibelverständnis mag zugrunde liegen, wenn ältere Befragte deutlich häufiger die Bibel als ein von Menschen handelndes Buch bewerten. Die ihr zugeschriebene Spannung nimmt drastisch ab, dafür steigt eine ihr zugesprochene Vieldeutigkeit ebenso wie

200 Vgl. zur Zusammensetzung der Stichprobe Gennerich/Zimmermann 2020, 64–73. In der Gesamtstichprobe waren evangelische und katholische Schüler:innen mit ca. 40 % gleichermaßen vertreten, 10 % waren konfessionslos. Neben soziodemographischen Angaben spielten auch die Bedeutung von Religion im Elternhaus, Häufigkeit des Gottesdienstbesuches sowie des Gebets und Werthaltungen eine Rolle. Bei der Darstellung ausgewählter Ergebnisse wird ein Rückbezug auf die Gesamtstichprobe die Regel sein. Die deutschsprachige Stichprobe umfasst N=1446, die englischsprachige Zielgruppe: N=665.

201 Vgl. ebd., 56–58.

202 Vgl. ebd., 89–91.

die Einschätzung als schwer verstehbar.²⁰³ So kann eine Vieldeutigkeit zwar im Sinne einer klaren Abgrenzung zu fundamentalistischen Verstehensweisen gesehen werden, allerdings wird auch deutlich, »dass die Vieldeutigkeit insgesamt nicht als ein positiv zu würdigendes Merkmal der Bibel wahrgenommen wird.«²⁰⁴ Die Wechselbeziehung zum gleichzeitigen Anstieg der schwereren Verständlichkeit der Bibel verweist u.a. darauf. Der Aussage, dass die Bibel erfunden ist, stimmen mit zunehmendem Alter ebenfalls mehr zu, »was darauf verweist, dass einerseits die kritische Wahrnehmung der Frage nach Wahrheit früher einsetzt oder aber auch deutlicher (in Familie bzw. Schule) thematisiert wird.«²⁰⁵

Die Einschätzung der Bibel als »wahr« korreliert mit der Zuschreibung, dass sie ein Buch für die eigene Person ist, sowie mit der Aussage, dass sie mit dem eigenen Leben zu tun hat, ebenso – wie Gennerich und Zimmermann im weiteren Verlauf der Studie zeigen können – mit der eigenen religiösen Praxis und der Begegnung mit der Bibel in der Kindheit sowie mit der Auffassung der Bibel als »Inkarnation«. Auch gilt die Bibel als sehr bedeutsam, wenn sie die Eigenschaft »wahr« trägt.²⁰⁶ Diese Korrelationen sind deshalb beschränkt aussagekräftig, weil mit der Gegenüberstellung »wahr« – »erfunden« ein lediglich korrespondenztheoretisches Wahrheitsverständnis transportiert wird, das »Wahrheit« nicht in der persönlichen Lebensbedeutsamkeit ansiedelt, sondern in Abgrenzung zur Fiktionalität einordnet.

Bezüglich der »personenbezogenen Wichtigkeitseinschätzungen« bestätigt die Studie von Gennerich und Zimmermann Ergebnisse, die auch schon Berg und Bröking-Bortfeldt vorgelegt haben. Die Bibel wird vorwiegend als ein Buch für »Menschen, die in die Kirche gehen« und »Bibelwissenschaftler« gesehen. Daneben sind es Menschen mit Krankheit, mit Handicap oder alte Menschen, denen eine Wichtigkeit der Bibel zugesprochen wird. Dass die Bibel ein Buch für Jugendliche ist, findet am wenigsten Zuspruch und fällt anteilmäßig etwa gleich mit der Wichtigkeit für die eigene Person.²⁰⁷

Wie die Bibel definiert wird und welche Bedeutung sie für die eigene Person hat, wird in der Studie von Gennerich/Zimmermann in offener Weise abgefragt²⁰⁸ und mittels einer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Beschreibung der Bibel vorwiegend über den Aspekt »Glaubenszeugnis« (42 %) geschieht, wobei die eigene Person zum Teil in die Gruppe derjenigen integriert wird, für die die Bibel eine Rolle spielt, wie z.B. »Christen«. Zum Teil wird von dieser Gruppe nur in der 3. Person ohne eigene Zugehörigkeit gesprochen. Inhaltlich gebundene Einschätzungen (36 %), welche bibelkundliche Informationen zum Aufbau der Bibel ebenso enthalten wie inhaltliche Einordnungen bezüglich der Art biblischer Erzählungen, sind ebenso in deutlichem Maße auszumachen. Weitere Annäherungen an die Bibel erfolgen über den Aspekt der »Inkarnation«, über kritische Anfragen (z.B. hinsichtlich der Wahrheit und Historizität), über

203 Vgl. ebd., 91f.

204 Ebd., 92.

205 Ebd.

206 Vgl. ebd., 161–164.

207 Vgl. ebd., 94f.

208 Hierbei sollten die Befragten einem fiktiven buddhistischen Austauschschüler die Frage »Was ist eine Bibel und was bedeutet sie für dich?« beantworten (vgl. ebd., 60; 95).

eine geschichtliche Dimension sowie über den mit besonderen Merkmalen versehenen Buchcharakter der Bibel.²⁰⁹

Eine große oder sehr große Bedeutung für das eigene Leben schreiben ca. 30 % der Befragten der Bibel zu, 30 % erkennen keine oder wenig Relevanz, der Rest spricht der Bibel zwar zu, interessant zu sein, ohne jedoch eine Wichtigkeit für die eigene Person zu besitzen. Diese Ergebnisse sind aufgrund der Quantifizierungen wenig aussagekräftig, insofern keine nähergehenden Einschätzungen und Begründungen der Bedeutungszuschreibung sowie deren Grenzen erkannt werden können. Dass die Bedeutung der Bibel für das eigene Leben mit zunehmendem Alter sinkt, bestätigt Ergebnisse anderer Studien.²¹⁰

Die Fähigkeit der Heranwachsenden, biblische Texte zu deuten, sowie die Deutoptionen, mit denen dabei agiert wird, wurden zunächst über die Begründung der Lieblingsgeschichte²¹¹ sowie der Auswahl der wichtigsten biblischen Geschichten erhoben. Hier zeigt sich die »theologische Deutung« als dominante Begründung der Wichtigkeit (29 %), ethische Deutungen (10,6 %) folgen. Ebenso ist die Kategorie der »Verneinung« interessant, insofern hier Ausweichmechanismen herangezogen werden und das Nichtvorhandensein von Lieblingsgeschichten oder das Nichtvorhandensein einer bestimmten Bedeutung, die ihnen zukommt, zur Sprache gebracht wird. Mit 12,2 % ist diese Gruppe stark vertreten. Überaus beachtenswert erscheint auch die große Zahl nichtgegebener Antworten mit 28,6 %, was auf eine gewisse Sprachlosigkeit oder fehlende Auseinandersetzungsoptionen mit eigenen Bedeutungszuschreibungen schließen lassen könnte. Weiterhin lassen sich nur bedingt Rückschlüsse ziehen, ob genannte Deutfähigkeiten übergreifend auf das Verhältnis zur Bibel angewandt werden können oder lediglich die genannten biblischen Erzählungen tangieren. Dass aber eine Korrelation zwischen theologischen Deutungszugängen und der persönlichen Bedeutung einzelner Geschichten besteht, können Gennerich und Zimmermann durchaus feststellen.²¹²

Darüber hinaus wurde die Deutungskompetenzen anhand Argumentationsmustern analysiert, welche die Befragten im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Zachäusgeschichte sowie einer Deutung in Bezug auf ein Mädchen mit Handicap und der damit einhergehenden Fragestellung, ob dieses weniger wert sei, entwickelten. Hier zeigt sich eine deutliche Umgehung von expliziten Begründungen zugunsten »bloßer Behauptungen« sowie »externer Argumente« und fehlender Antworten. Nur ein kleiner Teil der argumentativen Deutung bezieht sich auf den biblischen Text selbst.²¹³ Das Autorenteam resümiert hierzu, »dass die Schülerinnen und Schüler sehr begrenzte exegetische Kompetenzen haben, bzw. ungeübt darin sind, aus dem Text heraus Begründungen zu entwickeln.«²¹⁴

209 Vgl. ebd., 95–98.

210 Vgl. ebd., 98f.

211 Lieblingsgeschichten bzw. Erzählungen mit besonderer Wichtigkeit decken sich mit Ergebnissen anderer Studien: Geburt Jesu sowie die Schöpfungserzählung, Noah und Mose sind hier an den ersten Stellen zu nennen (vgl. ebd., 99–107).

212 Vgl. ebd., 107–111.

213 Vgl. ebd., 111f.

214 Ebd., 112.

Die Fragen, die die Zielgruppe einem fiktiven Bibelwissenschaftler rund um die Bibel stellen würden, sind heterogen, jedoch insofern relevant, als einerseits persönliche Fragen an den fiktiven Bibelwissenschaftler dominieren, welche u.a. die Lebensrelevanzfrage in den Fokus rücken. Andererseits sind es Fragen rund um die Wahrheit, welche auch vor dem Hintergrund anderer Studien als entscheidende Marker im Umgang mit biblischen Erzählungen gesehen werden können.²¹⁵

2.2.2 Die Wahrnehmung der Bibel im Kontext des Religionsunterrichts

Ort des Kennenlernens biblischer Erzählungen ist neben den frühkindlichen Begegnungen mit biblischen Erzählungen im familiären Kontext genuin der Religionsunterricht: »Ohne Religionsunterricht [...] würden mehr als die Hälfte aller Kinder mit biblischen Geschichten kaum vertraut sein.«²¹⁶ Diese Bedeutsamkeit nimmt in postmodernen Kontexten insofern zu, als sich religiöse Lern- und Bildungsprozesse zunehmend in den schulischen Kontext verlagern.²¹⁷

Um den Lernort Schule näher zu fokussieren, folgen im nächsten Abschnitt Studien, die die Rolle der Bibel bzw. biblischer Themen im Rahmen des Religionsunterrichts in Augenschein nehmen.

In seiner 2002 veröffentlichten Studie *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe* befragte Anton Bucher über 7000 Schüler:innen an Grundschulen, Sekundarstufen I, gymnasialen Oberstufen und Berufsschulen zu ihrer Sicht auf den katholischen Religionsunterricht, indem er u.a. auf dessen Beliebtheit, die wahrgenommene Häufigkeit und Wichtigkeit bestimmter Tätigkeiten und Themenfelder, Lerneffekte sowie auf zugehörige Bedingungsfaktoren rekurrierte.²¹⁸ Die innerhalb des Religionsunterrichts wahrgenommene Rolle und Präsenz der Bibel sowie die Beliebtheit und Relevanz biblischer Themenfelder sind an dieser Stelle beachtenswert. Ebenso lassen sich aufgrund der großen Altersspanne zwischen Grundschulkindern und Schüler:innen der weiterführenden Schulen altersbedingte Entwicklungstendenzen eruieren.

In der Grundschule ist insgesamt eine sehr positive Einstellung zum Religionsunterricht auszumachen.²¹⁹ Verbunden damit werden dem Fach hohe Lerneffekte zugeschrieben; hierunter an dritter Stelle »Im RU habe ich viel gelernt über die Bibel« mit 63 % Zustimmung. Bei den traditionellen Methoden innerhalb des Religionsunterrichts in der Grundschule geben 24 % der Kinder an, dass die Lehrkraft »sehr oft« aus der Bibel

215 Vgl. ebd., 122–129.

216 Hanisch/Bucher 2002, 62.

217 82 % geben an, von dort die meisten biblischen Geschichten zu kennen, gefolgt von Kontakten in Gottesdiensten, mütterlichem Erzählen sowie Konfirmandenunterricht (vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 82f.).

218 Vgl. Bucher 2000, 13f. Zu der Zusammensetzung der Stichproben vgl. ebd., 32f.; 35; 56f; 97; 107f. Die Fragebogen waren größtenteils über Items konzipiert, zeigten an einigen Stellen aber offene Passagen, insofern freie Assoziationen genannt werden konnten. Bei der Ergebnisdarstellung werden Auszüge hiervon ebenso eingebracht wie Stellen aus Lehrer:inneninterviews.

219 51,2 % der Kinder geben an, der Religionsunterricht sei bei ihnen »sehr beliebt«, 26,1 % sagen »beliebt« (vgl. ebd., 36f.).

erzählt, 29 % stimmen der Aussage »einmal in der Woche« zu. Dieser grundlegende Bestandteil des Unterrichts korreliert mit den Lieblingstätigkeiten: An fünfter Stelle (von 13 üblichen Tätigkeiten im RU) stehen »Bibelgeschichten«. 47 % der Kinder beschäftigt sich dabei »sehr gern« und 27 % »gern« mit Bibelgeschichten. Bei der Häufigkeit bestimmter Themen erweisen sich insgesamt religiös-theologische – darunter auch die Bibel – als dominant im Vergleich zu lebenskundlichen.²²⁰

Im Vergleich zur Grundschule erfährt die Beliebtheit des Religionsunterrichtes in der Sekundarstufe I einen deutlichen Rückgang.²²¹

Bei der Frage nach der Brauchbarkeit von Inhalten des Religionsunterrichtes für das Leben werden »Biblische Kenntnisse« allerdings immerhin an dritter Stelle mit 20 % hinter »Moralisches/Ethisches« und »Vertiefung des Glaubens« genannt.²²² Unter »Biblisches Kenntnisse« werden dabei bestimmte Gestalten oder Geschichten ebenso wie die Fähigkeit des praktischen Umgangs mit der Bibel (z.B. das Finden von Versen) subsumiert.²²³

Im Bereich der religiös-kirchlichen Tätigkeiten stimmen der Aussage »Im RU arbeiten wir mit der Bibel« 3 % mit »immer«, 8 % mit »einmal in der Stunde« und 21 % mit »einmal in der Woche« zu. Hier kristallisiert sich in der Wahrnehmung der Schüler:innen bereits ein erheblicher Unterschied zur Grundschule heraus. Dabei wird über Gott weitaus häufiger gesprochen, die Bibelarbeit liegt aber insgesamt noch weit vor Beten, Meditationen, Gottesdienstvorbereitung und Liedern.²²⁴

Ein Blick auf die wahrgenommene Häufigkeit der Themen insgesamt offeriert, dass religiöse Themen im Vergleich zu lebenskundlichen vermehrt behandelt werden. An dritter Stelle von 15 Items liegen »Biblische Geschichten«. Über die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie »sehr oft« oder »oft« vorkommen. Allerdings ist hier das Alter zu bedenken:

220 Vgl. ebd., 36–49. (Bei den traditionellen Tätigkeiten (vs. Ästhetische Tätigkeiten) ist »Geschichten aus der Bibel hören« vom Beliebtheitsgrad her sogar an erster Stelle zu finden.) Unter lebensweltlichen Themen versteht Bucher im Grundschulbereich Aspekte wie »richtig leben«, »Krankheit, Sterben und Tod«, »Natur und Umwelt«, »Probleme in der Familie« etc. Vgl. auch Hanisch/Bucher 2002, 121–124: Demnach ist die Kenntnis biblischer Geschichten bei Grundschulkindern überraschend hoch. Auch die Beurteilung der Bibel ist positiv, wenngleich diese im Alltag der Kinder keine große Rolle spielt und der Hauptkontakt mit der Bibel im Religionsunterricht stattfindet. Hier ist aber durchaus ein Interesse am Hören biblischer Geschichten vorhanden.

221 Vgl. Bucher 2000, 57–61.

222 Bei dieser Frage war eine freie Nennung von Stichworten möglich.

223 Vgl. Bucher 2000, 63f.

224 Vgl. ebd., 76f. Auch die Ergebnisse der Studie von Gennerich und Zimmermann machen Folgendes deutlich: Die wahrgenommene Häufigkeit biblischer Themen im Religionsunterricht ist insgesamt recht hoch. Dass die biblischen Geschichten »fast immer« Thema im Religionsunterricht sind, sagen 20 % der Schüler:innen in Deutschland (und sogar 47,5 % der englischsprachigen Schüler:innen). Diese Wahrnehmung nimmt mit zunehmendem Alter ab. Weiterhin zeigen Gennerich und Zimmermann in Bezug auf die Wertschätzung der Arbeit mit der Bibel im Religionsunterricht, dass »das Interesse an diesem Lerngegenstand im Religionsunterricht sehr stark auseinandergeht« (Gennerich/Zimmermann 2020, 86), insofern sowohl diejenigen, die die Arbeit mit der Bibel gut/sehr gut finden, als auch diejenigen, die gegenteiliger Meinung sind, jeweils eine größere Gruppe ausmachen. Mit zunehmendem Alter fällt eine Bewertung etwas negativer aus (vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 84–87).

Mit zunehmendem Alter steigt die Wahrnehmung der lebenskundlichen Themen und biblische Bereiche werden seltener registriert.²²⁵

Die Wahrnehmung der Häufigkeit biblischer Themen und die ihnen zugesprochene Wichtigkeit gehen signifikant auseinander. Die von den Schüler:innen eingeschätzte Wichtigkeit der einzelnen Themenfelder zeigt ein eindeutiges Bild: Bei insgesamt 15 – sowohl lebensweltlich als auch religiös konnotierten – Themenfeldern werden »Geschichte der Kirche«, »Biblische Geschichten« und »Zehn Gebote« als die am wenigsten wichtigen benannt. Zwar stufen dennoch immerhin 39 % der Schüler:innen das Thema »Bibel« als wichtig ein, jedoch ist dies weit entfernt von der den lebenskundlichen Themen und den religiösen Themen »Gott«, »Jesus Christus« sowie »Tod« attestierten Relevanz.²²⁶ Lediglich bei der Brauchbarkeit schneidet die Bibel überraschend gut ab. Bucher resümiert: »Wenn SchülerInnen aktiv sein können – insbesondere mit Themen, die sie als lebensnah beurteilen (das können auch biblische Geschichten sein) –, steigen Akzeptanz und Effizienz enorm.«²²⁷

Ein kurzer Blick auf die gymnasiale Oberstufe zeigt, dass sich der Trend fortsetzt, insofern sowohl religiös-kirchliche Themen seltener (wahrgenommen) werden als auch der Einsatz der Bibel im Unterricht stark abnimmt. Bei der wahrgenommenen Häufigkeit aller Themen befindet sich »Bibel« im Mittelfeld, bei der Wichtigkeit der Themen sind biblische nur noch für 24 % der Schüler:innen »wichtig«, was eine Abnahme im Vergleich zur Sekundarstufe I bedeutet (vgl. dort 39 %).²²⁸

Die Studie überzeugt dadurch, dass der Blick auf die Bibel in deren alltägliches Setting eingebettet ist – als ein Teil religiöser Lern- und Bildungsformate. Im Vergleich

225 Vgl. Bucher 2000, 84–86. Davor befinden sich lediglich die Themenfelder »Gott« und »Jesus Christus«.

226 Vgl. ebd., 86–89. Susanne Schwarz kommt in ihrer Studie zu »SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht«, in der Schüler:innen der Abschlussklassen an Mittel- und Realschulen in Bayern befragt wurden, zu einem vergleichbaren Ergebnis und resümiert: »Das Schlusslicht der relevanten Themen bilden ausnahmslos explizit biblische.« (Schwarz 2019, 269) Auch ist die Bibel bei den Themen, die in guter Erinnerung sind, deutlich hinter Themen wie »andere Religionen«, »Liebe/Partnerschaft/Sexualität/Freundschaft« oder »Jesus Christus/Gott« zu finden. Die Einordnung als gute Erinnerung ist dabei vor allem an das persönliche Interesse und die dem Thema zugeschriebene Relevanz gebunden (vgl. Schwarz 2019, 227–231). Vgl. auch die Befunde der Resonanzstudie von Domszen/Lütze in Sachsen-Anhalt zu Schüler:innenperspektiven auf den Religionsunterricht an Sekundarschulen und Gymnasien. Bemerkenswert ist hier der signifikante Unterschied zwischen der Wichtigkeit biblischer Erzählungen in den Klassen 5/6 mit 49,8 % und in den Klassen 9/10 mit nur noch 24,2 %. Außerdem ist die Einschätzung der Wichtigkeit biblischer Geschichten bei sich als gläubig verstehenden Schüler:innen deutlich höher als bei solchen, die sich als nicht gläubig bezeichnen. Darüber hinaus wird deutlich, dass biblische Geschichten zu den Themenfeldern gehören, die stark polarisieren (vgl. Domszen/Lütze 2010, 135–155). Vgl. auch die Replikationsstudie Domszen/Hietel/Tenbergen 2021. Vgl. zudem die Ergebnisse der Studie von Michael Wermke, in der thüringische Schüler:innen der Jahrgangsstufen 5/6 und 9/10, die an Regelschulen und Gymnasien den evangelischen Religionsunterricht besuchten, befragt wurden. Auch hier bestätigt sich, dass die Thematisierung biblischer Geschichten im Vergleich zu anderen Themen als eher unwichtig angesehen wird. Spannend ist, dass biblische Themen von Jungen mehr präferiert werden als von Mädchen (vgl. Wermke 2006, 52–58).

227 Bucher 2000, 95.

228 Vgl. ebd., 101–104.

mit anderen Themenfeldern, persönlichen Relevanzsetzungen und Einschätzungen von »Brauchbarkeiten« für das Leben lassen sich eindeutige altersbezogene Entwicklungsstränge ausmachen. Bucher zeigt überdies, dass die Bibel von Jugendlichen nicht als gänzlich unwichtig und bei weitem nicht als unbrauchbar gesehen wird. Offen bleibt, inwiefern diese Erkenntnisse inhaltlich zu füllen sind, d.h. welche Relevanzkontexte in persönlichen Lebensumständen gesehen werden oder weshalb biblische Kenntnisse als brauchbar im weiteren Lebensverlauf eingeschätzt werden können. Deutlich wird aber, dass eine Relevanz vom Binnengeschehen des Religionsunterrichts abhängt. Werden lebensbedeutsame Themen aktiv gestaltbar, eröffnen sich Räume für persönliche Bedeutungen.

Dass innerhalb der Sekundarstufe Trends bezüglich der Bewertung biblischer Themen auszumachen sind, kann in der Studie »*Religionsunterricht in der Pubertät*« von Uwe Böhm und Manfred Schnitzler aus dem Jahr 2008 nochmals fokussiert werden, insofern Entwicklungen zwischen den Jahrgangstufen 7 und 8 erkennbar werden.²²⁹ Bei der Frage nach Themenwünschen (18 Themenvorschläge wurden gemacht) sind theologische Themen allgemein unbeliebter, biblische Geschichten zählen gar zu den »Mega-Flops«. Nur 17 % der Schüler:innen wünschen sich die Beschäftigung mit biblischen Geschichten. Einen geringeren Zuspruch bekommen lediglich die Themen »Umweltschutz«, »Glauben« und »Kirchengeschichte«. Dabei ist bemerkenswert, dass das Interesse an biblischen Geschichten zwischen Beginn der 7. Klasse und Ende der 8. Klasse drastisch schwindet.²³⁰ Ein anderes Bild ergibt sich jedoch, wenn die Frage »Was hat mir Reli im letzten Schuljahr gebracht?« ins Blickfeld rückt, d.h. wenn es um die Effektivität geht, die Schüler:innen dem Religionsunterricht in Bezug auf einzelne Themenfelder oder methodische Vorgehensweisen beimessen. Nach »Teamarbeit« und »andere Religionen« bewerten die Befragten an dritter Stelle die »Vermittlung von biblischen Kenntnissen« mit 50 % Zustimmung im Durchschnitt als sehr hoch – wenngleich auch hier einschränkend zu sagen ist, dass die Zustimmung zwischen 7. und 8. Klasse von 67 % auf 44 % sinkt. Demgegenüber bleibt der der Bibel zugesprochene lebensweltliche Wert weit zurück. Das Item »Bibel als Hilfe für mein Leben« ist mit 9 % Zustimmung das Schlusslicht. So ist eine eindeutige Diskrepanz zwischen Kenntnissen über die Bibel, die als positive Effekte gewertet werden, und einer persönlichen Lebensrelevanz der Bibel auszumachen.²³¹

2.2.3 Die Rolle der Bibel im sozialen Bedingungsgefüge

Während die Beschäftigung mit biblischen Themen essentieller Bestandteil des Religionsunterrichts ist und somit für alle an jenem Unterricht teilnehmenden Schüler:innen ein unausweichlicher Berührungspunkt mit biblischen Texten vorherrscht, ist das Maß

229 Böhm/Schnitzler befragten in der quantitativen Erhebung Realschüler:innen in Württemberg zu drei Zeitpunkten: Zu Beginn der Klassenstufe 7, am Ende der Klassenstufe 7 sowie am Ende der Klassenstufe 8. Die Beteiligung sank dabei im Verlauf des Projekts von N=326 auf N=215 Befragte. Ergänzt wurde die Studie auch von leitfadengestützten Gruppeninterviews mit Lehrkräften und Schüler:innen (vgl. Böhm/Schnitzler 2008, 41).

230 Vgl. ebd., 105–109.

231 Vgl. ebd., 101–105.

an Freiwilligkeit einer Beschäftigung in Alltagskontexten weitaus größer. Wenngleich religiöse Erziehungssysteme im frühen Kindheitsalter immer häufiger aus dem familiären Setting ausgelagert werden, ist dennoch auf den Umgang mit der Bibel in der Familie zu schauen. Denn: Wie in der Familie mit der Bibel umgegangen wird, ob aus ihr vorgelesen oder erzählt wird, bedingt die Einschätzung der Bibel.²³² Mit zunehmenden Alter stellt sich zudem die Frage nach eigenen Leseprozessen, die ein Vorlesen und/oder Erzählen der Eltern und Großeltern ablösen. Über die unmittelbare Umgebung der Familie hinaus sind weitere Kontaktpunkte im Rahmen von gemeindlichen Angeboten sowie Einstellungen des erweiterten sozialen Umfeldes von Relevanz.

Viel zitierte Zahlen zur Lesehäufigkeit liefert die *Shell Jugendstudie 2000*. Demnach lesen nur 1 % der Befragten »sehr oft« in der Bibel, 2 % tun dies nach eigenen Angaben »oft«. Mit 79 % ist die Antwortmöglichkeit »nie« am häufigsten vertreten (19 % »selten«). Die Bibellektüre geht mit zunehmendem Alter zurück, weibliche Jugendliche lesen etwas mehr in der Bibel als männliche. Differenzen in Bezug auf die Schulbildung zeigen sich, insofern Jugendliche mit Hauptschul- oder Realschulabschluss weniger in der Bibel lesen als Jugendliche mit Oberschulniveau. Im vergleichenden Blick auf die Lektüre religiöser Bücher bestätigt sich dieser Trend.²³³

Diese Zahlen sowie die auch in anderen Studien erhobenen Daten zur Lesehäufigkeit²³⁴ bedürfen einiger Einschränkungen bezüglich ihrer Aussagekraft und Tragweite: So geht es an dieser Stelle um einen rein lesenden Zugriff. Dass die Bibel kein Thema im Alltag ist und eine Beschäftigung mit ihr kaum stattfindet, kann nicht unmittelbar gefolgert werden. Viele andere mediale Zugriffsmöglichkeiten stehen zur Verfügung. Neue Medienumgebungen und damit verbundene Transformationen des Leseverhaltens²³⁵ sind Aspekte, die mit Blick auf die Motivation der Lektüre biblischer Texte durchaus bedenkenswert erscheinen.

Relativiert werden müssen Ergebnisse, wie sie sich bspw. in der Shellstudie zeigen, auch vor dem Hintergrund der allgemeinen Lese(un)freudigkeit sowie des (geringen) Leseinteresses in der Adoleszenz. Mit Übergang in die Sekundarstufe bzw. Eintritt in die Pubertät wird häufig von einer »Lese Krise« gesprochen, die sich in Nicht-Lesen oder Neuorientierungen äußern kann und eine Modifikation kindliches Leseverhaltens impliziert. Mit Überwindung der Lese Krise können verschiedene (mitunter geschlechtsspezi-

232 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 92.

233 Vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 167.

234 Vgl. Berg 1993, 15: Die Lesehäufigkeit bezogen auf die 10. Klasse zeigt, dass 88 % »nie in der Bibel lesen«, lediglich 4 % lesen »häufig« in ihr. Das *Institut für Demoskopie Allensbach* legte im Jahr 2005 eine Studie vor, in der nach der Lesehäufigkeit sowie nach dem Bekanntheitsgrad einiger biblischer Geschichten gefragt wurde. Zielgruppe war die Bevölkerung ab 16 Jahre (N=750). Diese Studie ist insbesondere deshalb aussagekräftig, weil eine Abstufung die 16–29-Jährigen gesondert in den Blick nimmt. Durchschnittlich geben 62 % der aller Befragten an, »nie« in der Bibel zu lesen, 25 % »selten«, 9 % »hin und wieder« und nur 4 % sagen, sie wurden »häufig« in der Bibel lesen. Ein etwas anderes Bild ergibt sich bei detaillierter Betrachtung. Bei den 16–29-Jährigen greifen nur insgesamt 7 % »häufig« oder »hin und wieder« zur Bibel, während es bei der Bevölkerung ab 60 Jahren immerhin 19 % sind (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2005).

235 Vgl. Bertschi-Kaufmann 2016, 34–57.

fische) Ausprägungen und Orientierungen eintreten, die von fehlender Lesebereitschaft über die Hinwendung zu Sachtexten bis zu einer neuen Zuwendung zu literarischen Texten reichen können.²³⁶ Bezüglich des Leseinteresses ist es vor allem Unterhaltungsliteratur²³⁷, die sich im Jugendalter gegenüber dem Angebot an klassischen Lektüren durchsetzt.²³⁸ Wenn Heranwachsende Interesse am Lesen haben – was auch von der familiären Lesesozialisation und dem Leseverhalten Gleichaltriger²³⁹ beeinflusst wird –, dann oft aus der Erwartung heraus, bestimmten Emotionen zu begegnen, auf bestimmte Stimmungen zu reagieren und Probleme zu bearbeiten (Identitätsfragen, Langeweile, Hang zur Entspannung, Traurigkeit etc.).²⁴⁰ Die Motivation, in der Bibel zu lesen, ist allerdings eine andere: Hier steht der mit dem schulischen Kontext verbundene, verpflichtende Charakter im Zentrum.²⁴¹

Gleichzeitig deutet sich die Chance einer existentiellen Begegnung mit der Bibel an, die ein reichhaltiges Repertoire an menschlichen Erfahrungen, Stimmungen und Emotionen beinhaltet. Die vorgenommenen Einordnungen verdeutlichen darüber hinaus einmal mehr die Relevanz einer Berücksichtigung der lebensweltlichen Umstände der Bibelleser:innen.

Im Rahmen der 2007 erschienenen Studie *Bibelverständnis und Bibelumgang in sozialen Milieus in Deutschland* erforschte Karl Gabriel mit seinem Forscherteam das Verhältnis Jugendlicher zur Bibel in deren sozialen Bedingungsgefügen. Ziel war es, über die »Rekonstruktion des Orientierungsrahmens die in den jeweiligen Gruppen geteilten Deutungsmuster zu erschließen, die Aufschluss über den milieutypischen Umgang mit der Bibel«²⁴² geben können.

Forschungsfragen waren in dieser Absicht u. a.: »Wie gehen aktuell Menschen mit der Bibel um, wie lesen sie die Bibel, welche Bezüge stellen sie zu ihr her?«.²⁴³ Die Auswertung von drei²⁴⁴ mit Jugendlichen geführten Gruppendiskussionen lässt folgende Einblicke zu:

Die Gruppe »CVJM« aus dem evangelikalen Milieu²⁴⁵ zeichnet sich durch eine missionarische Idee aus, die sich klar gegen eine als Beliebigkeit abgewertete Offenheit, ge-

236 Vgl. Philipp 2016, 91; 93f.; Kepser/Abraham 2016, 104f.

237 Hier vor allem Abenteuer-, Spionage- Kriminalromane, Problembücher, Liebesromane etc. Darüber hinaus sind Sachbücher sehr beliebt (vgl. Dehn u.a. 1999, 590).

238 Jedoch besteht eine Korrelation zwischen allgemeiner Lesehäufigkeit und der Bibellektüre. Wer viel liest, greift auch öfters zur Bibellektüre (vgl. Theis 2005, 199).

239 Vgl. Philipp 2016, 91; 94.

240 Vgl. Bonfadelli 1996, 61–64 sowie Dehn u.a. 1999, 591.

241 Vgl. Theis 2005, 200. Vgl. auch die verschiedenen Lesemodi, worunter auch die »Pflichtlektüre« fällt. »Dieser Lesemodus ist klar extrinsischer Natur, weil Personen aus institutionellen Gründen lesen müssen, zum Beispiel um etwas zu lernen. Im negativsten Fall besteht sogar ein Zwang zur Lektüre.« (Philipp 2016, 94.)

242 Gabriel u.a. 2007, 87.

243 Vgl. ebd.

244 Die Studie beinhaltet darüber hinaus die Gruppendiskussionen mit erwachsenen Zielgruppen des Niveaumilieus, des Integrationsmilieus, des Harmoniemilieus und des Selbstverwirklichungsmilieus (vgl. ebd., 88–94).

245 Vgl. ebd., 95f.

gen Gleichgültigkeit und Passivität in Bezug auf den Umgang mit der Bibel stellt. Sie setzt sich mit großem Engagement für die gemeinsame Sache ein, Jesu Botschaft zu verkünden. Innerhalb dieses orientierungsstiftenden Rahmens der Gruppe sind keine individuellen Gestaltungsoptionen (im Umgang mit der Bibel) denkbar. Die Bibel gilt »als die alles entscheidende Richtlinie Gottes, ja als Gottes Wort«²⁴⁶ und erhält aus diesem Verständnis heraus höchste Autorität.

Die Gruppe »KSJ« (Katholische Studierenden Jugend) ist dem katholisch-liberalen (Bildungs-)Milieu²⁴⁷ zuzuordnen. Sie verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur mündigen Erziehung Heranwachsender zu leisten. Dementsprechend positioniert sie sich gegen Einschränkungen von Selbstbestimmung und Unmündigkeit. Glaube heißt hier durchaus, sich immer wieder neu entscheiden zu können. Die mündige Erziehung wird auch auf den Kontext Bibel übertragen, insofern biblische Texte »als Metaphern und Mittel der Erziehung interpretiert«²⁴⁸ werden. Die mögliche Übertragbarkeit biblischer Texte auf heute ist maßgeblich abhängig von der individuellen Betroffenheit.

Schließlich gibt die Gruppe »SOLID«²⁴⁹ aus dem offenen linken Milieu bezüglich des Bibellesens an, dass die Bibel – obwohl die meisten eine besitzen oder zumindest besitzen haben – von keinem Mitglied der Gruppe gelesen wurde. Jedoch herrscht eine grundsätzliche Offenheit gegenüber der Bibel sowie der Bereitschaft, sie zukünftig zu lesen. Der Orientierungsrahmen der Gruppe ist von politisch-gesellschaftlichem Engagement geprägt, das einhergeht mit einer skeptischen Haltung gegenüber Hierarchien und Machtstrukturen. Obwohl biblischen Texten ein strategisches Potential für politisch-gesellschaftliches Handeln zuerkannt wird, bildet sich diese skeptische Haltung auch in der Einstellung zur Bibel ab: »Bibel und ihre Traditionen rufen bei den Mitgliedern der Gruppe primär Bilder und Geschichten ihres Missbrauchs durch die Kirche und die Herrschenden hervor.«²⁵⁰

Gabriel u.a. sehen den Mehrwert ihrer Studie vor allem darin, dass »der bis dato weitgehend sträflich vernachlässigte *ordinary reader* wahr- und ernstgenommen«²⁵¹ wird. Die vermeintlich pauschal als »bibelmüde« bezeichneten Jugendlichen werden einer empirisch fundierten Differenzierung unterzogen. Dabei wird erstens die Heterogenität der Einstellungen und zweitens deren kontextuelle Verwobenheit sichtbar. Was in der Studie als »Orientierungsrahmen« charakterisiert wird, verweist auf die Auswirkungen politischer, gesellschaftlicher wie religiöser Kontextfaktoren auf das Verständnis der Bibel, ihre Funktionalisierung und Bedeutungsweite.

Joachim Theis untersuchte in seiner 2005 erschienen Studie *Biblische Texte verstehen lernen* die Verstehensprozesse bzw. Behaltensleistungen, die sich bei der Auseinandersetzung mit biblischen Texten abspielen. Auf der Grundlage seiner Erkenntnisse führt er sodann

246 Ebd., 96.

247 Vgl. ebd., 96f.

248 Ebd., 96f.

249 Vgl. ebd., 97f.

250 Ebd., 98.

251 Ebd., 98.

bibeldidaktische Konsequenzen an, die einer Förderung solcher Prozesse dienlich sein können.²⁵²

Im Rahmen seiner Studie fragt er bei der Zielgruppe²⁵³ zahlreiche sozio-kulturelle Werte sowie Bibeldispositionen ab und stellt davon ausgehend Korrelationen zu kognitiven wie affektiven Verstehensprozessen, Behaltensleistungen und Textinterpretationen her. Einige, für vorliegende Studie relevante Faktoren, die im Sinne einer sozialen Kontextualisierung der Bibelbegegnung gesehen werden können, werden im Folgenden beschrieben.

Hinsichtlich der Berührungspunkte mit der Bibel stellt Theis fest, dass »Religiosität und die Bibel Themen der familiären Erziehung sind«²⁵⁴. Demnach ist nicht nur der Besitz einer Bibel bei 94,7 % der Befragten gegeben, sondern darüber hinaus geben 17,6 % an, dass die Bibel eine sehr große oder große Rolle in der Erziehung spielt, bei 26,7 % kommt ihr eine mittelmäßige Rolle zu.²⁵⁵ Wenngleich die »Rolle in der Erziehung« unterbestimmt bleibt, sind das beachtliche Zahlen, welche eine Präsenz der Bibel im familiären Kontext bestätigen.

Die Kirche als Ort der Begegnung spielt demgegenüber eine untergeordnete Rolle. Zwar gibt es bei 39,1 % der Befragten durchaus Kontakte mit der Bibel im kirchlichen Bereich, welche aber nicht durch eine nachhaltige Beeinflussung der Einstellung zur Bibel gekennzeichnet sind. Theis konstatiert, dass lediglich 15 % der Befragten, einen »nachhaltigen Kontakt mit der Bibel im Rahmen kirchlicher Einrichtungen«²⁵⁶ haben. Diese Nachhaltigkeit wird u.a. über die Erinnerung an konkrete Bibeltexte überprüft. Eine Kontaktaufnahme zur Kirche geht außerdem nicht unbedingt mit einer gleichzeitigen Kontaktaufnahme zu biblischen Texten einher. Wenn doch, werden diese Begegnungen von fast der Hälfte der Befragten nicht positiv bewertet.²⁵⁷

Die tendenziell eher kirchenkritische Haltung im Jugendalter sowie eine geringe kirchlich-christliche Religiosität sind als Hintergrundfolie beim Einordnen der Zahlen mitzudenken. Darüber hinaus lässt sich mit Theis diagnostizieren, dass die sog. »Metatexte der Kirche [...] die Distanzierung und Abwehrhaltung gegenüber Bibeltexten [verstärken]. Jugendliche befürchten durch kirchliche interpretative Vorgaben, ihre selbstbestimmte Bibelrezeption zu verlieren.«²⁵⁸ Dies manifestiert sich laut Theis in ei-

252 Biblischer Referenzpunkt der Untersuchung ist das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37).

253 Die Zielgruppe setzt sich aus 15–21jährigen Schüler:innen aus dem Raum Trier zusammen; N=1114 (vgl. Theis 2005, 171–174; 176f.).

254 Ebd., 190.

255 Vgl. ebd.

256 Ebd., 191.

257 Vgl. ebd. 190–192. Besonders gut werden die Schöpfungserzählung(en), die Weihnachtsgeschichte, Mose-Geschichten und die Passions-/Auferstehungserzählung erinnert. Für die Rolle des Religionsunterrichts ergibt sich ein ähnliches Bild. Über ein Viertel der Befragten geben an, sich oft oder gar sehr oft mit der Bibel im Religionsunterricht zu beschäftigen. Die Hälfte tut dies manchmal. Diese Angaben kombiniert mit Nennung mindestens eines Textes, kommt Theis zum Schluss, dass ein wirklicher Kontakt zur Bibel nur für 36,9 % der Schüler:innen gegeben ist. Die restlichen 61,6 % »haben also auch in der Schule eigentlich keinen wirklichen Bezug aufgebaut und keine wirkliche Berührung mit der Bibel gehabt« (ebd., 192).

258 Theis 2017.

ner negativen Einstellung der Bibel gegenüber.²⁵⁹ Und weiter stellt Theis heraus: »Diese Befunde verschärfen und aktualisieren sich durch die Beobachtung, dass die Bibel nicht mehr als eigenständige Größe wahrgenommen wird, sondern im Gemenge mit anderen religiösen und kirchlichen Texten ihre Eigenständigkeit verliert. Die Abgrenzung biblischer Texte und Persönlichkeiten gegenüber Heiligen der Kirche und berühmten religiösen Legenden und Erzählungen ist verwischt.«²⁶⁰

Fragen nach dem Kontakt mit der Bibel im schulischen Unterricht offenbaren, dass 28,8 % der Befragten in der Schule oft oder sehr oft mit der Bibel in Berührung kommen, die Hälfte gibt an, sich manchmal mit der Bibel zu beschäftigen, während 20,0 % selten oder nie mit ihr in Kontakt kommen.²⁶¹ Bei 36,9 % kann tatsächlich davon gesprochen werden, dass sie in einen Kontakt zur Bibel treten, da bei ihnen Erinnerungen vorhanden sind, wohingegen 61,6 % »auch in der Schule eigentlich keinen wirklichen Bezug aufgebaut und keine wirkliche Berührung mit der Bibel gehabt«²⁶² haben.

Im Rahmen der Untersuchung der Bibeldisposition diagnostiziert Theis, dass der Besitz einer Bibel nicht einhergeht mit einer Lesetätigkeit, dagegen ist der »Zusammenhang zwischen allgemeiner und Bibel-Lesehäufigkeit [...] signifikant«²⁶³. Ähnliche Ergebnisse wie in der Shell-Studie liegen vor, wenn 2 % angeben regelmäßig und 11,3 % ab und zu in der Bibel zu lesen. Der überwiegende Teil der Befragten liest jedoch nie in der Bibel (54,6 %). Wenn zu ihr gegriffen wird, dann spielt der Faktor Interesse gegenüber dem Faktor Verpflichtung eine untergeordnete Rolle. Diese Daten gehen einher mit einer eher negativen kognitiven wie emotionalen Einstellung zur Bibel.²⁶⁴ Theis stellt weiterhin heraus, dass »die religiöse Einstellung und der affektive Bezug zur Bibel in einem klaren Verhältnis stehen«²⁶⁵. Emotional-ablehnende Haltungen sind bei Nicht-Religiösen deutlich stärker vorhanden als bei sehr Religiösen. Darüber hinaus ist auch die der Bibel attestierte Lebensrelevanz beachtenswert. Fast drei Viertel der Befragten messen der Bibel keine Relevanz im Alltag bei, für 3,7 % ist sie relevant, der Rest sieht eine geringe Rolle.²⁶⁶

Theis untersucht ferner die Wirkung einzelner Faktoren auf das Verstehen eines Bibeltexzes bzw. auf die Behaltens- und Interpretationsleistung. Einige wenige Aspekte seien an dieser Stelle benannt: Wenn eine Beziehung zwischen Leser:innen und Bibel in der Schule hergestellt werden kann, ist die Behaltensleistung höher. Eine positive Einstellung zur Kirche verstärkt ebenfalls die Behaltensleistung – allerdings nur in geringem Maße.²⁶⁷ Insgesamt reduzieren negative kognitive sowie emotionale Erwartungen an bzw. Einstellungen zur Bibel die Verstehens- und Behaltensleistung. Interesse, po-

259 Vgl. ebd.

260 Ebd.

261 Vgl. Theis 2005, 191.

262 Ebd., 192.

263 Ebd., 199.

264 Vgl. ebd., 199f.

265 Ebd., 200.

266 Vgl. ebd., 200f.

267 Vgl. ebd., 223.

sitive Emotionen und positiv konnotierte kognitive Einstellungen der Bibel gegenüber sowie eine erkennbare Alltagsrelevanz biblischer Texte verstärken sie hingegen.²⁶⁸

Jedoch ist mit Blick auf die Interpretation biblischer Texte durchaus festzuhalten, dass diese von dem Verhältnis zur Kirche beeinflusst wird. So korrelieren negative Einstellungen zur Kirche sowohl mit der Behaltensleistung als auch mit der Interpretation der Bibel: »Kirchlichkeit und Textinterpretation stehen in Relation, d.h. die Art und Weise, wie Bibeltexte aufgenommen werden, ist abhängig von der Beziehung zur Kirche.«²⁶⁹ Wer ein positives Verhältnis zur Kirche hat, bevorzugt biblisch-theologische Deutungsmuster vor. Affektive Komponenten spielen ebenfalls eine Rolle, insofern positive Beziehungen zur Kirche Emotionen beim Umgang mit biblischen Texten verstärken.²⁷⁰

Was an dieser Stelle wichtig wird, sind im Umkehrschluss folgende Aspekte: Wenn der Bibel zum Beispiel keine Lebensrelevanz beigemessen wird, sinkt auch Verstehens- und Behaltensleistung, was wiederum dazu führen kann, dass Bedeutungszuschreibungen ausbleiben und Interesse noch weiter sinkt.

2.2.4 Die Bibelrezeption von Kindern und Jugendlichen aus entwicklungspsychologischen Perspektiven

Im Folgenden werden zunächst einige entwicklungspsychologische Schlaglichter präsentiert, die Anhaltspunkte bieten, um die Bibelrezeptionen Heranwachsender sowie ihr Verhältnis zur Bibel einordnen und nachvollziehen zu können. So erlauben Überlegungen zur Entwicklung des religiösen Denkens, des Lebensglaubens, des religiösen Urteils sowie hybrider und komplementärer Denkformen ebenso wie Ausführungen zur Ausprägung religiöser Stile eine Kontextualisierung juveniler Zugänge zur Bibel und ermöglichen eine Sensibilisierung für etwaige (entwicklungsbedingte) Zugangsmöglichkeiten und -schwierigkeiten.

Anschließend werden entwicklungspsychologische Studien zur Rezeption von Bibeltexten kurz vorgestellt. Diese Studien befassen sich mit Zugängen Heranwachsender zu biblischen Wundererzählungen bzw. Gleichnissen. Die Studienergebnisse erweisen sich als wichtige empirische Grundlage zur Konturierung der Leser:innen biblischer Texte, insofern sich an diesen vermeintlich schwierigen biblischen Textgattungen Verstehensmöglichkeiten sowie (ableitbare) Zugangsschwierigkeiten in verdichteter Weise offenbaren, welche darüber hinaus hinsichtlich ihrer Konsequenzen für andere Bibeltexte befragbar werden.²⁷¹

268 Vgl. ebd., 224f. Vgl. auch die Studie Kammeyer/Büttner 2011, die u.a. Bedingungen und Begegnungsorte, die zur Erinnerung biblischer Erzählungen beitragen, fokussiert.

269 Theis 2005, 239.

270 Vgl. ebd., 230; 234f.; 239.

271 Die Darstellungen folgen zunächst der Logik der jeweiligen Theorien bzw. Studien, bevor die in religionspädagogischen Diskursen weit verbreitete Kritik an diesen entwicklungspsychologischen Einordnungen sodann gebündelt zur Sprache gebracht wird.

Ronald Goldmans Darlegung der »*Entwicklung religiösen Denkens*«²⁷² ist für das Themengebiet *Jugendliche und Bibel* insofern bedeutend, als er in seinen Untersuchungen auch auf die Interpretationen biblischer Texte eingeht.²⁷³ Die Stufentheorie, die er in den 1960er Jahren im Anschluss an Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung um die Entwicklung religiöser Denkvorgänge erweiterte, kann Aufschluss darüber geben, inwiefern Kinder und Jugendliche eines bestimmten Alters in der Lage sind, symbolisch-metaphorische Lesarten der Bibel für sich in Erwägung zu ziehen.

Piagets präoperatorischer Stufe ordnet Goldman ein intuitiv geprägtes religiöses Denken zu, das von einem anthropomorphen Gottesbild ausgeht, magische Züge hat sowie noch fragmentarisch und unsystematisch ist. Biblische Texte werden hier wörtlich begriffen. Auf der konkret-operatorischen Stufe verändert sich religiöses Denken in dem Maße, dass zwar noch keine symbolisch-metaphorische Lesart angenommen wird, jedoch auch keine rein wörtliche und unkritische. Für beide Lesarten wird eine Art Kompromiss gesucht, ein verbindendes, zusammenhängendes Denken. Erst im Jugendalter, auf der formal-operatorischen Stufe, ist demnach von einem abstrakten religiösen Denken auszugehen, welches dadurch gekennzeichnet ist, dass Symbole als solche erkannt werden, und religiösen Inhalten in reflektierter Weise begegnet wird.²⁷⁴

Die allgemeinen Zuordnungen lassen sich durch Goldmans Erkenntnisse zur Entwicklung eines Verständnisses vom Wesen der Bibel konkretisieren, welches folgende Stadien durchläuft: Zunächst findet eine Thematisierung des Wesens der Bibel über deren äußere Erscheinung oder die Benutzungsoptionen statt (bis 10 Jahre). Sodann wird der Fokus auf den Inhalt und die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften gelegt (bis 12 Jahre). In der Folge wird die religiöse Bedeutung der Bibel sowie deren Aussage betrachtet (bis 14 Jahre), bevor die Phase der Perspektivierung des geistlichen Sinns der Bibel einsetzt (ab 14 Jahren).

In Bezug auf die Frage nach Wahrheit lässt sich festhalten, dass die Bibel bis zu einem Alter von zehn Jahren als wörtlich wahr verstanden wird. Dies geht auch mit der Vorstellung von Gott als Verfasser einher. Bis 12 Jahre wird die Wahrheitsfrage mit Gott und seiner Autorität als Quelle der biblischen Erzählungen begründet, ohne sich an eine Verfasserschaft Gottes zu binden. Schließlich wird im Jugendalter ein Rekurs auf die Glaubwürdigkeit von Zeugen und auf eigene Erfahrungen als Begründung der Wahrheit angeführt. In diesem Stadium ist eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage eines wörtlichen Verstehens von biblischen Texten wahrscheinlich.

Der Blick auf die Frage nach der Entstehung der Bibel macht überdies deutlich, dass die Annahme eines magischen Ursprungs der Bibel gepaart mit der Vorstellung von Gott, Jesus oder einer anderen religiösen Person als Verfasser (bis 9 Jahre) abgelöst wird durch

272 Vgl. Goldman 1964, 51–67. Er befragte 200 Kinder im Alter von 6–16 Jahren und rekurrierte in seinen klinischen Interviews auf religiöse Konzepte sowie auf biblische Erzählungen, zu deren Verständnis er Fragen stellte.

273 Er ging u. a. auf drei konkrete biblische Erzählungen (der brennende Dornbusch, die Durchquerung des Roten Meeres sowie die Versuchung Jesu) ein. Sein Erkenntnisinteresse lag auf dem Wesen der Bibel, ihrer Autorität sowie der Frage nach Wahrheit und Glaubwürdigkeit und Relevanz (vgl. ebd. sowie Tamminen 1993, 146–148).

274 Vgl. Bucher/Oser 2002, 609; Fricke 2005, 179–181; Goldman 1972, 36–40.

die Vorstellung von mehreren Verfasser:innen, die sich auf Augenzeugen oder mündliche Traditionen berufen (bis 14 Jahre). Schließlich mündet dies in die Vorstellung einer Inspiration der Schrift, was gleichzeitig eine Abkehr vom Kriterium der Faktizität bedeutet.²⁷⁵

Die Wahrnehmung religiöser Bedeutungen biblischer Texte, die plausible Rede von der Inspiration der Schrift sowie eine Loslösung von einem an die Wörtlichkeit gekoppelten Einordnen von Wahrheit treten Goldman zufolge erst im Jugendalter ein. Infolgedessen spricht er der Bibel ab, ein geeignetes Buch für Kinder zu sein, da deren wörtliche Verstehensweise kein geeigneter Zugang sei, um biblische Texte zu erschließen.²⁷⁶

Bei *James Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung* geht es nicht genuin um die Entwicklung biblischer Rezeptionen. Insofern aber der Lebensglaube²⁷⁷ als ein den Zugang zur Bibel beeinflussender Faktor angenommen oder zumindest nicht ausgeschlossen werden kann, sind auch hier bedenkenswerte Erkenntnisse abzuleiten.

Die in Anschluss an Piaget, Kohlberg, aber auch Freud und Erikson, ausdifferenzierten sechs Stufen der Glaubensentwicklung (faith)²⁷⁸ zeigen auf, dass sich eine Entwicklung vom intuitiv-projektiven Glauben in der Vorschulzeit über einen mythisch-wörtlichen im Bereich der Grundschule bis hin zu einem synthetisch-konventionellen und schließlich individuierend-reflektierenden Glauben im Jugendalter vollzieht. Im Erwachsenenalter kann mitunter ein verbindender Glauben angenommen werden, ein universalisierender Glaube ist schließlich eine ideale, empirisch nicht belegbare letzte Stufe.²⁷⁹ Ungeachtet der kritischen Anfragen an die Abfolge und altersgemäßen Zuordnungen sind wichtige Erkenntnisse zur Einordnung der Kinder und Jugendlichen sowie zu deren potentiellen Zugangsschwierigkeiten zu biblischen Texten auszumachen. In diesem Zusammenhang kann etwa der Übergang eines mythisch-wörtlichen Glaubens hin zu einem synthetisch-konventionellen Glauben als Brennpunkt in zweierlei Weise gelten:

Zum einen zeichnet sich die synthetisch-konventionelle Stufe dadurch aus, dass sie »auf die Erwartungen und Urteile bedeutender anderer abgestimmt ist und sich ihrer eigenen Identität und ihres eigenständigen Urteils noch nicht sicher genug ist, um eine unabhängige Perspektive zu konstruieren und festzuhalten«²⁸⁰. Die Orientierung an Menschen im sozialen Umfeld bei gleichzeitig noch nicht gefestigten eigenen Glaubenspositionen impliziert eine Ablösung von in früheren Lebensjahren als wichtig eingestuft Autoritäten, infolgedessen eine Neuordnung und Gewichtung von Referenzsystemen und deren Einflussmöglichkeiten stattfindet. Hier ergeben sich auch Verschiebun-

275 Vgl. Tamminen 1993, 146–148.

276 Vgl. Goldman 1964, 220f; 226f.; Fricke 2005, 179.

277 In halb-standardisierten Interviews wurden ca. 300 Personen zur eigenen religiösen Entwicklung befragt (vgl. Büttner/Dieterich 2016, 76).

278 Fowler 1991, 35. (In Abgrenzung zu den Glaubensinhalten = belief)

279 Vgl. zu den Stufen des Glaubens ebd., 136–231; vgl. auch Fowler 1981, 117–210 sowie die Zusammenschau von Büttner/Dieterich 2016, 76–79; Stögbauer-Elsner 2021, 80–82; Bahr 2014, 355f.; Fricke 2007, 15–19.

280 Fowler 1991, 191.

gen hinsichtlich der Begegnungsorte mit der Bibel und die ihnen beigemessene Bedeutsamkeit.

Zum anderen zeichnet sich der mythisch-wörtliche Glaube durch ein anthropomorphes Gottesbild, ein eindimensionales Verstehen von Symbolen sowie eine Integration von Erfahrungen in die Erzählung von stories aus. Der Übergang zur nächsten Stufe bricht dann mit einem wortwörtlichen Betrachten von Erzählungen, woraus die Notwendigkeit resultiert, verschiedene Erzählungen miteinander in Verbindung zu bringen und Konflikte zu lösen.²⁸¹ Auf der synthetisch-konventionellen Stufe kann gleichzeitig eine Neuausrichtung des eigenen Gottesbildes sowie ein Heranziehen von Symbolen zur Auseinandersetzung mit dem Transzendenten angenommen werden.²⁸² Dadurch können sich auch Fragen nach der richtigen Lesart der Bibel, nach Wahrheit und Fiktion stellen, die in der Folge auf die Tragweite für das eigene Leben befragt werden. Wichtig ist außerdem die Feststellung Fowlers, dass diese Stufe auch »für viele Erwachsene [...] ein dauerhafter Ort des Gleichgewichts«²⁸³ ist. Es darf demnach vermutet werden, dass diese Stufe auch bei den Befragten vorliegender Studie eine entscheidende Rolle spielt.

Fritz Oser und Paul Gmünder lassen mit ihre Studie zur *Entwicklung des religiösen Urteils*²⁸⁴ aus dem Jahr 1988 und den dort aufgezeigten Stufen »Orientierung an absoluter Heteronomie, »Orientierung an ›Do ut des‹, »Orientierung an absoluter Autonomie (Deismus)«, »Orientierung an vermittelter Autonomie und Heilsplan« und schließlich »Orientierung an religiöser Autonomie Intersubjektivität«²⁸⁵ hilfreiche Einschätzungen und Einordnungen der Argumentationen Jugendlicher auch hinsichtlich deren biblischen Deutungsweisen und Annäherungen zu. Insbesondere auf der dritten Stufe (Deismus) erfolgt eine klare Differenzierung der Bereiche »Letztgültiges« und »eigenes Ich«.²⁸⁶ Dies hat zur Konsequenz, dass eigene, verantwortungsvolle Entscheidungen für die eigene Person und die Welt zu treffen sind, welche nicht in Beziehung zu einem Letztgültigen stehen. Dieses kann zwar als existent angenommen werden, greift jedoch nicht wirkmächtig in Lebensvollzüge ein. Transzendenz und Immanenz gelten somit als zwei abgetrennte Bereiche. Der Mensch ist autonom in seinen Entscheidungen, indem er sich von Autoritäten auf verschiedenen Ebenen löst. Eine ablehnende Haltung gegenüber Autoritäten im religiösen oder konkret kirchlichen Bereich sind somit ebenfalls auszumachen.²⁸⁷ Für Einstellungen gegenüber biblischen Kontexten können erstens Auslegungs- und Begegnungsgrößen in deren Legitimation und Auslegungspotential befragt werden. Zweitens kann das Bibelverständnis dergestalt beeinflusst werden, dass die Bibel an sich an Autorität verliert, wenn religiöse Größen unbedeutender werden.

281 Vgl. ebd., 152; 166f.

282 Vgl. ebd., 170; 180; 191.

283 Ebd. 1991, 191.

284 Vgl. Oser/Gmünder 1988. Anhand von Dilemmata und den jeweiligen Begründungsstrukturen bei der Bearbeitung dieser Kontingenzsituationen entwickelten die beiden Forscher ein sechs Stufen umfassendes Schema.

285 Ebd., 80. Vgl. die Zusammenstellung der Stufen von Stögbauer-Elsner 2021, 77–80; Bahr 2014, 356–358; Fricke 2007, 19–23.

286 Oser/Gmünder 1988, 86.

287 Vgl. ebd., 80; 86–89.

Drittens können Veränderungen auf der Seite des Bibelverständnisses eine Rolle spielen, insofern der transzendente Bezug durch eine deistische Einstellung abgelöst wird.

Bedenkenswert auf der vierten Stufe sind Entwicklungen, wenn unter Wahrung der Autonomie in Fragen der eigenen Religiosität wieder eine Beziehung zum Transzendenten aufgebaut wird, indem etwa das Letztgültige als Voraussetzung des autonomen Handelns eines Menschen gesehen wird und dieser Vollzug innerhalb eines Heilsplans zu verorten ist.²⁸⁸ »Das Subjekt sieht sich als Entscheidendes, derweil es innerhalb eines universellen Planes steht, der die Möglichkeit der Bedingung von Leben ist [...]«. ²⁸⁹

Im Unterschied zu Fowler sehen Oser/Gmünder im Jugendalter ein deistisches und von Autonomie gegenüber dem Ultimativen geprägtes Bild als vorherrschend, während bei Fowler noch die synthetisch-konventionelle Stufe dominiert und sich demnach individuelle Einstellungen und Loslösungsentwicklungen später als bei Oser/Gmünder ereignen.²⁹⁰ So resümiert Büttner, der diese Unterschiede nicht zuletzt auf verschiedenen Zielgruppen und deren gesellschaftliche und kulturelle Kontexte zurückführt, in Bezug auf Entwicklungen im Jugendalter: »Für diese Altersphase spielen soziale, kulturelle, gesellschaftliche und geschichtliche Faktoren offensichtlich eine wesentlich größere Rolle als für die Zeit der Kindheit.«²⁹¹

Schließlich können Einordnungen zur Entwicklung *komplementären Denkens*²⁹² ein nützliches Raster bilden, um die Problematik um den Umgang mit der wahrgenommenen Spannung zwischen Glaube und Naturwissenschaft als Denk Voraussetzung der Bibelrezeptionen Jugendlicher plausibilisieren zu können²⁹³. Da nicht zuletzt aufgrund zahlreicher Studien angenommen werden kann, dass Anfragen an den Wahrheitsgehalt biblischer Texte von großer Tragweite sind, ergibt sich eine gewisse Dringlichkeit bezüglich kognitiver Einordnungen.

Insbesondere die Studien von *Karl Helmut Reich* geben Aufschluss über den Verlauf der Entwicklung komplementären Denkens, die sich in mehreren Stufen vollzieht: Niveau I zeichnet sich durch ein Denken in sich gegenseitig ausschließenden Alternativen aus. Entweder (Theorie) A oder (Theorie) B kann gelten, während auf Niveau II eine punktuelle Berücksichtigung beider Sichtweisen und somit Ansätze von Komplementarität erkennbar sind, insofern die Möglichkeit in Betracht gezogen wird, dass A, aber auch B richtig sein könnte. Eine konkretere Anbahnung komplementären Denkens findet auf Niveau III statt, wenn die Notwendigkeit des Heranziehens von A und B erkannt wird,

288 Vgl. ebd., 80; 89–92.

289 Ebd., 89f.

290 Vgl. Streib/Gennerich 2011, 22; Büttner/Dieterich 2016, 81.

291 Büttner/Dieterich 2016, 82.

292 Als Grundmerkmale von Komplementarität sind folgende Aspekte auszumachen: 1. Mindestens zwei Erklärungen/Theorien liegen vor, die sich auf ein gemeinsames »Explanandum« beziehen. 2. Alle Erklärungen/Theorien sind notwendig für eine umfassende und komplette Beschreibung. 3. Die Erklärungen/Theorien sind voneinander eindeutig unterscheidbar und stehen in einem bestimmten Verhältnis zueinander (vgl. Rothgangel 1999, 42).

293 Gerade rund um die Frage nach dem Verhältnis von Schöpfung und Evolution respektive Weltentstehungs- bzw. Welterklärungsmodellen oder Weltbildentwicklungen haben sich zahlreiche Arbeiten zur Entwicklung komplementären Denkens hervorgerufen.

um die Erklärung eines Sachverhalts herbeizuführen. Schließlich werden auf Niveau IV A und B als zusammengehörig im Sinne von komplementär aufgefasst und ihr Verhältnis bestimmt. Bei Niveau V ist ein voll ausgeprägtes Verständnis von Komplementarität zu finden. Auf einer Metaebene werden die Beziehungen zwischen A und B sowie deren Kontextbedingungen reflektiert, was ab dem späten Jugendalter erwartbar ist.²⁹⁴

Zwei Aspekte scheinen darüber hinaus beachtenswert:

Die Ausprägung komplementären Denkens beschränkt sich nicht auf einzelne Denkbereiche, sondern manifestiert sich insbesondere als übergreifende Aufgabe zwischen unterschiedlichen Domänen. Dies führt zu spezifischen Herausforderungen.²⁹⁵ Hier ist auch die Frage nach Wahrheit zu verorten, die aus dem Spannungsfeld von Religion und Naturwissenschaft erwächst, beide Domänen tangiert und dementsprechend übergreifend bearbeitet werden muss.

Außerdem sind Formen hybriden Denkens sowie Vorformen komplementären Denkens auch im späten Jugendalter und im Erwachsenenalter zu finden. Damit einhergehend ist die denkerische Entwicklung abhängig von bestimmten Voraussetzungen, welche eine Entwicklung vorantreiben können, wie etwa die aktive Auseinandersetzung anhand konkreter Fragestellungen und weniger die Verhandlung auf einer theoretischen Ebene.²⁹⁶ Hybrides Denken liegt vor, wenn »naturwissenschaftliche und religiöse Sichtweisen entweder weitgehend unbewusst nebeneinander existieren und sich eventuell situativ bzw. kontextabhängig aktualisieren oder zugleich zur Bearbeitung von thematischen Problemen herangezogen werden«. ²⁹⁷ Auch im späten Jugendalter, wenn eine Trennung der Domänen sowie eine Reflexion ihres Verhältnisses möglich wäre, werden formal-hybride Denkmuster angewandt, um auf diese Weise zum Beispiel gegenseitig Erklärungslücken zu füllen. So können naturwissenschaftliche und religiöse Weltdeutungen auf integrierende, synthetische oder aufgabenabhängige Weise miteinander in Beziehung stehen.²⁹⁸

Die 2001 veröffentlichten Forschungen zu *religiösen Stilen* von Heinz Streib sind bei der Frage nach Bibelrezeptionen schließlich insofern hilfreich, als sie verschiedene Arten des Umgangs mit Religion inklusive der Lebenszusammenhänge sowie religiöse Wandlungsprozesse in den Blick nehmen. Das Modell einer schematischen Abfolge in Form von Stufen wird abgelöst von der integrativen Idee einer möglichen Mischung und Überlagerung religiöser Stile sowie eines Wechsels zwischen den Stilen. Die Stile werden zwar akkumulativ im Lebensverlauf erworben, je nach Lebenssituation können jedoch unterschiedliche Zugriffe erfolgen, indem auf bereits früher erworbene Stile rekurriert wird bzw. Stile einer Transformation unterliegen.²⁹⁹

294 Vgl. Oser/Reich 2000, 220; Büttner/Dieterich 2016, 97–101; Rothgangel 1999, 40–51; Dieterich 2018, 152–156.

295 Vgl. Büttner/Dieterich 2016, 101.

296 Vgl. Dieterich 2018, 155.

297 Ebd., 155.

298 Vgl. Büttner/Dieterich 2016, 90–95, der sich auf die Studien von Harris 2000 und Harris 2011 stützt.

299 Vgl. Dieterich 2015, 9–10; Büttner/Dieterich 2016, 82f., 87f.

Streib verdeutlicht, dass unter religiösen Stilen »unterschiedliche Arten von praktisch-interaktiver (ritueller), psychodynamischer (symbolischer) und kognitiver (narrativer) Rekonstruktion und Aneignung von Religion« zu verstehen sind, dass diese »ihren Ursprung in Bezug zur Lebensgeschichte und zur Lebenswelt haben« und schließlich »die Variationen und Transformationen von Religion über eine Lebensspanne hinweg bedingen«³⁰⁰.

Insgesamt kann Streib fünf religiöse Stile ausmachen, die die Differenziertheit religiöser Vorstellungen sowie religiöser Empfindungen abbilden. Relevant für vorliegende Studie sind der »instrumental-reziproke Stil«, der sich durch schlüssige Geschichten, ein wörtliches Verstehen und Aushandlungsgedanken im Sinne des »do ut des« auszeichnet, der »wechselseitig-religiöse Stil«, der ein Augenmerk auf zwischenmenschliche Beziehungen richtet und in ihnen Orientierung und Abgleichoptionen für religiöse Vorstellungen und Empfindungen findet, sowie der »individuierend-systemische religiöse Stil«. Bei letzterem kann die Integration in ein soziales Gefüge angenommen, gleichzeitig aber auch Distanzierungen dazu geschaffen werden. Geleitet von rationalen Überlegungen werden religiöse Erzählungen kritisch befragt und eine eigene Positionierung zu ihnen entwickelt. Schließlich folgt der »dialogisch religiöse Stil«.³⁰¹ Dass Stile in unterschiedlichen Kontexten und Themenbereichen auch unterschiedlich vorhanden sein können, erweist sich als beachtenswerte Weiterentwicklung der Ausführungen Fowlers und kann innerhalb biblischer Lernprozesse einmal mehr die Sensibilität dafür schärfen, dass es eine große Heterogenität in Bezug auf Einstellungen und Wahrnehmungen der Bibel geben kann, dass überdies bereichsspezifische Entwicklungen auftreten und auch bereits vergangene religiöse Stile wiederkehren können. Religiöse Stile unterliegen somit einer Prozesshaftigkeit, die nicht als linear verlaufend, sondern als durchlässig zu verstehen ist.

Kritisch anzufragen sind entwicklungspsychologische Einordnungen dahingehend, dass von einem bereichsübergreifenden Denken ausgegangen wird, welches ein Erreichen der nächsten Stufe kontextunabhängig auf alle Bereiche des Denkens überträgt. Demgegenüber kann vielmehr von einem bereichsspezifischen Denken mit gegenstandsbezogenen Theorien ausgegangen werden, deren Genese jeweils eigenen Entwicklungslinien folgt und von Faktoren wie Sozialisation, Interesse oder Übung sowie zur Verfügung stehenden Wissensbeständen abhängig ist.³⁰² Dieses Denken in sog. Domänen inkludiert auch den Bereich Religion.³⁰³ Ausgangspunkt bildet möglicherweise die kindlich-magische Vorstellung eines alle Dinge leitenden übernatürlichen Wesen, die durch Anreicherung mit bereichsspezifischem Wissen ausdifferenziert und weiterentwickelt wird. Innerhalb der Domäne Religion sind wiederum Subdomänen

300 Streib 2001, 149.

301 Vgl. ebd., 150–153; Dieterich 2015, 9–11; Büttner/Dieterich 2016, 82–84.

302 Vgl. Büttner/Dieterich 2016, 25–36; Fricke 2005, 199; Fricke 2012, 214–216; Dieterich 2015, 6; Stögbauer-Elsner 2021, 85.

303 Im Zuge der Weiterentwicklung der Piaget'schen Forschung wird eine bereichsspezifische Entwicklung der Domänen Physik, Biologie, Psychologie und Mathematik angenommen. In der weiteren Diskussion wird die Frage nach weiteren Domänen, darunter Religion, aufgeworfen (vgl. Dieterich 2015, 6–8).

mit je »eigenen Denk- und Entwicklungslogiken«³⁰⁴ möglich. Neben der Erklärbarkeit unterschiedlicher Denkentwicklungen in unterschiedlichen Domänen muss allerdings auch das Problem des Verhältnisses zwischen den Domänen und ihrer mitunter verschiedenen Wirklichkeitszugriffe und Erklärungsideen berücksichtigt werden, was insbesondere im Jugendalter als spannungsvolle Beziehungen wahrgenommen werden kann. Hier wird die Förderung eines Denkens in Komplementarität virulent.³⁰⁵

Einen weiteren Kritikpunkt stellt Heike Bee-Schroedter heraus: »Welche Erfahrungen eine solche Entwicklung auslösen, welche situativen sozialen Kontexte solche Erfahrungen ihrerseits fördern oder hemmen, darüber geben kognitiv strukturell orientierte Entwicklungstheorien in selbst gesteckter Begrenzung keine Auskunft. Ihnen liegt an einer Erklärung der ersten unmittelbaren Ursachenerklärung für gezeigtes Verhalten.«³⁰⁶ Konkrete lebensweltliche Zusammenhänge und Einflussfaktoren, Sozialisationsbedingungen, Vorverständnisse und eigene subjektive Interessen und Relevanzsetzungen zu beleuchten, ist folglich unumgehrbar und damit Aufgabe religionspädagogisch-empirischer bzw. religionssoziologischer Forschung.

In vielen Stufenmodellen spielen wörtliche und symbolische Lesarten religiöser respektive biblischer Texte eine entscheidende Rolle, indem sich u. a. an ihnen spezifische kognitive Fähigkeiten bestimmten Stufen zuordnen lassen. Hier ist jedoch eine Differenzierung zwischen der Fähigkeit biblische Texte symbolisch zu deuten auf der einen Seite und einem wörtlichen Lesen, das Geschriebenes als im buchstäblichen Sinne wahr versteht, auf der anderen Seite als eine stark kontrastierende Gegenüberstellung kritisch zu befragen. Dass Kinder »aus der Binnenlogik der Geschichte heraus« sprechen und sehr wohl »fiktionale Räume«³⁰⁷ wahrnehmen, ist ein beachtenswerter Faktor. Weder ist eine theologisch-symbolische Deutung noch eine faktisch-realistische Lesart zwangsläufig anzunehmen; vielmehr ist ein wörtliches Verstehen im Rahmen eines fiktionalen Textes als mögliche Zugangsoption zu berücksichtigen und kann für juvenile Verstehensprozesse ebenso mitgedacht werden.³⁰⁸

So kann insgesamt festgehalten werden, dass Stufentheorien und entwicklungspsychologische Studien zur Rezeption von Bibeltexten helfen, Zugangsmöglichkeiten und -grenzen sowie Verständnisschwierigkeiten einzuschätzen, Aussagen einzuordnen und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen. Jedoch sind es zum Beispiel die »affektive Dimension«³⁰⁹ des Verstehens, Sozialisationsbedingungen und Interessen in der Domäne Religion usw., die darüber hinausgehend ebenfalls einer Berücksichtigung bedürfen.³¹⁰

Deswegen ist auch klar davon Abstand zu nehmen, eine Entwicklung auf nahezu konkrete Altersangaben zu reduzieren. Vielmehr bieten Stufenmodelle – und hier können Streibs religiöse Stile einen wichtigen Anhaltspunkt geben – die Option, die Band-

304 Ebd., 7.

305 Vgl. ebd., 13f.

306 Bee-Schroedter 1998, 316.

307 Niehl 2006, 171.

308 Vgl. ebd., 167–172. Niehl verweist auf die Ausführungen von Kaspar H. Spinner 1995 und antizipiert diese auf das Verstehen biblischer Erzählungen.

309 Niehl 2006, 171.

310 Vgl. zur Kritik Fricke 2005, 181; Bucher/Oser 2002, 610.

breite an Verstehensmöglichkeiten innerhalb kindlicher und juveniler Zugänge wahrzunehmen.³¹¹

Wichtig ist zweifelsohne die Untersuchung der Verständnisschwierigkeiten, die auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen auftreten können, sowie eine Sensibilisierung für diese. Problematisch hingegen ist die pauschale Aussage, dass die Bibel kein geeignetes Buch für Kinder sei, da diesen ein Zugang zu symbolischen Textwelten nicht offenstehe.

2.2.5 Gattungsspezifische Bibelrezeptionen von Kindern und Jugendlichen

Die Frage nach entwicklungsbedingten Zugangsweisen zu biblischen Texten spitzt sich zu, wenn es um vermeintlich schwierige Texte oder Gattungen geht. Gleichnisse und Wunder gehören zweifelfrei in diesen Bereich und sind Gegenstand zahlreicher Studien. Im Folgenden werden drei davon herausgegriffen, um Verstehensmöglichkeiten und entwicklungspsychologische Verortungen anhand konkreter Bibelrezeptionen von Kindern und Jugendlichen herauszustellen.

In seiner 1990 erschienenen Studie »*Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*« untersuchte Anton Bucher, wann bzw. von welcher Entwicklungsstufe an Gleichnisse als Gleichnisse³¹² verstanden werden können, welche Entwicklungen in Bezug auf voranschreitendes Alter auszumachen sind und inwieweit Gleichnisverständnisse mit einem anthropomorphen Gottesbild und territorialen Vorstellungen des Reich Gottes einhergehen.³¹³

Bucher befragte in seiner Studie zur Gleichnisrezeption insgesamt 28 Personen, von denen zwölf zwischen dem 7. und 12. Lebensjahr waren. Die Fragen des Fragebogens beinhalteten u. a. Aspekte zur Faktizität von Gleichnissen, zum Verständnis einer metaphorischen Darstellung Gottes sowie zum wahrgenommenen Bezug zur Reich-Gottes-Thematik.³¹⁴

Bucher legt seiner Studie ein Entwicklungsmodell des Gleichnisverständnisses zugrunde, welches in Anlehnung an Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung formuliert ist und von der Prämisse ausgeht, dass das Verstehen von Gleichnissen einzufügen ist in eine allgemeine kognitive Entwicklung. So zeichnet Bucher einen Weg von der Rezeption der Gleichnisse als konkrete Geschichten mit einem auf der Bildhälfte der Gleichnisse verharrenden Zugriff über Anklänge eines partiellen symbolischen Verstehens bis hin zur Fähigkeit, Gleichnisse im übertragenen Sinne zu verstehen, indem theologische

311 Vgl. zur kritischen Auseinandersetzung mit der Rolle der Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik Fricke 2005, 196–200.

312 Seine Gleichnisdefinition impliziert die Unterscheidung von Bild- und Sachhälfte in Anlehnung an Jülicher: »Unter einem Gleichnis soll im Folgenden ein konkret-bildhafter Text verstanden werden, bei dem aus der Bildhälfte die Sachhälfte zu erschließen ist, aus der wortwörtlichen Bedeutung die übertragene, aus der Rhema das (theologische) Thema.« (Bucher 1990, 33)

313 Vgl. ebd., 34; 44.

314 Vgl. ebd., 44–47.

Bedeutungsstränge inkl. der Reich-Gottes-Botschaft identifizierbar werden und literarische Fiktionalität als Denk voraussetzung angenommen wird.³¹⁵

Die Ergebnisse Buchers lassen eine altersabhängige Zuordnung zu den einzelnen Entwicklungsstadien des Gleichnisverständnisses erkennen: Vor dem 10. Lebensjahr rechnet Bucher nicht damit, »daß [sic!] Parabeln als Parabeln rezipiert werden.«³¹⁶ In dieser Phase des konkret-operatorischen Denkens ist demnach auch ein entsprechendes Gleichnisverständnis anzutreffen, das keine Übertragungen zulässt und erst mit Beginn der formal-operatorischen Stufe (ab dem 12. Lebensjahr) in dem Sinne abgelöst wird, dass Gleichnisse als solche verstanden werden können.³¹⁷

Anthropomorphe Gottesbilder korrelieren ebenso wie eine konkret physikalische und lokalisierende Vorstellung des Reich Gottes mit einem Gleichnisverstehen, das Gleichnisse als konkrete Geschichten auffasst.³¹⁸ Bucher resümiert, dass in der Grundschulzeit Gleichnisse »noch nicht als Gleichnisse thematisiert werden« sollen, da die »dafür erforderlichen kognitiven Strukturen [...] noch nicht formiert«³¹⁹ sind. Dagegen sind Beispielerzählungen leichter zugänglich. In Bezug auf die Reich-Gottes-Gleichnisse schlägt Bucher vor, zunächst auf der Bildhälfte der Gleichnisse zu verharren.³²⁰

Insofern sich in Gleichnissen die Problematik um ein symbolisches Gottesbild bzw. eine symbolische Lesart der Bibel zuspitzt, sind Forschungen zu Gleichnisrezeptionen unter entwicklungspsychologischen Perspektiven wichtige Referenzpunkte für bibeldidaktische Anforderungssituationen, um Zugangsoptionen und –schwierigkeiten Heranwachsender leichter ausloten zu können.³²¹ Gleichzeitig zeigt sich ein wesentliches Referenzmoment für etwaige Zugangsschwierigkeiten zur Bibel, die sich im Rahmen vorliegender Untersuchung herausstellen können.

Heike Bee-Schroedter widmet sich in ihrer Studie zu *Neutestamentlichen Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen* aus dem Jahr 1998 der Fragestellung: »Wie rezipieren Kinder und Jugendliche heute biblische Wundergeschichten?«³²²

Im Fokus steht dabei zunächst die Dokumentation der unterschiedlichen Rezeptionen neutestamentlicher Wundergeschichten (als Perspektive der Befragten) sowie im Anschluss daran deren Einordnung bzw. Erklärung mit Hilfe entwicklungspsycho-

315 Vgl. ebd., 42f.

316 Ebd., 63.

317 Vgl. ebd., 63.

318 Vgl. ebd., 63–66.

319 Ebd., 66.

320 Vgl. ebd., 66–68.

321 Dagegen kann mit Michael Fricke kritisiert werden, dass die »Versuchsanordnung [...] nicht an den Relevanzsystemen der Befragten orientiert« (Fricke 2005, 182f.) ist, indem weitgefaste Fragen zum eigenen Verständnis bzw. zum Unverständnis der Gleichnisse ausbleiben und dagegen eine Zuspitzung auf Fragen zur Überprüfung der Hypothesen und zielend auf die Einordnung in das Stufenmodell stattfindet.

322 Vgl. Bee-Schroedter 1998, 145.

logischer Theorien (als Perspektive der Forscherin).³²³ Zielgruppe³²⁴ sind je vier Kinder entwicklungspsychologisch relevanter Altersstufen, die mit einem halbstandardisierten, problemzentrierten Interview befragt wurden.³²⁵

Ausgangspunkt der Interviews sind die beiden Bibeltexte Lk 18,35-43 (Blindenheilung) und Mt 14,22-33 (Seewandel).³²⁶

Unter anderem folgende Fragen wurden besprochen:³²⁷ »Kannst Du Dir vorstellen, dass das, was hier erzählt wird, auch tatsächlich so geschehen ist? Warum?«; »Was vermutest Du: Von wem ist diese Geschichte ursprünglich wohl erzählt worden? Warum hat derjenige sie vermutlich erzählt?«; »Wie gefällt Dir diese Erzählung? Warum?«.

Für die entwicklungspsychologischen Verortungen griff Heike Bee-Schroedter auf folgende Theorien zurück: Stufen des religiösen Urteils von Oser/Gmünder, Untersuchung der Weltbildentwicklung nach Fetzer/Valentin, Entwicklung der sozialen Kognition nach Selman sowie Entwicklung der Wahrnehmung von Symbolen im Rückgriff auf verschiedene Forschungen.³²⁸

Folgende Auszüge aus den Ergebnissen erweisen sich im Horizont Jugendlicher und ihrer Verstehensprozesse als besonders beachtenswert³²⁹:

Die Interpretation der Wundergeschichten des 9-Jährigen lässt sich konkreten kognitiven Entwicklungsstufe zuordnen. Zum Beispiel finden sich »Do-ut-des«-Muster hinsichtlich des religiösen Urteils, ein artifiziellistisches Weltbild mit intentionalen Begründungslinien, gepaart mit einem wortwörtlichen Verstehen der Texte und anthropomorphen Gottesvorstellungen.³³⁰ Dabei wird deutlich, dass »die herangezogenen Stufenbeschreibungen eine *strukturelle* bzw. *inhaltliche Entsprechung*«³³¹ aufweisen, d.h. dass sie sich gegenseitig logisch ergänzen und ein schlüssiges Gesamtbild in Bezug auf die Interpretationsaussagen ergeben.

Bei den beiden älteren Befragten ist hingegen eine eindeutige Erklärung der Interpretationen mit Hilfe konkreter Entwicklungsstufen nicht gegeben. Vielmehr muss der Fokus auf Zwischenstufen gerichtet werden. So sind es etwa die Übergänge zwischen den Stufen 2 und 3 des religiösen Urteils sowie ein synkretistisches Symbolverständnis. Nichtsdestotrotz kann ein naturwissenschaftlich geprägtes Weltbild bzw. ein sich in der Auflösung befindliches artifiziellistisches Weltbild, verbunden mit einer Skepsis gegenüber dem direkten Eingreifen Gottes sowie einer starken Orientierung an den Vorstellungen anderer wahrgenommen werden. Auch bei der 20-jährigen Befragten kann ei-

323 Vgl. ebd., 145–148. Bei diesem Vorgehen wird – anders als etwa bei Buchers Studie zum Gleichnisverständnis – kein deduktives, hypothesenprüfendes Verfahren eingesetzt, sondern eine induktive Annäherung gewählt, indem die Rezeptionen der Befragten zunächst im Mittelpunkt stehen und erst der zweite Schritt eine theoretische Einordnung ermöglicht.

324 Vgl. zur Auswahl ebd., 169–174.

325 Vgl. ebd., 149–158.

326 Vgl. ebd., 158–162.

327 Ebd., 168f.

328 Vgl. ebd., 194–253.

329 Drei Interviews mit Befragten unterschiedlicher Altersgruppen (9, 13 und 20 Jahre) wurden vertiefend ausgewertet.

330 Vgl. ebd., 311–317 sowie 451–455.

331 Ebd., 313.

ne noch andauernde Entwicklung der Denkstrukturen diagnostiziert werden. Zum Teil sind die gleichen Stufen wie bei der 13-jährigen Schülerin auszumachen.³³²

Heike Bee-Schroedter folgert, dass biblisches Lernen kognitive Fähigkeiten der Heranwachsenden in um Verstehen bemühter Weise berücksichtigen muss, indem »stärker als bisher üblich auf die Adressaten der Vermittlungsbemühungen tatsächlich zu hören« ist, »statt nur zu *vermuten*, wie sie wohl denken.«³³³ Diese Forderung wird in der Anlage der Studie selbst eingelöst, indem durch ein induktives Vorgehen die Deutungen der Befragten als Ausgangspunkt fungieren und erst in einem zweiten Schritt entwicklungspsychologische Rückbindungen vorgenommen werden.³³⁴ Weiterhin arbeitet sich die Studie an einer Textgattung ab, die in verdichteter Weise Zugangsschwierigkeiten repräsentiert, indem die Frage nach Vereinbarkeit biblischer Texte mit einem naturwissenschaftlichen Weltbild bzw. die Frage nach Glaubwürdigkeit deutlich zum Tragen kommt.

Ulrich Riegel befasst sich in der 2021 erschienenen Studie mit dem *Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen*, dem Einfluss bestimmter Predikatorenen darauf sowie der Rolle der Lerngruppen- bzw. Jahrgangsstufenzugehörigkeit.³³⁵

In einer qualitativ-quantitativen Erhebung wurde der Zielgruppe³³⁶ eine Wundererzählung vorgelegt, die zu einer Dilemmageschichte abgewandelt wurde und bei der an Jesus herangetragene Bitte um Hilfe abbricht. Die Befragten sollten sodann die Reaktion Jesu auf den Hilferuf sowie die Begründung der Reaktion Jesu aufschreiben. Daneben wurden eine religiöse Selbsteinschätzung, sozio-demographische Variablen, die Zugehörigkeit zur Lerngruppe/Jahrgangsstufe sowie das Niveau der kognitiven Leistungsfähigkeit (durch Einschätzung der Lehrkräfte) erhoben.³³⁷

Folgende Erkenntnisse lassen sich anführen:

Im Rahmen eines typenbildenden Verfahrens kann Ulrich Riegel sechs Reaktionsmuster³³⁸ und neun verschiedene Begründungsfiguren³³⁹ herausstellen. Durch die kombinatorische Auswertung von Reaktions- und Begründungsschemata analysiert Ulrich Riegel vier Verständnisse von Wundererzählungen: ein *bibel-affines Wunderverständnis* (60 %), ein *phantastisches Wunderverständnis* (4 %), ein *naturphilosophisch grundiertes Wunderverständnis* (10 %) und eine *naturphilosophisch inspirierte Wunderkritik* (3 %). Ein *bibel-affines Wunderverständnis* zeichnet sich durch die Annahme aus, dass Wunder göttliche Geschehen sind, die durch Gott oder durch die göttliche Person Jesus oder durch den mit göttlichen Kräften ausgestatteten Menschen Jesus vollzogen werden, während

332 Vgl. ebd., 383–388.

333 Ebd., 458.

334 Auf der anderen Seite sind die Fragen zum Teil geschlossen bzw. eng gefasst und von vielen Nachfragen geprägt, so dass offenbleibt, inwieweit Raum für persönliche Einschätzungen tatsächlich gegeben ist (vgl. zur Kritik Fricke 2005, 189f.).

335 Vgl. Riegel 2021, 79–84.

336 Sample: Schüler:innen verschiedener Schularten im Katholischen Religionsunterricht im Alter von sechs bis 25 Jahren; N = 2723 (vgl. ebd., 101f.).

337 Vgl. ebd., 91–95.

338 Vgl. ebd., 103–108.

339 Vgl. ebd., 109–115.

ein *phantastisches Wunderverständnis* von Jesus als Mensch mit übernatürlichen Kräften ausgeht. Ein *naturphilosophisch grundiertes Wunderverständnis* sieht Jesus als Menschen, dem zugetraut wird, etwas Außergewöhnliches getan zu haben, weil die grundsätzliche Möglichkeit angenommen wird, dass außergewöhnliche Dinge in der Welt passieren. Hier ist kein Transzendenzbezug gegeben. Eine *naturphilosophisch inspirierte Wunderkritik* schließlich versteht Wundererzählungen als rein narrative Fiktion.³⁴⁰

Im Hinblick auf den Einfluss der Prädikatoren kann Ulrich Riegel einige Entwicklungen aufzeigen: Das mythische Wunderverstehen geht mit zunehmendem Alter zurück. Bei jüngeren Kindern ist demnach noch viel häufiger ein *phantastisches Wunderverständnis* zu finden, während *Wunderkritik* eher bei Älteren in der Sekundarstufe II vorfindbar ist. Das *bibel-affine* und das *naturphilosophisch grundierte Wunderverständnis* zeigt sich in der Gesamtstichprobe verteilt, genauso wie in allen Schulstufen.

Je weniger religiös die Befragten sich selbst einschätzen, desto häufiger findet man ein *naturphilosophisch grundiertes Verständnis* sowie die *Wunderkritik*. Je stärker die kognitive Leistungsfähigkeit ist, desto häufiger wird entweder Kritik an Wundererzählungen geübt oder Gottes Wirken in der Welt akzeptiert. Bei kognitiv schwächeren Schüler:innen sind *phantastische Zugangsweisen* demgegenüber mehr zu finden.³⁴¹

Anhand von Davis Wulffs Modell der Religiosität³⁴² demonstriert Riegel, dass sich die jeweiligen Wunderverständnisse in diese Systematik einordnen lassen. Eine *literal disaffirmation* und eine *Wunderkritik* hängen zusammen, insofern bei beiden »ein wörtliches Verständnis religiöser Erzählungen zur Kritik derselben«³⁴³ führt. Ein *naturphilosophisch grundiertes Wunderverständnis* ist mit einer *reduktive interpretation* in Verbindung zu bringen. Das *bibel-affine Wunderverständnis* akzeptiert zwar eine transzendente Wirklichkeit, lässt jedoch keine eindeutigen Rückschlüsse darauf zu, ob die Wunder wörtlich oder symbolisch verstanden werden. Riegel geht zwar von einem überwiegend wörtlichen Verständnis aus, schließt jedoch ein symbolisches Verständnis nicht gänzlich aus. Das *bibel-affine Wunderverständnis* findet demnach eine Verortung zwischen *literal affirmation* und *restaurative interpretation*. Das *phantastische Wunderverständnis* kann dagegen eindeutig im Bereich der *literal affirmation* angesiedelt werden.³⁴⁴

Für vorliegende Arbeit sind die Forschungen zu Wunderverständnissen von Heike Beschroedter und Ulrich Riegel als Referenzen bedeutsam, da Wunder zum einen zu den bekanntesten Erzählungen der Bibel gehören und der Zugriff auf sie somit entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung der gesamten Bibel haben kann. Zum anderen können sich an Wundererzählungen mögliche Zugangsbarrieren zur Bibel zuspitzen, da Wundererzählungen auch zu den vermeintlich sperrigen Bibeltexten gehören, die Fragen nach Historizität, Fiktionalität und Wahrheit anstoßen können. Dies ist insbesondere dann gegeben, wenn ein wörtliches Verstehen zugrunde liegt, was bei der Studie

340 Vgl. ebd., 115–121; 138. Bei 24 % der Fälle war eine Zuordnung nicht möglich.

341 Vgl. ebd., 132–139; 159.

342 Vgl. die Ausführungen zur Studie von Riegel/Ziebertz im Abschnitt 2.2.1.

343 Riegel 2021, 150.

344 Vgl. ebd., 149–151.

von Riegel immerhin bei drei der vier Wunderverständnissen der Fall ist, und im Laufe der juvenilen Entwicklung dann in Frage gestellt wird.³⁴⁵

2.3 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Die eingangs vorgenommenen bibeldidaktischen Einordnungen zur Rolle der Leser:innen sowie der Blick auf empirische Studien und entwicklungspsychologische Grundlagen haben Folgendes gezeigt:

1. Die Leser:innen biblischer Texte sind hinsichtlich ihrer Rolle in biblischen Lernsettings klar konturiert. Dass sie eine sinnkonstituierende Aufgabe im Dialog mit dem Bibeltext wahrnehmen, kann als Konsens bibeldidaktischer Diskurse verstanden werden. Längst geht es nicht mehr um die Frage nach einer Legitimation der Deutungsberechtigung der Leser:innen. Vielmehr wird die Interpretationsfähigkeit der Subjekte als unbestreitbare Prämisse aller didaktischen Überlegungen angesehen.
2. Jeglicher Umgang mit biblischen Texten im schulischen Kontext ist nicht als Selbstzweck zu verstehen, sondern muss sich vor der Frage nach der Lebensbedeutsamkeit für die Lernenden verantworten. So werden biblische Lernprozesse von den Leser:innen aus und auf die Leser:innen hin gedacht. Der postmoderne Lebenskontext mit seinen Enttraditionalisierungs-, Deinstitutionalisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen stellt dabei den Hintergrund dar, vor dem Zielsetzungen biblischen Lernens plausibilisiert werden müssen.
3. Insgesamt ist eine große Bandbreite an Einschätzungen und Verstehensweisen der Bibel vorzufinden. Mit zunehmendem Alter der Leser:innen sind einige Punkte identifizierbar, die an Signifikanz gewinnen und mit bibeldidaktischen Herausforderungen verbunden sind: Hierzu zählen z. B. ein abnehmendes Interesse an der Bibel, Anfragen an die Bibel hinsichtlich ihrer Lebensrelevanz und ihres Wahrheitsanspruches, Veränderungen kognitiver Verstehensmöglichkeiten, Veränderungen des eigenen Bezugssystems verbunden mit einer Abgrenzung zu Einstellungen aus der Kindheit etc. Die Adoleszenz erweist sich insgesamt als eine Altersspanne, für die ein Relevanzdefizit der Bibel sowie ein Legitimationsdruck in Bezug auf eine Beschäftigung mit ihr diagnostiziert werden kann.
4. Damit einhergehend ist auch ein klarer Alterstrend hinsichtlich der Attraktivität der Bibel in schulischen Bildungsprozessen auszumachen: Während sich biblische Themen bei Grundschulkindern in der Regel noch großer Beliebtheit erfreuen, sinkt diese Beliebtheit mit zunehmendem Alter auf ein Minimum. Die Bibel wird zu einem der unbeliebtesten Themen im Religionsunterricht und Forderungen nach einer lebensweltlich-problemorientierten Auseinandersetzung mit ihr werden lauter.
5. Eine Beschäftigung mit der Bibel in familiären Kontexten kann in der kindlichen Erziehung zum Teil vorausgesetzt werden, findet jedoch meist keine eigenständige Fortsetzung in Alltagsbeschäftigungen Jugendlicher. Weitere Akteure des sozia-

345 Vgl. hierzu auch ebd., 164f.

len Umfeldes, wie Peers, erweisen sich als weniger einflussreich, sind aber dennoch nicht außer Acht zu lassen.

6. Entwicklungspsychologische Schlaglichter dienen bei der Frage nach den kognitiven Zugriffsmöglichkeiten auf biblische Texte als hilfreiche Einordnungsmarker. Zugleich müssen vorgegebene Verstehensmuster jederzeit relativiert werden, insofern bereichsspezifische, von zahlreichen Einflussfaktoren bedingte Entwicklungsprozesse sowie affektive Faktoren mitzudenken sind.

Drei Dinge sind schließlich zu konstatieren, welche zugleich den Fragehorizont vorliegender Untersuchung eröffnen:

Erstens: Das Subjekt ist der Maßstab für religionspädagogisches und -didaktisches Denken schlechthin. Selbiges trifft auch auf bibeldidaktische Überlegungen zu, denn »[w]er tragfähig zu begründen versucht, warum die Bibel für heutige Schüler/innen als Bildungsbuch hilfreich sein kann, der muss die Lebens- und Erfahrungswelt ebendieser Schüler/innen in ihren positiven wie kritischen Aspekten fair zur Kenntnis nehmen.«³⁴⁶ Es ist also von entscheidender Bedeutung, biblische Lernprozesse von den Subjekten in ihrer Rolle als Leser:innen biblischer Texte her zu denken. Dies impliziert, Leser:innen nicht nur hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten, sondern mit all ihren persönlichen Voraussetzungen zu betrachten. Jugendliche als Rezipient:innen biblischer Texte und Konstrukteur:innen ihrer Wirklichkeit ernst zu nehmen, heißt, sie zur Prämisse aller Bemühungen um eine subjektorientierte Bibeldidaktik zu erklären. Nur unter diesem Fokus eröffnet sich die Möglichkeit, dass bibeldidaktische Ansätze dazu beitragen, ein Begegnungsgeschehen zwischen Leser:innen und biblischen Texten anzubahnen. Demzufolge gilt, dass die »Erkundung heutiger Erfahrungswelten zur ureigenen und unverzichtbaren Aufgabe der Religionspädagogik«³⁴⁷ gehört.

Zweitens: Bisherige empirische Befunde werden vorwiegend von quantitativ angelegten Studien aufgezeigt, die mithilfe von Items, Ratings oder Rankings ihre Datenkorpora erheben und sodann in statistisch-mathematischer Weise analysierte Ergebnisse aufzeigen. Die wenigen qualitativen Annäherungen leisten durch ihre offenen Forschungsanlagen wichtige Beiträge zur Erschließung des Forschungsfeldes *Jugendliche und Bibel*, fokussieren jedoch meist nur einen kleinen Ausschnitt, indem thematisch zugespitzte Settings gewählt werden.³⁴⁸ Bisweilen werden Ergebnisse qualitativer Zugänge auch in eine quantitative Analyse eingebracht oder erweisen sich als wenig ergiebig.³⁴⁹

Drittens: Dargelegte Studien bieten ausgehend von ihren Ergebnissen zahlreiche weiterführende Fragehorizonte, die auf eine tiefergehende Bestimmung des Verhältnisses Jugendlicher zur Bibel drängen. Diese beziehen sich z. B. auf mögliche Distanzierungsgründe und Einflussgrößen, auf die Frage nach Korrelationen zwischen Ablehnung biblischen Lernens im Religionsunterricht und einer grundsätzlichen Ablehnung der Bibel,

346 Porzelt 2012, 52.

347 Porzelt 2000, 78.

348 Als bedeutsam erweist sich der Unterschied, ob Items bei quantitativen oder Fragehorizonte bei halb-standardisierten qualitativen Forschungszugängen bereits vorgegeben werden oder aber Einschätzungen zur Bibel ad hoc und ohne Einschränkungen möglich werden.

349 Vgl. die Ausführungen zum Forschungsstand in Kapitel 2.2.

aber auch aufetwaige positive Bedeutungszuschreibungen einer Zielgruppe, die sich gerade dadurch auszeichnet, dass sie an der Schwelle zum Erwachsensein steht und stets auf der Suche nach Orientierung und Identifikationsmöglichkeiten ist etc.

Diese Grundannahmen und Forschungsdesiderate begründen das Erkenntnisinteresse vorliegender Studie, das Verhältnis Jugendlicher zur Bibel in detaillierter Weise zu charakterisieren. Eine empirisch-qualitative Untersuchung juveniler Einstellungen zur Bibel soll den Rahmen, der durch bereits vorliegende Studienergebnisse aufgespannt ist, inhaltlich anreichern. Durch eine qualitative Befragung mit einer nicht-standardisierten Erhebungsform werden Möglichkeiten eröffnet, Sinnkonstruktionen sowie Zugangsweisen und Interpretationshorizonte zu Tage zu fördern. Auf diese Weise kann vorliegende Studie in Ergänzung zu quantitativen Studien einen Beitrag dazu leisten, die empirischen Leser:innen in ihren Verhältnisbestimmungen zur Bibel genauer kennenzulernen. Fragen, die sich aus quantitativen Studien ergeben, können möglicherweise aufgegriffen, präzisiert und in neue Zusammenhänge gestellt werden. Genauso besteht die Möglichkeit, dass weitere, noch nicht bedachte oder wenig beforschte Aspekte aufgespürt werden können.

Anliegen vorliegender Studie ist es, ein differenziertes Bild der Beziehung Jugendlicher zur Bibel zu eröffnen, indem die Befragten in der Komplexität ihrer Einstellungen wahr- und ernstgenommen werden. Dadurch, dass den Befragten die Gelegenheit geboten wird, alle Gedanken und Meinungen, Assoziationen und Eindrücke hinsichtlich ihres ganz persönlichen Verhältnisses zur Bibel uneingeschränkt wiederzugeben, ist es möglich, Einstellungsweisen dieser Zielgruppe zur Bibel vertiefend zu erforschen. Es geht folglich um eine Ausrichtung der Studie an den bestehenden »Relevanzsystemen«³⁵⁰ der befragten Jugendlichen, um eine Perspektivierung existenzieller und individueller Aussagen zu erlangen. Der qualitative Weg kann dabei zu einem erweiterten Verständnis des Themenfeldes *Jugendliche und die Bibel* beitragen, insofern er in offener Weise und beziehend auf persönliche Positionsbestimmungen zur Bibel Details und Begründungszusammenhänge aufdecken kann, die nicht aus quantitativen Daten hervorgehen.³⁵¹

Qualitative Forschung zeichnet sich schließlich gerade dadurch aus, dass die untersuchten Gegenstände »nicht in einzelne Variable zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit«³⁵² analysiert werden. Vor dem Hintergrund einer pluralen Gesellschaft und der Achtung der Lernenden als Subjekte und Konstrukteur:innen ihrer eigenen Lebenswelt, erfährt diese Voraussetzung eine besondere Bedeutung – gerade weil die »Subjektivität von den Untersuchten«³⁵³ zum zentralen Bestandteil des Forschungsprozesses wird.

Ein qualitatives Setting erweist sich somit als Anschlussoption für quantitative Studien, qualitative Studienausschnitte sowie entwicklungspsychologische Verortungen.

350 Fricke 2005, 194; Fricke 2018a, 123.

351 Vgl. Strauss/Corbin 1996, 5 und zur Indikation qualitativer Forschungszugänge Oswald 2003, 79–82.

352 Flick 2012, 27.

353 Ebd., 29. Flick verweist in allgemeiner Hinsicht auf die Aktualität qualitativer Forschung, die nicht zuletzt aufgrund ihres induktiven Vorgehens der Differenziertheit heutiger Gesellschaften mit samt ihrer pluralen Deutungsmuster gerecht werden kann (vgl. ebd., 22f.).

Ansatzpunkte und Chancen für eine Bibelarbeit in der Schule können als Schlussfolgerungen gezogen werden. Anvisierter Zielpunkt der Studie ist die Überführung der mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse gewonnenen Erkenntnisse in eine Typologie, um das Forschungsfeld systematisierend und auf inhaltliche Sinnzusammenhänge überprüfend aufzubereiten.

Zusammenfassend lässt sich folgende leitende **Forschungsfrage**³⁵⁴ für vorliegende Studie aufstellen: *Welche Bedeutung hat die Bibel für Jugendliche?*

Das große Wörterbuch der deutschen Sprache verweist auf zwei wesentliche, im allgemeinsprachlichen Gebrauch verankerte Grundlesarten des Bedeutungsbegriffes. Zum einen wird mit *Bedeutung* der »Sinn, der in Handlungen, Gegebenheiten, Dingen, Erscheinungen liegt«³⁵⁵ verbunden. Zum anderen drücken sich Aspekte wie »Gewicht, Tragweite, Belang« bzw. »Geltung, Ansehen, Wert«³⁵⁶ in dem Begriff *Bedeutung* aus. Etymologische Herleitungen spitzen gar in verkürzter Form auf die Perspektiven »Sinngehalt« und »Wichtigkeit«³⁵⁷ zu. Das Verb *bedeuten* wird in Analogie dazu mit »Sinn haben« und »von Wichtigkeit sein« umschrieben.³⁵⁸ Diese beiden Aspekte bringen treffend zum Ausdruck, welche Sachverhalte in vorliegender Studie ins Auge gefasst werden und welcher Erkenntnisgewinn erhofft wird: *Welcher Sinngehalt wird der Bibel (aus persönlicher Sicht) zugeschrieben? Wie wird die (persönliche) Wichtigkeit der Bibel eingestuft?* Deutlich wird an dieser Stelle zudem eine Abgrenzung: Ein der Bibel zugesprochener Sinngehalt ist noch lange nicht mit einer ihr attestierten (persönlichen) Wichtigkeit gleichzusetzen und umgekehrt. Inwieweit beide Aspekte für eine angestrebte Typologie relevant werden können, wie sie miteinander verbunden sind und in welchem Verhältnis sie zu anderen Dimensionen des Forschungsfeldes stehen, wird im Laufe der Datenauswertung zu analysieren sein.

Appliziert auf den Auseinandersetzungsprozess mit biblischen Texten lässt sich konstatieren, dass »*Bedeutung* entsteht [...], wenn einer dem anderen etwas zu sagen hat, der Texte dem Leser und der Leser dem Text.«³⁵⁹ Solche Bedeutungshorizonte zu erschließen, ist Ziel vorliegender Studie. Bedeutungszuschreibungen sind grundsätzlich an Verstehensprozesse gekoppelt und können dabei sowohl Endpunkte biblischer Lernprozesse sein als auch zugleich Voraussetzung für nachfolgende Auseinandersetzungen, was die Dringlichkeit einer Erforschung mit Blick auf bibeldidaktische Bemühungen umso deutlicher herausstellt. Bedeutung kann sich in verschiedener Weise ausdrücken, unterschiedliche Lebenskontexte einschließen und sich auf mannigfache Bedingungsgefüge zurückführen lassen. Bedeutung kann aber auch fehlen. Bemühungen um ein In-Beziehung-Setzen der Leser:innen zum Text bzw. des Textes zu Leser:innen können scheitern. Kurzum: Eine bedeutungstragende Interaktion kann ausbleiben.

354 Vgl. zur Formulierung und Bedeutung von Forschungsfragen Döring/Bortz 2016, 145–149.

355 Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 1999, 479.

356 Ebd.

357 Dudenredaktion 2006, 142.

358 Ebd.

359 Niehl 2006, 80.

Die Fragestellung nach der Bedeutung der Bibel für Jugendliche dient der Eingrenzung des Forschungsbereiches und ist offen für differenzierte Antwortperspektiven.³⁶⁰ In Anknüpfung an die Überlegungen zum Bedeutungsbegriff lassen sich weitere präzisierende Fragestellungen skizzieren, wobei unterschiedliche Ausprägungen und Konturen desselben tangiert werden:³⁶¹

- Welche persönliche Positionierung zur Bibel nehmen Jugendliche ein?
- Wie begründen sie ihre Positionierung?
- Welches Bibelverständnis liegt jeweils zugrunde?
- In welchen Lebenskontexten kann die Bibel eine Rolle spielen?
- Von welchen Faktoren hängt es ab, welche Bedeutung Jugendliche der Bibel zuschreiben?
- Welche Zugangsschwierigkeiten zur Bibel gibt es?
- In welcher Rolle sehen sich Jugendliche in der Auseinandersetzung mit biblischen Texten? Wie gehen sie mit diesem Rollenverständnis um?
- Welche Folgerungen lassen sich schließlich aus den Ergebnissen der Studie für biblische Lernsettings sowie für bibeldidaktisches Forschen ziehen?

Diese forschungsleitenden Fragen erfüllen den wichtigen Zweck der Orientierung bei der Auswertung des Datenmaterials, erweisen sich als eine Reflexionsgröße im gesamten Forschungsprozess und können nach Beantwortung der Forschungsfrage fruchtbare Weiterentwicklungsperspektiven für religiöse Lern- und Bildungsprozesse anstoßen.³⁶² Welche dieser Fragestellungen jedoch letztendlich durch die Studie aufgegriffen oder gar beantwortet werden, ist aufgrund der prinzipiellen Offenheit qualitativer Vorgehensweisen nicht vorhersehbar.³⁶³ Die Fragehorizonte sind demzufolge als ein Rahmen zu verstehen, der im Laufe des Forschungsprozesses stetigen Veränderungen unterliegt, insofern Fragen wegfallen, zusammengefügt oder um andere ergänzt werden können.³⁶⁴

Vorliegende Studie intendiert weder, dass Leser:innen mit all ihren empirischen Beziehungen ins Blickfeld rücken, noch, dass Verhältnisse zu bestimmten biblischen Einzeltexten näher bestimmt werden. Vielmehr geht es um die Positionierung zur Bibel als Ganze. Entscheidende Vorüberlegung dieser Studie ist, dass Grundeinstellungen zur Bibel jedwede Auseinandersetzung mit biblischen Einzeltexten bestimmen. Bedeutungsstränge, Vorurteile, Aversionen, Zugangsbarrieren, die in allgemeiner Hinsicht der Bibel gegenüber ausgemacht werden, können sich im Umgang mit Einzeltexten spiegeln. Mit anderen Worten: Die Beschäftigung mit einem Text kann sich zwar von der Beschäftigung mit einem anderen unterscheiden, dennoch gibt es grundlegende Zugangsvoraus-

360 Die Forschungsfrage kann bei Bedarf im Laufe des Forschungsprozesses noch nachjustiert werden, ebenso die untergeordneten Fragestellungen.

361 Vgl. dazu die thematischen Hauptkategorien, die a priori vor der Datenauswertung gebildet werden und die sich sowohl an den Forschungsfragen wie auch an den bereits existierenden Studien orientieren.

362 Zur Ableitung des Impulses aus der formulierten Forschungsfrage vgl. 3.2.2.

363 Vgl. zu Grundlagen qualitativen Forschens Kapitel 3.1.1.

364 Die ausdifferenzierten Forschungsfragen finden Eingang in die Kategorienbildung, welche im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ansteht.

setzungen oder -schwierigkeiten, die übergreifend auf biblische Lernprozesse im Allgemeinen auszuweiten sind und die Zuschreibung von persönlicher Bedeutung beeinflussen.³⁶⁵

365 Dies bestätigen auch vorangestellte Studien, die auf die Bibel im Allgemeinen eingehen.

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. theoriefalsifizierend 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 kritizierter 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 vonstatten, 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. Analysevorschlüsse 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 anführt (vgl. Flick 2012, 511–530; insbesondere 519–521).

44 Ines Steinke verweist darauf, dass es innerhalb qualitativer Forschung nicht um »intersubjektive Überprüfbarkeit« (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. Entmythologisierungprozesse 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 »initiierten 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 je 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 Wissensebene 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 »kategoriegeleiteten 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.

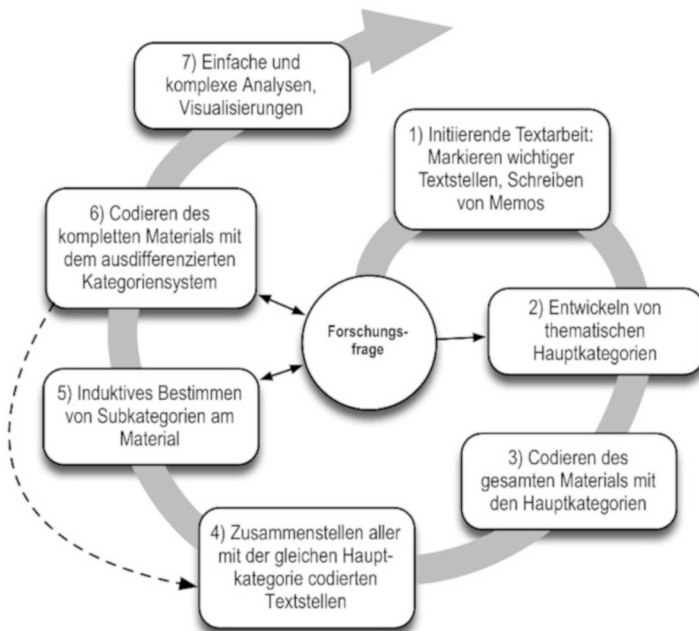
111 Schreier 2014, [8].

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. Kühlmeyer/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 veranschaulicht, 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 instructive 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 un gelenkt 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 Verwendungszusammenhanges 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 Kodes«, die den Forschenden schon ex ante zur Verfügung stehen, will er die »gegenstandbezogenen Kodes«, 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 Kodes«

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 beeinflusst 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 beeinflusst 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 Konstellation, 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

Ogleich 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 Verwobenheit 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.

4. Analyse des Datenmaterials und Darstellung erster Zwischenergebnisse

4.1 Inhaltliche Herleitung der Hauptkategorien

Grundlage des Auswertungsprozesses sind a-priori gewonnene thematische Hauptkategorien, welche als heuristischer Rahmen im Zuge des inhaltsanalytischen Zugriffs deduktiv an das Datenmaterial angelegt werden.¹

Das Erkenntnisinteresse der Studie sowie das zugrundeliegende Vorwissen zum Themenkomplex *Jugendliche und Bibel* stellen hierbei den Ausgangspunkt für die Wahl der Hauptkategorien dar.² Diese subsumieren insgesamt verschiedene Blickrichtungen auf das Forschungsfeld, so dass die Forschungsfrage nach der Bedeutung der Bibel für Jugendliche – mitsamt der beiden Faktoren der »Wichtigkeit« und des »Sinngehaltes« – umfassend abgebildet und damit bearbeitbar wird.

Jenseits inhaltlicher Fokussierungen bedarf es zahlreicher methodischer Überlegungen, bevor die Wahl der Kategorien abgeschlossen ist. Dass diese zugleich sehr offen und »empirisch wenig gehaltvoll« sein sollen, fordert eine intensive Abwägung. So müssen zahlreiche Quellen an Vorwissen integriert werden, um dann einige wenige, offen gestaltete Kategorien zu entwickeln, welche die Wahrnehmung des empirischen Feldes nicht zu stark einschränkt.³ Udo Kelle macht diesbezüglich auf zwei besonders geeignete Formen vorab entwickelter Kategorien aufmerksam: »abstrakte theoretische Konzepte«⁴, die aufgrund ihres Abstraktionsgrades zahlreiche empirische Phänomene subsumieren können und lediglich als Orientierungsraster dienen, sowie »alltagsnahe Kon-

1 Kategorien werden erst im Moment ihre Ausdifferenzierung in Subkategorien zu Hauptkategorien. Davor ist eine Bezeichnung als Kategorie grundsätzlich ausreichend. Der Übersicht wegen und aufgrund der Zielperspektive, die Kategorien nach der ersten Kodierung durch Subkategorien näher zu bestimmen, werden sie bereits vor der Datenanalyse schon als Hauptkategorien gefasst (vgl. Kuckartz 2018, 38).

2 Vgl. Unterkapitel 2.3. Die Bedeutung des Vorwissens innerhalb qualitativer Forschung wurde bereits eingehend erläutert sowie in Bezug auf vorliegende Studie konkretisiert (vgl. Abschnitt 3.3.2).

3 Vgl. Kelle 2015, 493.

4 Ebd.

zepte«⁵, welche z. B. von den Befragten im Zusammenhang der Fragestellung selbst verwendet werden. Vorliegende Studie wählt einen Mittelweg: Die gewählten Kategorien sind hinreichend offen, um vielfältige Aussagen bündeln zu können, und weisen gleichzeitig alltagsnahe, aus dem Forschungsinteresse gespeiste Begrifflichkeiten auf, die mitunter auch von den Befragten zur Sprache gebracht werden können und die darüber hinaus mit Items sowie Ergebnissen bereits vorhandener Studien kompatibel sind.

Udo Kelle und Susann Kluge betonen, dass die erste begriffliche Fassung von Kategorien innerhalb der weiteren Analyse und Bearbeitung des Datenmaterials präzisiert wird, indem durch den Kontakt mit den empirischen Daten die Kategorien empirisch gehaltvoller werden.⁶ Der heuristische Rahmen zeichnet sich durch eine große Offenheit aus, wodurch die Möglichkeit der Aufgabe, Modifizierung bzw. Ergänzung der Kategorien stets gegeben ist. Besonders bei späteren Ausdifferenzierungen der Kategorien in Subkategorien können sich derartige Anpassungen als notwendig herausstellen. Herangezogen werden deshalb zunächst möglichst abstrakte Kategorien, die dann empirisch angereichert werden, d. h. die Kategorien stellen zunächst ein Raster zur Verfügung, das durch die Arbeit am Datenmaterial zunehmend angereichert wird.⁷

Die zunächst deduktiv auf der Grundlage des (theoretischen) Vorwissens gewonnenen fünf Hauptkategorien *Positionierung*, *Plausibilisierungsfiguren*, *Referenzrahmen*, *Bibelverständnis* sowie *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* lassen sich wie folgt herleiten und beschreiben.

Positionierung Die Kategorie *Positionierung* greift die zugrundeliegende Forschungsfrage auf und spiegelt sich unmittelbar in der Anlage der Datenerhebung wider. Mit dem Impuls »Die Bibel ist für mich ...« erhielten die befragten Schüler:innen den Raum, ihre ganz persönlichen Gedanken, Gefühle, Assoziationen etc. rund um die Bibel aufzuschreiben. Diesen Aspekten wird die Kategorie *Positionierung* gerecht, indem sie auf individuelle Wahrnehmungen Jugendlicher in Bezug auf ihr Verhältnis zur Bibel zielt.

Unter der Kategorie *Positionierung* lassen sich näherhin zwei Aspekte subsumieren: die Art der Auseinandersetzung unter *formal-sprachlichen* Gesichtspunkten sowie die *inhaltliche* Ausgestaltung des persönlichen In-Beziehung-Setzens. Geht man der Forschungsfrage nach, steht zuallererst im Raum, ob seitens der Schüler:innen überhaupt ein persönliches Verhältnis zur Thematik eingegangen wird und im weiteren Verlauf, wie dies formal-sprachlich zur Geltung gebracht wird. Konkret stellt sich zunächst die Frage danach, ob der »Ich«-Impuls im Text aufgegriffen wird, ob es mehrfache Rückbezüge gibt oder ob er umgangen wird. Denn auch die Möglichkeit eines Ignorierens des »Ich«-Impulses ist prinzipiell gegeben, indem der produzierte Text in allgemeine Informationen rund um die Bibel übergeht bzw. die Bedeutung der Bibel für die Allgemeinheit herausgestellt wird, ohne einen eigenen Bezug im Sinne einer Positionierung zur Bibel herzustellen. Zwar intendiert die Formulierung des Impulses eine Darstellung der eigenen Haltung zur Bibel, gleichzeitig wird jedoch auch ein bewusstes

5 Ebd.

6 Vgl. Kelle/Kluge 2010, 34.

7 Vgl. ebd., 37.

Zugeständnis eröffnet, den Impuls in alle Richtungen fortzuschreiben.⁸ Ferner kann eine Untersuchung eines spezifischen Wortartengebrauchs, wie etwa die Verwendung von Personalpronomina o.Ä., fokussiert werden.

Als *inhaltliche* Seite der Positionierung können verschiedene Haltungen zur Bibel dergestalt auftreten, dass sie durch wertende Aussagen zur persönlichen Bedeutsamkeit oder zum Ausmaß der eigenen Auseinandersetzung versprachlicht werden. Ist die eigene Positionierung durch eine positive Haltung zur Bibel geprägt? Oder ist diese eher ablehnend? Findet vielleicht gar keine eigene Positionierung statt? Auch hier sind Spezifika hinsichtlich der Wortwahl herauszuarbeiten, in dem etwa ein Augenmerk auf die Verwendung bestimmter, auf eine persönliche Einschätzung der Bibel zielender Adjektivattribute gelegt wird.

Plausibilisierungsfiguren Verbunden mit der Frage nach der Positionierung ist die Frage danach, wie die eigene Haltung zur Bibel im Datenmaterial plausibilisiert wird bzw. ob sie überhaupt begründet dargestellt werden kann.

Unter subjektorientierter Perspektive erweist sich diese Hauptkategorie als relevant, insofern ein verstehendes Nachvollziehen bestimmter Positionierungen zur Weiterentwicklung biblischer Lernprozesse beitragen kann. Indem deutlich wird, inwiefern es Zugriffsoptionen auf die Bibel sowie Zugangsbarrieren zu ihr gibt, können die Welten der Leser:innen empirisch weiter erschlossen und in didaktischen Settings berücksichtigt werden.

So kann die inhaltliche Spannweite der Hauptkategorie *Plausibilisierungsfiguren* von konkret lebensbezogenen Aspekten über verallgemeinernde Anfragen bis hin zu spezifischen Fokussierungen einzelner biblischer Erzählungen oder Gattungen reichen. In positiver Weiser eröffnen sich Bedeutsamkeiten, Anknüpfungspunkte und Gestaltungsoptionen für eigene Lebenskontexte. Positive Einschätzungen bezüglich der Bibel können demnach konkretisiert werden. In anfragender Weise kommen dagegen Barrieren zum Tragen, die einen Zugang zur Bibel erschweren oder unmöglich machen. Folglich offeriert diese Hauptkategorie nicht zuletzt die Chance, hinter das bisweilen vorschnell als schwierig charakterisierte Verhältnis Jugendlicher zur Bibel zu blicken, die vermeintliche Lebensferne und Bedeutungslosigkeit der Bibel für diese Altersgruppe zu analysieren sowie inhaltlich anzureichern.

Der Impuls »Die Bibel ist für mich ...« kann durch einen Nebensatz kausaler Art ergänzt werden: »Die Bibel ist für mich ..., weil ...« stellt einen denkbaren Fortgang dar. Somit kann die syntaktische Anlage des Anfangsimpulses auf die Begründung der unmittelbar genannten Positionierung zielen. Eine ausbleibende Begründung ist dabei gegebenenfalls

8 Interessant ist in diesem Zusammenhang die Beobachtung, die Martin Bröking-Bortfeldt bei seiner Befragung von Schülerinnen und Schülern zur Bibel macht. Demnach antworten 59 % der Befragten auf die Frage, ob Bibel eine große Bedeutung hat, mit »weiß nicht« (vgl. Bröking-Bortfeldt 1984, 131). Hier wird deutlich, dass es offenbar nicht ohne Weiteres möglich scheint, zu sagen, wie das Verhältnis zur Bibel ist, ob sie eine große Bedeutung hat oder nicht. Horst Klaus Berg verweist darauf, dass die »Mehrheit der Schüler [...] nicht bereit ist, sich in dieser Frage festzulegen« (Berg 1993, 16).

auch weiter befragbar, indem beispielsweise etwaige Hintergründe untersucht werden können, die sich im Abgleich mit anderen Kategorien herausstellen.

Referenzrahmen Die Annahme, dass eine Positionierung zur Bibel in lebensweltliche Kontexte einer postmodernen Gesellschaft eingebettet ist sowie in Wechselbeziehungen zu Faktoren und Akteuren der religiösen Sozialisation steht, ist Ausgangspunkt der Hauptkategorie *Referenzrahmen*.

Diese fragt nach Bezugsgrößen, von denen eine Beeinflussung oder Prägung der eigenen Positionierung in Gegenwart und/oder Vergangenheit ausgeht/ausgegangen ist, sowie – im Sinne von Verortungen – nach Begegnungsoptionen mit der Bibel. An dieser Stelle stehen Sozialisationsgrößen wie Familie, Kirche, Peergroups oder der schulische Religionsunterricht im Zentrum des Interesses.⁹

Ein Beispiel sei genannt: Grundsätzlicher Tenor empirischer Befragungen ist, dass der Religionsunterricht im Jugendalter der Ort mit den meisten Kontaktpunkten zur Bibel ist. Wie wird biblisches Lernen im Religionsunterricht also wahrgenommen? Wie beeinflusst der Kontakt zur Bibel innerhalb des Religionsunterrichts die Haltung Jugendlicher zur Bibel bzw. die Bedeutung, die sie ihr beimessen? Interessant wird hier demzufolge die Frage, welche Korrelationen zwischen biblischen Lernprozessen in der Schule und persönlichen Einstellungen zur Bibel herrschen. Weiterhin stellt die als dominant wahrgenommene Bibel-Beschäftigung gepaart mit einer relativ großen Unbeliebtheit möglicherweise einen Nährboden für eine eher geringe persönliche Affinität zur Bibel dar.

Darüber hinaus gilt es offen zu sein für die Rolle anderer Begegnungsfelder: Inwiefern prägen biblische Berührungspunkte in der Familie? Welche Rolle spielen kirchliche Zusammenhänge für eine persönliche Einstellung? etc. Auch Fragen dieser Art begründen die Notwendigkeit der Hauptkategorie *Referenzrahmen*.

Bibelverständnis Eine weitere, vorwiegend auf der persönlichen Ebene angesiedelte Kategorie ist die des *Bibelverständnisses* der Befragten. Bei dieser Kategorie steht die Lesart der Bibel im Fokus des Interesses, d.h. Aussagen darüber, wie die Bibel verstanden wird bzw. welcher Interpretationszugang vorzufinden ist.

Das Bibelverständnis ist eng verwoben mit Referenzgrößen, kann sich unmittelbar auf die Positionierung zur Bibel auswirken und drückt sich in Plausibilisierungsfiguren in verdichteter Weise aus. Ein bestimmtes Bibelverständnis kann Voraussetzung dafür sein, ob und wie mit der Bibel umgegangen wird, welche Wertschätzung ihr zuteil wird, in welcher Beziehung sich Leser:innen ihr gegenüber sehen, wie in interpretierender Weise auf sie zugegangen wird etc. Ein bestimmtes Bibelverständnis kann wiederum selbst determiniert sein von Bezugsgrößen und Begegnungsorten.

9 Vgl. zu den Begegnungsorten mit der Bibel u.a. Theis 2005, 190–192; Gennerich/Zimmermann 2020, 76–83.

Die gängige Differenzierung in ein »symbolisches«, »reduktives«, »bibelkritisches« sowie »wörtliches« Verstehen biblischer Texte¹⁰ stellt nicht nur ein hilfreiches Raster dar, das im Laufe der Auswertung vergleichend herangezogen werden kann, sondern verweist zudem auf eine große Bandbreite an Verstehenszugängen, die allesamt mit unterschiedlichen Haltungen zur Bibel, Umgangsweisen, Zugangsschwierigkeiten, Anfragen etc. verbunden sein können.

Externalisierte Bedeutungszuschreibungen Die Frage, inwieweit neben der eigenen Positionierung zur Bibel Bedeutungszuschreibungen im Hinblick auf andere Personen(gruppen) stattfinden, mündet in die Hauptkategorie *externalisierte Bedeutungszuschreibungen*. Von Interesse ist hierbei auch, ob es Unterschiede zwischen der eigenen Positionierung und der Bedeutung, welche der Bibel für andere attestiert wird, gibt.

Die Beschäftigung mit empirischen Befunden im ersten Teil der Arbeit hat gezeigt, dass der Bibel bei eigenem Desinteresse doch eine prinzipielle »Brauchbarkeit« für das Leben zugesprochen wird.¹¹ In »negativen Kontingenzsituationen«¹² spielt die Bibel eine Rolle, von denen Jugendliche sich allerdings selbst nicht betroffen sehen. Martin Bröking-Bortfeldt kommt ähnlich wie Hort Klaus Berg in seiner umfangreichen Studie zu Schüler:innen und Bibel ebenfalls zu dem Ergebnis, dass diese von Jugendlichen für kranke, einsame und alte Menschen durchaus als nützlich angesehen wird, während sie sich selbst tendenziell von ihr distanzieren.¹³ Wirkliche Lebensrelevanz wird der Bibel in Bezug auf Menschen mit »Problemen« zugesprochen. Horst Klaus Berg spricht in diesem Zusammenhang von einem »Erfahrungs- und Relevanzdefizit«¹⁴ der Bibel. Die eigene Lebenssituation wird von der Bibel nicht berührt; für andere mag sie nicht schlecht sein.

Jugendliche sprechen der Bibel folglich keine umfassende Bedeutung für ihr Leben zu. Allerdings sind viele der Befragten unschlussig und tendenziell wird der Bibel im Allgemeinen schon eine Relevanz beigemessen – wenn auch in Abgrenzung zum eigenen momentanen Leben. Der Wunsch nach einem Heranziehen biblischer Texte bei der Behandlung von Problemen bestätigt diese Beobachtung.

Auch dass die Vermittlung von Kenntnissen über die Bibel als positiver Effekt gewertet wird und der lebensweltliche Wert der Bibel für Schülerinnen und Schüler demgegenüber weit zurück bleibt, bestätigt in gewisser Weise die Tendenz, dass der Bibel an sich bzw. der Kenntnis biblischer Inhalte eine positive Rolle zugeschrieben werden kann, während eine Relevanz für die eigene Lebenssituation kaum ausgemacht wird.¹⁵

Insgesamt lässt die mitunter sehr große Diskrepanz zwischen eigenen Positionierungen und den Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf andere Menschen die Anfrage zu, ob und in welcher Form dieses Verhältnis für die Befragten relevant wird. Die Wahl

10 Vgl. Riegel/Ziebertz 2009, Berg 1993, 13–15. Joachim Theis unterscheidet die verschiedenen Verständnisarten mit den Begriffen »literarisch«, »humanistisch«, »christlich« und »wortwörtlich« (vgl. Theis 2005, 159; 201).

11 Vgl. Bucher 2000, 69f.

12 Hanisch/Bucher 2002, 93.

13 Vgl. Bröking-Bortfeldt 1984, 84.

14 Berg 1993, 18.

15 Vgl. u.a. Böhm/Schnitzler 2008, 101–109.

einer Kategorie *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* fängt diese Beobachtungen, Ergebnisse und Anfragen ein, um sie für den Auswertungsprozess als ein wichtiges Moment festzuhalten.

Die Frage nach den unterschiedlichen Ebenen der vorgestellten Kategorien bzw. nach dem Verhältnis untereinander lässt sich wie folgt beantworten: Zunächst zielt der Impuls »Die Bibel ist für mich ...« unmittelbar auf die eigene *Positionierung* zur Bibel. Eine *Plausibilisierung* der eigenen Positionierung, die Nennung etwaiger *Referenzgrößen* sowie eines zugrundeliegenden *Bibelverständnisses* oder die Frage nach *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* (losgelöst von eigenen Einstellungen zur Bibel) werden als Faktoren nicht direkt in den Blick genommen. Sie schwingen im Hintergrund mit, werden aber im Gegensatz zur *Positionierung* nicht als im Impuls auffindbare Größe wiedergespiegelt. Gemäß der syntaktischen Anlage des Impulses »Die Bibel ist für mich ...« könnte sich zwar eine Plausibilisierung an die Positionierung anschließen, allerdings wird auch ganz eindeutig die Möglichkeit eröffnet, eine eigene Haltung nicht näher zu begründen. Demnach ist es problematisch, Hierarchien oder Abhängigkeiten herauszuarbeiten. Die Frage nach der Anordnung der Kategorien und ihrer Beziehungen untereinander bleibt bewusst offen und ist letztendlich vom jeweiligen Typus in einer abschließenden Typologie abhängig.

4.2 Inhaltsanalytischer Zugriff auf das Datenmaterial

4.2.1 Thematische Kodierung mithilfe der Hauptkategorien

Im Folgenden wird eine prozedurale Beschreibung der Datenauswertung im Fokus stehen, wobei die inhaltsanalytische Erschließung einen wichtigen Zwischenschritt auf dem Weg zur anvisierten Typologie bildet. Durch den aus der inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz resultierenden Überblick über den Forschungsgegenstand weist dieser erste Teil der Datenauswertung bereits einen wichtigen Eigenwert hinsichtlich der Strukturierung der Daten auf.¹⁶

Die *initiierende Textarbeit*¹⁷ als erster Schritt der Textbegegnung umfasst zunächst eine annähernde Wahrnehmungsphase, ohne dass an dieser Stelle die Hauptkategorien schon in deduktiver Weise an die Texte angelegt werden. Während des *mehrmaligen Lesens* des jeweiligen Textes werden computergestützt Markierungen eingefügt, die sich auf begriffliche Besonderheiten sowie sprachlich-formale Auffälligkeiten beziehen. Gerade die Identifizierung begrifflicher Besonderheiten impliziert an dieser Stelle unweigerlich eine inhaltliche Bezugnahme auf die dem heuristischen Rahmen zugrundeliegenden und vor der Datenerhebung gebildeten Hauptkategorien. Eine reflexive Überprüfung dieses Fokus ist ebenso wie das Einbeziehen möglicher Modifikationen innerhalb eines qualitativen Forschungsprozesses unabdingbar.

16 Nicht zuletzt im Rahmen der Ordnungsfunktion, die einer Typenbildung inhärent ist, ist dieser Analyseschritt als grundlegender Zwischenaspekt anzusehen.

17 Vgl. zu den einzelnen Analyseschritten der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz Abschnitt 3.3.1.3.

Die Bibel ist für mich ...

nicht bedeutend, da ich finde, dass man vieles, was drinnen steht, nicht beweisen kann. Dennoch finde ich es wichtig, dass es die Bibel gibt, da sie für viele ein Leitbuch ist und auch wichtig. Sie spendet auch Hoffnung. Nur für mich gehört sie nicht zum Glauben. Die Bibel ist somit für mich einfach nur da und beeinflusst mein Leben nicht, aber sie ist vielleicht für andere wichtig.

115_w_16

Die im Rahmen dieser *initiierenden Textarbeit* festgestellten ersten Eindrücke werden in Form von *Memos* festgehalten und so im weiteren Forschungsprozess bei Bedarf eingebracht:

Memo 115_w_16 (1)

- starker Ich-Bezug; durchgehendes In-Beziehung-Setzen zur Bibel; semantisch nachvollziehbares Aufgreifen und Weiterführen des Impulses
- Aushandlungsprozess zwischen eigener Position und möglichen Sichtweisen »vieler« bzw. »anderer«
- Ambivalenz eigene Position – Position anderer; positives Zugestehen der Bedeutung der Bibel für andere, indem Wichtigkeit dieser anerkannt wird
- Glaube als Bezugsgröße; negativ gewendet; Glaube – Bibel als Größen, die nicht zusammengedacht werden müssen
- unklar bleibt eigene Position zu »Glauben«; möglich erscheint auch übergreifendes Verständnis ohne eigenen Bezug

Nach Bearbeitung aller Texte geht es im zweiten Schritt um eine erste *thematische Kodierung* des gesamten Datenmaterials. Die fünf Hauptkategorien *Positionierung*, *Plausibilisierungsfiguren*, *Bibelverständnis*, *Referenzrahmen* sowie *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* werden als Raster herangezogen und im Sinne einer thematischen Kodierung in deduktiver Weise den einzelnen Textpassagen zugeordnet. Demzufolge ergibt sich für den Beispieltext folgende Übersicht:

Tabelle 1: Kodierbeispiel

kodierte Textstellen	den Textstellen zugeordnete Hauptkategorie
»Die Bibel ist für mich ... nicht bedeutend«	Positionierung
»da ich finde, dass man vieles, was drinnen steht, nicht beweisen kann«	Plausibilisierungsfiguren
»Dennoch finde ich es wichtig, dass es die Bibel gibt«	Positionierung

kodierte Textstellen	den Textstellen zugeordnete Hauptkategorie
»da sie für viele ein Leitbuch ist und auch wichtig«	externalisierte Bedeutungszuschreibungen
»Leitbuch«	Bibelverständnis
»Sie spendet auch Hoffnung.«	externalisierte Bedeutungszuschreibungen
»Nur für mich gehört sie nicht zum Glauben«	Referenzrahmen
»die Bibel ist somit für mich einfach nur da«	Positionierung
»und beeinflusst mein Leben nicht«	Plausibilisierungsfiguren
»ist vielleicht für andere wichtig«	externalisierte Bedeutungszuschreibungen

»Die Bibel ist für mich ... nicht bedeutend« lässt sich mit der Kategorie *Positionierung* kodieren. Den Impuls aufgreifend wird eine persönliche Einschätzung angeführt und eine ablehnende Haltung zum Ausdruck gebracht. Der sich anschließende zweite Halbsatz (»da ich finde, dass man vieles, was drinnen steht, nicht beweisen kann«) erweist sich als nähere Ausführung bzw. Begründung der eigenen Positionierung und argumentiert mit der Frage nach dem Wahrheitsgehalt biblischer Inhalte (*Plausibilisierungsfiguren*). Die Textstelle »Dennoch finde ich es wichtig, dass es die Bibel gibt« wird zunächst mit der Kategorie *Positionierung* kodiert, der Ich-Bezug wird gewahrt und eine Bedeutungszuschreibung erfolgt, jedoch kann diese nicht ohne den Bezug zu einer anderen Bedeutungsebene im zweiten Halbsatz gedacht werden; »da sie für viele ein Leitbuch ist und auch wichtig« erweist sich als Zugeständnis einer Bedeutung für andere Menschen (*externalisierte Bedeutungszuschreibungen*) und offeriert eine Diskrepanz zwischen eigener Bedeutung und Bedeutung für andere. Das Zugestehen einer Wichtigkeit der Bibel ergibt sich aus der Rolle, die die Bibel für andere einnimmt. »Sie spendet auch Hoffnung« kann im Zuge der Zusammenschau des Textes ebenfalls der Kategorie *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* zugeordnet werden.¹⁸ »Leitbuch« wird überdies als *Bibelverständnis* kodiert, welches nicht näher erläutert wird. In welcher Hinsicht die Bibel zu »leiten« vermag, erschließt sich nicht.¹⁹ Jedoch bleibt offen, inwiefern das eigene zugrundeliegende Bibelverständnis an dieser Stelle zum Ausdruck gebracht wird mit fehlenden Folgen für den eigenen Bedeutungskontext bzw. inwieweit nur auf ein mögliches Bibelverständnis anderer rekurriert wird, das selbst nicht geteilt wird. Solche Anfragen, die für eine spätere Differenzierung der Kategorien relevant werden, werden als Memo²⁰ festgehalten. Die Kategorie *Referenzrahmen* kann der Textstelle »für mich gehört es nicht zum

18 In Zweifelsfällen ist der Gesamteindruck des Textes als leitend anzusehen. Vgl. hierzu z.B. Kuckartz 2018, 102.

19 Auch ein bei unklaren Bezügen möglicher Blick auf die im Vorfeld der Schreibphase erstellte Mindmap gibt an dieser Stelle keinen weiteren Aufschluss. Vgl. zur Rolle der Mindmaps Abschnitt 3.2.2.

20 Vgl. Memo 12_w_16 (3): *Wie kann sinnvoll mit Äußerungen zum Bibelverständnis umgegangen werden, die nicht eindeutig auf die eigene Vorstellung zu beziehen sind, sondern auch aus der einer anderen Personengruppe zugeschriebenen Perspektive stammen können? Braucht es später bei Differenzierung eine eigene Subkategorie dazu?*

Glauben« zugeordnet werden, insofern hier »Glaube« im Sinne einer Bezugsgröße bedient wird. Allerdings geschieht dies in negativer Hinsicht: Nicht als Teil des eigenen Glaubens, sondern als etwas, das in diesem Kontext keine Bedeutung hat, wird die Bibel verortet. Im Zuge der Auswertung wird sich zeigen, inwieweit positive wie negative Einordnungen eine Rolle spielen. Wie schon in dem der thematischen Kodierung vorausgegangenen Memo festgehalten, bleibt unklar, wie das eigene Verhältnis zum »Glauben« zu verstehen ist. Ist die Bibel demgemäß nur kein Teil des eigenen Glaubens oder ist der eigene Glaube gar nicht thematisiert und es wird auf einer allgemeinen Ebene eine Differenzierung zwischen Bibel und Glaube eröffnet? Der Gesamteindruck des Textes mit dem durchgängigen starken Ich-Bezug und der mehrmaligen Bezugnahme auf den Impuls lässt den Rückschluss zu, dass zwischen dem eigenen Glauben und der Bibel keine Zugehörigkeit hergestellt wird. Die Textstelle »die Bibel ist somit für mich einfach nur da« lässt sich als *Positionierung* und der Fortgang »und beeinflusst mein Leben nicht« als *Plausibilisierungsfigur* kodieren. Eine neutrale Haltung gegenüber der Bibel (»einfach nur da«) wird ergänzt durch eine fehlende Lebensrelevanz. Insgesamt ist diese Textstelle als Folge (vgl. »somit«) der vorausgehenden Aussage zur fehlenden Zugehörigkeit der Bibel zum Glauben zu lesen. Die Textstelle »ist vielleicht für andere wichtig« eröffnet einmal mehr den Bezug zur Kategorie *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* im Sinne einer durchaus in Betracht gezogenen Bedeutungsebene für eine andere Personengruppe, wobei hier »für andere« unbestimmter gewichtet bleibt als »für viele« im zweiten Satz des Textes und zudem durch ein angeführtes »vielleicht« als Eventualität dargestellt wird.

4.2.2 Entwicklung von Subkategorien

Der anfängliche Status der Hauptkategorien als heuristischer Rahmen zur analytischen Annäherung an die Texte wird nach der ersten Kodierphase abgelöst durch ein empirisch validiertes Kategoriensystem mit thematischen Hauptkategorien, die in der Folge durch subkategoriale Präzisierungen inhaltlich angereichert werden.

Schon im Laufe der ersten *thematischen Kodierungen* fallen auf Einzelfallebene etwaige Differenzierungsmöglichkeiten ins Auge, die zunächst im Sinne einiger Memos und schließlich als vorläufige Subkategorien aufgenommen werden.

Durch *Zusammenstellen* aller mit einer Hauptkategorie kodierten Textstellen sowie durch damit einhergehende kontinuierliche *Fallvergleiche* auf der Ebene der kodierten Textpassagen können schließlich *Subkategorien* zu den einzelnen *thematischen Hauptkategorien* gebildet werden, um letztere inhaltlich zu präzisieren.²¹ Der zunächst deduktive Zugriff auf das Datenmaterial wird bei der Bildung von Subkategorien folglich induktiv

21 Der Austausch in der Forschungsgruppe sichert hierbei das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

ergänzt.²² Die herausgearbeiteten Subkategorien können schließlich durch eine *Kodierung des gesamten Materials* verifiziert werden.²³

Im Folgenden wird die Ausdifferenzierung der einzelnen Hauptkategorien hinsichtlich ihrer zugehörigen Subkategorien im Rekurs auf Passagen aus dem Datenmaterial dargestellt.²⁴ Eine Ausdifferenzierung muss sich dabei stets empirisch legitimieren lassen sowie eine Relevanz bezüglich des Erkenntnisinteresses der Studie besitzen. Demnach gibt es Subkategorien, die einer weiteren Ausdifferenzierung in Subsubkategorien bedürfen.

Positionierung Die Kategorie *Positionierung*²⁵ lässt sich zum einen nach dem inhaltanalytischen Zugriff präzisieren. Zum anderen kann die Bedienung dieser Kategorie, welche das Forschungsinteresse unmittelbar spiegelt, zum Teil erst in der Zusammenschau mit den anderen Kategorien oder bisweilen auch als Konsequenz aus den Ausprägungen der anderen Kategorien analysiert und inhaltlich konkretisiert werden. Mitunter werden Einstellungen lediglich indirekt benannt und sind nur durch andere Kategorien erkennbar, z. B. in Bezug auf Konkretionen der *Plausibilisierungsfiguren* und des *Bibelverständnisses*.

Die Herausarbeitung dieser Bedingungsgefüge ist im weiteren Verlauf der Datenauswertung im Rahmen der Analyse empirischer Regelmäßigkeiten sowie Sinnzusammenhänge erstrebenswert.²⁶ An dieser Stelle sei deshalb zunächst auf die eindeutig kodierbaren Textstellen verwiesen. Entscheidendes Kriterium ist in diesem Zusammenhang der explizit persönliche Bezug. In der Fortführung des Impulses *Die Bibel ist für mich ...*, welcher mit dem Personalpronomen ein persönliches Relevanzsystem eröffnet, ist dies ebenso möglich wie an späterer Stelle, wenn der Impuls (in abgewandelter Form) erneut aufgegriffen wird. Ein erster differenzierender Zugang zu dieser Kategorie manifestiert sich in der Frage, auf welche Art und Weise der Ich-Impuls fortgesetzt wird bzw. ob er überhaupt in subjektiver Perspektive weitergeführt oder möglicherweise umgangen wird.

Positive Einstellungen der Bibel gegenüber werden unter die Subkategorie *zugewandt* gefasst. Ein ausdrücklich wohlwollendes sowie persönliches In-Beziehung-Setzen ist hier maßgeblich für die Zuordnung. Dabei kann explizit von einer persönlichen Bedeutung der Bibel die Rede sein, von einer Wichtigkeit oder Relevanz gesprochen werden oder einer sinnstiftenden Zugehörigkeit zum eigenen Leben. Der Impuls wird unter inhaltlicher Bezugnahme auf das Personalpronomen »ich« weitergeführt. Als Erzähl-

22 Vgl. zum Zusammenwirken von Einzelfallanalyse und Fallvergleich Kelle/Kluge 2010, 76–82. Eine eindeutige Abgrenzung von zunächst rein deduktiven und im weiteren Verlauf rein induktiven Zugriffen auf das Datenmaterial kann so nicht ausgemacht werden. Vielmehr überlappen sich beide Zugangsweisen immer wieder, so dass von einem zirkulären Prozess die Rede sein kann.

23 Bei der Entwicklung von Subkategorien ist stets das »Kriterium der Sparsamkeit und Überschaubarkeit« (Kuckartz 2018, 108) zu beachten.

24 Ein Überblick über die Kategoriendefinitionen gibt das Kategorienhandbuch im Anhang vorliegender Arbeit.

25 Vgl. zur Herleitung und Definition aller Hauptkategorien Unterkapitel 4.1.

26 Vgl. hierzu Unterkapitel 4.3.

perspektive wird auch jenseits des fortgeführten Impulses über weite Strecken die Ich-Form gewählt.

- »Die Bibel ist für mich sehr heilig, man sollte darauf achten, wie man damit umgeht.« (100_w_16)
- »Die Bibel ist für mich ein altes, wertvolles Buch, das mit meinen Glauben zu tun hat. Sie ist die Heilige Schrift und sehr wichtig und bedeutend für mich.« (18_w_15)
- »Die Bibel ist für mich ein altes, besonderes und bedeutendes Buch« (21_w_15)
- »Daher ist die Bibel für mich eins der wichtigsten Bücher« (11_m_15)

Entgegengesetzt zur bibelaffinen Haltung gehören zur Subkategorie *ablehnend* Aussagen, die der Bibel im Rahmen der eigenen Positionierung eine fehlende Bedeutung einräumen. Die persönliche Auseinandersetzung zeichnet sich durch Ich-Botschaften aus, die teilweise als Wiederaufnahme des Impulses zu verstehen sind.

- »sie [...] hat keine große/fast gar keine Bedeutung für mich in meinem Leben« (01_m_16)
- »Für mich persönlich hat die Bibel keine Bedeutung« (29_w_15)
- »Ich persönlich kann mit der Bibel nichts anfangen.« (22_w_15)
- »Für mich persönlich hat die Bibel keinerlei Wert« (64_m_16)
- »[...] hat die Bibel für mich NULL Bedeutung« (66_m_16)

Als *distanziert-sympathisierend* kann eine Positionierung bezeichnet werden, wenn eine der Bibel zugesprochene Bedeutung für die Verfasserin bzw. den Verfasser zwar kaum oder gar nicht vorhanden ist, eine allgemein positive Gestimmtheit der Bibel gegenüber aber durchaus erkennbar wird. Auf sprachlicher Ebene zeigt sich dies in der Verwendung bzw. fehlenden Verwendung der Personalpronomen. Wird die 1. Person Singular ersetzt durch ein zum Teil unterbestimmtes allgemeines »man«, kann die Loslösung von eigenen Haltungen und Einstellungen hin zu einer der Allgemeinheit zugesprochenen Bedeutungsgehalt vollzogen werden. Der geringen bis fehlenden Bedeutung der Bibel auf persönlicher Ebene wird eine kollektive Bejahung gegenübergestellt. Dieses Spannungsverhältnis lässt sich in den Texten als Aushandlungsprozess erkennen und wird nicht zuletzt in der Interaktion mit der Kategorie *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* sichtbar.²⁷

- »Die Bibel ist für mich eigentlich ein einfaches Buch. Ich kann verstehen, dass sie einigen Christen sehr wichtig ist und vielen Leuten weiterhilft« (89_m_15)
- »Die Bibel ist für mich ein heiliges Buch, das heutzutage – zumindest für mich – keine allzu große Bedeutung hat. [...] Es ist aber trotzdem so, dass man – wenn man über die Bibel spricht – weiß, was für ein wichtiges Buch diese ist und was für eine Bedeutung die Bibel für die Christen hat.« (30_m_16)

27 Vgl. hierzu das folgende Unterkapitel 4.3, das sich mit der Analyse empirischen Regelmäßigkeiten und inhaltlicher Sinnzusammenhänge befasst.

Bei einer *abwägenden* Positionierung hingegen wird dieses spannungsvolle Verhältnis auf individueller Ebene verhandelt. Zwischen persönlicher Ablehnung und persönlich bejahender Haltung findet ein – im Zusammenspiel mit anderen Kategorien erkennbarer – kritisch-interessierter Suchprozess statt. Eine Vermeidung einer eindeutigen Stellungnahme in Zusammenhang mit einem abwägenden Grundton kann ebenso wie ein proklamiertes »Jeder-soll-das-für-sich-Entscheiden« als Ausdruck eines indifferenten Zugangs zur Bibel gedeutet und entsprechend kodiert werden. Es findet keine grundsätzliche Abkehr statt, sondern verschiedene Optionen werden offengehalten, eine eindeutige Positionierung steht (noch) aus. Eine Bedeutsamkeit in naher oder ferner Zukunft wird nicht ausgeschlossen, ebenso wenig allerdings eine Irrelevanz.²⁸ Mit dem Begriff »indifferent« wird demzufolge keine Gleichgültigkeit umschrieben, sondern der Fokus auf die Nuance der fehlenden Darstellung eines gefestigten Standpunktes gelegt.

»Die Bibel ist sicher nicht das Wichtigste in meinem Leben, aber halt auch nicht unwichtig.« (111_m_16)
 »somit spielt sie in meinem Leben nicht die Hauptrolle. Ich finde sie aber trotzdem interessant.« (84_m_16)
 »Die Bibel ist für mich nicht unbedingt zum Überleben wichtig, aber auch nicht komplett unwichtig. Allgemein kann ich sagen, dass jeder Mensch sich seine eigene Meinung bilden und dann selbst über die Bibel entscheiden sollte.« (92_m_16)

Enthaltende Positionierungen sind im eigentlichen Sinn keine Positionierungen, sondern Ausdruck fehlenden In-Beziehung-Setzens bzw. neutraler Einstellungen. Diese Subkategorie zeichnet sich dadurch aus, dass eine persönliche Stellungnahme vermieden wird. Der Impuls »Die Bibel ist für mich ...« wird dabei konsequent umgangen und nicht weiter aufgegriffen. Da eine Enthaltung nicht immer unmittelbar aus einzelnen Textpassagen heraus abzulesen ist, sondern vielmehr in der Gesamtschau des Textes identifizierbar wird, sind an dieser Stelle neben der thematischen Kodierung und den anfänglich verfassten Memos vor allem die Analyse der Beziehungen zwischen den (Sub)Kategorien für die Auswertung von zentraler Bedeutung.

»Die Bibel ist für mich das AT und NT.« (110_w_15)
 »Die Bibel ist für mich ein dickes, altes Buch, was aus Erzählungen über Gott, Jesus und bestimmte Gläubige besteht.« (47_m_16)

28 Vgl. die Anlehnung an den Begriff der »religiösen Indifferenz«. Pickel/Spieß unterscheiden die beiden Verstehensweisen der »Religionslosigkeit« und der »religiösen Unentschiedenheit« (Pickel/Spieß 2015, 249). Vorliegende Arbeit knüpft an letzteres Begriffsverständnis an und adaptiert dieses für Positionierungsbestimmungen zur Bibel. Mit Stefanie Lorenzen kann eine weitere Präzisierung stattfinden. Sie spricht in Bezug auf den zweiten Begriff von einer »passive[n] Form des persönlichen Nicht-Ausschließens der religiösen Option« (Lorenzen 2017, 111f.).

Plausibilisierungsfiguren Die Kategorie *Plausibilisierungsfiguren* subsumiert Begründungsmomente zur Erläuterung der eigenen Positionierung. Sie besitzt fünf Subkategorien: *Anfrage an den Wahrheitsgehalt*, *Kirchenkritik*, *sprachliche Hürden* und *fehlende Lebensrelevanz* im Sinne von Zugangsschwierigkeiten²⁹ auf der einen Seite und eine der Bibel attestierte *Lebensrelevanz* als positive Zuschreibung auf der anderen Seite.

Die Subkategorie *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* spiegelt dabei die wahrgenommene Diskrepanz zwischen biblischen Erzählungen auf der einen und einem naturwissenschaftlich geprägten Weltbild auf der anderen Seite wider. So werden biblische Texte als »durch eigene Erfahrungen [...] oder mathematische Gesetze« (85_w_16) widerlegbar beschrieben und Inhalte als »beweisbar unmöglich« (95_w_16) eingestuft. Aussagen wie »zusammengereimte Halbwahrheiten« (96_m_16) oder die Attribuierung biblischer Inhalte als »viel zu unrealistisch« (97_w_16) bilden diese, die eigene Haltung zur Bibel plausibilisierenden Erläuterungen ab. Ganz konkret werden Anfragen, wenn bekannte biblische Erzählungen benannt und in ihrem Wahrheitsgehalt infrage gestellt werden. Insbesondere die Schöpfungserzählungen und die Wundertaten Jesu erweisen sich als große Zugangsschwierigkeiten.

Dieses Wahrheitsverständnis kann an die Korrespondenztheorie bzw. Adäquanztheorie rückgebunden werden, wonach »Wahrheit in der Übereinstimmung von Sache und Bewusstsein dieser Sache«³⁰ besteht. Bezogen auf biblische Texte heißt dies, dass sie dann als wahr eingestuft werden, »wenn der Aussagegehalt eines Textes unmittelbar mit einer historischen Tatsache übereinstimmt«³¹.

Wichtig – auch im Hinblick auf später zu beachtende Korrelationen in einem ersten und hinsichtlich möglicher Schlussfolgerungen für die Planung, Initiierung und Gestaltung biblischer Lernprozesse in einem zweiten Schritt – sind hier benanntes Wahrheitsverständnis ebenso wie das nicht vorhandene Denken in Komplementarität und eine fehlende Plausibilität der symbolischen Lesart der Bibel.

»Wer schafft es, Wasser zu Wein zu machen oder das Meer zu teilen? Außerdem ist die Erschaffung der Welt bereits widerlegt. Sie entstand nicht durch Gott, sondern durch den Urknall. Und auch waren lt. der Bibel die Menschen die ersten Lebewesen, aber auch das stimmt nicht. Wieso also die anderen Geschichten/Märchen glauben?« (106_m_15)
[...] da manche Taten, die darin vorkommen, eigentlich nicht möglich sind (z.B. Blinde heilen) kann man sich meiner Meinung nach nicht sicher sein, ob alles stimmt. (22_w_15)

29 Neben einer rein subjektiv-individuellen Wahrnehmung von schwierigen Bibeltexten verweist Michael Fricke auf bestimmte Typen an Schwierigkeiten im Umgang mit biblischen Texten, die auf allgemeiner Ebene auszumachen sind: Unverständlichkeit, Irrelevanz, Unglaubwürdigkeit, Inhumanität, Diskriminierungen, Sexualmoral, Weltfremdheit sowie Grausamkeit im Gottesbild (vgl. Fricke 2018, 743–744).

30 Heimbrock 2016. Neben einem Überblick zu gängigen Wahrheitstheorien finden sich hier auch Einordnungen zur Frage nach Wahrheit im Horizont theologischer Reflexion. Eine Zusammenstellung aktueller Wahrheitstheorien bieten u.a. Brustkern/Ultsch/Lindner 2021, 539–548 und Huber 2002 sowie zur Adäquanztheorie Müller 2007, 16.

31 Zimmermann 2016, 339.

»Zusammenschrift von verschiedenen ›Phantasie-Geschichten‹, die mit normalem/ge-sundem Menschenverstand nicht zu erklären sind« (87_w_15)

Die Subkategorie *Kirchenkritik* wird ebenfalls als Plausibilisierung der eigenen Positionierung herangezogen. Diese subsumiert eine mit der Haltung zur Bibel korrespondierende ablehnende Haltung der Kirche gegenüber. Die der Bibel attestierte Nähe zur Kirche bzw. eine zu ihr vorgestellte Abhängigkeit bedingt eine negative Sicht auf diese. Die Bibel gilt in dieser Subkategorie als Leitbild, Verfassung, Grundlegung der Kirche. Sie beinhaltet dabei die Grundsätze, auf die sich die Kirche sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart bezieht und welche das Erscheinungsbild der Kirche bedingt. Dieses vor allem medial vermittelte Bild wird kritisiert. Die Distanz zur bzw. Nicht-Identifizierung mit der Institution Kirche mündet in eine Bibelkritik. Auch steht dieses Verhältnis unter dem Vorzeichen der Manipulation bzw. Beeinflussung des ansonsten möglicherweise vertretbaren Inhaltes biblischer Erzählungen durch die Kirche.

»von der Kirche ausgeschmückt und verändert« (29_w_15)
 »[...] kann ich den Inhalt der Bibel oft nicht nachvollziehen, da [...] ich die Meinung der Kirche nicht teilen kann« (05_w_16)
 »Die Bibel enthält für mich nur die Grundsätze der Katholischen Kirche. Diese teile ich nicht.« (94_w_16)
 »Sie ist viel zu sehr auf die Kirche ausgerichtet/fixiert und schreibt uns vor, wie wir zu leben haben.« (106_m_15)

Sprachliche Hürden sind eine weitere angeführte Plausibilisierungsfigur. Damit sind zunächst Probleme hinsichtlich der semantischen Dimension gemeint, die sich auf den Verstehensprozess beziehen, also auf die Schwierigkeit, mit dem *symbolischen Sprachgehalt* biblischer Rede umzugehen. Entweder wird der symbolische Sprachgehalt nicht als solcher erkannt, was zu Konflikten mit wörtlichen Zugangsweisen führt, oder die durchaus als symbolhafte Sprache wahrgenommene biblische Rede kann nicht »entschlüsselt« werden.³²

Eng damit verbunden sind eine der biblischen Sprache zugeschriebene Veralterung sowie eine »*historisch-kulturelle Distanz*«³³ zwischen biblischer Rede und gegenwärtigen Sprachmustern. Auffällig ist dabei, dass die zugewiesene alte Sprache unterbestimmt bleibt, so dass unklar ist, inwiefern diese Behauptung aus eigenen Begegnungen gezogen wird oder aber durch das Alter des biblischen Kanons antizipiert wird. Weiterhin ist der Umfang des Buches ein Faktor, der mit dem Alter und der daraus abgeleiteten

32 Der Verstehensprozess ist als »sinngabende Handlung« zu denken, welche die Interpretation bedingt. Das verstehende Zugehen auf den Text ist ein »Zusammenspiel zwischen den weitgehend automatisierten Wahrnehmungsprozessen und den Prozessen der bewussten semantischen Analyse.« (Theis 2017)

33 Vgl. Altmeyer 2018, 483.

Unverständlichkeit einhergeht.³⁴ Dass hier Korrelationen zur Leseunlust im Jugendalter bestehen, kann an dieser Stelle nur vermutet werden.

»Sprache, Metaphern und Gleichnisse sind oft schwer verständlich und über Stellen wie ›von einem Dämon besessen‹ stolpere ich immer.« (62_w_16)
 »zu kompliziert und zu nachdenklich geschrieben« (104_w_16)
 »lese ich zugegebenermaßen sehr wenig und selten in ihr, was eventuell auf die Formulierung des Inhalts und das Alter zurückzuführen ist« (69_m_16)
 »durch [...] die vielen alten Wörter manchmal sehr unverständlich« (24_w_15)
 »Auch denke ich, dass die Bibel vor allem bei der jüngeren Generation wenig Anschluss findet, da die Schreibweise doch recht alt ist und sie somit eher von ›richtig christlichen‹ älteren Mitmenschen gelesen wird.« (39_w_17)

Gekoppelt werden Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich mit dem *Wunsch* nach einer zeitgemäßen Sprache und in diesem Zusammenhang mit einer Forderung nach einer *Aktualisierung*. Dabei sind zum einen veraltete Formulierungen, zum anderen schwer zu entschlüsselnde metaphorische Redeweisen gemeint. Dass diese sprachlichen Barrieren durch Überarbeitungen überwunden werden können oder könnten, zeigen zum Beispiel folgende Aussagen:

»jedoch sollte es vielleicht mal eine neueVerfassung geben, in der alles klar wird und auch etwas verständlicher geschrieben ist« (93_w_16)
 »Denn als die Jugendbibel herauskam, haben sich nicht wenige Jugendliche die Bibel durchgelesen, weil sie einfach zeitgemäßer war – weniger Symbolik, mehr Klarheit.« (102_w_15)

Die Subkategorie *fehlende Lebensrelevanz* spiegelt demgegenüber vor allem inhaltliche Barrieren wider, welche ebenso im Sinne einer Veralterung kritisiert werden und den Wunsch nach einer Aktualisierung hervorrufen. Diese beiden Aspekte stellen Gemeinsamkeiten zur Subkategorie *sprachliche Hürden* dar. Bespielt wird hier jedoch die Relevanzebene: Während die Sprache an sich verstehbar ist, findet demgegenüber keine auf die eigene Lebenswelt bezogene Relevanzsetzung des Inhaltes statt. In diesem Zusammenhang gibt es eher unkonkrete Äußerungen rund um die Attribuierung der Bibel als uninteressantes Buch.

Weiterhin sind es aber auch – in Analogie zu den der Bibel zugeschriebenen Funktionen im Rahmen der positiv konnotierten Subkategorie *Lebensrelevanz* – Aussagen, die ein konkretes Relevanzsystem nennen, welches nicht tangiert wird und die Bibel demnach als lebensunbedeutsam kennzeichnet. Die Lebenswelt mit all ihren Aufgabe wird

34 Der Verweis auf den »abschreckenden« Umfang der Bibel wird nicht als eigene Subkategorie angeführt, da dieser jeweils eng an die anderen Ausprägungen der Subkategorie *sprachliche Hürden* angelehnt ist und nicht eindeutig auf eine sprachliche Ebene bezogen werden kann.

nicht tangiert, eigene Erfahrungswelten finden sich nicht in der Bibel aufgegriffen.³⁵ Eine mögliche Chance im Sinne einer fruchtbaren Auseinandersetzung mit in der Bibel vorfindbaren Ambivalenzen gegenüber der eigenen Lebenswelt wird nicht in Betracht gezogen.

»Sie ist zu weit weg von den uns bekannten Vorgängen« (85_m_16)
 »uninteressant« (89_m_15)
 »bietet mir somit keine Hilfe bei Fragen/Problemen« (96_m_16)
 »ein großes, dickes Buch, in dem nichts drinsteht, was mich in meinem bisherigen Denken & Handeln beeinflusst hat« (108_w_15)
 »an einigen Stellen einfach zu sehr veraltet und die Situation oft nur noch vorstellbar statt erlebbar« (69_m_16)
 »Bis auf die 10 Gebote, von denen man sich an die meisten fast automatisch hält, gibt es nicht viel, was aus der Bibel bis jetzt wichtig in meinen Leben gewesen ist.« (17_m_16)
 »Ich fände eine Art Bibel z. B. sinnvoll, die sowohl in den moralischen Werten als auch in den Handlungen der Geschichte ein wenig zeitgemäßer ist« (45_m_17)
 »nicht der heutigen Welt angepasst und so nur zum Teil als Entscheidungshilfe nützlich« (74_m_15)

Gerade die letzten beiden Beispiele verdeutlichen den in den Texten zum Ausdruck gebrachten Graben zwischen der eigenen Lebenswelt und den Inhalten der Bibel und implizieren eine andere Ausgangslage, würde eine stärkere »Anpassung« vorgenommen bzw. eine neue Version der Bibel erarbeitet werden.³⁶

Die Subkategorie *Lebensrelevanz* plausibilisiert eine positive Einstellung gegenüber der Bibel. Die Begründungsmomente, die in dieser Hinsicht angeführt werden, reichen von einer der Bibel attestierten *orientierungsstiftenden und handlungsleitenden Funktion* im Sinne von Entscheidungshilfen bzw. moralischen Leitlinien für das eigene Leben, die aus ihr ableitbar werden, über eine *tröstende Funktion* der Bibel in schwierigen Lebenslagen bis hin zu einer *unterhaltenden Funktion* der biblischen Erzählungen, insofern ihnen Attribute wie »interessant« und »spannend« zugeschrieben werden. Auffällig ist die funktionale, pragmatisch ausgerichtete Bestimmung der Bibel, deren Bedeutsamkeit aus ihrem Nutzen für das eigene Leben resultiert.

Eine Rückbindung an Jesus Christus als Vorbild, Hoffnungsspender etc. wird herangezogen, was eine Fokussierung auf neutestamentliche Schriften nahelegt. Ob dies der besseren Kenntnis, eines vermuteten leichteren Zugangs zu diesen Schriften oder einer bewussten Entscheidung entspringt, kann nur als bedenkenswerte Fragerichtung festgehalten, aber nicht beantwortet werden. Ebenso muss bedingt durch die Offenheit und die schriftliche Bearbeitung des Impulses bei der Datenerhebung ungeklärt bleiben,

35 Im Anschluss an Horst Klaus Berg kann von einem »Relevanzverlust« (Berg 1993, 19) der Bibel gesprochen werden.

36 Dieses Beispiel verdeutlicht überdies, wie nahe Subkategorien beieinanderliegen können sowie die Möglichkeit innerhalb des inhaltsanalytischen Vorgehens, Textstellen mehrfach zu kodieren (vgl. auch Kuckartz/Rädiker 2022, 134).

inwiefern die Bibel tatsächlich als »Trösterin«, »moralische Instanz« etc. herangezogen wird bzw. inwieweit sich derartige Aussagen auf Hörensagen stützen.

Für den weiteren Auswertungsprozess wird es von Interesse sein, die Korrelation zu einem Bibelverständnis sowie einer Referenzgruppe näher zu untersuchen.

»Sie zeigt mir in manchen Bereichen, was gut und was schlecht ist oder was ich tun soll bzw. nicht.« (67_w_16)
 »ein ethisches/moralisches Vorbild, was mich teilweise in meinem Handeln beeinflusst« (73_w_15)
 »In vielen Fällen wirkt sie für mich auch tröstend. Besonders wenn es mir nicht gut geht, schöpfe ich immer wieder Hoffnung aus den aufmunternden Worten Jesu Christi.« (78_m_16)
 »Eine Hilfe, wenn man mal nicht weiterweiß.« (80_m_15)
 »schenkt mir, auch wenn oft nur für kurze Zeit, Motivation und Hoffnung« (03_m_15)

Bibelverständnis Die Kategorie *Bibelverständnis* weist nach dem ersten Kodiervorgang die Subkategorien *bibelkritisch*, *institutionsgebunden*, *reduktiv* sowie *symbolisch* auf.³⁷

Der *bibelkritische* Zugang setzt eine wortwörtliche Auslegung der Bibel als geforderte Maxime voraus, die aber nicht geteilt werden kann. Aus diesem Grund erscheint die Bibel als Buch voller Unwahrheiten und Widersprüche. Das damit einhergehende Wahrheitsverständnis der Schrift ist korrespondenztheoretischer Art. Spannend ist an dieser Stelle der Vergleich mit einem Märchenbuch: Alltagssprachlich gesehen werden unter Märchen mitunter unwahre Geschichten gefasst. Würden aber Märchen im Sinne fiktionaler Literatur mit einem symbolischen Gehalt gedeutet, wäre die Konsequenz eigentlich ein reduktives oder mit Transzendenzbezug gar symbolisches Verständnis.³⁸

»Zusammenschrift von verschiedenen »Phantasie-Geschichten«, die mit normalem/gesundem Menschenverstand nicht zu erklären sind« (87_w_15)
 »das älteste und dickste Märchenbuch, das es je gegeben hat« (90_w_15)
 »ein Sammelsurium aus verschiedensten oft meiner Meinung nach zusammengereimten Halbwahrheiten« (96_m_16)
 »eine Lüge« (46_m_16)

Die Subkategorie *institutionsgebunden* bündelt Aussagen, welche die Nähe des Buches zur Institution Kirche zum Ausdruck bringen.

37 Hier findet – mit Ausnahme des *institutionsgebundenen* Verständnisses – eine Anlehnung an allgemein vorfindbare Einteilungen statt. Die Subkategorien *bibelkritisch*, *symbolisch* und *reduktiv* wurden induktiv aus dem Datenmaterial gewonnen, dann aber an bestehende theoretische Begrifflichkeiten rückgebunden, um eine Vergleichbarkeit zu anderen empirischen Studien ziehen zu können (vgl. hierzu etwa Riegel/Ziebertz 2009, 273). Nicht auszumachen ist demgegenüber eine Subkategorie, welche eine biblizistische Verstehensweise der Bibel vorweist.

38 Derartige Inkonsistenzen der Argumentation bzw. des Vergleiches lassen sich in biblischen Lernprozessen durchaus als Ausgangspunkt einer fruchtbaren Auseinandersetzung mit verschiedenen Lesarten der Bibel heranziehen.

Dies kann im Sinne einer neutralen Konstatierung eines Zusammenhangs sein:

- »Die Bibel ist für mich ein Buch, welches in der Verbindung mit der Kirche steht.« (10_w_15)
- »Mit der Bibel verbinde ich die Kirche« (28_w_15)
- »das wichtigste Buch der römisch-katholischen Kirche« (11_m_15)

Konkreter wird die Verhältnisbestimmung, wenn artikuliert wird, dass in der Bibel diejenigen Gedanken verschriftlicht sind, welche für die Kirche von zentraler Bedeutung sind. Die kirchliche Grundidee stützt sich somit auf die Bibel.

- »die Grundlage der christlichen Kirche, die darauf ihren Existenzanspruch aufbaut« [...] (74_m_15)
- »Zusammenfassend ist für mich die Bibel also nur der Grund, warum eine Kirche existiert« (74_m_15)
- »Die Bibel enthält für mich nur die Grundsätze der katholischen Kirche.« (94_w_16)
- »Richtlinien für die katholische Kirche« (01_m_16)

Mitunter wird der Kirche eine tragende Rolle im Entstehungsprozess des biblischen Kanons zugeschrieben, insofern die Kirche maßgebend oder grundlegend an der Genese beteiligt war.

- »von der Kirche ausgeschmückt und verändert« (29_w_15)
- »Die Bibel ist für mich ein Buch, das vor vielen Jahren von der Kirche erfunden wurde« (09_w_16)

Die positiven oder negativen Folgen dieses Bibelverständnisses hinsichtlich der eigenen Positionierung zur Bibel sind auf Ebene der reinen thematischen Kodierung zunächst nicht im Mittelpunkt des Interesses, dennoch scheinen hier schon fruchtbare Zusammenhänge zur *Positionierung*, der ihr zugrundeliegenden *Plausibilisierungsfiguren* sowie dem *Referenzrahmen* auf.

Als *reduktiv* wird ein Bibelverständnis kodiert, wenn die Bibel jenseits einer Transzendenzverwiesenheit gedacht und letztlich als menschliche (Weisheits-)Literatur verstanden wird. Hier einzuordnen sind Aussagen, die die Bibel als ein Buch mit einer bestimmten Funktion anerkennen, welche vor allem auf die Bewältigung existenzieller menschlicher Erfahrungskontexte in der Vergangenheit zielte. Darüber hinaus wird aber auch einer ratgebenden Funktion der Bibel in der Gegenwart durchaus Platz eingeräumt. Insofern die Bibel weder als Buch des Glaubens noch als ein in irgendeiner Weise herausragendes Medium mit besonderer religiöser Funktion gesehen wird, sondern sich im weitesten Sinne einreicht in eine Fülle an lebensweisheitlichen Schriften, ist der Übergang zur Wahrnehmung, die Bibel sei ein Buch unter vielen, fließend.

»Die Bibel ist für mich nur ein Buch.« (94_w_16)
 »eins der am meisten verkauften Bücher der Welt« (55_m_15)

Daneben kann diese Art der Literatur nähergehend gewürdigt und anderen Büchern gegenüber herausgehoben werden, wenn biblische Texte über eine inhaltsbezogene Annäherung etwa als menschliche Weisheitsliteratur mit besonderer Legitimation, als Ratgeberliteratur, Regelwerk oder als Leitfaden für gelingendes Leben verstanden werden, ohne jedoch eine transzendenzbezogene Perspektive zu implizieren.

»eines der ersten Gesetzesbücher in der Geschichte der Menschheit« (83_m_16)
 »Leitfaden fürs Leben« (82_m_16)
 »Sie vermittelt moralische Werte.« (47_m_16)
 »Sie zeigt mir in manchen Bereichen, was gut und was schlecht ist oder was ich tun soll bzw. nicht.« (67_w_16)
 »Veröffentlichung der philosophischen Gedanken der Menschen im ... Jahrhundert« (74_m_15)

Ein Bibelverständnis, das als *symbolisch* zu attribuieren ist, fasst Aussagen zusammen, welche von der Bibel als »Gotteswort in Menschenwort« bzw. einem Buch mit transzendenzbezogenem Verweischarakter ausgehen. Dabei zeugen die Aussagen durchaus von dem Wissen um die menschliche Sprachform, in der die Bibel verfasst wurde. Dass Erzählungen der Bibel nicht wortwörtlich und in einem historisierenden Kontext betrachtet werden, sondern vielmehr als theologische Reden Beziehungsaussagen über Mensch und Gott treffen, ist an dieser Stelle grundlegend. Vorfindbar sind Aussagen, die von einem eindeutigen Textsinn ausgehen, den es zu entschlüsseln gilt. Daneben werden Rezipient:innen biblischer Texte auch als kontextbezogene Interpretierende wahrgenommen, die gefordert sind, biblische Texte auf ihre je individuelle Lebenswirklichkeit hin zu deuten.

»ein religiöses Symbol [...] Sie beschreibt das, was Gott uns sagen möchte.« (03_m_15)
 »die von Menschen zusammengetragene Botschaft Gottes an die Menschen und die schriftliche ›Verkörperung‹ des Glaubens« (02_m_15)
 »ein altes Schriftstück, in dem die Menschen Unfassbares versucht haben begreiflich und verständlich zu machen« (65_m_16)

Der Übergang zwischen *reduktivem* und *symbolischem* Verständnis kann fließend sein. Insbesondere wenn die religiöse Bedeutsamkeit der Bibel herausgestellt wird oder von der »Heiligkeit« des Buches die Rede ist, kann eine Einordnung nicht immer in eindeutiger Weise vonstattengehen. Kann auch aus dem Gesamtzusammenhang des Textes keine Entscheidung getroffen werden, werden derartige Textstellen deshalb doppelt kodiert, um sie für beide Subkategorien im weiteren Auswertungsprozess berücksichtigen zu können.

Schwer zu differenzieren bleibt darüber hinaus, ob ein artikuliertes Bibelverständnis die eigene Sicht abbildet oder einer als allgemein wahrgenommenen Verstehenswei-

se zuzuschreiben ist. Gerade die unmittelbare Fortschreibung des Impulses enthält Äußerungen zu einem Bibelverständnis. Direkt auf einen den persönlichen Bezug einfordernden Satzanfang folgend kann zwar zunächst angenommen werden, dass aus einer subjektiven Perspektive geschrieben wird. Letztlich muss dies aber ganz im Sinne einer Einzelfallanalyse im Kontext des gesamten Textes verifiziert werden.

Referenzrahmen Unter die Kategorie *Referenzrahmen* fallen folgende Referenzsysteme, die im Sinne von Subkategorien ausgewiesen werden: *Alltag und Familie*, *Religionsunterricht*, *kirchlicher Kontext* sowie *Glaube und Religion*. Dabei wird deutlich, dass dieses Feld zwei Ebenen bespielt. Zum einen sind es Orte religiöser Erziehung und Bildung bzw. Orte religiöser Praxis. Zum anderen eröffnet die Subkategorie *Glaube und Religion* keine Verortung im räumlichen Sinn, sondern einen Bezugspunkt eigener religiöser Selbstwahrnehmung und -verwirklichung.

Bei allen Subkategorien wird eine nochmalige Differenzierung in reine *Begegnungsfelder* einerseits und *Einflussgrößen* andererseits vorgenommen, wobei letztere in negativer wie positiver Weise die eigene Haltung zur Bibel prägen können. Bei den *Begegnungsfeldern* kann es einen lokalen Bezug geben (z.B. Lesung im Gottesdienst) oder einen temporären (z.B. Vorlesen biblischer Geschichten in der Kindheit). Daneben kann das Begegnungsfeld inhaltlich bestimmt werden (z.B. Begegnung mit bestimmten Erzählungen im Religionsunterricht) oder auf die Auslegung- und Interpretationsausübung (z.B. Auslegung der Bibel durch die Kirche) bezogen sein. Da Übergänge und Zuordnungen jedoch ineinander übergehen können, wird diese Differenzierung nicht durch weitere Subkategorien abgebildet.

Die Subkategorie *Alltag und Familie* macht auf die Rolle der Bibel in der religiösen Erziehung sowie in der selbstbestimmten Beschäftigung mit der Bibel aufmerksam. Während die passive Zeit der Kontaktaufnahme mit der Bibel dabei in frühkindliche Zeiten fällt und auf Initiative der Eltern oder Großeltern beruht, sind es mit zunehmendem Alter eigene Zugriffe auf die Bibel, welche möglich sind und entweder aktiv gewählt oder aber selbstbestimmt abgelehnt werden können. *Alltag und Familie* können sowohl als *Begegnungsfelder* mit der Bibel als auch als *Einflussgrößen* fungieren.

- »eine Kindheitserinnerung (hat man vorgelesen bekommen)« (101_w_15)
- »Die Heilige Schrift wird nicht oft zur Hand genommen, in meiner Familie aber immer an Heiligabend, um ein Stück daraus am Tisch vorzulesen.« (52_m_18)
- »Da man diese Geschichte als kleines Kind oft vorgelesen bekommen hat, kennt man schon die meisten Geschichten«(25_w_16)
- »seit Kind an eine Richtlinie für mein Leben, da ich sie immer wieder in Kirche und Erziehung erfahren habe« (13_m_16)

Auffällig ist die fehlende freiwillige Beschäftigung mit der Bibel im Alltag, was allerdings in Zusammenhang mit der allgemein im Jugendalter vorherrschenden Leseunlust gedacht werden muss. Weiterhin wird deutlich, dass der Bibel mit einem ähnlichen Anspruch begegnet wird wie anderen Büchern – nämlich sie von vorne bis hinten durchlesen zu müssen.

- »lese ich nicht sehr oft alleine in der Bibel etwas nach« (08_w_15)
- »ein Buch, mit dem ich mich im Alltag nicht beschäftige und auch nur wenige Kenntnisse darüber besitze« (01_m_16)
- »eigentlich ziemlich gegenwärtig, auch wenn man vielleicht nicht mehr täglich darin liest« (49_w_16)
- »lese ich zugegebenermaßen sehr wenig und selten in ihr« (69_m_16)
- »Daheim habe ich noch keinen Blick in das Buch geworfen, außer einmal für eine Hausaufgabe im Reliunterricht.« (100_w_16)
- »steht sie meist unverwendet und mittlerweile auch etwas verstaubt in der hintersten Ecke meines Bücherregals« (90_w_15)
- »Ich selbst habe die Bibel nie ganz gelesen« (82_m_16)

Die Subkategorie *Religionsunterricht* als Referenzgröße kann als Pendant zur selbstständigen oder durch die Eltern initiierten Beschäftigung mit der Bibel im Alltag gesehen werden. Das Maß an Freiwilligkeit ist hier kaum gegeben. Diese Ambivalenz verdeutlichen etwa folgende Aussagen:

- »Früher bis zur 6ten Klasse haben wir uns in der Klasse damit des Öfteren beschäftigt, jedoch daheim im Privaten gar nicht.« (91_m_16)
- »Und niemand liest die Bibel zuhause, sie hört man nur im Gottesdienst oder Religionsunterricht.« (76_m_15)
- »ein fester und beständiger Bestandteil der kath. Religionslehre« (77_m_16)
- »Ich selbst habe außerhalb des Religionsunterrichts noch nie die Bibel gelesen« (24_w_15)
- »zumindest in der Schule oberflächlich damit in Kontakt« (17_m_16)
- »etwas, mit dem ich außer in der Kirche und manchmal in der Schule keinen Kontakt habe« (23_w_15)
- »Da man die Bibel nicht in der Freizeit liest, bekommt man diese aber doch im Gottesdienst und dem Religionsunterricht zu hören« (103_w_15)

Der Religionsunterricht fungiert dabei lediglich als *Begegnungsfeld* und nicht als eine Größe, die die eigene Position zur Bibel beeinflusst.

Bei der Bezugsgröße *kirchlicher Kontext* zeigt sich wiederum eine Mischung aus Begegnung mit der Bibel im Gottesdienst (*Begegnungsfeld*) und Beeinflussung der eigenen Haltung zur Bibel (*Einflussgröße*).

- »Sie ist auch ein wichtiger Bestandteil des Gottesdienstes.« (81_m_15)
- »meistens der einzige Ort ist, an dem man Stellen der Bibel hört« (79_m_16)
- »manchmal wird in der Kirche vorgelesen« (27_w_16)
- »ein Buch, das [...] vor allem in der Kirche zum Tragen kommt« (35_m_15)
- »Im Unterricht Gottesdienst hör ich meistens zu, wenn daraus vorgelesen wird« (100_w_16)³⁹

»Wenn ich in der Kirche sitze an Weihnachten oder Ostern und jmd. liest aus der Bibel, dann denke ich aber schon ab und zu, dass in der ein oder anderen Geschichte ein Kern enthalten ist, der auf das heutige, moderne Leben übertragen werden kann.«
(94_w_16)

Die letzte Aussage reicht über eine bloße Verortung der Begegnung hinaus und lässt im Textzusammenhang eine Beeinflussung dergestalt erkennen, dass eine zumindest partielle Lebensbedeutsamkeit erkennbar wird. Die hier schon ansatzweise in den Blick genommene Korrelation zwischen Ausprägungen zweier Kategorien wird Gegenstand der weiteren Analyse sein.

Glaube und Religion erweist sich schließlich als weitere Subkategorie der thematischen Hauptkategorie *Referenzrahmen*. Hierbei wird die Bibel im Kontext des eigenen Glaubens verortet oder in den Horizont der eigenen Religionszugehörigkeit gestellt. Während der Glaubens-aspekt ein höheres Maß an Individualität aufweist, wird bei der Religionszugehörigkeit der von der Religionsgemeinschaft vorgegebene Grad an Relevanz konstatierend zur Kenntnis genommen. Zusammengenommen werden diese beiden Aspekte zu einer Subkategorie, da auf Einzelfallebene nicht immer deutlich zu unterscheiden ist, wann Glaube und wann Religion gemeint ist und dementsprechend auch Mischformen und uneindeutige Zuordnungen vorfindbar sind. Auch negative Beziehungen spielen eine Rolle, wenn die Bibel etwa nicht als Teil des eigenen Glaubens verstanden wird. Unter dem Glaubensaspekt werden auch alle Artikulationen einer Gottesbeziehung subsumiert.

Zwei Denkrichtungen sind auszumachen: Einerseits können *Glaube und Religion* als (nicht)vorhandene Grundlagen angesehen werden, zu welcher die Bibel (nicht) dazu gehört. Andererseits kann die Bibel als Ausgangspunkt herangezogen werden, insofern sich aus der (nicht)vorhandenen Beziehung zu ihr (k)ein individueller Glaubensweg manifestiert. Nicht immer sind hier klare Abgrenzungen möglich. Erneut kann eine Differenzierung von *Glaube und Religion* in *Begegnungsfelder* und *Einflussgrößen* herausgestellt werden.

»Die Geschichten daraus haben eine große Bedeutung, besonders für unsere Religion.«
(100_w_16)
»Man kann auch ohne die Bibel an Gott glauben (ist zwar komisch, aber es klappt)«
(66_m_15)
»Ich verbinde sie mit meinem Glauben, meiner Religion.« (21_w_15)
»Teil meines Glaubens und eine Bestätigung für diesen« (14_w_15)
»Sie informiert mich über das Handeln Jesu und ist so gleichzeitig eine Verbindung zu ihm und zu Gott.« (67_w_16)

39 Beachtenswert ist an dieser Stelle die Transkription des Durchgestrichenen. Der Kirche scheint als Kontaktstelle zur Bibel eine andere und höhere Bedeutung beigemessen zu werden als dem Unterricht. Um diese Eindrücke festzuhalten, die zunächst einer reinen subjektiven Vermutung entspringen, ist die Rolle der Memos hervorzuheben. Vgl. zu den Transkriptionsleitlinien Abschnitt 3.2.4.

Für den weiteren Verlauf der Datenauswertung wird entscheidend sein, inwieweit und inwiefern Folgen aus diesen Beziehungen für eine Positionierung zur Bibel und eine womöglich ihr zugesprochenen Lebensbedeutsamkeit erwachsen.

externalisierte Bedeutungszuschreibungen Die Kategorie *externalisierte Bedeutungszuschreibungen*⁴⁰ lässt sich in kausaler Hinsicht in die Subkategorien *Glaubensbezug* und *Kontingenzbewältigung* ausdifferenzieren.

Die Subkategorie *Glaubensbezug* offeriert dabei die wahrgenommene Bedeutung der Bibel für gläubige Menschen, welche näherhin als Christen:innen oder Katholik:innen identifiziert werden.

- »Die Bibel ist für mich die Grundlage für den Alltag eines Christen.« (84_m_16)
- »Die Bibel dient als Hilfe im Leben, Motivation oder auch als Leitfaden für die katholischen Menschen.« (88_w_17)
- »Ich kann verstehen, dass sie einigen Christen sehr wichtig ist und vielen Leuten weiterhilft« (89_m_15)
- »Sie lehrt die Christen, wie sie ihr Leben gestalten können, aber ohne den Gläubigen dabei Vorschriften zu machen.« (99_m_14)

Die Subkategorie *Kontingenzbewältigung* stellt dagegen die Relevanz der Bibel für Menschen in bestimmten Lebensbereichen heraus. So sind es mitunter kranke, verzweifelte, orientierungslose, traurige oder alte Menschen, die die Bibel als Hilfe zur Bewältigung ihrer aktuellen Lebenssituation heranziehen.

Beachtenswert ist an dieser Stelle die Verortung der eigenen Person. Eine Relevanzoption kann etwa eröffnet werden, insofern die Befragten eine zukünftige Zugehörigkeit zu den genannten Personengruppen in Betracht ziehen.

- »Die Bibel ist für mich ein Nachschlagewerk für verzweifelte Menschen, die nicht eingestehen, dass sie selbst für ihre Fehler verantwortlich sind und für deren Konsequenzen herhalten müssen.« (64_m_16)
- »ein Buch, welches vielen Menschen Kraft und Halt gibt« (42_m_16)
- »Außerdem kann die Bibel in schweren Zeiten Trost und Hoffnung spenden.« (44_w_16)
- »Bestimmt wird sie wichtiger, wenn ich älter bin.« (111_m_16)

In Zusammenhang mit der Kategorie *Positionierung* und ihren Subkategorien ist von Interesse, ob die Relevanzzuschreibung für andere Personengruppen mit der eigenen Bedeutung korreliert oder ob ein abgrenzendes System vorliegt. Ob folglich – die eigene Positionierung umgehend oder von ihr abgrenzend – eine Transformation der Bedeutungszuschreibung in einen allgemeinen Zusammenhang stattfindet oder die eigene Bedeutung in einen größeren Zusammenhang, in ein kollektives Wir, gestellt wird, bleibt für die weitere Analyse berücksichtigenswert.

40 Vgl. zur Herleitung und Definition dieser Kategorie Unterkapitel 4.1.

»vielen Menschen und zeitweise/teilweise auch mir hilft, den Glauben an Gott zu bewahren« (87_w_15)

»gibt die Bibel vielleicht manchen Leuten Hoffnung und Ratschläge, die Probleme haben, aber mir gehts komplett gut« (91_m_16)

In diesem Kontext ist zudem die Art und Weise des Umgangs mit Bedeutungszuschreibungen für andere Zielgruppen von Relevanz, welche konträr zur eigenen Positionierung stehen. Die Bandbreite reicht von einem verständnislosen Wahrnehmen bis hin zu einem sympathisierenden Zugestehen bzw. Nachvollziehen-Können.

»Dennoch finde ich es toll, dass dieses Buch [...] in jeder Zeit, egal ob vor 100 Jahren oder jetzt, dazu fähig ist, Menschen zu helfen oder sogar zu retten. (90_w_15)

»Es ist mir ein Rätsel, was rational denkende Menschen dazu verleitet, ihr Leben nach Hörensagen zu richten.« (46_m_16)

4.2.3 Erweiterung des Kategoriensystems um die Kategorie *Bibelwissen*

Während des ersten Kodiervorgangs erwies sich die zusätzliche Kategorie *Bibelwissen* als hilfreiche Erweiterung des Kategoriensystems.⁴¹ Diese Kategorie konnte erst in einem Wechselspiel mit anderen Kategorien zur Geltung kommen, insofern sie in der Abgrenzung zu diesen bzw. durch die Hervorhebung bestimmter Zusammenhänge zwischen ihnen an Relevanz gewinnen konnte. Somit ließ sich eine zunächst im Rahmen der initiierenden Textarbeit wahrgenommene und in Form von Memos festgehaltene häufige Nennung bibelkundlicher Aussagen sichern.

Die Kategorie *Bibelwissen* umfasst alle bibelkundlichen Informationen, die sich einerseits auf die partielle Wiedergabe von Inhalten oder die reine Nennung biblischer Erzählungen beziehen. Andererseits sind auch kontextbezogene Informationen oder Aussagen rund um den biblischen Kanon anzuführen.⁴²

So gibt es artikuliertes Bibelwissen als reine Hintergrundinformationen rund um die Bibel, wie die Aufzählung biblischer Bücher, Überlegungen zu Verfasser:innen biblischer Texte, Nennung von Entstehungskontexten oder Textgattungen etc.

41 Dieses Vorgehen ist ganz im Sinne des heuristischen Rahmens, der stets als vorläufig anzusehen ist. Auch im Rahmen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ist es legitim, eine sukzessive Erweiterung und Anpassung je nach analytischen Erfordernissen vorzunehmen. Vgl. dazu Kuckartz/Rädiker 2022, 106f.

42 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 95–98: Im Rahmen ihrer Studie können sie eine häufig vorhandene inhaltsbezogene Annäherung an die Bibel bzw. eine Definition der Bibel über inhaltliche Marker nachweisen.

»sehr alte Sammlung von Geschichten, Gleichnissen etc.« (98_m_16)
»ein circa 2000 Jahre altes Buch, das von vielen Personen zusammengetragen wurde«
(69_m_16)
»Die Bibel besteht aus einem neuen und einem alten Testament.« (42_m_16)

Darüber hinaus sind es Aspekte, welche konkrete biblische Erzählungen aufgreifen, wie beispielsweise Wundergeschichten, die Gleichnisse Jesu, die Exoduserzählung, die Schöpfungserzählungen etc.

»Ich kenne nur die wirklich bekannten [...] Geschichten, wie die Schöpfungsgeschichte oder die, wo [...] Gott das Meer trennt.« (81_m_15)
»beinhaltet Geschichten wie den Auszug des jüdischen Volkes aus Ägypten« (83_m_16)

Da eine Ausdifferenzierung in Subkategorien keine Relevanz in Bezug auf die Forschungsfrage hat, wird bei dieser induktiv gebildeten Kategorie lediglich auf der Ebene der Hauptkategorie kodiert.

Die inhaltliche Beschreibung der Kategorie *Bibelwissen* erfährt jedoch im Zusammenspiel mit anderen Kategorien eine Erweiterung auf funktionaler Ebene. *Bibelwissen* kann in diesem Sinne als Unterstützung der eigenen Positionierung herangezogen werden, indem durch die Nennung bibelkundlicher Informationen eine Bestärkung hinsichtlich der eigenen Zugewandtheit oder der eigenen Abgrenzung zur Bibel stattfindet. Außerdem kann *Bibelwissen* als Kompensation für eine fehlende eigene Positionierung geäußert werden. Bei der Charakterisierung der Typen werden diese Aspekte unter der Kategorie *Bibelwissen* angeführt.

4.2.4 Ausdifferenziertes Kategoriensystem

Zusammenfassend kann nun folgendes ausdifferenziertes und durch die zweite Kodierung des gesamten Materials verifiziertes Kategoriensystem aufgestellt werden.⁴³

43 Vgl. außerdem das Kategorienhandbuch im Anhang der Arbeit, das auch Einblicke in quantitative Verteilungen der Subkategorien gewährt.

Tabelle 2: Ausdifferenziertes Kategoriensystem

Kategorie	Subkategorien
Positionierung	<ul style="list-style-type: none"> – zugewandt – ablehnend – distanziert-sympathisierend – abwägend – enthaltend
Plausibilisierungsfiguren	<ul style="list-style-type: none"> – Anfrage an den Wahrheitsgehalt – Kirchenkritik – sprachliche Hürden <ul style="list-style-type: none"> · Entschlüsselung des symbolischen Sprachgehalts · historisch-kulturelle Distanz · Wunsch nach Aktualisierung – fehlende Lebensrelevanz – Lebensrelevanz <ul style="list-style-type: none"> · orientierungsstiftende und handlungsleitende Funktion · tröstende Funktion · unterhaltende Funktion
Bibelverständnis	<ul style="list-style-type: none"> – bibelkritisch – institutionsgebunden – reduktiv – symbolisch
Referenzrahmen	<ul style="list-style-type: none"> – Alltag und Familie <ul style="list-style-type: none"> · Alltag und Familie als Einflussgrößen · Alltag und Familie als Begegnungsfelder – Religionsunterricht als Begegnungsort – Kirchlicher Kontext <ul style="list-style-type: none"> · kirchlicher Kontext als Einflussgröße · kirchlicher Kontext als Begegnungsfeld – Glaube und Religion <ul style="list-style-type: none"> · Glaube und Religion als Einflussgrößen · Glaube und Religion als Begegnungsfelder
Externalisierte Bedeutungszuschreibungen	<ul style="list-style-type: none"> – Glaubensbezug – Kontingenzbewältigung
Bibelwissen	

Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse kann an dieser Stelle ihren vorläufigen Abschluss finden. Die mit dieser Auswertungsmethode verbundene Intention einer Systematisierung des Datenmaterials und damit des Forschungsfeldes entlang der leitenden Forschungsfragen wird durch das ausdifferenzierte Kategoriensystem erreicht. Die Bandbreite an induktiv entwickelten Subkategorien zu einem vorher deduktiv bestimmten heuristischen Kategorienrahmen stellt eine differenzierte Grundlage dar, um Einstellungen Heranwachsender zur Bibel wahrzunehmen, einzuordnen und auf Bildungszusammenhänge hin zu reflektieren.

4.3 Typenbildendes Verfahren: Analyse empirischer Regelmäßigkeiten und Annäherung an inhaltliche Sinnzusammenhänge

Alle Subkategorien einer Kategorie können sich nicht nur gegenseitig bedingen, indem sie ergänzende oder abgrenzende Perspektiven einbringen, sondern befinden sich zudem in einem Wechselverhältnis zu Subkategorien anderer Kategorien. Im Zentrum des weiteren Forschungsprozesses stehen folglich die Subkategorien einer Kategorie im Verhältnis zu den Subkategorien anderer Kategorien.⁴⁴

Bestehende Korrelationen zwischen zwei oder mehreren Subkategorien können in nachfolgenden Schritten analysiert werden. Zunächst erweist sich eine Analyse empirischer Regelmäßigkeiten als Annäherung an für die Forschungsfrage relevante Zusammenhänge als wertvoll, bevor auf dieser Grundlage inhaltliche Sinnzusammenhänge erschlossen werden können. Diese wiederum münden in eine Typenbildung.

Waren bis dato alle ausgemachten Bezüge zunächst als Vermutungen aus einem systematisierenden Zusammenstellen im Sinne eines Kategoriensystems und weniger als empirisch belegbar einzustufen, werden im nächsten Schritt der empirisch begründeten Typenbildung diese Sinnzusammenhänge empirisch validiert.

Beispielhaft seien in Bezug auf die Beziehung der beiden Hauptkategorien *Positionierung* und *Plausibilisierungsfiguren* und deren jeweilige Subkategorien einige Fragen genannt, die hinsichtlich einer Analyse empirischer Regelmäßigkeiten und inhaltlicher Sinnzusammenhänge leitend sein können:

Sind bestimmte Begründungen eindeutig bestimmten Positionierungen zuzuschreiben oder gibt es Plausibilisierungsversuche fernab einer eindeutigen Zuordnung zu einer konkreten Positionierung? Wie wird z. B. eine ablehnende Haltung begründet? Wie kann eine der Bibel zugewandte Positionierung plausibilisiert werden? Gibt es Positionierungen, die nicht begründet werden? Sind manche Plausibilisierungsfiguren bei mehreren Positionierungen zu finden?

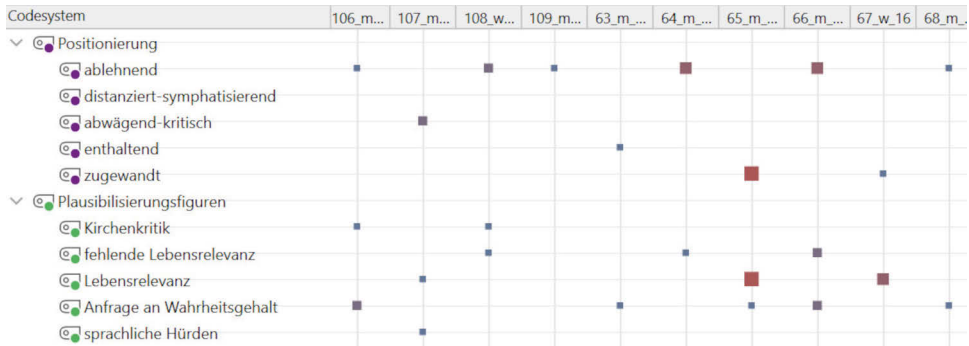
Wird ernst genommen, dass im Rahmen der Erarbeitung einer Typologie stets der Aspekt der Sinnzusammenhänge innerhalb eines Typus wie auch zwischen einzelnen Typen von Bedeutung ist, gilt es im Laufe des Auswertungsprozesses immer wieder nach Beziehungsmustern zu fragen. Dabei sollen keineswegs im Vorfeld schon derartige Muster hypothetisch angefragt werden. Es geht lediglich darum, bei der Arbeit mit Kategorien sensibel zu sein für etwaige Zusammenhänge.

Zunächst werden mithilfe sog. *Code-Matrix-Browser* Dokumente auf Einzelfallebene herangezogen, um einen Überblick über die Verteilung von Codes innerhalb eines Falls zu erhalten und auf diese Weise erste inhaltsfokussierte Relationen in den Blick zu nehmen. Ausgehend von diesem ersten Zugriff auf die kodierten Fälle können dann gezielt weitere Analysen vorgenommen sowie die Auswahl der folgenden Merkmalsräume fokussiert angegangen werden. Zugleich fungieren solche Übersichtsdarstellungen immer wieder als empirische Rückbindungsoption der schrittweise entstehenden Typen.

44 Die folgenden Ausführungen entsprechen exemplarischen Einblicken in den Forschungsprozess, um die Auswertung der Daten intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, indem insbesondere die Dokumentation des methodischen Verfahrens und – damit verbunden – der Ausweis der Regelleitetheit der Forschung im Mittelpunkt stehen. Zudem fand auch bei diesen Auswertungsschritten in regelmäßigen Abständen eine intersubjektive Validierung in der Forschungsgruppe statt.

Die *Summary*-Funktionen der QDA-Software ermöglichen erste wahrgenommene Verteilungen bzw. Zusammenhänge zwischen Subkategorien festzuhalten und bei Bedarf visuell einzuspeisen.

Abb. 2: Code-Matrix-Browser



Quelle: MAXQDAplus

Sodann erfolgt die Erstellung und Bearbeitung diverser Merkmalsräume, um erste empirische Regelmäßigkeiten zu heben, welche auf charakteristische Marker späterer Typen zielen. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Kombinationen von Subkategorien unter Zuhilfenahme des *Code-Relation-Browsers* der Auswertungssoftware MAXQDA dargestellt.⁴⁵

Grundlegender Zugriff hierbei ist eine *divisive* Methode, d.h. die gesamte Dokumentengruppe wird sukzessive entlang ihrer Kategorien und Subkategorien in verschiedene Merkmalsräume untergliedert.⁴⁶ Jedoch findet keine händische Zuordnung von Fällen statt, sondern eine Verteilung, die sich entlang der kodierten Elemente nachvollziehen lässt. Auf diese Weise können »sowohl die theoretisch-möglichen als auch die empirisch-vorfindbaren Gruppierungen«⁴⁷ der Subkategorien herausgearbeitet werden. Durch die Darstellung in Form tabellarischer Übersichten werden alle Merkmalskombinationen innerhalb eines Merkmalsraumes deutlich, d.h. die Subkategorien aller Hauptkategorien können hinsichtlich ihrer Verteilung miteinander abgeglichen werden. Die Knotenpunkte verweisen darauf, welche Kombinationen an Subkategorien aus unterschiedlichen Hauptkategorien in einzelnen Dokumenten vorkommen.

Dieses Vorgehen schließt an das zugrundeliegende Typus-Verständnis an. Die hier angestrebte Typologie, die sowohl Aspekte eines Ideal- wie Realtypus beinhaltet, kann durch den einzelfallbezogenen Ausgangspunkt inklusive der empirischen Rückbindungsoption sowie durch das vergleichende Heranziehen kodierter Segmente bestimmter Dokumentengruppen zum einen den Merkmalen des Realtypus zuträglich sein. Zum anderen werden idealtypische Elemente dahingehend fokussiert, als sich das

45 Vgl. Kluge 1999, 273–275.

46 Vgl. ebd., 270–273.

47 Ebd., 277.

Vorgehen von der Einzelfallbetrachtung abhebt, indem nicht alle einbezogenen Fälle alle Merkmalskombinationen aufweisen, sondern durch Abstrahierung, Zusammenfügung übergreifender Aspekte etc. ein Übergang in die anvisierte Typenbildung stattfindet.

Ogleich die Analyse empirischer Verteilungen zunächst auf eine Häufigkeitsverteilung zielt, werden dabei keine statistischen Werte angestrebt. Der kontinuierliche Rekurs auf die Forschungsfrage fördert vielmehr relevante Verteilungen zu Tage, die häufigkeitsbasiert sein können, darüber hinaus jedoch auch andere Kristallisationsaspekte aufzuzeigen vermögen.

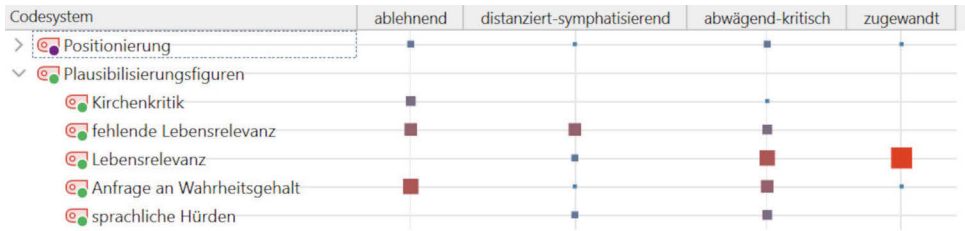
Nicht besetzte Kombinationsfelder führen nicht automatisch zu einer Reduktion des Merkmalsraumes, da auch teilweise nicht vorkommende Knotenpunkte hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage von großem Interesse sein können.⁴⁸

Das konkrete Analysieren und Bearbeiten von Merkmalsräumen umfasst dabei mehrere sich gegenseitig bedingende sowie wechselseitig aufeinander Bezug nehmende Schritte und soll im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

Zunächst findet eine dokumentenbasierte Zuordnung statt, indem alle Dokumente sowie die Subkategorien ausgewählter Hauptkategorien als Vergleichsgrundlage herangezogen werden. Ein kleinschrittiges Vorgehen, welches zunächst nur wenige Subkategorien berücksichtigt, erleichtert den Überblick. So können beispielsweise die beiden Hauptkategorien *Positionierung* und *Plausibilisierungsfiguren* mit ihren zugehörigen Subkategorien *zugewandt*, *ablehnend*, *distanziert-sympathisierend*, *abwägend* und *enthaltend* sowie *Lebensrelevanz*, *Anfrage an den Wahrheitsgehalt*, *sprachliche Hürden*, *fehlende Lebensrelevanz* und *Kirchenkritik* tabellarisch als Merkmalsraum dargestellt und hinsichtlich ihrer empirischen Regelmäßigkeiten analysiert werden. Der Zugriff über die Subkategorien der Hauptkategorie *Positionierung* erscheint aus forschungslogischen Gründen insofern zielführend, als hier die Forschungsfrage deutlich gespiegelt wird und ausgehend von den Haltungen der Bibel gegenüber eine mögliche Grundlage einer Typenbildung gegeben sein kann. Weiterhin erweist sich diese Hauptkategorie als diejenige, die hinsichtlich ihrer zugehörigen Subkategorien den größten Differenzierungsfaktor hat. Während viele Texte durchaus verschiedene Subkategorien einer Hauptkategorie beinhalten können – was einer qualitativen Typenbildung grundsätzlich nicht abträglich ist –, sind verschiedene Subkategorien der Hauptkategorie *Positionierung* kaum innerhalb eines Dokumentes vorfindbar. Nichtsdestotrotz werden bei der Analyse immer wieder andere Hauptkategorien mit ihren Subkategorien als Basis genommen, um Überprüfungsmechanismen einzuziehen.

48 Vgl. ebd., 270–277.

Abb. 3: Code-Relations-Browser⁴⁹



Quelle: MAXQDAplus

Im darauffolgenden Schritt wird die Suche nach empirischen Regelmäßigkeiten verfeinert, indem ausgehend von einer Subkategorie und der Kombination mit markanten Subkategorien einer anderen Hauptkategorie weitere Analysen anstehen.

Folglich ergeben sich zum Beispiel markante Punkte in der Schnittmenge von *ablehnender Haltung* (vgl. Kategorie *Positionierung*) und *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* sowie *fehlender Lebensrelevanz* und *Kirchenkritik* (vgl. Kategorie *Plausibilisierungsfiguren*). Weniger ausgeprägt sind dagegen Zusammenhänge zwischen *ablehnender Haltung* und den Subkategorien *Lebensrelevanz* sowie *sprachliche Hürden*.

Abb. 4: Code-Relations-Browser



Quelle: MAXQDAplus

Durch ein gezieltes Eingrenzen der Dokumente können die Texte, die eine Kodierung mit der Subkategorie *ablehnend* enthalten, zusammengestellt werden und auf diese Weise die Kreuztabellierung mit den Subkategorien der Kategorie *Plausibilisierungsfiguren* eindeutiger als Überblick dargestellt werden.

Schließlich werden gefundene Gruppierungen in Bezug auf weitere Kategorien und deren subkategoriale Ausprägungen untersucht, d.h. es findet eine Analyse derjenigen Knotenpunkte statt, die basierend auf einem ersten Zusammenhang zwischen zwei oder

49 Die Berechnung der Symbolgröße bezieht sich auf die Verhältnisbestimmung der Subkategorien in einer Spalte.

mehreren Subkategorien aufgetreten sind und die nun auf die sinntragende Integration weiterer Subkategorien überprüft werden: Welche Kombinationen an Subkategorien können auf welche weiteren Subkategorien Bezug nehmen? Wo haben Kombinationen weitere gemeinsame Bezugspunkte? Wo gibt es mögliche Unterschiede und somit evtl. weitere Ausdifferenzierungserfordernisse? Diese Fragen erweisen sich als bedeutsam für die schrittweise einzelfallübergreifende Abstrahierung des analytischen Vorgehens.⁵⁰

Im Fortgang werden demgemäß diejenigen Dokumente, die die Kombinationen *ablehnend/Anfrage an den Wahrheitsgehalt/fehlender Lebensbezug/Kirchenkritik* haben, als eigene Dokumentengruppe auf weitere Zusammenhänge hin geprüft. Beispielhaft sind sodann die Kategorien *Bibelverständnis* mit den Subkategorien *institutionsgebunden*, *bibelkritisch*, *reduktiv* sowie *symbolisch* als Anreicherung dieses Merkmalsraumes für den vergleichenden Prozess hinzuzuziehen.

Abb. 5: Code-Relations-Browser

Codesystem	ablehnend	Kirchenkritik	fehlende Lebensrelevanz	Anfrage an Wahrheitsgehalt
Positionierung				
ablehnend		■	■	■
Plausibilisierungsfiguren				
Kirchenkritik	■		■	■
fehlende Lebensrelevanz	■	■		■
Anfrage an Wahrheitsgehalt	■	■	■	
Bibelverständnis				
institutionsgebunden	■	■	■	■
bibelkritisch	■	■	■	■
reduktiv	■	■	■	■
symbolisch	■	■	■	■

Quelle: MAXQDaplus

Je nach Größenordnung kann zunächst auch nur die Kombination zweier Subkategorien Ansatzpunkt sein, also etwa die Kombination *ablehnend* und *Anfrage an den Wahrheitsgehalt*. Ausgehend davon können weitere Subkategorien aus der Hauptkategorie *Plausibilisierungsfiguren* hinzugenommen werden. Da an dieser Stelle schon bei der Listung der Einzeldokumente auch innerhalb eines Falls Dopplungen hinsichtlich der verwendeten Plausibilisierungsfiguren aufgetaucht sind, werden diese sogleich als eine Kohorte zusammengefügt. Diese Art der Bündelung muss vor dem Hintergrund der Forschungsfrage je neu entschieden werden.

Die Untersuchung der Kombinationen weitet sich außerdem auf die Vergleiche zwischen allen Subkategorien aller beteiligten Hauptkategorien aus. So kann gewährleistet werden, dass die Kombinationen, die sich nicht an der Subkategorie *ablehnend* festmachen lassen, ebenfalls zur Geltung kommen. Zur Überprüfung können diese Kombinationen wiederum mit allen Subkategorien der Hauptkategorie *Positionierung* kreuztabeliert werden.

50 Vgl. Kluge 1999, 277.

Ferner werden alle anderen Optionen für den Merkmalsraum ebenfalls ins Auge gefasst. Dies sind die subkategorialen Ausprägungen der Hauptkategorien *Bibelwissen*, *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* sowie *Referenzrahmen*.

Durch das Voranschreiten des Gruppierungsprozesses, das Hinzuziehen von weiteren Subkategorien und den vergleichenden Blick auf Dokumente, die in ähnlicher Weise bestimmten Kombinationen zugeordnet werden, sowie durch zahlreiche Dokumentationen des Forschungsprozesses in Form von Memos und eine kontinuierliche Rückbindung an die Forschungsfrage können schließlich inhaltliche Zusammenhänge offengelegt werden.⁵¹ Bedeutungskontexte, die mit der Festlegung der Kategorien einhergegangen sind, können als relevante, die Forschungsfrage abdeckende Ankerpunkte gesehen werden.

Bedenkenswert ist auch der Blick auf erkennbare Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie, was exemplarisch an den Subkategorien der Kategorie *Plausibilisierungsfiguren* gezeigt werden soll:

Hier sind insbesondere die Zusammenhänge zwischen *Kirchenkritik* und *fehlender Lebensrelevanz* sowie zwischen *fehlender Lebensrelevanz* und *sprachlichen Hürden*, *fehlender Lebensrelevanz* und *Lebensrelevanz*, *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* und *sprachliche Hürden*, *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* und *Lebensrelevanz* sowie *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* und *fehlende Lebensrelevanz* zu nennen. Diese Beobachtungen sind dokumentenbasiert, d.h. es geht um die Häufigkeit des Vorkommens der Codes in einem Dokument bzw. das gemeinsame Auftreten von Codes in einem Dokument. Hier kann im weiteren Verlauf unter anderem geprüft werden, mit welchen Positionierungen diese Kombinationen verbunden sind. Erwartbar ist ein kombiniertes Bedienen von *Plausibilisierungsfiguren* bei einer *abwägenden* Haltung. Von Interesse kann beispielsweise aber auch sein, ob eine *zugewandte* Haltung durch das Hinzuziehen durchaus kritischer Begründungsmuster Einschränkungen erfährt o.Ä.

Der Übergang aller Gruppierungsverfahren zu der Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge ist dabei weitgehend fließend. Aus den komplexen Analysen ergeben sich schließlich Muster, Gruppierungen werden zusammengezogen, ausdifferenziert, verschoben etc. und somit in einem abstrahierenden Verfahren einer Typenbildung unterzogen. »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 ermittelt werden können.«⁵²

Bei der Konstituierung der Typen spielen Kontrastierungen verschiedener Sinnzusammenhänge eine große Rolle, insofern Abgrenzungen konturiert werden. Auf diese Weise wird der Prämisse der angestrebten Typenbildung Rechnung getragen, dass auf Ebene der Typologie eine klare Verschiedenheit der Typen in Bezug auf die Ausprägung diverser Merkmale auszumachen sein soll, wohingegen innerhalb eines Typus eine maximale Homogenität anzuvisieren ist.

51 Anders als bei Kluge findet hier keine explizite Rückbindung an (soziostrukturelle) Faktoren statt (vgl. ebd., 278), die einer Erklärung der empirischen Verteilungen dienen. Vielmehr ergeben sich bestimmte Linien aufgrund der Anreicherung und wiederholten Bearbeitung.

52 Kluge 1999, 279.

Ebenso ist ein stetiger Rückblick auf das Datenmaterial sowie die Wahrnehmung der Einzelfälle in ihrem jeweiligen Gesamtkontext unumgänglich, um Zusammenhänge erschließen zu können.

Der Sättigungspunkt ist dann erreicht, wenn keine neuen Verteilungen und Korrelationen mehr aufgetan werden können sowie keine relevanten Aussagen zur Beantwortung der Forschungsfrage sichtbar werden. An dieser Stelle münden Sinnzusammenhänge, welche die Ebene des Einzelfalls verlassen haben, in Typen, die entlang subkategorialer Ausprägungen verschiedener Hauptkategorien charakterisierbar sind.

5. Die Bedeutung der Bibel für Jugendliche – Charakterisierung der gebildeten Typen

Die herausgearbeiteten empirischen Regelmäßigkeiten und die daran anschließenden analysierten Sinnzusammenhänge münden schließlich in eine Generierung von fünf Typen. Charakterisiert werden im Folgenden alle Typen entlang der subkategorialen Ausprägungen ihrer Hauptkategorien bzw. anhand ihrer Merkmalskombinationen, bevor eine anschließende Übersicht alle relevanten Aspekte nochmalig bündelt.

Die vorliegenden Typen sind anzusiedeln zwischen Real- und Idealtypen. Sie sind demgemäß im Datenmaterial meist nicht in dieser stringenten Kombination der einzelnen Merkmale zu finden, weisen aber dennoch nicht in dem Maße eine Übersteigerung und Abstraktion dar, um als reine Idealtypen zu gelten. Vielmehr spiegelt sich in den konstruierten Typen das für qualitative Forschung zentrale Kriterium einer Wechselbewegung zwischen Empirie und Theorie wider. Folglich sind die gebildeten Typen ein Forschungsprodukt, insofern sie durch abstrahierende Interpretation Verstehenszusammenhänge extrahieren. Sie sind aber gleichzeitig so verankert, dass konkrete Textbezüge jederzeit möglich sind.¹

Der Charakterisierung der einzelnen Typen vorangestellt sind im Folgenden jeweils komplette Texte aus dem Datenmaterial, welche in möglichst ausgeprägter Form die für den jeweiligen Typus charakteristischen Merkmalskombinationen aufweisen. Da nicht zuletzt aufgrund der nicht-standardisierten Erhebungsmethode auch innerhalb eines Typus mitunter verschiedene Merkmalsausprägungen einer Kategorie möglich sind, wird dieser Vielfalt durch unterschiedliche Texte exemplarisch Rechnung getragen.² Daneben findet während der differenzierten Darstellung der Typen eine kontinuierliche Rückbindung an einzelne Textauszüge aus dem Datenkorpus statt, um Ausprägungen der Kategorien plausibilisieren zu können.

Die Hauptkategorie *Positionierung* mit ihren entsprechenden Ausprägungen bildet sich in der Benennung der Typennamen als mindestens ein Begriffsbestandteil ab. Dies erklärt sich aus der unmittelbaren Kohärenz zwischen Erkenntnisinteresse der Studie,

1 Vgl. zum Typusbegriff vorliegender Studie Kapitel 3.3.3.1.

2 Vgl. zur gängigen Darstellung von Typologien in religionspädagogischen Arbeiten u.a. Stögbauer 2011, Höger 2008.

Erhebungsmethode und entsprechender Kategorie. Auf diese Weise wird die Verhältnisbestimmung der jeweiligen Typen zur Bibel bereits durch den Namen nachvollziehbar. Der andere Begriffsbestandteil resultiert aus ebenfalls dieser oder einer für den jeweiligen Typus signifikanten, aussagekräftigen Ausprägung einer weiteren Kategorie.³

5.1 »Die Bibel kann ich für mich verwenden, um Rat zu suchen.« – zugewandte Pragmatiker:innen⁴

Die Bibel ist für mich ...

sehr heilig und wichtig. Sie ist ein moralischer Leitfaden für mein Leben und enthält das, was Gott uns sagen möchte. Zwar ist sie manchmal schwer zu verstehen und manches klingt echt wenig realistisch, aber sowas wie die 10 Gebote oder die Geschichten von Jesus geben mir Mut und Kraft. Alles in allem ist sie einfach DAS Buch für uns Christen, wonach wir unser Leben ausrichten können.

(113_w_15)

Die Bibel ist für mich ...

ein altes, wertvolles Buch, das mit meinem Glauben zu tun hat. Sie ist die Heilige Schrift. Sie ist sehr wichtig und bedeutend für mich. Es werden im Gottesdienst immer Stellen vorgelesen, die manchmal interessant, aber manchmal auch nicht sind. Aber mir wird dann oft klar, was es mit meinem Leben zu tun hat und wie mir das helfen kann. Die Bibel ist für mich eine Sammlung vieler Weisheiten.

(18_w_15)

-
- 3 Vgl. die Ausführungen unter 4.1.1. Die Anordnung der beiden Begriffsbestandteile leitet sich aus ihrer Gewichtung bzw. Aussagekraft in Rückbezug auf die Beantwortung der Forschungsfrage ab. Insgesamt wurde bei der Benennung der Typen auf eine möglichst eindeutige Abgrenzung zueinander geachtet, um dadurch der Forderung nach maximaler Unterscheidung auf Ebene der Typologie Rechnung zu tragen.
- 4 Hinweis zur Benennung: Das die Bibelaffinität ausdrückende Moment als Positionierungsbezug sowie die dominierende funktionale Sichtweise auf die Bibel werden als charakteristische und sich deutlich von anderen Typen unterscheidende Merkmale unter den Begriffen *zugewandt* und *pragmatisch* subsumiert. Das einleitende Zitat stammt aus dem Text 125_w_16 und bringt die Spezifität des Typus möglichst verdichtet zum Ausdruck.

Die Bibel ist für mich ...

eine Hilfe. Eine Hilfe, wenn man mal nicht weiterweiß. Eine Hilfe, wenn man etwas (über das »Christsein«) lernen möchte. Sie ist die Heilige Schrift und das Symbol des Glaubens. Sie ist für mich eine Botschaft. Eine Botschaft für das, was gut ist. Sie gehört zum Christentum, zum Gottesdienst und zum Leben dazu. Sie ist wie ein langer Brief aus verschiedenen Erzählungen aus der damaligen Zeit. Die Bibel ist für mich etwas zum Nachdenken.

(80_m_15)

Positionierung Texte, die diesem Typus zuzuordnen sind, zeichnen sich hinsichtlich ihrer Positionierung durch eine *zugewandte* Haltung aus. Die Zugewandtheit zur Bibel ist durch ein persönliches und positives In-Beziehung-Setzen zur Bibel gekennzeichnet. Der Ich-Impuls wird dabei zu Beginn des Textes in auf die eigene Person bezogener Weise fortgeführt und mitunter mehrmals im Text wörtlich oder indirekt aufgegriffen. Die bestimmende Perspektive ist die der Ich-Form, welche bisweilen in ein andere Personen-Gruppen einschließendes »Wir« mündet. Insgesamt wird die Haltung dieses Typus klar auf den Impuls folgend artikuliert und ist nicht erst im Zusammenspiel mit den anderen Kategorien und deren Subkategorien interpretierbar.⁵ Bezüglich der Wortwahl bestimmen Adjektivattribute wie »wichtig«, »heilig«, »groß«, »wertvoll« die Bibel näher. Der Bibel wird zudem eine (sinnstiftende) Zughörigkeit zum eigenen Leben attestiert. Die Auseinandersetzung findet auch auf emotionaler Ebene statt, insofern über Gefühle dem Buch Bibel gegenüber berichtet wird: »ein Gefühl der Geborgenheit« (65_m_16), »fühlt sich einfach anders an«, »Gefühl, etwas Besonderes zu hören« (79_m_16). Eine pragmatische Einstellung tritt deutlich zu Tage, wenn die *zugewandte* Positionierung in Abgleich mit den Plausibilisierungsfiguren gesetzt wird. Die wohlwollende Haltung der Bibel gegenüber ist eng gekoppelt an den Nutzen, den sie bei persönlichen Anliegen austrägt.

Plausibilisierungsfiguren So begründet dieser Typus seine eigene positive und *zugewandte* Haltung zur Bibel sowie seine Bedeutungszuschreibungen mit einer der Bibel attestierten *Lebensrelevanz*. Es geht weder um eine potentielle, unbestimmte Rolle der Bibel in der nahen oder fernen Zukunft noch um eine konkrete Übertragung auf antizipierte Kontingenzsituationen, die nur in Zukunft möglich scheinen, sondern um eine aktuell auszumachende Relevanz der Bibel. Nicht herauszulesen bleibt die Möglichkeit, dass Kontingenzsituationen auch jetzt schon wahrgenommen werden, wie z.B. die Begrenztheit des eigenen Lebens, Fragen nach dem Sinn des Lebens und dem Leid in der Welt etc. Konkret sehen *zugewandte Pragmatiker:innen* in der Bibel eine *orientierungsstiftende* sowie eine *handlungsleitende Größe* sowohl im Alltagskontext als auch in Bezug auf das Leben in Gänze (»Hilfe im Alltag«, »Richtlinie fürs Leben« (101_w_5)). Die Wahrnehmung der Bibel als Entscheidungshilfe in schwierigen Situationen verdichtet sich in Bezug auf moralische Aspekte der Bibel, welche für die Frage nach dem richtigen Handeln im Alltags-

5 Dies ist mitunter bei anderen Typen durchaus der Fall. Im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse können aus der Gesamtschau des jeweiligen Textes Kodierungen vorgenommen werden und Hauptkategorien so bedient werden.

kontext wegweisende Funktionen haben: »Sie zeigt mir in manchen Bereichen, was gut und was schlecht ist oder was ich tun soll bzw. nicht« (67_w_16), »ein ethisches/moralisches Vorbild, was mich teilweise in meinem Handeln beeinflusst« (73_w_15). Eine Plausibilisierung findet dieser Aspekt durch das Anführen von Bibelstellen, denen eine moralische Grundidee attestiert wird, wie etwa die zehn Gebote oder die Bergpredigt Jesu. Weiterhin versteht dieser Typus die Bibel als eine Ratgeberin sowie *Trostspenderin*: »ein Punkt, an dem man sich bei Problemen festhalten kann« (65_m_16), »wenn es mir nicht gut geht, schöpfe ich immer wieder Hoffnung aus den aufmunternden Worten Jesu Christi« (78_m_16). Insgesamt ist auffällig, dass konkrete biblische Motive (wie Nächstenliebe), Erzählungen (wie die Bergpredigt) oder Gattungen (wie die Gleichnisse Jesu oder die Wundererzählungen) eher zur Verdeutlichung angeführt werden, eine Benennung konkreter Situationen, in denen die Bibel hilft bzw. schon einmal geholfen hat, unterbleibt hingegen. So muss offenbleiben, inwiefern die Bibel in konkrete Lebenssituationen hinein ein Potential für die Einzelnen entfaltet. Dies impliziert, dass der Bibel in weiten Strecken lediglich in ihrer Gesamtkomposition eine orientierende, helfende oder tröstende Funktion zugesprochen wird, die Vielfalt an biblischer Rede aber nicht genauer in den Blick genommen wird. Wie etwa die Bergpredigt Jesu nun konkret im Lebensalltag wirkt, wird nicht durch eine nähere Interpretation dieser Bibelstelle belegt. Aufgrund fehlender Präzisierungen der Bedeutungszuschreibungen und tendenziell pauschalisierender Äußerungen bleibt das Gesamtbild an dieser Stelle sehr vage und unterbestimmt. Hier wären Nachbohrungen hilfreich, insofern dann auch Rückschlüsse auf Textinterpretationen möglich würden. Wie ein Zugehen auf bestimmte Bibeltexte aussieht, in welcher Position und mit welchen Legitimationen sich dieser Typus dem Text gegenüber wahrnimmt, kann nicht eruiert werden.

Eine Differenzierung bzw. Konkretisierung ist allerdings auszumachen: Wird die Bibel insgesamt als *orientierungsstiftende* und *handlungsleitende* Größe angesehen, erfährt sie in Jesus Christus eine personelle Verdichtung, indem er als Ratgeber und Entscheidungshelfer ausgemacht wird: »ein Vorbild, indem ich mich daran orientiere wie Jesus handelte« (67_w_16). Aber auch hier fehlen weitergehende Aussagen.

Wenngleich eine empirische Verankerung fehlt, sollte dennoch zumindest die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass Aussagen dieser Art aus der subjektiv wahrgenommenen Kohärenz mit der eigenen Glaubensgemeinschaft heraus resultieren können. Die Stärke der jeweiligen Referenzsysteme, insbesondere der Kirche, sind im weiteren Verlauf genauer zu analysieren. Darüber hinaus ist die Relevanz der Bibel auch mit Blick auf *Unterhaltungsliteratur* beachtenswert. Die Bibel wird als ein unterhaltsames Buch mit spannenden Geschichten gesehen, was mit einem *reduktiven* Bibelverständnis einhergeht.

Sprachliche Hürden werden zwar mitunter angeprangert und in einer Forderung nach einer einfacheren Gestaltung bzw. einem verständlicheren Text gebündelt, jedoch bleibt die positive Haltung zur Bibel davon unberührt. Der symbolische Gehalt als solcher wird nicht in Frage gestellt, die Entschlüsselung desselben aber als schwierig empfunden.⁶

6 Hier werden die Fragen virulent, inwiefern sich Leser:innen frei fühlen, sich an der Interpretation biblischer Texte und damit an der persönlichen Sinnstiftung zu beteiligen, inwiefern sie sich als

Ebenso verhält es sich mit der *Anfrage an den Wahrheitsgehalt*, welche aber dem positiven Verhältnis zur Bibel ebenfalls nicht im Wege steht. Im Gegensatz zu anderen Typen, bei denen die Wahrheitsfrage zum zentralen Marker für die Infragestellung der ganzen Schrift und zur Begründung der eigenen ablehnenden Positionierung herangezogen wird, sind es hier lediglich einzelne Aussagen oder bestimmte Texte, die hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes kritisch angefragt werden. Dies geschieht gleichsam als kleine Einschränkung einer positiven Beziehung zur Bibel und wird am Rande der Auseinandersetzung verhandelt, ohne jedoch eine Folge für die eigene Positionierung zu haben.

Bei *zugewandten Pragmatiker:innen* lohnt auch der Blick auf die Frage, wo keine expliziten Plausibilisierungszusammenhänge hergestellt werden. So wird die Verortung der Bibel innerhalb des eigenen Glaubenssystems nicht als Begründung für die eigene positive Haltung zur Bibel herangezogen, sondern als Referenzpunkt im Sinne einer Berührungsoption mit der Bibel. Mit anderen Worten: Obwohl die Bibel im Kontext der eigenen Religion zu verorten ist und mit dem Glauben in einer Verbindung steht, ist dies noch keine hinreichende Plausibilisierung für eine ihr attestierte, persönliche Wichtigkeit. Vielmehr muss sich die Bibel auf andere Weise für diesen Typus als bedeutsam erweisen und sich danach befragen lassen, was die Auseinandersetzung mit ihren Erzählungen für die eigene Lebensbewältigung austragen kann. Dieser kritische Umgang mit Traditionen ist eine grundlegende Beobachtung in der postmodernen Gesellschaft. Interessant ist in diesem Zusammenhang überdies die Beobachtung, dass der Transzendenzbezug der Schrift i.d.R. nicht die Plausibilisierung für die Wichtigkeit der Schrift ist. Selbst wenn die Bibel in transzendenzbezogener Weise als Gotteswort in Menschenwort verstanden wird und ein Glaube an einen personalen Gott vorhanden ist, resultiert daraus nicht per se eine Relevanz der Bibel.

So wird insgesamt deutlich, dass die Begründung der eigenen Haltung zur Bibel unter pragmatischen Gesichtspunkten abläuft. Die Funktionalität der Bibel respektive ihr Nutzen innerhalb eigener biographisch-verorteter Belange und Erfordernisse initiiert die ihr attestierte Bedeutsamkeit.

Bibelverständnis *Zugewandte Pragmatiker:innen* haben ein *symbolisches* Bibelverständnis und sehen demnach in der Bibel ein von Gott inspiriertes und von menschlicher Hand geschriebenes Buch. Der Transzendenzbezug wird hergestellt und die Bibel als Buch voller theologischer Reden über Mensch und Gott wahrgenommen. Dass diese theologische Rede teilweise auf einen eindeutigen Textsinn fokussiert wird (»Sie beschreibt das, was Gott uns sagen möchte« (O3_m_15)), den die Leser:innen herausfinden müssen, findet in dem Zugeständnis einer Mehrdeutigkeit ein Gegenüber. Die Rolle, in der sich dieser Typus als Rezipient:in des Textes sieht, kann demzufolge zweierlei beinhalten: zum einen jemanden, der auf der Suche nach lebensrelevanten Inhalten selbst zum interpretierenden Subjekt des jeweiligen Textes wird, diesen auf dessen Nutzen (im Sinne von Orientierung, Hilfe, Rat, Trost etc.) für das eigene Leben hin befragt und sich auf diese Weise mit seiner konkreten Lebenssituation dem Text annähert; zum anderen jemanden, der den eindeutigen und einzigen Textsinn hinter dem geschriebenen

Rezipierende biblischer Texte verstehen und welche Legitimationen und Limitationen sie in Bezug auf die Deutung biblischer Texte wahrnehmen.

Wort entschlüsseln muss und diesen dann wiederum auf seine Anschlussfähigkeit für eigene Lebensumstände hin überprüft. Entscheidend ist hier die Frage, ob lediglich das Ergebnis der Textsinn-Entschlüsselung mit dem eigenen Leben in Beziehung gesetzt oder der ganze Prozess der Auslegung als ein Wechselspiel von Text und Rezipient:in in der jeweiligen Kontextverwobenheit gesehen wird. Ungeachtet dessen, dass letzterer Zugang ganz im Sinne zeitgemäßer bibeldidaktischer Überlegungen und Ansätze zu verorten ist, bleibt es beachtenswert, dass es auf der Seite der Lesenden auch andere Denkvoraussetzungen gibt.

Ob die Attribuierung als »heiliges« Buch einen Rückschluss auf ein *symbolisches* Verständnis zulässt, muss hingegen offenbleiben, insofern in Erwägung gezogen werden muss, dass »heilig« nicht zwangsläufig mit einer transzendenten Macht korreliert. Die alltagssprachlichen Verwendungen weiten den Horizont in andere, dem Subjekt bedeutungsvolle Kontexte hinein.

Neben einem auf Transzendenz zielenden Verständnis ist zudem ein *reduktives* Verständnis zu finden, bei welchem die Bibel einer Sammlung philosophischer Weisheitstexte entspricht, die ohne Transzendenzbezug auskommen.

Jedoch werden unabhängig vom zugrundeliegenden Bibelverständnis keine Unterschiede hinsichtlich des Nutzens der Bibel deutlich. Auch wenn die Bibel als Sammlung menschlicher Weisheitstexte gesehen wird, ist sie zum Beispiel als moralische Leitlinie für das eigene Leben bedeutsam. Diese Beobachtung korreliert mit den Plausibilisierungsfiguren, die deutlich aufzeigen, dass eine Transzendenzbezogenheit respektive ein Ausgerichtet-Sein auf Gott allein keine Bedeutung generiert. Die Betonung der Besonderheit der Bibel weist ihr auch bei einem *reduktiven* Verständnis ein Alleinstellungsmerkmal bzw. eine Einzigartigkeit im Vergleich zu anderen Büchern zu: »ein altes Buch, das die Welt und ihre Geschichte entscheidend geprägt hat« (79_m_16).⁷

Die schwachen Anfragen an den Wahrheitsgehalt der Schrift lassen bei diesem Typus am Rande ein *bibelkritisches* Verständnis anklingen. Dieses kommt in den Texten jedoch nicht alleinig zum Tragen und spielt in der Gesamtschau der einzelnen Texte im Vergleich zu *symbolischen* oder *reduktiven* Lesarten eine untergeordnete Rolle.

Referenzrahmen Ein positives Verhältnis zur Bibel geht bei diesem Typus einher mit Erfahrungen aus dem Kontext *Alltag und Familie*, welche sich als prägend für die eigene Haltung zur Bibel erweisen. Dieses konkretisiert sich in Erinnerungen an Vorlesestunden im Kleinkindalter, dem Heranziehen der Bibel zu bestimmten Festen im Jahreskreis und dem positiv wahrgenommenen schlichten Vorhandensein der Bibel zuhause: »eine Kindheitserinnerung (hat man vorgelesen bekommen)« (101_w_15), »wird nicht oft zur Hand genommen, in meiner Familie aber immer an Heiligabend, um ein Stück daraus am Tisch vorzulesen« (52_m_18), »zuhause ist es meiner Meinung nach auch wichtig, eine Bibel zu haben« (62_w_16).

Dem eigenen Lesen in der Bibel kommt hingegen eine geringe Rolle zu, da dieser Typus kein Interesse an der Lektüre hat, wengleich deswegen die Bibel nicht als irrelevant bezeichnet wird. Außerdem geht dieser Typus bisweilen davon aus, dass die meisten Erzählungen bzw. das Wesentliche der Bibel auch ohne weitere Lesebeschäftigung

7 Eine wörtliche bzw. biblizistische Lesart der Bibel fehlt hingegen bei diesem Typus.

bekannt sind: »Da man diese Geschichte als kleines Kind oft vorgelesen bekommen hat, kennt man schon die meisten Geschichten und somit ist die Bibel nicht weiter spannend« (25_w_16). Die konkrete Ausgestaltung des privaten Umgangs mit der Bibel unterbleibt. Vielmehr wird der Aspekt des Lesens und Vorlesens betont. Inwiefern ausgehend davon eine interpretative Auseinandersetzung in der Vergangenheit stattfinden konnte bzw. gegenwärtig vollzogen werden kann, bleibt offen.

Ebenso korreliert die Referenzgröße *kirchlicher Kontext* mit einer der Bibel *zugewandten* Haltung. Dabei ist zu differenzieren zwischen Nennung der Institution Kirche als *Einflussgröße* und Kirche als Verortung einer *Begegnung* mit der Bibel auf räumlich-liturgischer Ebene. Ersteres verweist auf die Situierung der Bibel im Rahmen Kirche, d.h. die Bibel gilt als etwas, das einen Bezugspunkt zur Kirche (im engeren oder weiteren Sinn) hat. Die Bibel wird als Teil der (eigenen) kirchlichen Praxis, der (eigenen) kirchlichen Sozialisation, der kirchlichen Gemeinschaft, des kirchlich-christlichen Glaubens etc. gesehen. Dies bedingt bei *zugewandten Pragmatiker:innen* eine positive Haltung gegenüber der Bibel.

Das Hören von biblischen Erzählungen im Gottesdienst durch Lesung und Evangelium und die bisweilen stattfindende Auslegung derselben stellen einen positiv wahrgenommenen Berührungspunkt mit der Bibel dar und offerieren dabei die Möglichkeit, diese für sich in Alltagskontexte hinaus »nutzbar« zu machen: »höre [...] als Ministrant in der Kirche gerne zu« (03_m_15).

Die Auslegungsbefugnis liegt gemäß *zugewandten Pragmatiker:innen* bei der Kirche und hilft, biblische Inhalte für das eigene Leben zu adaptieren: »Die Bibel ist für mich ein wichtiges Buch, aus dem ich jeden Sonntag Ausschnitte im Gottesdienst höre, die mir dann auch erklärt werden und über deren Auslegungen ich nachdenken kann« (62_w_16).

Auch der Kontext *Glaube und Religion* dient als Referenz. Die Bibel wird als Teil des eigenen Glaubens oder als wichtiges Buch der eigenen Religionsgemeinschaft verstanden und erhält aus diesen Zusammenhängen heraus eine gewisse Tragweite. Die eigene Affinität zur Bibel korreliert mit diesen Bezugsgrößen. Die Bibel wird also nicht separat betrachtet, sondern in ihrer bedeutungstragenden Rolle für eigene Glaubenssysteme oder für die eigene Religion. Eine hinreichende Begründung der Bedeutung der Bibel für das eigene Leben ergibt sich allerdings nicht aus den Referenzgrößen, vielmehr sind es hier die eigene Positionierung zur Bibel prägende und Einfluss nehmende Aspekte. Selbstverständlich kann eine gewisse Korrelation respektive eine Verwobenheit mit Begründungsmustern und Bibelverständnissen nicht per se ausgeschlossen werden, sie werden aber nicht explizit zur Sprache gebracht: Wenn bei diesen Referenzsystemen eine Relevanz erkannt wird, kann sie als Lebensbedeutsamkeit in die Beziehung zur Bibel eingebracht werden. Der umgekehrte Weg von einer Befassung mit der Schrift, welche Auswirkungen auf das eigene Glaubensleben hat, ist demgegenüber nicht identifizierbar. Wird die Bibel folglich als Teil des eigenen Glaubens, der eigenen Religionszugehörigkeit, der Kirchlichkeit oder der familiären Erziehung verstanden, wird der Bibel mit großer Affinität begegnet.

Interessant ist die Beobachtung, dass der *Religionsunterricht* als Referenzrahmen zwar genannt wird, im Gegensatz zu den anderen Referenzgrößen aber relativ wer-

tungsfrei und ohne Folgen für die eigene Positionierung bleibt.⁸ Der Kontakt zur Bibel im Religionsunterricht wird in neutraler Weise wahrgenommen, so dass die eigene Haltung davon unberührt bleibt. Dieser Befund ist hinsichtlich möglicher ausbleibender Angebote zur persönlichen, deutenden Auseinandersetzung mit der Bibel im Religionsunterricht kritisch zu befragen.⁹

externalisierte Bedeutungszuschreibungen Der Typus der *zugewandten Pragmatiker:innen* weist keine von der eigenen Haltung zur Bibel abweichenden *externalisierten Bedeutungszuschreibungen* auf. Zum einen werden einhergehend mit dem starken persönlichen Bezug keine weiteren Bedeutungszuschreibungen artikuliert und damit die rein individuelle Ebene gewahrt. Zum anderen werden externalisierte Bedeutungszuschreibungen als konform zu eigenen wahrgenommen, weshalb beide in ein (kirchlich-)christlich konnotiertes »Wir« münden. Dies korreliert mit der Verortung der Bibel im Rahmen der eigenen Glaubens- bzw. Religionsgemeinschaft. Glaubensbezug und Kontingenzbewältigung als Subkategorien werden analog zu den eigenen Plausibilisierungsfiguren gleichermaßen für andere Personengruppen antizipiert. Eine Abgrenzung zu Positionierungen anderer, die der Bibel keinen Wert beimessen, wird nicht explizit vollzogen.

Bibelwissen Bibelkundliche Informationen dienen bei diesem Typus der Erläuterung und Betonung einer der Bibel attestierten Lebensrelevanz. So fungieren die Zehn Gebote, die Gleichnisse Jesu, die Bergpredigt etc. als Beispiele für die lebensbedeutsame biblische Rede, welche etwa mit Blick auf moralische Weisungen perspektiviert werden. Auch Schlagwörter wie »Nächstenliebe« oder »Verantwortung« werden zur Verdeutlichung angeführt. Sowohl das *reduktive* als auch das *symbolische* Bibelverständnis werden mit der Preisgabe bibelkundlicher Aspekte untermauert. Indem Bibelwissen als Stütze für die eigene Argumentation dient, wird es konkret eingebunden und nicht – wie bei anderen Typen – zusammenhanglos dargestellt. Einschränkend kann gesagt werden, dass eine Auseinandersetzung nur an der Oberfläche stattfindet und keine detaillierte Auslegung zur Sprache kommt. Die genannten bibelkundlichen Informationen beziehen sich auf bekannte Texte, die zum Standardrepertoire des Religionsunterrichts gehören und in mehreren Jahrgangsstufen und verschiedenen Lernbereichen auftauchen. Ein Rückschluss auf eine persönliche Beschäftigung, bei der je nach Lebenssituation und vorhandenen Bedürfnissen auf unterschiedliche biblische Erzählungen rekurriert wird, kann nicht gezogen werden. Hier schließt sich der Kreis zur wenig konkreten Ausführung der Plausibilisierungsfigur *Lebensrelevanz*.

8 Zwar geht es bei qualitativen Zugriffen nicht um quantifizierende Einschätzungen. Dennoch ist hier unabhängig von der Beeinflussung der eigenen Positionierung ergänzend zu erwähnen, dass bei einer offenen Befragung, die nicht explizit nach Referenzpunkten fragt, kirchliche Kontexte zudem weitaus häufiger erwähnt werden als schulische, wenn es um die Darstellung der eigenen positiven Beziehung zur Bibel geht. (Vgl. hier auch Kuckartz 2018, 53f. zur Quantifizierbarkeit qualitativer Daten)

9 Gleichzeitig kann diese Einordnung des Religionsunterrichts als Indiz dafür gesehen werden, dass die persönliche Fortschreibung des Impulses auch als eine solch individuelle Angelegenheit gesehen werden konnte. Eine Beeinflussung durch den Religionsunterricht als Erhebungsort war somit nicht gegeben.

Tabelle 3: Übersicht Merkmalsraum¹⁰ zugewandte Pragmatiker:innen

Kategorie	Ausprägungen der Subkategorien
Positionierung	zugewandte Haltung → pragmatische Einstellung in Bezug auf die Korrelation von Bedeutung der Bibel und ihrem Nutzen
Plausibilisierungsfiguren	Lebensrelevanz der Bibel → orientierungsstiftende sowie handlungsleitende Funktion bei (moralischen) Entscheidungen hinsichtlich der eigenen Lebensgestaltung → tröstende Funktion → unterhaltende Funktion → insgesamt: personelle Zuspitzung auf Jesus Christus hin sprachliche Hürden → Entschlüsselung des symbolischen Sprachgehalts → Wunsch nach Aktualisierung Anfragen an den Wahrheitsgehalt
Bibelverständnis	symbolisches Verständnis reduktives Verständnis bibelkritisches Verständnis
Referenzrahmen	Referenzgrößen als Einflussfaktoren: – Glaube und Religion – kirchlicher Kontext – Alltag und Familie → insbesondere familiäre Erziehung; gleichzeitig: Thematisierung des geringen Leseinteresses im privaten Kontext Referenzgrößen als Begegnungsfelder: Religionsunterricht
externalisierte Bedeutungszuschreibungen	Glaubensbezug Kontingenzbewältigung → keine Differenzierung zwischen eigener Bedeutung und externalisierten Bedeutungszuschreibungen
Bibelwissen	Nennung biblischer Erzählungen → Funktion: Erläuterung der eigenen Lebensbedeutsamkeit

Zusammenfassung Die der Bibel *zugewandte* Haltung drückt sich durch ein (wiederholtes) Aufgreifen des Impulses sowie durch ein klares In-Beziehung-Setzen aus. Begründet wird die positive Haltung zur Bibel durch eine ihr zugeschriebene *Lebensrelevanz*, welche sich im Sinne von *orientierungsstiftenden* und *handlungsleitenden* Aspekten bei wichtigen Lebensentscheidungen konkretisiert. Überdies wird in der Bibel eine *Trost* spendende sowie *Hoffnung* gebende Instanz in alltäglichen Lebenssituationen gesehen. Auffallend ist, dass diese Aussagen jedoch durch fehlende konkrete Beispiele unterbestimmt bleiben. Das zugrundeliegende Bibelverständnis ist *symbolisch* oder *reduktiv*, insofern die-

10 Bei der Darstellung des Merkmalsraumes wird nicht nur eine Aufstellung der Subkategorien vorgenommen, sondern zudem eine Integration der herausgearbeiteten Verhältnisbestimmungen zwischen Kategorien sowie ein Hinzuziehen der in Form von Memos festgehaltenen Besonderheiten, die während der Auswertung aufgefallen sind, angestrebt.

ser Typus die Bibel einerseits als ein von Gott inspiriertes Buch, als Gotteswort in Menschenwort und damit als ein Buch mit Transzendenzbezug, andererseits als eine reine Sammlung menschlicher Weisheitstexte versteht. Als Referenzrahmen fungieren *Alltag und Familie* sowie der *kirchliche Kontext* als konkrete Einflussgrößen. Als weitere, die eigene Positionierung prägende Referenzgrößen spielen *Glaube und Religion* eine Rolle, da die Bibel als Teil des eigenen Glaubens und/oder in ihrer Bedeutung für die eigene Religionsgemeinschaft wahrgenommen wird. Allerdings stellt diese Verortung in den Bereich *Glaube und Religion* ebenso wenig eine hinlängliche Begründung für die ihr zugesprochene persönliche Relevanz dar wie der zum Teil erklärte Transzendenzbezug der Schrift. Vielmehr wird der Bibel in *pragmatischer* Weise begegnet: Von ihr muss ein »Nutzen« für das eigene Leben ausgehen, erst dadurch erhält sie Bedeutung. Eine Relevanzzuschreibung ohne Bezug zu eigenen lebensbedeutsamen Fragen besteht nicht. Hinsichtlich der *externalisierten Bedeutungszuschreibungen* wird keine explizite Differenzierung zwischen diesen und der eigenen Positionierung vorgenommen. Externalisierte Bedeutungszuschreibungen werden nicht artikuliert, da sie mit der eigenen Haltung zusammenfallen. Oder aber es findet eine Integration der eigenen Person in ein Kollektiv statt. Eine mögliche Diskrepanz zwischen eigener Haltung und anderen Einstellungen dergestalt, dass anderen eine mögliche fehlende Bedeutung der Bibel eingeräumt wird, ist nicht feststellbar. *Wissensaspekte* rund um biblische Erzählungen treten als zusätzliche Angabe auf, um die eigene Bedeutungszuschreibung zu unterstreichen.

5.2 »Bis jetzt hab ich noch nie jemand von den Toten auferstehen oder das Meer spalten gesehen.« – emotionale Ablehner:innen¹¹

Die Bibel ist für mich ...

ein Buch, das nichts über mein Leben bzw. über meine Lebensart aussagen kann. Meiner Meinung nach ist die Bibel frei erfunden und hat keinerlei Sinn für mich, da manche Textstellen wirklich unglaubwürdig sind.

Man kann auch ohne die Bibel an Gott glauben (ist zwar komisch, aber es klappt), deshalb hat die Bibel für mich NULL Bedeutung!

(66_m_15)

Die Bibel ist für mich ...

ein viel zu altes Buch. Sie ist viel zu sehr auf die Kirche ausgerichtet/fixiert und schreibt uns vor wie wir zu leben haben. Ein Buch schreibt uns vor, wie wir zu leben haben!

Die Geschichten in der Bibel sind zu unlogisch. Wer schafft es Wasser zu Wein zu machen oder das Meer zu teilen?

11 Hinweis zur Benennung: Das ablehnende Moment als eindeutiger Positionierungsbezug sowie der diese Haltung unterstreichende und ungewöhnliche affektive Zugang zur Bibel werden als sich deutlich von anderen Typen unterscheidende Merkmale unter den Begriffen *ablehnend* und *emotional* gefasst. Das einleitende Zitat stammt aus dem Text 25_w_15.

Außerdem ist die Erschaffung der Welt bereits widerlegt. Sie entstand nicht durch Gott, sondern durch den Urknall. Und auch waren lt. der Bibel die Menschen die ersten Lebewesen, aber auch das stimmt nicht. Wieso also die anderen Geschichten/Märchen glauben?

(106_m_15)

Die Bibel ist für mich ...

ein Buch, das vor vielen Jahren von der Kirche erfunden wurde und keinen Nutzen hat. Die Bibel wird von jüngeren Generationen immer weniger benutzt, somit verliert sie auch ihre Bedeutung und wird immer vergessener. Sie wird in der Schule durchgenommen, doch die Texte in der Bibel sind nicht wahr oder können nicht bewiesen werden. Sie ist für mich kein Wegweiser im späteren Leben!

(09_w_16)

Positionierung *Emotionale Ablehner:innen* sind durch eine *ablehnende Haltung* der Bibel gegenüber charakterisierbar. Mit dem ersten Typus gemeinsam haben sie, dass die eigene Positionierung durch einen starken Ich-Bezug zum Ausdruck gebracht wird. Das persönliche Fortschreiben des Impulses sowie der stetige Rückbezug auf diesen kennzeichnen eine intensive persönliche Auseinandersetzung, in welche auch provokativ-sarkastische und damit herausfordernde Elemente Eingang finden. Diese Parallelen zur bibelaffinen Haltung lassen eine persönliche Involviertheit erkennen, nur unter entgegengesetzten Vorzeichen. Insofern diese beiden Typen eine klare Positionierung aufweisen, die sich nicht erst in der Zusammenschau der anderen Kategorien ergibt, grenzen sie sich zu den anderen drei Typen klar ab.

Auf sprachlicher Ebene werden die Bedeutungslosigkeit und Funktionslosigkeit, mitunter auch die Verständnislosigkeit gegenüber jedweder Bedeutungszuschreibung begrifflich eindeutig benannt und können als Marker für diesen Typus identifiziert werden. So kann hinsichtlich der Wortwahl festgestellt werden, dass ähnliche Begriffe wie bei den *zugewandten Pragmatiker:innen* verwendet werden, nur in verneinernder Perspektive (»keine Bedeutung«, »kein Sinn«, »keine Relevanz«, »kein Nutzen«, »nicht wichtig«, »nichts Besonderes«, »keinerlei Wert« etc.).

Die Gewichtung der eigenen Aussagen wird bisweilen durch formale Kennzeichnungen, wie einfache oder doppelte Unterstreichungen und Großschreibungen, hervorgehoben (»NULL Bedeutung« (66_m_15)). Ebenso kennzeichnet die Interpunktion die Deutlichkeit der Anfragen an die Bibel (»Wieso also die anderen Geschichten/Märchen glauben?« (106_m_15)) sowie die Entschiedenheit des eigenen Standpunktes (»Sie ist für mich kein Wegweiser im späteren Leben!« (09_w_15)). Durch diese Besonderheiten in der Darstellung und Ausdrucksweise kann ein stark emotionsbehafteter Zugang zur Bibel ausgemacht werden.

Plausibilisierungsfiguren Die *ablehnende* Haltung wird bei diesem Typus u. a. damit begründet, dass die Bibel in einem wahrgenommenen Widerspruch zu dem eigenen, naturwissenschaftlich geprägten Weltbild steht.¹² Die daraus resultierende *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* der Bibel ist nicht aufzulösen und stellt den Ausgangspunkt einer negativen Einstellung der Bibel gegenüber dar: »schwer die Bibel [...] zu verstehen, da viele Sachen beweisbar unmöglich sind« (95_w_16), »uninteressante Sammlung, die mit unglaublichen Erzählungen die kausale Wirkungskette außer Kraft setzt und uns auf diese Weise abschreckt, dass wir uns mit ihr beschäftigen« (98_m_16), »Sie ist zu weit weg von den uns bekannten Vorgängen und wir können einiges durch eigene Erfahrungen oder mathematische Gesetze widerlegen« (85_m_16). Vor allem die Schöpfungstexte sowie Wundererzählungen erweisen sich als unüberwindbare kognitive Barrieren und werden als Textbeispiele angeführt: »völlig unrealistische Geschichten, z. B. Laufen übers Wasser« (46_m_16), »bis jetzt hab ich noch nie jemand von den Toten auferstehen oder das Meer spalten gesehen« (23_w_15). Naturwissenschaft und Glaube werden als zwei miteinander konkurrierende Systeme verstanden. Nur ein Zugang zur Wirklichkeit kann sich durchsetzen und als »wahrhaftig« herausstellen. Dass verschiedene Modi der Weltdeutung vorliegen können, wird nicht in Betracht gezogen.¹³

Hier liegt ein Zusammenhang zum vorliegenden *bibelkritischen* Bibelverständnis auf der Hand: Wenn das kindliche, wortwörtliche Verstehen biblischer Texte abgelöst wird, in einer symbolischen Lesart biblischer Texte aber keine eigene Deuteoption gesehen wird, muss ein rationalistisches Wirklichkeitsverständnis zwangsläufig an Grenzen stoßen. Überwunden wird dies durch die Ablehnung der Bibel aufgrund des vorausgesetzten, aber nicht eingelösten Anspruchs von Faktualität. Andere Verständnisformen bzw. Lesarten sind entweder nicht bekannt oder nicht plausibel.¹⁴

Kirchenkritik wird bei *emotionalen Ablehner:innen* als weitere Plausibilisierungsfigur für die eigene Haltung zur Bibel angeführt. Hierbei ist eine enge Kopplung an das *institutionsgebundene* Bibelverständnis grundlegend. Vor diesem Hintergrund führt eine kritische Haltung der Kirche gegenüber zu einer allgemeinen Bibelkritik. Eine Ablehnung der Institution Kirche im eigenen Leben mündet in eine Ablehnung der Bibel. Es findet folglich keine Auseinandersetzung mit der Bibel unabhängig von dem System Kirche statt, sondern kann nur in Zusammenhang mit diesem gedacht werden. Eine

12 Vgl. die zahlreichen Studien, die dies belegen: Die wahrgenommene Spannung zwischen Glaube und Naturwissenschaft ist eine Herausforderung des Jugendalters und wird nicht selten als eine der »Einbruchsstellen« des Glaubens identifiziert.

13 Vgl. dazu die domänenspezifische Entwicklung komplementären Denkens. Die Fähigkeit zu komplementären Betrachtungen ist in dem Alter der Zielgruppe schon angebahnt, kann aber gerade im Bereich des Religiösen oft nicht als Deutehilfe von Wirklichkeit anerkannt werden (vgl. Oser/Reich 2000, 220; Büttner/Dieterich 2016, 97–101).

14 Obgleich dies ein durchaus erwartbares Resultat darstellt, gebührt ihm dennoch große Aufmerksamkeit, da sich diese Einstellung durch die Arbeit mit allen biblischen Texten zieht und gleichsam schon im Vorfeld eine produktive und selbstvergewissernde Arbeit mit biblischen Texten verhindert. Die Frage, wie unterrichtlich damit umgegangen wird, was Lehrende selbst denken etc. muss an anderer Stelle verhandelt werden, ist aber unabdingbar für ein angemessenes Reagieren auf derartige Zugangsschwierigkeiten (vgl. dazu die didaktischen Perspektivierungen im Unterkapitel 6.3).

Distanz zur bzw. Nicht-Identifizierung mit der Institution Kirche lässt das Gleiche mit der Bibel geschehen. Eine aus Kirchenkritik bzw. aus einer kirchendistanzierten Einstellung resultierende oder durch sie verstärkte Bibelablehnung kann ausgemacht werden: »kann ich den Inhalt der Bibel oft nicht nachvollziehen, da [...] ich die Meinung der Kirche nicht teilen kann« (05_w_16).

Die Kritik an Kirche, die zur Bibelkritik führt, bezieht sich auf veraltete, nicht mehr zeitgemäße Vorgaben und Einstellungen der Institution Kirche sowie auf als autoritär wahrgenommene Strukturen. Die Bibel wird in der Folge als eine zur Kirche gehörende Größe ohne weitere inhaltliche Auseinandersetzung gleichermaßen – im Gesamtpaket – mit abgelehnt: »Die Bibel ist für mich das Symbol dafür, dass die Kirche heutzutage viel zu realitätsfremd [...] und veraltet ist« (96_m_16). Weiterhin wird die Auslegung der Bibel durch die Kirche dahingehend kritisiert, dass Kirche als die einzige legitime Auslegungsgröße verstanden wird, der eine Interpretationshoheit über biblische Texte zu eigen ist. Auf die Möglichkeit und Rolle anderer Interpret:innen wird nicht eingegangen.

Abgesehen davon ist die geäußerte Bibelkritik auch in einen Zusammenhang mit medial diskutierten, gesellschaftlich relevanten Themen zu setzen, durch die die Kirche nicht selten angefragt wird. Dass derartige Aussagen auf einen die Bibel tangierenden Impuls folgen, ist bemerkenswert: »Die Bibel ist für mich nicht wichtig, weil sie die Gedanken der katholischen Kirche transportiert und ich die Ansichten dieser Kirche nicht teile (Sexualmoral, Zölibat, Missbrauchsfälle)« (117_m_15).

Gibt es hier nur gegenseitige Abhängigkeiten, dennoch aber Differenzierungen zwischen Bibel und Kirche, kann es in zugespitzter Weise bei diesem Typus auch eine Vermengung von Kirche und Bibel dergestalt geben, dass beide nicht mehr als eigenständige Größen wahrgenommen werden. Hierbei wird nicht die Bibel, sondern letztlich allein die Kirche abgelehnt.

Eine *fehlende Lebensrelevanz* lässt bei *emotionalen Ablehner:innen* mangelnde inhaltliche Bezugspunkte oder Relevanzen für das eigene Leben deutlich werden. Situationen aus der Bibel und aus dem eigenen Leben können in keine Beziehung gebracht werden. Dabei werden eigene Kontingenzsituationen nicht ausgeschlossen. Diese sind gegenwärtig oder für die Zukunft erwartbar und bedürfen in der Wahrnehmung dieses Typus durchaus Orientierung, Hilfe, Trost. Jedoch kann hier die Bibel diese Rolle nicht einnehmen.¹⁵ Das Ersehnen einer hoffnungsspendenden Größe findet in der Auseinandersetzung mit der Bibel keinen Widerhall: »zu weit von der Realität entfernt und bietet mir somit keine Hilfe bei Fragen/Problemen« (96_m_16).

Innerhalb der Plausibilisierungsfiguren findet sich auch eine Kopplung der beiden Subkategorien *fehlende Lebensrelevanz* und *Kirchenkritik*, insofern die wahrgenommene Auslegungshoheit der Kirche über biblische Texte verbunden wird mit einer Kritik an einer nicht zeitgemäßen Ausübung dieser Aufgabe. Dass eigene Auslegungen auf das eigene Leben hin möglich sind, wird nicht in Erwägung gezogen: »Kirche muss sich meiner Meinung nach dahingehend verändern, dass die wesentlichen Inhalte besser bzw. überhaupt erklärt und nicht [...] vorausgesetzt werden« (06_w_15).

Traten Glaubenszusammenhänge bei *zugewandten Pragmatiker:innen* nicht als Plausibilisierungsfiguren für die eigene Positionierung zur Bibel auf (sondern eher als Kon-

15 Zu fragen bleibt, was eigentlich konkret von der Bibel erwartet würde.

textualisierung), so trennen *emotionale Ablehner:innen* Bibel und Glaube so weit voneinander, dass Glaube auch ohne einen besonderen Bezug zur Bibel existieren oder sich entwickeln kann. Eine ablehnende Haltung der Bibel gegenüber geht nicht mit einem fehlenden Glauben einher. Vielmehr müssen sich Bibel und Glaube als je eigene Aspekte betrachten lassen und sich für das Individuum getrennt voneinander als plausibel und bedeutsam erweisen. Diese Trennung wird auch in den Texten der Befragten thematisiert: »sie ist aber nichts, was mich in irgendeiner Weise meinem Glauben näherbringt« (05_w_16), »trotzdem richte ich meine Gedanken und Handlungen nicht nach der Bibel, obwohl ich an Gott glaube« (86_w_16).

Bibelverständnis Wie bereits angeklungen stellt die unmittelbare Verwobenheit der Plausibilisierungsfiguren *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* sowie *Kirchenkritik* mit den Subkategorien *bibelkritisches* Bibelverständnis und *institutionsgebundenes* Bibelverständnis ein Charakteristikum dieses Typus dar. Während bei anderen Typen das Bibelverständnis nur indirekt zur Sprache kommt und der Zusammenhang zu anderen Kategorien unscharf bleibt, sind genannte Plausibilisierungen ohne das jeweils zugrundeliegende Bibelverständnis nicht verstehbar. Das Bibelverständnis kommt in den Plausibilisierungsfiguren bereits zum Ausdruck und bedingt entsprechend die Positionierung zur Bibel.

Wie mit der *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* biblischer Texte angeführt, stellt ein *bibelkritisches* Verstehen der Bibel ein zentrales Merkmal dieses Typus dar. Ausgangspunkt dieses Zugriffs ist die Annahme, dass biblische Texte wörtlich zu verstehen sind und damit einen historischen Zugriff auf die Wirklichkeit implizieren. Diese Erklärung kann nicht geteilt werden und mündet in ein *bibelkritisches* Verständnis. Die Bibel wird in diesem Sinne als ein »Märchenbuch« bzw. »ein Buch voller Unwahrheiten« verstanden: »das älteste und dickste Märchenbuch, das es je gegeben hat« (90_w_15), »Ansammlung von Geschichten, welche aufgrund des Inhaltes relativ unrealistisch beziehungsweise unwahrscheinlich wirken und wofür auch keine seriösen Quellen oder Beweise geliefert werden können« (37_m_15), »komplette Lüge« (46_m_16), »Zusammenschrift von verschiedenen ›Phantasie-Geschichten‹, die mit normalem/gesundem Menschenverstand nicht zu erklären sind« (87_w_15), »die Wiederschrift alter Erklärungen über die Entstehungen von allem und deshalb veraltet, weil es heute die Wissenschaft gibt« (59_m_16).

Im Hintergrund steht ein korrespondenztheoretisches Wahrheitsverständnis, welches als Maßstab an biblische Texte angelegt wird, in Auseinandersetzung mit einem naturwissenschaftlichen Weltbild jedoch an Grenzen stößt. Interessant ist die Beobachtung, dass Märchen bzw. Fantasieerzählungen als Vergleichspunkt für die Bibel herangezogen und synonym für etwas »Unwahres« gebraucht werden, wenngleich die Idee, Märchen würden den Anspruch eines historischen Berichtes erheben, den befragten Jugendlichen mit Sicherheit wenig plausibel erscheinen würde. Während also die Gattung Märchen mit Sicherheit als fiktionale Literatur verstanden wird, wird sie gleichzeitig dazu verwendet, biblische Schriften als unwahr zu kennzeichnen, ohne diesen jedoch – entgegen einer Historisierung – auch zuzugestehen, dass sie fiktionale Erzählungen sind, die theologische Beziehungsaussagen enthalten. Hier werden folglich teilweise Ebenen vermischt, was bemerkenswert ist, insofern das Nicht-Einordnen-Können biblischer Erzählungen in die Fülle literarischer Texte deutlich wird.

Würden biblische Texte tatsächlich auf der Ebene von Märchen verhandelt, wäre der Zugriff auf sie möglicherweise leichter, da dann der wahrgenommene Anspruch einer Faktenbezogenheit wegfallen müsste. Die Frage, welche implizit verhandelt und ungeklärt erscheint, ist die nach der Rolle fiktionaler Texte auf der einen Seite und der Konstituierung von Wahrheit auf der anderen Seite.

Weiterhin ist das *institutionsgebundene* Bibelverständnis bei diesem Typus zu finden. Bibel und Kirche stehen in einem engen Verhältnis zueinander, so dass Bibel nicht ohne kirchliche Zusammenhänge gedacht werden kann. Die Bibel entspricht einer konstitutiven Grundlegung der Kirche, ist deren Leitbild oder Definition oder ist gar mit ihr gleichzusetzen: »Richtlinien für die katholische Kirche (01_m_16), »Grundlage der christlichen Kirchen, die darauf ihren Existenzanspruch aufbauen« (74_m_15), »enthält [...] nur die Grundsätze der Katholischen Kirche« (94_w_16).

Das Verhältnis Bibel – Kirche wird in dem Maße zugespitzt, dass die Kirche in die Texte der Bibel und/oder deren Auslegung verändernd eingreift: »von der Kirche ausgeschmückt und verändert« (29_w_15). Dabei wird eine manipulative sowie eigene Interessen verfolgende bzw. instrumentalisierende Bearbeitung der biblischen Inhalte durch kirchliche Größen bemängelt. Auch wird die wahrgenommene Beanspruchung einer Auslegungshoheit über biblische Passagen seitens der Kirche kritisch betrachtet.

Nicht immer ist bei diesem Typus klar, ob die Bibel als wichtiges Buch der Kirche gesehen wird oder ob die Kirche den Rahmen spannt und ihre Leitsätze in »ihr« Buch integriert hat, weshalb die Frage nach dem Ursprung der Bibel hier virulent wird. Dass diese in einem literarischen Schaffensakt der Kirche unter den Vorzeichen eigener Machtinteressen entstanden ist, hält dieser Typus durchaus für plausibel: »vor vielen Jahren von der Kirche erfunden« (09_w_16), »Früher war die Bibel insofern sinnvoll, dass sie die Menschen »zwang«, sich nach den Grundvorstellungen der Kirche zu verhalten und zu Gott zu beten« (06_w_15).

Das *bibelkritische* und das *institutionsgebundene* Bibelverständnis können bei diesem Typus auch gekoppelt auftreten. Dass auch *reduktive* und *symbolische* Lesarten implizit vorhanden sind, kann nicht ausgeschlossen werden, gerade wenn anderen Personen eine lebensbedeutsame oder glaubensbedingte Funktion der Bibel zugestanden wird. Explizit verhandelt werden beide Verstehensweisen jedoch nicht.

Referenzrahmen Wie bei dem Bibelverständnis und in den Plausibilisierungsfiguren schon abgebildet, spielt der *kirchliche Kontext* als Referenz eine entscheidende Rolle. Dabei geht es einerseits um eine Verortung der *Begegnung* mit der Bibel, wie etwa gottesdienstliche Zusammenhänge, was aber ohne nachhaltigen Einfluss auf die eigene Positionierung bleibt, und andererseits um die Institution Kirche als *Einflussgröße*, die aufgrund des wahrgenommenen inhaltlichen wie konzeptuellen Bezuges zur Bibel im Fokus steht und die klar konturiert wird durch medial vermittelte Diskurse. Demgemäß wird die kirchliche Praxis als ein eng mit der Bibel verbundenes Agieren gesehen, so dass aus der Begegnung mit der Kirche Konsequenzen hinsichtlich eines entsprechenden eigenen Umgangs mit der Bibel gezogen werden können. Die *Einflussgröße* Kirche weist somit enge Zusammenhänge zur Begründung der eigenen Position sowie eine wechselseitige Abhängigkeit zum Bibelverständnis auf. Wird die Bibel in kritischer Sicht als Leitfaden der Kirche verstanden, spiegelt dies nicht nur das zugrundeliegende

Bibelverständnis, sondern wird auch dazu hergenommen, die eigene Positionierung (in ablehnender Weise) zu begründen. Dennoch kann die Referenzgröße Kirche auch ohne Begründungszusammenhänge und ohne Verweis auf das eigene Bibelverständnis geäußert werden.

Der *Religionsunterricht* als Berührungspunkt mit der Bibel wird zwar erwähnt, ebenso eine frühkindliche Auseinandersetzung im Kontext *Alltag und Familie*. Inwieweit hier Prägendes im Hinblick auf die eigene Positionierung zur Bibel ausmachbar ist, kann aus dem Datensatz heraus nicht beantwortet werden. *Religionsunterricht* sowie *Alltag und Familie* werden ohne weitere (stellungnehmende) Aussagen als Referenzgrößen im Sinne von Kontaktpunkten mit der Bibel angeführt.¹⁶

externalisierte Bedeutungszuschreibungen Trotz starker Ablehnung auf persönlicher Ebene sprechen *emotionale Ablehner:innen* der Bibel dennoch ein Bedeutungspotential für andere Menschen zu. Es wird also weder eine allgemeine Negation der Bedeutsamkeit der Bibel aufgemacht noch werden andere Personengruppen mit ihren Bedeutungszuschreibungen einfach übergangen. Die eigene Auseinandersetzung findet an dieser Stelle in Abgrenzung zu anderen statt. Das wahrgenommene Bedeutungspotential der Bibel für andere Personen(gruppen) drückt sich dabei entweder als ein sympathisierendes Zugestehen einer Bedeutung für andere aus, als neutrale Nennung oder als ein verständnisloses Wahrnehmen in Abgrenzung zur eigenen Position: »Es ist mir ein Rätsel, was rational denkende Menschen dazu verleitet, ihr Leben nach Hörensagen zu richten« (46_m_16), »Nachschlagewerk für verzweifelte Menschen, die nicht eingestehen, dass sie selbst für ihre Fehler verantwortlich sind und für deren Konsequenzen herhalten müssen« (64_m_16). Im Gegensatz zu den *distanzierten Sympathisant:innen* sind sympathisierende Zugeständnisse jedoch eindeutig begleitet von einer eigenen vehementen Ablehnung, die auch nicht in ein zukünftiges Bedeutungspotential mündet.

Bisweilen wird die Differenzierung in die zwei Pole »ich« und »andere« pauschalisierend geweitet, insofern zu der eigenen Person auch Personen der *eigenen Generation* gezählt werden, welchen im Gegensatz zu Menschen anderer Generationen der Bibel nichts abgewinnen können (»für uns als junge Generationen« (98_m_16)).

Andere Menschen, für die die Bibel wichtig ist, bleiben nicht unspezifisch: Auch hier sind es sowohl Menschen, die der Bibel im Kontext ihres *Glaubens* einen hohen Stellenwert zuschreiben, als auch Menschen, die aufgrund diverser Problemfelder bzw. *Kontingenzsituationen* in der Bibel ein unterstützendes System finden: »Aber ich möchte nicht sagen, dass die Bibel niemand braucht und dass sie ganz und gar unwichtig ist, denn es gibt genug Menschen, denen sie sehr wichtig ist und denen die Bibel Kraft gibt und Gott näherbringt« (94_w_16). Dieser Typus bringt sich dabei nicht mit diesen Kontingenzsituationen (etwa der Einsamkeit, Krankheit etc.) in Verbindung. Auch wird eine zukünftige Verortung der eigenen Person in diese Personengruppe nicht in Betracht gezogen. Dass sich *emotionale Ablehner:innen* etwa in Abgrenzung zu »den Christen« positionieren,

16 Die vermeintliche Langeweile bei der Beschäftigung mit biblischen Themen im Religionsunterricht kann in vorliegender Studie demnach nicht als auf die Beziehung zur Bibel einflussnehmender Faktor analysiert werden.

lässt allerdings keinen Rückschluss auf eine fehlende Gläubigkeit oder Nicht-Identifizierung mit dem christlichen Glauben zu.

Bibelwissen Einer Nennung bibelkundlicher Informationen in Form von biblischen Erzählungen kommt bei *emotionalen Ablehner:innen* eine klare Funktion zu. So fließen diese Aspekte ein, um die *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* biblischer Texte an einigen konkreten Erzählungen oder Gattungen exemplarisch und stellvertretend für die ganze Schrift zu unterstreichen. Die Schöpfungserzählung aus Gen 1, Jesu Wunder wie die Brotvermehrung oder die Auferweckungswunder, Jesu Gang über das Wasser etc. sind für diesen Typus Belege für die Unglaubwürdigkeit der Bibel, da im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Zugriffs auf die Wirklichkeit derartige Erzählungen nicht erklärbar, beweisbar unmöglich sowie historisch nicht stimmig erscheinen. Der Zusammenhang zu einem bibelkritischen Bibelverständnis liegt auf der Hand. Hintergrundinformationen zu biblischen Erzählungen sind dagegen nicht zu finden.

Tabelle 4: Übersicht Merkmalsraum *emotionale Ablehner:innen*

Kategorie	Ausprägungen der Subkategorien
Positionierung	ablehnende Haltung → emotionales In-Beziehung-Setzen → provokativ-sarkastische, herausfordernde Äußerungen → Betonung der Positionierung durch formale Besonderheiten
Plausibilisierungsfiguren	Anfragen an den Wahrheitsgehalt fehlende Lebensrelevanz Kirchenkritik
Bibelverständnis	bibelkritisches Verständnis institutionsgebundenes Verständnis
Referenzrahmen	Referenzgrößen als Einflussfaktoren: kirchlicher Kontext Referenzgrößen als Begegnungsfelder: – Alltag und Familie – Religionsunterricht
externalisierte Bedeutungszuschreibungen	Glaubensbezug Kontingenzbewältigung → Negation einer Bedeutung für eigene Generation
Bibelwissen	Nennung biblischer Erzählungen → Funktion: Unterstreichung der eigenen Positionierung bzw. der Anfrage an den Wahrheitsgehalt

Zusammenfassung *Emotionale Ablehner:innen* unterstreichen die ablehnende Haltung der Bibel gegenüber durch einen starken Ich-Bezug innerhalb des Textes, provokativ-sarkastische Anfragen sowie formale Besonderheiten, die der Unterstreichung des Gesagten dienen. Als Gründe für die Positionierung wird in vehementer Weise die Anfrage an den Wahrheitsgehalt biblischer Schriften gestellt, welche für diesen Typus in einem un-

auflösbaren Widerspruch zu seinem naturwissenschaftlich geprägten Weltbild stehen. Darüber hinaus sind es die vermeintliche Lebensferne der Bibel sowie kirchenkritische Aspekte, die als Plausibilisierungsfiguren dienen. Letztere verweisen auf die Ablehnung der Bibel in Folge einer Ablehnung der Institution Kirche. Hier offeriert sich das *institutionsgelundene* Bibelverständnis, nach dem die Bibel hinsichtlich ihrer Entstehung, Auslegung oder Bearbeitung auf der einen Seite und Kirche auf der anderen Seite als eng verwobene Größen wahrgenommen werden. Ebenso spielt das *bibelkritische* Verständnis eine Rolle, das auf ein korrespondenztheoretisches Wahrheitsverständnis und eine fehlende symbolische Deuteoption der Bibel zurückgeht. Hinsichtlich der Referenzgrößen stellt der *kirchliche Kontext* eine in negativer Hinsicht prägende Einflussgröße dar, während der *Religionsunterricht* und die *Familie* als einfache Begegnungsorte auftreten. Anderen Personengruppen wird ein Bedeutungsgehalt der Bibel zugestanden, aber nur zum Teil positiv gewertet. Davon ausgenommen erscheint die eigene Generation, der in pauschalisierender Weise eine Distanz und Irrelevanz der Bibel zugesprochen wird. Bibelkundliche Aspekte dienen dazu, die eigene Positionierung und insbesondere die Anfrage an den Wahrheitsgehalt der Bibel zu unterstreichen.

5.3 »Ich kann verstehen, dass sie einigen Christen sehr wichtig ist und vielen Leuten weiterhilft.« – distanzierte Sympathisant:innen¹⁷

Die Bibel ist für mich ...

nicht wichtig, da ich finde, dass man vieles nicht gut verstehen kann. Die alte Sprache wirkt auf mich nicht besonders interessant. Dennoch finde ich es gut, dass es die Bibel gibt, da sie für viele ein leitendes Buch ist. Sie hilft und tröstet, wenn Leute zum Beispiel einsam oder krank sind. Nur für mich spielt sie keine Rolle. Die Bibel berührt mein Leben nicht, aber sie ist für andere wichtig. Bestimmt wird sie wichtiger, wenn ich älter bin und andere Probleme habe.

(112_w_15)

Die Bibel ist für mich ...

nicht wichtig. Trotzdem hat sie einen Nutzen für viele Menschen. Mir geht es gut und ich brauche keinen Trost oder so, aber es gibt viele Menschen, die sich an der Bibel festhalten (was ich gut finde) oder die die Bibel als wichtigen Teil ihrer Religion sehen. Das sollte respektiert werden. Wenn ich alt oder krank bin, werde ich mich bestimmt mehr mit der Bibel beschäftigen.

(116_w_15)

17 Hinweis zur Benennung: Beide Namensbestandteile stammen aus dem Bereich der Positionierung, da die Diskrepanz zwischen persönlicher Distanz und Sympathie im Kontext anderer Bedeutungszuschreibungen charakteristisch und für die gesamte Auseinandersetzung prägend ist und eine Abgrenzung zu anderen Typen darstellt. Das einleitende Zitat stammt aus dem Text 89_m_15.

Positionierung Kennzeichnend für diesen Typus ist eine *distanziert-sympathisierende* Haltung der Bibel gegenüber. Diese zeichnet sich durch ein grundsätzliches Wohlwollen, aber auch eine persönlich zurückhaltende Positionierung aus. Zum Teil existiert auch ein Umgehen der eigenen Auseinandersetzung. Der Impuls wird dann ohne Aufgreifen des Ich-Bezuges fortgeführt, weshalb sich eine Positionierung auch erst aus der Zusammenschau der anderen Kategorien ergeben kann.

Wenn es ein In-Beziehung-Setzen gibt, wird dies vorsichtig artikuliert. Im Gegensatz zu den ersten beiden Typen findet sich hier weder ein starker Ich-Bezug noch eine emotional-affektive Aussageebene. Demgegenüber ist eine deutliche Abgrenzung der eigenen Position zu angenommenen oder wahrgenommenen Positionen anderer Personen(gruppen) auszumachen, wobei letzteren mit Wohlwollen und Verständnis begegnet wird.

Zudem ist ein prospektiver, antizipierender Blick auf zukünftige Lebensumstände gegeben, indem eine Öffnung von Perspektiven im Sinne einer wachsenden Bedeutung der Bibel für das eigene Leben stattfindet. Demnach eröffnet sich die Möglichkeit einer größer werdenden Relevanz, wenn sich an der Darstellung biblischer Texte oder an der eigenen Lebenssituation etwas ändert.

Die Wortwahl ist von Gegenüberstellungen geprägt, die sich im Gegensatz zum nachfolgend dargestellten Typus aber nicht auf das eigene, abwägende Verhältnis zur Bibel beziehen, sondern auf den Vergleich der eigenen Positionierung zu derjenigen anderer Personen.

Plausibilisierungsfiguren *Sprachliche Hürden* und eine *fehlende Lebensrelevanz* biblischer Texte sind für diesen Typus charakteristische Plausibilisierungsfiguren. *Sprachliche Hürden* ergeben sich zum einen aus einer *historisch-kulturellen Distanz* im Sinne einer vermeintlich alten Sprache mit alten Begrifflichkeiten, welche allerdings nicht näher definiert oder konkretisiert werden. An dieser Stelle bleibt offen, inwieweit eine Verwobenheit mit inhaltlichen Aspekten zugrunde liegt. Hier deuten sich zwei Stoßrichtungen an, die sich gegenseitig bedingen: Die alte Sprache ist lediglich eine Attraktivitätsminderung, weil sie nicht dem eigenen Sprachgebrauch entspricht. Somit erscheinen biblische Erzählungen als uninteressant: »Auch denke ich, dass die Bibel vor allem bei der jüngeren Generation wenig Anschluss findet, da die Schreibweise doch recht alt ist und sie somit eher von ›richtig christlichen‹ älteren Mitmenschen gelesen wird« (39_w_17). Oder der Sprachgebrauch ist als Barriere zu verstehen, welche den Zugang zu inhaltlichen Aspekten der Texte verstellt: »durch den Aufbau und die vielen alten Wörter manchmal sehr unverständlich« (24_w_15). Beides sind Phänomene, die im Umgang mit literarischen – zumal älteren – Texten durchaus keine Seltenheit darstellen. Zum anderen ist es der – im Gegensatz zum ablehnenden Typus – durchaus erkannte *symbolische Sprachgehalt* biblischer Texte, der im Verstehensprozess Schwierigkeiten bereitet. Eine *Entschlüsselung* biblischer Texte mit der Frage, was hinter dem Text steht und welcher tiefere Sinn zu interpretieren ist, ist demnach als große Hürde zu sehen: »ein sehr langes Buch, welches viele Weisheiten für das Leben beinhaltet. Doch diese erkennt man oft erst dann, wenn man viel darüber nachdenkt« (33_w_16), »Sprache, Metaphern und Gleichnisse sind oft schwer verständlich« (62_w_16), »müsste bei jedem Satz erst Stunden überlegen, um ihn zu verstehen« (93_w_16). *Distanzierte Sympathisant:innen* haben eine wörtliche Lesart

überwunden, können die Alternative im Sinne einer symbolischen Deutung allerdings nur schwer für sich in Gebrauch nehmen. Auffallend ist, dass die eigene Leserrolle einerseits in Verbindung mit einer Interpretationshoheit wahrgenommen wird, wodurch sich allerdings die Herausforderung zahlreicher Möglichkeiten ergibt (»in der Interpretation so frei [...], dass man wirklich alles hineininterpretieren kann« (45_m_17)). Andererseits nimmt dieser Typus auch einen schon existenten Sinn des jeweiligen Textes an, an den es sich anzunähern gilt und der gewissermaßen als Geheimnis zu entschlüsseln ist. Insofern sprachliche Hürden mit dem *Wunsch* nach Erneuerung bzw. zeitgemäßer *Aktualisierung* verbunden sind, ist keine uneingeschränkte Distanzierung gegeben. Eine Annäherungsoption wird im Sinne einer Wenn-Dann-Beziehung eröffnet. Wenn die Sprache zeitgemäßer wird und damit verbunden eine metaphorische Lesart leichter fällt, können sich neue Perspektiven auftun. Ein Verständnis wird auch Menschen entgegengebracht, die aufgrund dieser Zugangsschwierigkeiten auf sprachlicher Ebene kein Interesse an der Bibel haben. Dies wird vor allem jüngeren Leuten, näherhin der eigenen Altersgruppe bescheinigt: »sollte [...] vielleicht mal eine neue Verfassung geben, in der alles klar wird und auch etwas verständlicher geschrieben ist« (93_w_16), »als die Jugendbibel herauskam, haben sich nicht wenige Jugendliche die Bibel durchgelesen, weil sie einfach zeitgemäßer war – weniger Symbolik mehr Klarheit« (102_w_15).

Eine *fehlende Lebensrelevanz* wird bei diesem Typus als eine nicht erkennbare Verbindung der biblischen Textinhalte zum eigenen Leben hervorgehoben. Eigene Lebenserfahrungen werden bei der Auseinandersetzung mit biblischen Texten nicht tangiert. Die Bibel hat schlicht nichts mit dem eigenen Leben und dessen Herausforderungen zu tun und kann demzufolge weder eine Gesprächspartnerin noch eine handlungsleitende oder orientierungsstiftende Größe sein. Hinter dieser Plausibilisierung verbirgt sich ein stark funktionaler Gedanke: Die Bibel muss im eigenen Leben einen Nutzen haben, muss eine Hilfe sein, sonst kommt ihr keine Bedeutung zu: »als Entscheidungshilfe nicht nützlich« (74_m_15), »Bis auf die 10 Gebote, von denen man sich an die meisten fast automatisch hält, gibt es nicht viel, was aus der Bibel bis jetzt wichtig in meinen Leben gewesen ist« (17_m_16), »Wenn es die Bibel nicht geben würde, würde mein Leben auch weitergehen« (81_m_15). Verdeutlicht wird dieser Zustand, indem diejenigen Personengruppen näher beschrieben werden, für die die Bibel eine tragende Rolle im Leben spielt. Indem eine Zugehörigkeit zu diesen Personengruppen nicht gegeben ist, weil die eigenen Lebensumstände frei von Leid, Trauer, Krankheit etc. sind, kann keine Lebensbedeutsamkeit erfahren werden. Die Bibel ist eindeutig etwas für Menschen in Kontingenzsituationen.

Bibelverständnis Das Bibelverständnis der *distanzierten Sympathisant:innen* ist *symbolisch* oder *reduktiv*. Verbunden mit der Plausibilisierungsfigur *sprachliche Hürden* kann ein *symbolisches* Verstehen der Bibel und ein Ablehnen eines wörtlichen aus dem Datenmaterial eruiert werden. Obgleich der symbolische Sprachgehalt bei diesem Typus auf Schwierigkeiten stößt und einem persönlichen positiven Verhältnis zu Bibel im Wege steht, wird er nicht als Zugangsweise zur Bibel in Frage gestellt.

Auch im Kontext externalisierter Bedeutungszuschreibungen manifestiert sich ein symbolisches Verstehen. Für Christ:innen wird der Wert der Bibel mitsamt ihres transzendentalen Bezugs wohlwollend anerkannt: »vielen Menschen hilft, den Glauben an Gott zu bewahren« (87_w_15), »religiöser Grundstein der Katholiken« (88_w_17).

Im Rahmen der Bedeutungszuschreibungen in Kontingenzsituationen zeigt sich überdies ein *reduktives* Verständnis der Bibel, insofern lebensweltliche, menschliche Weisheiten aus der Bibel anderen Menschen in Notlagen oder bei Problemen helfen. Mitunter scheint aber auch hier der hoffnungstragende, transzendenzbezogene Aspekt durch.

Referenzrahmen Referenzen fungieren bei *distanzierten Sympathisant:innen* weniger als die eigene Positionierung beeinflussende Bezugsgrößen, sondern vielmehr als *Begegnungsorte* mit der Bibel. Dass diese auch beeinflussen können, kann zwar angenommen werden, wird aber nicht explizit herausgestellt. Die Auseinandersetzung mit den Referenzgrößen *Religionsunterricht* und *Kirche* geschieht in neutraler, beschreibender Weise als Tatsache: »in jedem Gottesdienst verwendet« (83_m_16), »Die Bibel ist für mich etwas, mit dem ich außer in der Kirche und manchmal in der Schule keinen Kontakt habe« (23_w_15).

Den *alltäglichen, familiären Kontext* thematisiert dieser Typus insofern, als die geringe Lesebereitschaft der eigenen Person sowie der Familie in der Gegenwart eingestanden wird. Hier wird teilweise auch der Personenkreis der eigenen Generation in verallgemeinernder Hinsicht eingeschlossen. Den Begegnungsorten *Religionsunterricht* und *Kirche* kann dadurch eine größere Tragweite zugestanden werden, weil es ohne sie keine Berührungspunkte mit der Bibel geben würde: »Und niemand liest die Bibel zuhause, sie hört man nur im Gottesdienst oder Religionsunterricht.« (76_m_15), »Ich selbst habe außerhalb des Religionsunterrichts noch nie die Bibel gelesen« (24_w_15).

externalisierte Bedeutungszuschreibungen Wie schon angedeutet findet bei *distanzierten Sympathisant:innen* eine klare Kontrastierung zwischen der eigenen Position und der potentiellen Position anderer Menschen statt. Dabei wird der Bibel in dem Sinne sympathisierend begegnet, als ihre Bedeutung für andere Menschen positiv betont und verständnisvoll anerkannt wird. Menschen in *Kontingenzsituationen* und Menschen, die aufgrund ihres *Glaubensbezuges* in Kontakt zur Bibel stehen, sind diejenigen Zielgruppen, denen ein hoher Bedeutungsgrad der Bibel zugesprochen wird.

Kontingenzsituationen sind erneut Krankheit und Einsamkeit, Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit, Alter, Traurigkeit. Diese betreffen *distanzierte Sympathisant:innen* (noch) nicht.¹⁸ Dass die Bibel in diesen Situationen zu helfen vermag, wird ihr in positiver Weise zugestanden. Vertreter:innen dieses Typus sehen an dieser Stelle das Potential der Bibel und begrüßen es, dass es die Bibel gibt und andere Menschen durch sie eine Unterstützung finden. Die Bibel agiert als eine Art Dienstleisterin, die Menschen in bestimmten Lebenslagen eine hilfegebende Größe sein kann: »für viele Menschen eine Art Orientierung« (56_w_16), »ein Buch, welches vielen Menschen Kraft und Halt gibt« (42_m_16), »hilft und tröstet, wenn Leute zum Beispiel einsam oder krank sind« (112_d_15).

Diese deutliche Gegenüberstellung zwischen eigener Position und der anderer Personengruppen ist insofern durchlässig, als die Zugehörigkeit zur anderen Personen-

18 Hier bleibt zu fragen, ob tatsächlich keinerlei Kontingenzsituation im bisherigen Leben auszumachen war bzw. in weiterer Folge, wie sich dieser Typ eine konkrete Hilfestellung von der Bibel in individuellen »Problemsituationen« vorstellen würde.

gruppe in unbestimmter Zukunft durchaus in Betracht gezogen und gar vorausgesagt wird. Eine bibelaffine Haltung wird durch eine potentielle Zugehörigkeit aufgrund sich ändernder Lebensumstände erwogen, so dass dann aus den anderen Personengruppen ein »Wir« wird: »Bestimmt wird sie wichtiger, wenn ich älter bin und andere Probleme habe« (112_d_15). An dieser Stelle herrscht ein klarer Unterschied zum *ablehnenden* Typus vor, welcher keine zukünftigen Relevanzzuschreibungen antizipieren kann.

Menschen, die der Bibel aufgrund ihres Glaubensbezuges eine Relevanz beimessen, werden als »Gläubige« oder als »Christen« bezeichnet. Bemerkenswert ist die hier offenbar nicht stattfindende Identifikation mit dieser Gruppe bzw. eine individuell-reflektierte Position zu ihr, die die eigene Person nicht in den Zusammenhang der gläubigen Christ:innen stellt: »wichtig für Christen« (83_m_16), »Hilfe im Leben, Motivation oder auch als Leitfaden für die katholischen Menschen« (88_w_17), »Die Christen orientieren sich an der Bibel und leben nach den Richtlinien der Bibel« (53_m_17). Hinsichtlich des Glaubensbezugs wird eine zukünftige Zugehörigkeit nicht beschrieben.

Bibelwissen Bibelwissen wird in Form von biblischen Erzählungen und Hintergrundinformationen auch von diesem Typus genannt, allerdings in keiner ausgeprägten Form und ohne analysierbaren Zusammenhang zur eigenen Positionierung. Losgelöst vom Rest des Textes fließt es beiläufig mit ein. Demzufolge wird weder eine eigene Positionierung durch bibelkundliche Informationen bestärkt noch findet eine Nennung als Kompensation für eine fehlende persönliche Auseinandersetzung statt. Auch in Bezug auf andere Personengruppen werden keine Bibelstellen zur Explikation des Bedeutungsinhaltes der Bibel angeführt.

Tabelle 5: Übersicht Merkmalsraum *distanzierte Sympathisant:innen*

Kategorie	Ausprägungen der Subkategorien
Positionierung	distanziert-sympathisierende Haltung → partielles Umgehen einer persönlichen Auseinandersetzung → prospektive Sichtweise: Eröffnung von potentiellen Perspektiven hinsichtlich einer zukünftigen Bedeutung → Abgrenzung zu Positionen anderer Personengruppen
Plausibilisierungsfiguren	fehlende Lebensrelevanz sprachliche Hürden → Entschlüsselung des symbolischen Sprachgehalts → historisch-kulturelle Distanz → Wunsch nach Aktualisierung
Bibelverständnis	symbolisches Verständnis reduktives Verständnis

Kategorie	Ausprägungen der Subkategorien
Referenzrahmen	Referenzgrößen als Begegnungsfelder: <ul style="list-style-type: none"> – kirchlicher Kontext – Religionsunterricht – Alltag und Familie → Thematisierung des geringen Leseinteresses im privaten Kontext
externalisierte Bedeutungszuschreibungen	Glaubensbezug Kontingenzbewältigung → Antizipation einer zukünftigen Zugehörigkeit zu Menschen in Kontingenzsituationen
Bibelwissen	Nennung von Hintergrundinformationen und biblischen Erzählungen → Funktion: ergänzende Angaben ohne analysierbaren Zusammenhang zu anderen Merkmalsausprägungen

Zusammenfassung Dieser Typus nimmt eine *distanzierte*, aber durchaus *sympathisierende* Position zur Bibel ein. Sein Ich-Bezug ist zurückhaltend und von Abgrenzungsoptionen anderen Personengruppen gegenüber durchzogen. Demgegenüber eröffnet er gleichzeitig die Möglichkeit einer zukünftigen Bedeutungszuschreibung. Dass der Bibel gegenwärtig keine Wichtigkeit zukommt, liegt sowohl an der *fehlenden Lebensrelevanz* als auch an *sprachlichen Hürden*, welche den Text unattraktiv, aufgrund der Wortwahl uninteressant oder mit Blick auf die symbolische Inhaltserschließung schwer verstehbar erscheinen lassen. Verbunden mit dem Wunsch einer neueren und einfacheren Bibelübersetzung wird auch die Chance einer größeren Rolle im eigenen Leben gesehen. Das Bibelverständnis dieses Typus ist *symbolisch* oder *reduktiv*. Referenzgrößen tauchen im Sinne von *Begegnungsorten* auf, wobei besonders die *Kirche* und der *Religionsunterricht* benannt werden. Der Bedeutungsgehalt der Bibel für Christen:innen oder Menschen in *Kontingenzsituationen* wird in positiver Weise wahrgenommen und anerkannt, steht aber in Opposition zu der eigenen Lebenssituation. Artikuliertes Bibelwissen steht bei diesem Typus in keinem analysierbaren Zusammenhang zu anderen Merkmalsausprägungen.

5.4 »Die Bibel ist für mich nicht unbedingt zum Überleben wichtig, aber auch nicht komplett unwichtig.« – abwägende Kritiker:innen¹⁹

Die Bibel ist für mich ...

ein Buch voller Weisheiten, die manchmal auf mein Leben übertragbar sind. Aber manchmal kann ich damit auch nix anfangen. Manche Dinge sind außerdem schwer zu glauben, wie die Wunder, und durch die alte Sprache auch schwer zu verstehen. Die Bibel ist sicher nicht das Wichtigste in meinem Leben, aber halt auch nicht unwichtig. Wenn ich in der Kirche Geschichten aus ihr höre, höre ich gerne zu, manchmal ist es aber auch langweilig. Bestimmt wird sie wichtiger, wenn ich älter bin. Ich finde, jeder sollte sich seine eigene Meinung bilden.

(111_m_16)

Die Bibel ist für mich ...

zwar ein echt interessantes altes Buch, jedoch ist es für den heutigen Alltag eher unwichtig. Echt schade für eines der Kernelemente der Christen, aber in der heutigen schnelllebigsten Welt habe ich eigentlich kaum Lust/Zeit/Motivation mich näher damit zu beschäftigen, obwohl einige Textstellen echt gut und interessant sein könnten. Teilweise weiß ich aber auch gar nicht, was ich mit solchen alten, mittlerweile überholten Schriften soll.

(32_m_15)

Positionierung *Abwägende Kritiker:innen* subsumieren aus allen bisherigen Typen bestimmte Merkmale bzw. Kategorienausprägungen. Es ist nicht nur charakteristisch, dass verschiedenste Subkategorien einer Hauptkategorie miteinander gekoppelt werden, sondern auch, dass ein schwankendes Austarieren der eigenen Positionierung zu beobachten ist.

Demzufolge sind Vertreter:innen dieses Typus durch ihre indifferente, *abwägende* Positionierung beschreibbar, wenn sie etwa über die Bibel sagen, dass sie »nicht unbedingt zum Überleben wichtig, aber auch nicht komplett unwichtig« (92_m_16), »nicht negativ, aber auch nicht besonders wichtig« (97_w_16) ist. Dabei ist dieser Typus durchaus an der Bibel interessiert, begegnet ihr mit einer kritischen Neugier und zeichnet sich durch eine sympathisierende sowie wohlwollende Haltung der Bibel gegenüber aus.

Das abwägende Verhalten signalisiert eine Offenheit gegenüber biblischen Texten und deutet auf eine bereits erfolgte Beschäftigung mit ihnen hin. Dieses Ringen um eine angemessene Positionierung zeugt von einer Reflexionsfähigkeit, indem verschiedene argumentative Strukturen sowie emotionale Komponenten in kritischer Weise herangezogen werden. Dabei bleibt der Ausgang der Auseinandersetzung innerhalb des Datenmaterials offen. Die eigene Suchbewegung wird jedoch ernstgenommen. Wenn aller-

19 Hinweis zur Benennung: Das indifferente Moment als Positionierungsbezug und zentraler Aspekt juveniler Religiosität sowie die reflektierende, rationale und hinterfragende Auseinandersetzung werden als sich deutlich von anderen Typen unterscheidende Merkmale unter den Begriffen *abwägend* und *kritisch* subsumiert. Das einleitende Zitat stammt aus dem Text 92_m_16.

dings keine eindeutige Positionierung gefunden werden kann, wird dies auch nicht als problematisch erachtet. Vielmehr steht der Prozess des Suchens mit einem Heranziehen verschiedener Facetten im Vordergrund, die unter dem Fokus der eigenen Relevanzbeimessung perspektiviert werden. Darüber hinaus holt dieser Typus das eigene Abwägen und Ringen um einen Standpunkt auf metareflexiver Ebene ein, insofern das Suchen und Finden-Können einer eigenen Haltung zur Bibel sowohl als Schwierigkeit als auch als Chance und Freiheit des einzelnen Subjekts thematisiert wird.

Der Ich-Bezug ist entweder gegeben, indem der Impuls aufgegriffen und auch im weiteren Verlauf in wiederholender Weise bearbeitet wird, oder aber die verfassten Sätze weisen durch die Verwendung des (flektierten) Personalpronomens »ich« eine persönliche Komponente auf. Betonungen, Wiederholungen des eigenen Standpunktes sowie Gefühlsäußerungen spielen anders als bei *emotionalen Ablehner:innen* und *zugewandten Pragmatiker:innen* eine untergeordnete Rolle und werden in reflexiver Weise eingeholt, indem sie beschrieben, analysiert und in einen Kontext gestellt werden. Auch die emotionale Unsicherheit des indifferenten Abwägens kommt auf diese Weise zur Sprache.

Das eigene Abwägen mündet schließlich in ein positives Zugestehen anderen Personen gegenüber, sich eine eigene Meinung zu bilden. Mitunter wird dies sogar mit aufforderndem Charakter versehen: »jeder ist frei, die Bibel zu lesen oder auch nicht« (53_m_17), »kann ich sagen, dass jeder Mensch sich seine eigene Meinung bilden und dann selbst über die Bibel entscheiden sollte« (92_m_16).

Die Wortwahl ist überdies gekennzeichnet von Ausdrücken wie »einerseits-andererseits«, »auf der einen Seite-auf der anderen Seite«, »trotzdem«, »manchmal«, »teilweise«, »zwar«, »jedoch« etc. Die adverbialen Nebensätze sind oft konzessiver Art und schränken beispielsweise durch die Konjunktion »obwohl« das zuvor Geschriebene ein. Auch an dieser Stelle wird das Aushandeln der eigenen Positionierung klar erkennbar.

Plausibilisierungsfiguren Hier sind alle Subkategorien der Hauptkategorie Plausibilisierungsfiguren zu finden, was wiederum die abwägende und unterschiedliche argumentative Punkte heranziehende Haltung zur Bibel verdeutlicht. Die Plausibilisierungsfiguren nehmen eine zentrale Rolle ein, was sich unter anderem an der verdichteten Verwendung derselben manifestiert.

Sprachliche Hürden, Anfragen an den Wahrheitsgehalt, eine fehlende Lebensrelevanz stehen der für das eigene Leben doch irgendwie zugesprochenen jetzigen oder zukünftigen *Lebensrelevanz* inkl. einer Unterhaltungsqualität der Bibel gegenüber. Kontrastiert werden Gründe für eine Relevanz der Bibel mit Gründen gegen eine Bedeutsamkeit.

Charakteristisch für diesen Typus ist, dass verschiedene Plausibilisierungsfiguren in einem Text verhandelt und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Zu unterscheiden sind zweierlei Dinge: Einerseits gibt es unterschiedliche Plausibilisierungsfiguren, die gleichsam gegeneinander oder miteinander abgewogen werden. So steht beispielsweise die fehlende Lebensrelevanz einer unterhaltenden Funktion gegenüber oder die Anfrage an den Wahrheitsgehalt einer erhofften Bedeutung in der Zukunft etc.: »Diese Erzählungen beinhalten u. a. Moralvorstellungen, welche wegweisend sein können. Außerdem kann die Bibel in schweren Zeiten Trost und Hoffnung spenden. An manchen Stellen widerspricht sich die Bibel allerdings auch, v. a. im Alten Testament.« (44_w_16) Andererseits kann auch innerhalb einer Plausibilisierungsfigur ein Suchprozess stattfinden. So

kann die Bibel langweilig und lebensfern und zugleich hilfreich in ganz konkreten Lebenssituationen sein oder eine Anfrage an den Wahrheitsgehalt ist mit einer eigenen Antwort darauf verbunden: »ein Buch/Konzept, das Gleichnisse erzählt, die sich zwar teilweise, aber oft nicht (meiner Meinung nach) auf das heutige, eigene Leben übertragen lassen« (06_w_15), »Es gibt zwar manche Dinge, die für mich aus der Bibel unglaublich unwürdig erscheinen, aber zum größten Teil denke ich, glaube ich schon an die Ereignisse« (15_w_15).

Wie schon angedeutet, bleibt das Ergebnis dieses Aushandlungsprozesses letztlich offen. Was bei diesem Typus nicht zur Sprache kommt, ist eine mit der Bibel in Zusammenhang gebrachte *Kirchenkritik*.

Bibelverständnis Bei dem artikulierten Bibelverständnis zeigt sich einmal mehr die diesen Typus kennzeichnende Bandbreite an Vorstellungen. Lediglich das *institutionsgebundene* Bibelverständnis ist nicht zu finden. Zwischen Bibelverständnis und Plausibilisierungsfiguren ist – wie bei den bisherigen Typen auch – eine Nähe sowie ein gegenseitiges Bedingen identifizierbar.

Liegt etwa ein *bibelkritisches* Verständnis vor, ist dies mit der *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* gekoppelt. Ein *symbolisches* wie ein *reduktives* Verständnis sind stärker mit einer Explikation *sprachlicher Hürden* sowie der Frage nach der (*fehlenden*) *Lebensrelevanz* biblischer Texte verbunden.

Diese Zuordnungen lassen sich aus der Gesamtschau der Einzeltexte dieses Typus identifizieren. Erkennbar wird jedoch auch die schwankende Haltung bezüglich des Bibelverständnisses, der damit verbundenen Plausibilisierungsfiguren und der daraus resultierenden Positionierung. Auf Einzelfallebene werden verschiedene Bibelverständnisse in Kombination mit den Plausibilisierungsfiguren und einer abwägenden eigenen Haltung verhandelt. So kann es sein, dass ein den Plausibilisierungsfiguren zugrundeliegendes Bibelverständnis zur Diskussion steht. Gerade ein *symbolisches* und ein wörtliches und in der Folge *bibelkritisches* Verständnis können miteinander verhandelt werden.

Mitunter wird der Wahrheitsgehalt ebenso besprochen. Dabei kann es klar sein, dass die Bibel einer *symbolischen* Lesart bedarf. Diese kann aber nicht immer problemlos für die eigene Auseinandersetzung adaptiert werden. Auf der einen Seite kann demnach in einem wörtlichen Sinne nicht an Wunder etc. geglaubt werden, was in eine *bibelkritische* Haltung mündet, auf der anderen Seite ist durchaus offenkundig, dass diese wörtliche Lesart eigentlich nicht dem entspricht, wie die Bibel zu lesen ist. Hier ist ein hohes Reflexionspotential vorzufinden und ein Ringen um eine für die eigene Person angemessene Lesart der Bibel. Lesarten müssen sich gewissermaßen erst für die eigene Person als tragend und plausibel erweisen, bevor sie adaptiert werden können. Dieses individuell-reflektierende Vorgehen ist charakteristisch für diesen Typus.

Referenzrahmen Bei den genannten Referenzgrößen ist auffallend, dass diese als Orte der *Begegnung* und Informationsquellen deklariert und weniger als eine die eigene Haltung explizit beeinflussende Größe beschrieben werden. An dieser Stelle ist eine Ähnlichkeit zwischen den *abwägenden Kritiker:innen* und den *distanzierten Sympathisant:innen* ersichtlich. Sowohl der *kirchliche Kontext* als auch der *Religionsunterricht* kommen als Orte eines herbeigeführten Kontaktes mit der Bibel vor, jedoch bleibt offen, inwieweit eine Prägung

stattfindet oder die eigene Positionierung tangiert wird. Wertende Aussagen bezüglich der Referenzgrößen unterbleiben.²⁰

externalisierte Bedeutungszuschreibungen Im Hinblick auf externalisierte Bedeutungszuschreibungen ist deren Einordnung im Verhältnis zur eigenen Positionierung bzw. die Integration der eigenen Meinung in externalisierte Bedeutungszuschreibungen von Interesse.

Externalisierte Bedeutungszuschreibungen stehen zum Teil in einer oppositionellen Stellung zu eigenen Plausibilisierungsfiguren (vgl.: »Obwohl die Bibel sehr wichtig für manche ist, muss ich gestehen, dass ich mich nicht oft mit dieser auseinandersetze, da ich auch viele Sachen nicht glauben kann und ich deswegen kaum Interesse dafür habe« (07_w_16)), zum Teil in einem Einklang mit diesen. Die Kompatibilität der eigenen Haltung mit derjenigen anderer Personen(gruppen) wird zuweilen auch als Suchbewegung und Findungsprozess verhandelt. Die eigene Person wird dabei teilweise den Menschen in *Kontingenzsituationen* zugeordnet sowie teilweise im Kontext *Christentum* verortet, so dass sich daraus eine Lebensrelevanz der Bibel ergibt.

Zu finden ist zudem eine Einbettung der eigenen Person in ein kollektives »Wir«, das sich aufgefordert sieht, sich eine eigene Meinung zur Bibel zu bilden, oder die Freiheit besitzt, dies tun zu können.

Allgemein ist von einer großen Gelassenheit auszugehen. Es gibt keine Verbindlichkeiten, insofern die eigene Person wie auch jeder andere Mensch bzw. jede andere Personengruppe frei und flexibel in der Einschätzung der eigenen Positionierung ist. Diese Individualität angesichts einer wahrgenommenen Pluralität an Einstellungen ist ein charakteristisches Merkmal postmoderner Religiosität. Wie die eigene Frage nach einer Bedeutung der Bibel beantwortet wird, ist an keinerlei Vorgaben, Richtlinien oder Rahmenbedingungen geknüpft. Wohl aber ist eine Meinungsbildung als ein relevantes und entscheidendes Postulat zu sehen. Eine begründete Stellungnahme zu erreichen ist das Ziel der Auseinandersetzung mit der Bibel. Alternativ – gleichsam in abgeschwächter Form – kann auch die Suchbewegung im Sinne einer individuellen Auseinandersetzung mit der Bibel bereits als wünschenswerter Zustand definiert werden.

Bibelwissen Im Anschluss an externalisierte Bedeutungszuschreibungen kann bezüglich der Nennung bibelkundlicher Informationen angeführt werden, dass sie deshalb geteilt werden, um die Bedeutung der Bibel anzuheben und eine Auseinandersetzung dadurch dringlicher hervorzuheben: »Die Bibel wurde von so vielen Menschen zusammengetragen und in ihr ist so eine Textvielfalt. Ich finde, man sollte sich damit auseinandersetzen, damit sie nicht in Vergessenheit gerät.« (119_m_16).

Die Nennung bibelkundlicher Informationen ist überdies als eine Art Ausweichstrategie oder Abschweifen interpretierbar, insofern der Impuls nicht in persönlicher Weise weitergeführt wird, sondern durch die Aufzählung von Kontextinformationen rund um die Bibel sowie von konkreten biblischen Erzählungen in eine Darlegung von Wissensaspekten mündet. Einer eigenen Positionierung wird auf diese Weise teilweise kein

20 Lediglich die Familie wird – anderes als bei *distanzierten Sympathisant:innen* – nicht als Referenzgröße genannt.

Raum gewährt. Aber nicht nur in Reaktion auf den Impuls, sondern auch zwischendurch im Text sind derartige Passagen zu finden. Obschon die Texte sehr stark auf Bibelwissen fokussiert sind, wird eine persönliche Bezugnahme dadurch aber nicht vollständig ersetzt. Dass immer wieder ein Wechselspiel zwischen eigener Auseinandersetzung auf der einen und verallgemeinernder und wissensbasierter Aussagen auf der anderen Seite stattfindet, zeugt von dem Reflexionspotential dieses Typus.

Tabelle 6: Übersicht Merkmalsraum abwägende Kritiker:innen

Kategorie	Ausprägungen der Subkategorien
Positionierung	abwägende Haltung → Ringen um angemessene Positionierung ohne letztgültige Festlegung → Versprachlichung und Reflexion der eigenen Suchbewegung → Forderung/Zugeständnis einer freien Meinungsbildung
Plausibilisierungsfiguren	Lebensrelevanz sprachliche Hürden Anfragen an den Wahrheitsgehalt fehlende Lebensrelevanz
Bibelverständnis	symbolisches Verständnis reduktives Verständnis bibelkritisches Verständnis
Referenzrahmen	Referenzgrößen als Begegnungsfelder: – kirchlicher Kontext – Religionsunterricht
externalisierte Bedeutungszuschreibungen	Glaubensbezug Kontingenzbewältigung → Gleichsetzung mit eigener Bedeutung → Abgrenzung zu eigener Bedeutung
Bibelwissen	Nennung von biblischen Erzählungen und Hintergrundinformationen → Funktion: Schärfung der Bedeutung einer Auseinandersetzung mit der Bibel → Funktion: Kompensation für fehlende persönliche Auseinandersetzung

Zusammenfassung *Abwägende Kritiker:innen* weisen eine indifferente und *abwägende* Haltung auf, ohne sich letztlich auf eine bestimmte Positionierung zur Bibel festzulegen. Sie ringen um ein angemessenes Einschätzen und begegnen der Bibel dabei in kritischer, aber wohlwollender und interessierter Weise. Allerdings bleibt das persönliche In-Beziehung-Setzen bisweilen aus. *Abwägende Kritiker:innen* thematisieren die eigene Suchbewegung und offerieren durch das Heranziehen verschiedener Argumentationslinien ein hohes Reflexionspotential. Überdies fordern sie die Auseinandersetzung mit der Bibel sowie den respektvollen Umgang mit unterschiedlichen Meinungen ein. Bezüglich

der Plausibilisierungsfiguren und Verstehensweisen der Bibel kann eine Bandbreite an verschiedenen Optionen analysiert werden, welche in Kombination miteinander oder Opposition zueinander stehen können.

Die Referenzen *kirchlicher Kontext* und *Religionsunterricht* fungieren als Begegnungsorte ohne prägenden Einfluss. Anderen Personengruppen wird ein Bedeutungsgehalt der Bibel zugesprochen. Die eigene Identifikation mit diesen Gruppen schwankt zwischen einer integrativen und einer abgrenzenden Perspektive. Bibelwissen wird eingefügt als Marker für die Bedeutsamkeit einer Auseinandersetzung mit der Bibel sowie als Lückenfüller für eine manchmal ausbleibende persönliche Auseinandersetzung.

5.5 »Die Bibel ist für mich das AT und NT.« – sachliche Enthalter:innen²¹

Die Bibel ist für mich ...

naja zum Anfang wurden die Handlungen und Geschichten von Jesus mündlich weitererzählt. Um diese zusammenzufassen, wurden sie in der Bibel aufgeschrieben. Das heißt, es war der religiöse Grundstein der Katholiken.

Die Bibel dient als Hilfe im Leben, Motivation oder auch als Leitfaden für die katholischen Menschen. Sie wird immer wieder zu Rate gezogen und steht somit auch für die Verbundenheit. Die meisten Christen haben eine Bibel zu Hause.

(88_w_17)

Die Bibel ist für mich ...

eine Sammlung vieler Geschichten rund um das Christentum, die im Gegensatz zum Koran von mehreren Personen verfasst wurden. Es ist das heiligste Buch der Christen und auch sehr alt.

(40_m_16)

Die Bibel ist für mich ...

- Überlieferung der Glaubensgeschichte
- Sammlung von Geschichten
- allseits bekannt
- Antiquariat
- ein »Beweis« zur Religionszugehörigkeit

(19_w_15)

21 Hinweis zur Benennung: Das dominierende neutrale Moment als Positionierungsbezug sowie die wissensbasierte, sachliche Auseinandersetzung mit der Bibel werden als sich deutlich von anderen Typen unterscheidende Merkmale unter den Begriffen *sachlich* und *enthaltend* subsumiert. Das einleitende Zitat stammt aus dem Text 110_w_15.

Positionierung Im Gegensatz zu allen anderen Typen gibt es bei *sachlichen Enthalter:innen* überhaupt keine persönliche Auseinandersetzung, sondern eine komplette *Enthaltung* bzw. einen neutralen Umgang mit dem Themenbereich »Bibel«. Der persönliche Impuls mündet in sachliche, meist bibelkundliche Informationen sowie Aussagen über Alter und Umfang der Bibel oder wird umgangen, indem ein neuer Satzanfang eröffnet wird: »Die Bibel ist für mich ein großes, dickes, altes Buch, das viele Geschichten beinhaltet« (34_m_15.) Eine persönliche Positionierung tritt demnach zugunsten einer inhaltlichen-definitiven oder inhaltlich-beschreibenden Annäherung an die Bibel zurück. Dies ist beachtlich, insofern der Impuls zwar in verschiedene Richtungen fortgeschrieben werden kann, eine persönliche Stellungnahme dennoch genuin herausfordert. Diese zu umgehen, stellt eine klare Abgrenzungsoption dar.²² Im gesamten Text findet sich weder ein Rückbezug zum Impuls noch eine Bezugnahme auf die eigene Situation. Eine Ich-Perspektive wird nicht verwendet. Die kurzen Texte sind frei von Füllwörtern, Modaladverbien o.Ä., welche eine Wertung des Geschriebenen oder eine abwägende Haltung ausdrücken könnten. Auch emotionale Äußerungen sind nicht vorfindbar. Ob dieser Typus sich nicht auseinandersetzen will oder es möglicherweise aufgrund fehlender Bezugspunkte zur Bibel nicht kann, muss offenbleiben. Das Vorgehen der Enthaltung bzw. eine bewusste Entscheidung hierfür wird nicht eigens thematisiert, demzufolge sind auch keine Gründe für diese Art der Positionierung auszumachen.²³ Indem das Bearbeiten des Impulses teilweise auch stichwortartig erfolgt, werden Zusammenhänge ausgespart sowie eine persönliche Auseinandersetzung umgangen. Es gibt keine komplette Verweigerung des Arbeitsauftrages²⁴, jedoch ein Abwandlung im Sinne einer Auflistung an Wissensbeständen, die sich dieser Typus angeeignet hat.

Plausibilisierungsfiguren Ebenso wie es keine Positionierung gibt, sind auch keine Plausibilisierungsfiguren zu finden, die auf eine eigene Haltung zur Bibel schließen lassen bzw. diese nachvollziehbar machen oder begründen würden. Da auf diese Weise keine kritische Auseinandersetzung mit einer möglichen Lebensbedeutsamkeit, eigenen Zugangsschwierigkeiten o.Ä. stattfindet, wird dadurch die *enthaltende* und neutrale Sichtweise verdeutlicht.

Bibelverständnis Das Bibelverständnis dieses *sachlicher Enthalter:innen* wird zwar nicht als explizit eigene Sichtweise geäußert, lässt sich aber aus den genannten bibelkundlichen Informationen mitunter erschließen. Sowohl auf das *symbolische* wie auch auf das *reduktive* Bibelverständnis kann geschlossen, wenn etwa von Weisheitsliteratur oder von Dingen, die Gott den Menschen mitteilen möchte, die Rede ist. So kann die Bibel für diesen

-
- 22 Darüber hinaus wurde zu Beginn der Datenerhebung vonseiten der Forscherin explizit darauf verwiesen, dass es um persönliche Einschätzungen und Meinungen geht und nicht um Wissensbestände rund um die Bibel.
- 23 Um Zusammenhänge besser verstehen zu können, wurde bei enthaltenden Texten das jeweilige Cluster aus der Brainstorming-Phase der Datenerhebung herangezogen. Während sich eine neutrale Positionierung auch dort größtenteils wiederfindet, gibt es einige Ausführungen, die zu nächst persönliche Wertungen enthielten, dann aber bei der Transformation in den Fließtext keine Beachtung fanden.
- 24 Dies stand den befragten Schüler:innen zu jeder Zeit frei.

Typus ein rein menschliches Konstrukt voller Lebensweisheiten sowie ein Werk mit transzendentelem Bezug sein. Was allerdings nicht erfolgt, ist eine eigene Positionierung zu dem implizit verdeutlichten Bibelverständnis. Auch bleibt unklar, ob das jeweilige Verständnis überhaupt dem eigenen Verstehen entspricht oder sich aus Überlegungen anderer oder aus Gehörtem ableitet.

Referenzrahmen *Sachliche Enthalter:innen* nennen weder *Begegnungsorte* noch *Einflussgrößen*, welche unter anderem erklären könnten, weshalb eine enthaltende Position eingenommen wird. So muss offenbleiben, inwieweit es überhaupt Kontaktpunkte zur Bibel gibt und inwiefern diese einen Einfluss auf die eigene *enthaltende* Positionierung haben. Aus den Texten kann weder hervorgehen, dass eine neutrale Haltung Resultat einer Begegnung mit ähnlichen Einstellungen ist, noch, dass sich die eigene Haltung in reflektierter, kritischer oder abgrenzender Weise in Auseinandersetzung mit verschiedenen anderen Positionen entwickelt hat.

Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass die bibelkundlichen Informationen eigene Berührungspunkte mit der Bibel einschließen, da sonst kein Wissen vorhanden wäre. Insbesondere der *Religionsunterricht* kann – nicht zuletzt aufgrund des Erhebungsortes – zweifelsohne als Referenzgröße vorausgesetzt werden. Die vielfältigen bibelkundlichen Informationen weisen überdies eine Nähe zu in schulischem Kontext Erlernen auf. Dem Religionsunterricht werden aber keine nennenswerten Auswirkungen auf eine eigene Positionierung innerhalb des Datenmaterials zugesprochen. Ob es andere Bezugspunkte gibt, bleibt unklar.

externalisierte Bedeutungszuschreibungen Externalisierte Bedeutungszuschreibungen sind vorhanden, indem der Bibel ein Bedeutungsgehalt für Menschen in *Kontingenzsituationen* sowie *Christen* oder »katholische Menschen« zugesprochen wird. So fungiert die Bibel als Hilfe gebende und tröstende Größe sowie als Identifikationsmoment innerhalb einer Glaubensgemeinschaft. Eine nähere Erläuterung bzw. Ausführung dieser Aspekte hinsichtlich konkreter Situationen, in denen die Bibel herangezogen wird, oder des konkreten Nutzens, der von ihr ausgeht, unterbleibt. Die Bezeichnung der Bibel als »heiliges Buch« unterstreicht die Einschätzung der Relevanz der Bibel für andere.

Dass die Bibel einen Bedeutungsgehalt für andere Personengruppen aufweist, wird von diesem Typus lediglich zur Kenntnis genommen, ohne dass eine Positionierung zu diesen Beobachtungen oder eine Wertung derselben erfolgen würde. Allerdings wird der Relevanz der Bibel für andere Personen mit Respekt bzw. mit der Forderung nach einem respektvollen Umgang begegnet: »Die Christen orientieren sich an der Bibel und leben nach den Richtlinien der Bibel. Außerdem ist es ein heiliges Buch für sie, das man nicht beschmutzen darf, und jeder ist frei, die Bibel zu lesen oder auch nicht« (53_m_17).

Woher die Einschätzung der Relevanz für andere kommt, ob es gegebenenfalls hier Berührungspunkte zu diesen Gruppen gibt oder es sich nur um Vermutungen handelt, ist aus den Texten nicht erschließbar. Diese Zusammenhänge fügen sich somit in das Bild der *sachlichen Enthalter:innen*: Auch der beobachteten oder vermuteten Rolle der Bi-

bel für andere Personen wird mit Zurückhaltung begegnet.²⁵ Inwiefern eine eigene Zugehörigkeit zu einer der genannten Personengruppen jetzt oder in zukünftigen Lebensphasen mitgedacht wird, muss offenbleiben.

Bibelwissen Bibelkundliche Informationen dienen bei diesem Typus als Alternative zu einer eigenen persönlichen Auseinandersetzung. Ganz gleich, ob diese nicht möglich oder nicht gewollt ist, kann das Nennen von Bibelwissen als eine Art Ausweichoption und damit als Kompensation für eine fehlende eigene Auseinandersetzung gesehen werden. Dementsprechend werden diese Informationen schon direkt an den Impuls angeführt, so dass auf persönlicher Ebene eine Verhandlung umgangen und der persönliche Impuls im Sinne allgemeiner Informationen fortgeführt wird. So kann die Nennung von Bibelwissen als essentieller Teil dieses Typus zum einen auf eine inhaltbezogene Sprachfähigkeit zurückgeführt werden, zum anderen hingegen auch auf eine persönliche Sprachlosigkeit, wenn es um die fehlende Artikulation eigener Meinungen und Bedeutungszuschreibungen geht.

Die Nennung biblischer Erzählungen ist im Sinne von bündelnden Aussagen erkennbar. So findet weder eine detaillierte Auseinandersetzung mit einer einzelnen biblischen Erzählung statt noch wird eine Aufzählung mehrerer biblischen Erzählungen angeführt. Vielmehr werden Erzählungen nach Gattungen oder inhaltlichen Kriterien geordnet: die »Wunder Jesu«, die »Gleichnisse Jesu«, »Erzählungen von Jesus und seinen Jüngern«, »Weisungen, wie man leben soll«, »Psalmen« etc. Kontextinformationen zeigen sich darüber hinaus, indem der Aufbau der Bibel benannt wird: »Es ist unterteilt in Neues und Altes Testament, in dem die 5 Bücher Moses enthalten sind« (35_m_15).

Auch Merkmale wie Alter und Umfang fließen mit ein: »ein Buch, das sehr dick ist« (27_w_16), »ein Buch, in dem vor mehr als 2000 Jahren Texte, Geschichten und Erzählungen festgehalten wurden« (17_m_16).

Sachliche Enthalter:innen ziehen ferner Informationen über den Stellenwert der Bibel in der Weltliteratur heran und verweisen in diesem Zusammenhang auf den Bekanntheits- oder Beliebtheitsgrad sowie den Status der Bibel als »Bestseller«: »Die Bibel ist für mich eins der am meisten verkauften Bücher der Welt« (55_m_15).

25 Vgl. hier die *distanzierten Sympathisant:innen* sowie die *abwägenden Kritiker:innen*, die die Bedeutung der Bibel für andere als explizit positiv eingestuft haben.

Tabelle 7: Übersicht Merkmalsraum sachliche Enthalter:innen

Kategorie	Ausprägungen der Subkategorien
Positionierung	enthaltende Haltung → keine Thematisierung des eigenen Enthaltens
Plausibilisierungsfiguren	keine Nennung
Bibelverständnis	symbolisches Verständnis reduktives Verständnis
Referenzrahmen	keine Nennung
externalisierte Bedeutungszuschreibungen	Glaubensbezug Kontingenzbewältigung → Forderung eines respektvollen Umgangs mit der Bibel
Bibelwissen	Nennung von biblischen Erzählungen und Hintergrundinformationen → Funktion: Kompensation für fehlende persönliche Auseinandersetzung → Einordnung der Bibel in die Weltliteratur

Zusammenfassung *Sachliche Enthalter:innen* umgehen den Anfangsimpuls wie auch jeden Ich-Bezug und zeichnen sich durch ein *neutral-enthaltendes* Verhältnis der Bibel gegenüber aus. Plausibilisierungsfiguren fehlen, ebenso die Auseinandersetzung mit Referenzgrößen. Dagegen findet sich sowohl ein *symbolisches* wie auch *reduktives* Verständnis der Bibel. Anderen Personengruppen, insbesondere *Christen* sowie Menschen in *Kontingenzsituationen*, wird ein Bedeutungsgehalt der Bibel zugesprochen, insofern diese eine Alltagstauglichkeit in schwierigen Lebenssituationen sowie einen identifikatorischen Gehalt besitzt. Der Umgang mit der Bibel ist wertschätzend und Respekt einfordernd. Stark ausgeprägt ist die Nennung von Bibelwissen. Dieses wird direkt auf den Impuls folgend eingebracht und trägt Züge einer Kompensation für die fehlende eigene Auseinandersetzung. Bibelkundliche Aspekte beziehen sich auf die Nennung biblischer Erzählungen und Gattungen, auf Hintergrundinformationen zu Alter und Aufbau sowie auf die einzigartige Rolle der Bibel innerhalb der Weltliteratur.

6. Diskussion der Forschungsergebnisse

Die Diskussion der Ergebnisse findet zunächst im Sinne grundsätzlicher Einordnungen statt, die einen Rückbezug zum Erkenntnisinteresse der Studie herstellen. Im Anschluss daran erfolgt eine Bündelung wesentlicher Erkenntnisse der Studie in Rekurs auf den Forschungsstand zum Themenfeld *Jugendliche und Bibel*. Versteht sich vorliegende Studie als Anreicherung bisheriger Forschungsergebnisse, sollen an dieser Stelle markante Punkte herausgearbeitet werden, die bisherige Studienergebnisse bestätigen oder als Ergänzung zu ihnen zu sehen sind. Sodann fügen sich einige didaktische Perspektivierungen an.

6.1 Rückbezug zum Erkenntnisinteresse der Studie

Ausgangspunkt und Forschungsinteresse der qualitativ angelegten Studie war es, das Verhältnis Jugendlicher zur Bibel einer detaillierten Analyse zu unterziehen, wobei die leitende Forschungsfrage lautete: »Welche Bedeutung hat die Bibel für Jugendliche?«. Konkret galt es, den Sinngehalt der Bibel sowie deren Wichtigkeit für die befragten Jugendlichen zu eruieren, um zu einer Schärfung der empirischen Leser:innen hinsichtlich des ihnen zu eigenen Bedeutungsgehaltes der Bibel beizutragen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass der Sinngehalt der Bibel nahezu über alle Typen hinweg wahrgenommen werden kann, wenngleich er teilweise losgelöst von der eigenen Person auftritt. Die Bibel wird im Sinne eines wichtigen Kulturguts, eines beeindruckenden Buches, eines moralischen Ratgebers, einer Orientierung und Hilfe für andere Menschen etc. als sinnhaft und sinnstiftend anerkannt. Eine persönliche Wichtigkeit hingegen ist deutlich bei *zugewandten Pragmatiker:innen* und teilweise bei *abwägenden Kritiker:innen* auszumachen. Während der Sinngehalt der Bibel also weitgehend unbestritten ist, erweist sich eine Wichtigkeit für eigene Lebenskontexte tendenziell als weniger plausibel.

Die offene Anlage der Datenerhebung führte dazu, dass die Äußerungen der Befragten verschiedene thematische Bereiche des komplexen Feldes *Bedeutung* tangierten. Diese wurden bei der kategorienbasierten Aufbereitung des Datenmaterials unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses sowie des Vorverständnisses einbezogen und

schließlich in eine Typologie überführt. Im Rahmen der Auswertung konnten schließlich folgende Aspekte in den Fokus gerückt werden: mögliche Positionierungen und deren Begründungen, etwaige Zugangsschwierigkeiten Jugendlicher zur Bibel, Einflussgrößen und Referenzsysteme, das zugrundeliegende Bibelverständnis, externalisierte Bedeutungszuschreibungen sowie Bibelwissen.

Die vorliegende Typologie offenbart eine bemerkenswerte Vielfalt an Beziehungen Jugendlicher zur Bibel: So gibt es der Bibel zugewandte Schüler:innen, die in alltäglicher Verwobenheit mit biblischen Texten Lebensorientierung und Motivationen verschiedenster Art erlangen; Sympathisierende, die für andere Menschen – aber nicht für sich persönlich – eine Relevanz erkennen; sich Enthaltende und Kritische, die sich keine Meinung bilden (können) oder sich (noch) nicht festlegen, bis hin zu durch Wahrheitsfragen oder Kirchenkritik beeinflusste Ablehner:innen der Bibel.

Es wird ersichtlich, dass die divergierenden Positionen zur Bibel wiederum mit unterschiedlichen Begründungen und Bezugsgrößen einhergehen, wodurch die Vielfalt einmal mehr zum Tragen kommt. Demgemäß sind nicht nur die Art und Weise des jeweiligen In-Beziehung-Setzens sowie die damit verbundene Emotionalität disparat und verschiedenartig, sondern auch die Beweggründe mitsamt dem eigenen Bibelverständnis und die Referenzgrößen, die als entscheidende Reibepunkte bei der Entwicklung einer eigenen Position zur Bibel von Bedeutung sind. Auch das Bibelwissen, das zur Verfügung steht, und die externalisierten Bedeutungszuschreibungen variieren und werden unterschiedlich in eigene Bedeutungskontexte integriert.

So sticht das Bedingungsgefüge heraus, in dem Jugendliche sich ihre Meinung zur Bibel bilden, in dem ein Bedeutungsgehalt der Bibel (für die eigene Person oder andere) konstituiert wird oder ihr begründet abgesprochen wird. Jeder Ausdruck der eigenen Positionierung muss als Zusammenspiel verschiedener Größen gedacht werden. Jugendliche rekurren auf verschiedene Faktoren, setzen sie in Beziehung, wägen ab, um sich schließlich in ein entsprechendes Verhältnis zur Bibel zu stellen.

Jede Distanzierung, Unentschlossenheit und Ablehnung, aber auch jedes positive In-Beziehung-Setzen sowie jede Enthaltung entspringt bestimmten Gründen und verweist wiederum auf Bezugspunkte, die von Lehrkräften bei der Planung, Durchführung und Evaluation religiöser Lernprozesse mit der Bibel bzw. mit ausgewählten biblischen Passagen berücksichtigt werden sollten. Somit gilt es, das Potential der Anfragen sowie deren Reflexionsmomente zu nutzen und bei Überlegungen zu entsprechenden Lernsettings einzubeziehen. Eine Lebensrelevanz der Bibel muss nicht gegeben sein, dennoch ist eine Begegnung möglich, indem gerade Sperriges und Hinderliches in den Blick genommen und damit die eigene Rolle dem Text gegenüber in subjektorientierter Weise zum Thema gemacht wird. Auch wenn bisweilen Missverständnisse und Vorurteile dem Verhältnis zur Bibel zugrunde liegen, setzen derartige Positionierungen eine bereits getätigte Auseinandersetzung voraus. All diese Denkvoraussetzungen lassen sich produktiv aufgreifen, denn die Fokussierung der Subjekte biblischer Lern- und Bildungsprozesse mit ihren individuellen Positionierungen ist als grundlegende Prämisse anzusehen, wenn Heranwachsende als aktive Rezipient:innen biblischer Texte wahr- und ernstgenommen werden sollen. Insofern sind biblische Lernprozesse nicht aus einer Kompensationsidee heraus zu planen und zu initiieren. Unabhängig der verschiedenen Positionierungen ist nicht von einer defizitären Einstellung zur Bibel bei Jugendlichen auszu-

gehen, die es zurechtzubiegen gilt. Hierbei steht weniger im Fokus, dass ein derartiges Vorgehen denjenigen nicht gerecht würde, die die Bibel als lebensrelevantes Buch sehen, das Orientierung und Halt im eigenen Leben gibt. Vielmehr gilt es, Hindernisse und Zugangsschwierigkeiten o.Ä. produktiv aufzugreifen sowie Referenzpunkte angemessen zu berücksichtigen. Das Potential aller Haltungen und bereits getätigter Auseinandersetzungen ist fruchtbar zu machen.

Fernab der Typologie wird nicht zuletzt erkennbar, dass Jugendliche ihre je eigene Einstellung zur Bibel zur Sprache bringen können, ohne dass ihnen im Vorfeld entsprechende Marker, Items oder Eingrenzungen zur Verfügung stehen. Die Fortschreibungen des Impulses »Die Bibel ist für mich ...« zeigen, dass Jugendliche zumindest in dem Maße bibelbezogen sprachfähig sind, dass sie nicht nur eindeutige, begründete und reflektierte Positionierungen artikulieren können, sondern auch vermeintliche Sprachlosigkeiten, Unsicherheiten sowie Unentschlossenheiten zum Ausdruck bringen. Ein Schwanken der eigenen Haltung zur Bibel wird bisweilen selbst zum Thema der Auseinandersetzung gemacht, während es bei Sprachlosigkeiten bezüglich der eigenen Positionierung zumindest um grundlegende Überlegungen rund um die Bibel gehen kann.

Ein zusammenfassender Blick auf die Ergebnisse der Studie verweist auf grundsätzliche Positionierungen der befragten Jugendlichen. Haltungen zur Bibel manifestieren sich zwar oft an einzelnen biblischen Texten, welche als sperrig, schwierig, falsch, aber auch hoffnungsstiftend etc. angesehen werden. So ist etwa die Schöpfungserzählung meist dann als Referenz zugegen, wenn es um die Anfrage an den Wahrheitsgehalt der Schrift geht. Ebenso sind es die Wunder Jesu, die unter einem Täuschungsverdacht stehen. Texte wie die Bergpredigt oder die Gleichnisse Jesu sind dagegen unter dem zusammenfassenden Aspekt der christlichen Nächstenliebe positiv besetzt. Weiterhin sind manche Texte bekannt und dadurch entweder beliebt oder schon langweilig, weil sie seit der Kindheit ständig präsent zu sein scheinen. Dennoch besitzen die befragten Jugendlichen grundsätzliche Haltungen, die sich möglicherweise aus Erfahrungen im Umgang mit einzelnen Texten entwickelt, dann aber eine Übertragung auf andere Texte erfahren haben. Dass diese Prozesse in religionsdidaktischer Hinsicht herausfordernd sind, wird allein dadurch deutlich, dass eine Wahrnehmung der Bibel als Sammlung verschiedener Bücher mit unterschiedlichen Texten und einem reichen Erfahrungsschatz wenig zum Tragen kommt – obwohl dies laut verschiedener Bildungs- bzw. Lehrpläne einen zentralen Lerngehalt des Religionsunterrichts in der Primarstufe oder am Beginn der Sekundarstufe darstellt. So wichtig es ist, im konkreten Unterrichtsfall Voraussetzungen auf Leser:innenseite stets in Bezug auf den konkreten Text zu denken, sind dennoch übergreifende Voraussetzungen auszumachen, die sich auf allgemeine Einstellungen zu biblischen Texten beziehen und bei der Bearbeitung jedes biblischen Textes explizit oder implizit eine Rolle spielen können.

6.2 Bündelung der Ergebnisse und Einordnung in den Forschungsstand

Die Klärung von Zusammenhängen auf der Ebene der einzelnen Typen stellt einen wesentlichen Gewinn dieser Arbeit dar und wurde im vorherigen Kapitel im Rahmen der Charakterisierung der Typen ausführlich behandelt.

Auf der Ebene der Typologie können nun sowohl Ergebnisse gebündelt als auch Einordnungen in den Forschungsstand vorgenommen werden. Dabei werden an Kategorien angelehnte und übergreifend relevante Aspekte sowie entwicklungspsychologische Rückbindungen ausgewählt und hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an bereits existierende Studien geprüft. Auf diese Weise lassen sich bestätigende, erweiternde oder auch bisherigen Studien widersprechende Befunde herausarbeiten.¹

Positionierungen und Lebensbedeutsamkeiten Die vorliegende Studie basiert auf der deduktiv-induktiven Erhebung von Bedeutungszuschreibungen, welche durch die Wahl des Impulses und die daraus hervorgehende persönliche Auseinandersetzung mit der Bibel ermöglicht wurde. Die analysierten (Nicht-)Bedeutsamkeiten für die eigene Person konnten in fünf verschiedenen Typen gebündelt werden.

Auch in anderen Studien werden unterschiedliche Facetten einer persönlichen Positionierung zur Bibel erhoben. Die vorliegende Studie erweitert deren Erkenntnisgewinn durch die Berücksichtigung von Begründungsmustern und Referenzgrößen sowie artikulierten Bibelverständnissen und externalisierten Bedeutungszuschreibungen. Indem Kontextualisierungen vorgenommen und Zusammenhänge hergestellt werden, wird eine Erweiterung und inhaltlichen Anreicherung des Forschungsfeldes »Jugendliche und Bibel« erzielt.

So fügen sich diese Ergebnisse in eine Reihe von Studien, die die Bedeutung der Bibel für Jugendliche herausstellen und teilweise eng an eine Lebensrelevanz koppeln. Horst Klaus Berg fragte direkt nach der Bedeutung im Sinne einer ja-/nein- Option und konstatiert mit zunehmendem Alter eine signifikante Abnahme der Relevanz der Bibel.² Carsten Gennerich und Mirjam Zimmermann stellen im Rahmen ihrer Untersuchung fest, dass 30 % der Befragten (41 % der deutschen Stichprobe) keine oder wenig Relevanz in der Bibel sehen, ebenso viele schreiben der Bibel eine sehr große oder große Relevanz zu (23 % der deutschen Stichprobe). Für den Rest ist die Bibel zwar interessant, aber nicht wichtig.³

Bei der im Vergleich zur Altersgruppe vorliegender Studie recht jungen Zielgruppe von Hanisch/Bucher wurde ersichtlich, dass zwar noch drei Viertel der Befragten die Bibel als wichtig erachten, jedoch nur 30 % einen Zusammenhang zwischen einer biblischen Erzählung und dem eigenen Leben herstellen können.⁴ Erwartungsgemäß sinkt die Anzahl derer, die einen Zusammenhang herstellen können, mit zunehmendem Alter weiter.

Vorliegende Studie kann diese Ergebnisse rund um ein Relevanzdefizit der Bibel für Heranwachsende weitgehend bestätigen und um einige Nuancen erweitern:

Keinen Bedeutungsgehalt der Bibel sehen lediglich *sachliche Enthalter:innen*. *Zugewandte Pragmatiker:innen* und *abwägende Kritiker:innen* können – in unterschiedlichen Ausprägungen – ein persönliches Bedeutungspotential für sich heben, während *distan-*

1 Vgl. zu den folgenden Ausführungen jeweils Unterkapitel 2.2.

2 Vgl. Berg 1993, 13–18.

3 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 98f.

4 Vgl. Hanisch/Bucher 2002 47–50; 71f.

zierte *Sympathisant:innen* sowie *emotionale Ablehner:innen* dieses zumindest in Bezug auf andere Personengruppen artikulieren.

Die Haltung der *abwägenden Kritiker:innen* bestätigt »Indifferenz« als ein zentrales Thema des Jugendalters.⁵ Auch Bergs Studie belegt, dass die Unsicherheit hinsichtlich der Bedeutung der Bibel bei Schüler:innen in der Adoleszenz besonders hoch ist.⁶ Was vorliegende Studie an dieser Stelle zu ergänzen vermag, sind Hintergründe des Abwägens, insofern unterschiedliche Plausibilisierungen, wie *sprachliche Hürden*, *Anfragen an den Wahrheitsgehalt*, *fehlende Lebensrelevanz* sowie vorhandene *Lebensrelevanz*, und *Referenzen*, aber auch ein Aushandeln des angemessenen *Bibelverständnisses* herausgestellt werden konnten.

In vielen Studien wird der Bedeutungsgehalt unter anderem an der Zugehörigkeit der Bibel zum eigenen Leben bemessen. Die *Ablehner:innen* sprechen der Bibel diesen Wert zwar ab, allerdings konnte vorliegende Studie zeigen, dass eine *fehlende Lebensrelevanz* keineswegs ein hinlängliches Kriterium für diesen Typus ist, um der Bibel ablehnend zu begegnen. Vielmehr findet sich diese Plausibilisierung mit Ausnahme der *zugewandten Pragmatiker:innen* über alle Typen hinweg und kommt bei den *Ablehner:innen* als eine Subkategorie unter anderen zur Geltung. Neben der Einschätzung, dass die Bibel für das eigene Leben keine Relevanz besitzt, wurden weitere Zugangsschwierigkeiten als Hindernisse für ein positives Verhältnis zur Bibel identifiziert. Diese sind mit der *Wahrheitsfrage* sowie der *Kirchenkritik* verknüpft. Letztere erscheint in Form einer Plausibilisierung durchaus bemerkenswert, wenngleich die Abkehr von als autoritär wahrgenommenen Systemen im Jugendalter keine Neuheit darstellt. Die *ablehnende* Haltung der Bibel gegenüber ist überdies an einen stark emotionsbehafteten Zugang zur Bedeutungsfrage gebunden. Dies offenbart das Reibepotential, das biblische Texte oder die Wahrnehmung der Rolle der Bibel bei aller fehlenden Verbindung zum eigenen Leben dennoch haben. Wenngleich affektive Zugänge bei einer schriftlichen Befragung schwer herausstellbar sind, gibt es vielfältige Hinweise auf Emotionen, wie provokative Äußerungen, mehrfache Unterstreichungen, viele Ausrufezeichen etc. Dass das Thema Bibel nicht schlicht auf ein Desinteresse stößt, sondern dieses offenbar zur Auseinandersetzung reizt, kann als wichtige, für bibeldidaktische Überlegungen durchaus fruchtbar zu machende Erkenntnis festgehalten werden. Vor allem die Plausibilisierungsfiguren *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* sowie *Kirchenkritik* manifestieren sich als emotionsbehaftete Themen.

Sachliche Enthalter:innen führen zwar keine Begründungen für ihre eigene Position an. Insofern aber dennoch Bibelverständnisse, externalisierte Bedeutungszuschreibungen sowie Wissensbestände rund um die Bibel zur Sprache kommen, werden Dinge offenbar, die durch andere Studien nicht erhoben werden konnten. Eine persönliche Enthaltung kann in Fragebögen in der Regel nicht abgebildet werden, da Items wie »Ich weiß nicht genau« eher eine Indifferenz zum Ausdruck bringen und nicht gegebene Antworten keine inhaltliche Ausrichtung aufweisen.⁷ Für die vorliegende Studie lässt sich je-

5 Vgl. Lorenzen 2017.

6 Vgl. Berg 1993, 13–18.

7 Fehlende Begründungen zur Wahl der eigenen Lieblingsgeschichte bei Gennerich/Zimmermann sowie Hanisch/Bucher zeigen zum Beispiel eine gewisse Sprachlosigkeit, die sich im Rahmen der

doch Folgendes festhalten: Eine Enthaltung resultiert nicht aus einem befragbaren Bibelverständnis heraus, wie es etwa bei dem *ablehnenden* Typus im Sinne eines institutionsgebundenen oder bibelkritischen Verständnisses der Fall ist. Die Enthaltung kann nicht begründet werden und in keinen kontextuellen Zusammenhang gesetzt werden, was auf mangelnde Auseinandersetzungsoptionen verweist. Ein Bedeutungsgehalt für andere wird jedoch durchaus in respektvoller Weise angenommen. *Bibelwissen* wird ohne einen persönlichen Bezug abgerufen und dient womöglich der Kompensation einer ausbleibenden Positionierung.

Distanzierte Sympathisant:innen lassen das aufscheinen, was auch andere Studien belegen: Der Bibel wird in Bezug auf die eigene Person keine Bedeutung beigemessen, bezogen auf andere Menschen, die sich entweder im Kontext Glauben/Religion mit der Bibel auseinandersetzen, oder die sich in schwierigen Lebenslagen befinden, wird der Bibel jedoch ein hoher Bedeutungsgehalt in wohlwollender, sympathisierender Weise zugesprochen. Diese Erkenntnis manifestiert sich in besonders prägnanter Weise bei diesem Typus. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Bibel wird ausschließlich über das Verhältnis eigene Person – andere Personen ausgetragen. Dennoch taucht dieses Phänomen auch bei anderen Typen auf, wenngleich in abgemilderter Form und bisweilen nur am Rande. Da es dennoch übergreifenden Charakter aufweist, wird dieser Punkt im Fortgang der Diskussion noch gesondert in den Blick genommen werden.

Anhand der bibelaffinen Haltungen der *zugewandten Pragmatiker:innen* wird deutlich, dass die Bibel nach ihrem Nutzen für das eigene Leben befragbar werden muss. Eine Bedeutung aus sich heraus, weil sie etwa als Wort Gottes o.Ä. verstanden wird, kann für die eigene Person nicht aus dem Datenmaterial eruiert werden. Vielmehr hat die Bibel sich als für das eigene Leben brauchbar bzw. funktional zu erwiesen. Ein lebensweltlicher Mehrwert muss erkennbar sein, soll sie einen persönlichen Bedeutungsgehalt haben. Die Zugehörigkeit der Bibel zum eigenen Glauben bzw. zur eigenen Religion wird demgegenüber in vorliegender Studie zwar als Einflussgröße auf die eigene Positionierung, jedoch nicht als Begründung für eine positive Haltung zur Bibel herangezogen. Wird eine *Lebensrelevanz* erkannt, dominiert diese andere Plausibilisierungen, die sich auf *sprachliche Hürden* oder den *Wahrheitsgehalt* der Bibel beziehen.

Bibelwissen und Bibelverständnis Die nachträglich aufgenommene Kategorie *Bibelwissen* verdeutlicht, dass ein stark wissensorientierter Zugriff auf die Bibel erfolgt, obwohl die Zielgruppe um eine persönliche Auseinandersetzung fernab einzelner Wissensbausteine gebeten wurde. Insbesondere die *sachlichen Enthalter:innen* nähern sich auf diese Weise der Bibel an.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde die jeweilige Rolle, die dieser Zugriff einnimmt, bei den einzelnen Typen herausgearbeitet. So kann die Nennung von Bibelwissen eine Kompensation für eine fehlende eigene Auseinandersetzung sein oder die eigene Haltung in positiver wie negativer Weise etwa durch Anführung exemplarischer Bibelerzählungen oder Gattungen veranschaulichen. Die Begegnung mit bibelkundlichen Informationen wird in unterschiedlichen Kontexten wahrgenommen, was jedoch

offenen Befragung vorliegender Studie womöglich als enthaltende Positionierung äußert (vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 107–111 sowie Hanisch/Bucher 2002, 44–47).

nicht zwangsläufig eine Wirkung auf die Haltung zur Bibel nach sich zieht. Selbst wenn – wie beim *enthaltenden* Typus – keine kontextuelle Verortung auszumachen ist, sind biblische Wissensbestände vorhanden.

Die Beschreibung der Bibel über bibelkundliche Informationen belegt die Studie von Gennerich/Zimmermann, nimmt aber gleichzeitig einen Rückgang dieses Zugangs mit zunehmendem Alter wahr.⁸ Ebenso zeigt sich dieses Phänomen an Kalevi Tamminens Ergebnissen, welche eine Annäherung an die Bibel über inhaltliche Anknüpfungspunkte sowie lebensweltliche Bezüge aufzeigen, weniger über eine Interpretation der Bibel als Wort Gottes.⁹ Bibelkenntnisse sind es auch, die in Anton Buchers Studie als positiver Effekt des Religionsunterrichts gewertet werden: Das Wissen um bestimmte Gestalten oder Geschichten sowie die Fähigkeit des praktischen Umgangs mit der Bibel werden als für das eigene Leben brauchbare Inhalte des Religionsunterrichts gesehen.¹⁰

Dass Bibelkenntnisse (im Sinne eines kulturhermeneutischen Blicks auf die Bibel) positiv gewertet werden, konnte vorliegende Studie nur ansatzweise bei den *zugewandten Pragmatiker:innen* eruieren, bei denen beispielsweise das Wissen um bestimmte moralische Ausrichtungen, wie sie die Bibel laut diesem Typus enthält, Orientierung für das eigene Leben stiften kann und demnach die eigene positive Haltung festigt. Bei den übrigen Typen ist eine positive Einordnung der Bibelkenntnisse dagegen nicht zu erkennen.

Die Kategorisierung des *Bibelverständnisses* orientierte sich an gängigen Einteilungen. Schon bei der Studie von Riegel/Ziebertz¹¹ spielt eine wörtliche Lesart mit Transzendenzbezug kaum eine Rolle. In vorliegender Studie kommt diese Kategorie im Datenmaterial überhaupt nicht zur Sprache. Dagegen dominieren *symbolische* und *reduktive* Lesarten. Ein *bibelkritisches* Verstehen ist sowohl bei den *emotionalen Ablehner:innen* als auch den *abwägenden Kritikerinnen* und sogar bei den *zugewandten Pragmatiker:innen* zu finden und bedingt in unterschiedlichen Ausprägungen Anfragen an den Wahrheitsgehalt.

Über andere Studien hinausgehend konnte eine Vermischung der Verständnisformen, eine Unsicherheit bezüglich der Lesart oder das Ringen um ein angemessenes Verständnis analysiert werden. Oftmals gehen diese Umstände mit der Artikulation sprachlicher Barrieren einher. Auffällig ist ferner die Weitung des Bibelverständnisses. So wird das Feld möglicher Lesarten der Bibel um das *institutionsgebundene* Verständnis ergänzt, was in anderen Studien weder direkt abgefragt noch bei Interpretation der Daten konstatiert wird. Ausgehend von dieser Zugangsweise wird jede Begegnung mit der Bibel eingeordnet. Demnach korreliert es mit Plausibilisierungen und Kontextualisierungen der persönlichen Bedeutung der Bibel.

Ein *Bibelverständnis* wird nicht als unmittelbar plausibilisierendes Instrument zur eigenen positiven Positionsbestimmung herangezogen. An dieser Stelle wird einmal mehr deutlich, dass sich die Bibel durch lebensrelevante Anknüpfungspunkte als wichtig erweisen muss. Diese Erkenntnis lässt sich über alle untersuchten Typen hinweg beob-

8 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 95–98.

9 Vgl. Tamminen 1993, 150–166. In Tamminens Studie wurde die Zielgruppe auch mittels eines offenen Impulses (»Die Bibel ist ...«) befragt. Der Verzicht auf die persönliche Konnotation lässt die definitorischen Aussagen erklärbar werden.

10 Vgl. Bucher 2000, 63f. sowie die Ergebnisse von Böhm/Schnitzler 2008, 101–105.

11 Vgl. Riegel/Ziebertz 2009, 273.

achten. Selbst eine *symbolische* Lesart mit einem festgestellten Transzendenzbezug ist nicht als Plausibilisierungsfigur für die Bedeutsamkeit der Bibel auszumachen, wengleich der Transzendenzbezug der Bibel einen höheren Stellenwert verleiht als anderen Büchern. Dennoch wird der Anspruch an die Bibel gestellt, dass sie zur Selbstwerdung dienen muss. Eine lediglich *institutionsgebundene* oder *bibelkritische* Verständnisweise ist dagegen eng mit einer Abgrenzung verbunden und betrifft in dieser Hinsicht insbesondere die *emotionalen Ablehner:innen*.

Wahrheit und Sprache Die Wahrheitsfrage der Schrift erweist sich als signifikant wichtig in vorliegender Studie. Als Plausibilisierungsfigur, die die eigene Positionierung zur Bibel (in stark emotionaler Weise) begründet, ist die *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* vor allem dem *ablehnenden* Typus ein charakteristisches Merkmal. Bei ihm ist die Bedeutung der Bibel unmittelbar an die ihr zugeschriebene Glaubwürdigkeit gebunden. Die Negierung der Glaubwürdigkeit aufgrund eines wahrgenommenen Widerspruchs zu einem naturwissenschaftlich geprägten Weltbild mündet in eine *ablehnende* Positionierung. Auch bei *abwägenden Kritiker:innen* tragen Zweifel an der Wahrhaftigkeit der Schrift und das damit verbundene Ringen um ein angemessenes Schriftverständnis zu einer unsicheren, indifferenten Haltung bei. Nicht zuletzt lässt auch der *zugewandte* Typus in dieser Hinsicht eine gewisse – wengleich für die eigene Einstellung zur Bibel folgenlose – Unsicherheit erkennen, die am Rande verhandelt, aber nicht detailliert ausgeführt wird.

Folgendes hat vorliegende Studie konkret gezeigt: Wenn eine *symbolische* Lesart nicht als möglicher Weg der Auseinandersetzung mit dem biblischen Text verstanden wird, demzufolge eine wortwörtliche Lesart als die geforderte, aber zugleich untragbare angesehen wird, stellt sich die Frage nach der Wahrheit der Schrift. Vorliegende Studie bestätigt ein stark korrespondenz- bzw. adäquanztheoretisches Wahrheitsverständnis bei den Befragten.¹² Als »wahr« gilt für sie, was historischen »Tatsachen« entspricht. An diesem Wahrheitskriterium werden biblische Texte gemessen. Gerade die Wunder Jesu, insbesondere Heilungs- und Naturwunder, sowie die Schöpfungserzählung werden als diejenigen biblischen Texte entlarvt, die hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes angezweifelt, infolgedessen abgelehnt und schließlich stellvertretend für die Bewertung der gesamten biblischen Schrift herangezogen werden. Wenn Wunder als Beleg für die Märchenhaftigkeit biblischer Erzählungen und zur Begründung der eigenen Ablehnung angeführt werden, liegt gemäß Ulrich Riegel eine *naturphilosophisch inspirierte Wunderkritik* vor, die sich dem Stil der *literal disaffirmation* zuordnen lässt.¹³ Die Folgerung, dass diese Texte historisch nicht »wahr« sein können, mündet vor allem bei den *emotionalen Ablehner:innen* letztlich in ein oftmals emotionsbehaftetes In-Frage-Stellen und Anzweifeln der ganzen Bibel. Dabei ist die Wahrheitsfrage so elementar, dass die Fokussierung darauf mitunter andere Plausibilisierungsoptionen auszuschließen vermag.

Diese Erkenntnisse reihen sich ein in zahlreiche empirische Befunde:

Wie bereits u. a. in der Studie von Tamminen deutlich wurde, ist die Frage nach dem Wahrheitsgehalt der Aspekt im Verhältnis zur Bibel, der in der Entwicklung vom Kindes-

12 Vgl. die Ausführungen zur Plausibilisierungsfigur *Anfrage an den Wahrheitsgehalt* im Abschnitt 4.2.2.

13 Vgl. Riegel 2021, 138; 150.

ins Jugendalter die größte Herausforderung und Anfrage darstellt.¹⁴ Die Irritationen, die die Bibel auslöst, lassen sich mit zunehmendem Alter bei der Glaubwürdigkeit der Bibel verorten. Bei Betrachtung der Zielgruppe der vorliegenden Studie bestätigt sich diese aufgezeigte Entwicklung. Das Interesse der befragten Schüler:innen der 10. Klasse gilt demnach weniger einzelnen Erzählungen als vielmehr der Glaubwürdigkeit der gesamten Bibel.

In der Studie von Gennerich/Zimmermann hingegen ergibt sich bei der offenen Beschreibung der Bibel ein etwas anderes Bild. Eine Annäherung an die Bibel über die Wahrheitsfrage ist in diesem Kontext eher selten zu beobachten. Dennoch wird die Dringlichkeit bestätigt, da die Fragen, die die Zielgruppe rund um die Bibel hat, den Wahrheitsaspekt deutlich tangieren.¹⁵

Auch bei Hanisch/Bucher lassen sich bereits erste Anbahnungen in diese Richtung feststellen. Der fehlende Bezug zum eigenen Leben wird u.a. durch die Zweifel an der Richtigkeit biblischer Erzählungen begründet. Außerdem geht die Einordnung der Bibel als erfundenes Buch, was im weitesten Sinne eine Anfrage an den Wahrheitsgehalt impliziert, mit einer persönlichen Unwichtigkeit einher.¹⁶ Diese Tendenz bei jüngeren Kindern manifestiert sich im Jugendalter in einer deutlichen Fortsetzung, wie aus der vorliegenden Studie ersichtlich wird. Die kritische Hinterfragung des Wahrheitsgehalts biblischer Erzählungen sowie ein damit korrespondierendes *bibelkritisches* Verständnis der Bibel bedingen eine *ablehnende* oder zumindest *indifferente* Haltung gegenüber der Bibel.

Sprachliche Hürden werden in den ausgewerteten Schüler:innentexten als Plausibilisierungsfigur für eine *distanzierte* und *abwägende* Haltung der Bibel gegenüber eingebracht und können demnach als zentrale Zugangsschwierigkeit bzw. als Faktor, der zu einer *indifferenten* Positionierung beiträgt, identifiziert werden. Auch bei denjenigen, die eine *zugewandte* Haltung zur Bibel einnehmen, wird auf das mitunter komplizierte Moment der Sprache verwiesen, wenngleich ohne Folgen für eigene Positionierung.

Das semantische Differenzial von Gennerich/Zimmermann¹⁷ bildet sich in vorliegender Studie zu großen Teilen ab und wird darüber hinaus inhaltlich angereichert. Zum Beispiel zeigt sich bei Gennerich/Zimmermann, dass die Bibel häufiger »schwer« als »leicht verstehbar« und häufiger »vieldeutig« als »eindeutig« eingeordnet wird. Je nach Typus vorliegender Studie sind die Attribuierungen anders gelagert. Tendenzen, dass die Bibel mit zunehmendem Alter eher als schwer verständlich, alt und vieldeutig verstanden wird, sind jedoch über die Typen hinweg zu erkennen. Gennerich/Zimmermann stellen zudem fest, dass die der Bibel zugeschriebene Vieldeutigkeit mit zunehmendem Alter ebenso steigt wie die Einschätzung der Bibel als »schwer verstehbar« und dass eine Vieldeutigkeit nicht als Chance, sondern vielmehr als negatives Moment verstanden

14 Vgl. Tamminen 1993, 157. Auch in der Diskussion um »Einbruchstellen des Glaubens« wird die Wahrheitsfrage sowohl bei der Frage nach der »Realität der Fiktion Gottes« als auch bei der Frage nach Welterklärung tangiert (vgl. Nipkow 1987, 55f.).

15 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 95–98; 122–129.

16 Vgl. Hanisch/Bucher 2002, 47–53; 71.

17 Vgl. auch Hanisch/Bucher 2002, an deren Differenzial sich Gennerich/Zimmermann anlehnen.

wird.¹⁸ Auch in vorliegender Studie wird die Vieldeutigkeit biblischer Texte nicht positiv wahrgenommen.¹⁹ Einerseits werden die mit Vieldeutigkeit einhergehenden Befugnisse der Leser:innen nicht erkannt. Andererseits birgt eine Vieldeutigkeit die Gefahr einer willkürlichen oder missbrauchenden Auslegung seitens autoritärer Systeme.

Gleichzeitig – das zeigen die Ergebnisse vorliegender Studie – geht dieser vermeintlich schwere sprachliche Zugang mit einem Wunsch nach Aktualisierung und Erneuerung einher, was verdeutlicht, dass jugendliche Leser:innen sich nicht mit der Tatsache dieser Zugangsschwierigkeit zufriedengeben, sondern Vorschläge oder Appelle hinsichtlich einer Überarbeitung biblischer Texte verlauten lassen. Diese bleiben zwar unkonkret, widersprechen aber einer oft diagnostizierten Gleichgültigkeit Jugendlicher der Bibel gegenüber.

Begegnungsfelder und Einflussgrößen Vorliegende Studie konnte eine Bandbreite an Referenzgrößen von Jugendlichen ausmachen, die sich vor allem auf (religiöse) »Sozialisationsagenten«²⁰ beziehen lassen und damit das soziale Umfeld in Beziehung zur eigenen Haltung zur Bibel setzen.

Primäre und sekundäre Sozialisationsfaktoren²¹ spielen eine Rolle, insofern familiäre Bezugspersonen der frühen Kindheit und sodann Kindergarten und Schule als Erziehungs- und Bildungseinrichtungen für Heranwachsende zu beachten sind – auch bezüglich ihres Umgangs mit biblischen Texten. Ebenso können die Kirchengemeinde vor Ort sowie darüber hinaus die Auseinandersetzung mit der Institution Kirche als entsprechende Referenzgrößen eruiert werden.

Es fällt auf, dass in den analysierten Äußerungen der Schüler:innen Einflüsse von Peergroups auf die Entwicklung der persönlichen Haltung zum Thema Bibel keine Erwähnung finden. Personen der eigenen Generation und deren Positionierung zur Bibel werden zwar bisweilen in verallgemeinernder Hinsicht mit der eigenen Positionierung gleichgesetzt oder Gleichaltrigen wird eine eigene Meinungsbildung zugestanden oder von ihnen eingefordert, jedoch sind keine Aushandlungsprozesse in Bezug auf biblische Bedeutungsgehalte innerhalb der Peergroup auszumachen.

Bedenkenswert bezüglich der zur Sprache gebrachten Referenzgrößen ist die grundsätzliche Differenzierung zwischen einerseits reinen (positiv oder negativ wahrgenommenen) situativen Verortungen der Bibel im Sinne von Kontaktpunkten und andererseits Einflussfaktoren, die den eigenen Bedeutungsgehalt der Bibel nachhaltig prägen, indem sie zur Übernahme bestimmter Zugänge zur Bibel animieren, Abgrenzungen hervorrufen wie auch »kreative Reproduktionen«²² anstoßen.

18 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 89–92.

19 Anders ist dies bei Hanisch/Bucher. Hier wird die Deuteoption zur Begründung der Wahl der eigenen Lieblingsgeschichte durchaus herangezogen und als wichtiges Moment verstanden (vgl. Hanisch/Bucher 2002, 44–47). Allerdings ist diese Wahrnehmung auf die eigene Lieblingsgeschichte bezogen und kann dementsprechend nicht auf biblische Erzählungen im Allgemeinen geweitet werden.

20 Riegel 2018.

21 Vgl. Hurrelmann 2012, 68–70.

22 Riegel 2018.

Einordnende Verweise, die die Bibel in einen lokalen, temporären, inhaltlich verorteten oder auf die Auslegung biblischer Texte bezogenen Horizont stellen, finden sich grundsätzlich – mit Ausnahme des *enthaltenden* Typs – überall wieder. Mitunter sind es auch emotional-provokative Auseinandersetzungen, insbesondere an den Stellen, an denen Referenzgrößen ins Spiel kommen, mit denen gewisse Prämissen, eine starke Identifikation oder Ablehnung verbunden werden und in welche die Bibel integrativ hineingenommen oder gar mit diesen gleichgesetzt wird.

Insgesamt ist auffällig, dass eine lediglich verortende Perspektive bei mehr Typen zu finden ist als eine beeinflussende. Dass zwar Kontaktpunkte identifiziert werden, die Bildung einer eigenen Meinung aber nicht unbedingt damit in Zusammenhang gebracht wird, ist ein hervorzuhebender Aspekt.

Der familiäre Kontakt zur Bibel gilt gerade bei dem der Bibel *zugewandten* Typus als relevanter, positiv konnotierter Einflussfaktor auf die eigene Positionierung zur Bibel oder stellt zumindest eine positive Erinnerung an die Kindheit dar. Hier wird der durch zahlreiche Studien belegte große familiäre Einfluss bestätigt, der sich durch die Praxis des Erzählens oder Vorlesens biblischer Erzählungen hervorut.

So ist die Referenzgröße *Familie* in der Studie von Gennerich/Zimmermann stark ausgeprägt, insofern die Eltern entscheidender Ort der Begegnung mit biblischen Erzählungen sind. In Korrelation mit der Einstellung zur Bibel demonstrieren Gennerich/Zimmermann darüber hinaus, dass von diesem Begegnungsfeld der stärkste Einfluss auf die eigene Einstellung ausgeht. Auch Hanisch/Bucher können eine Korrelation zwischen religiöser Praxis in der Familie und einer positiven Haltung der Bibel gegenüber herausstellen, was die Bedeutsamkeit des Referenzrahmen *Alltag/Familie* hebt.²³

Bei anderen Typen vorliegender Studie wird die genannte Kindheitserinnerung im Sinne einer vergangenen Verortung zwar ebenfalls aufrechterhalten, jedoch erfolgt entweder eine Abgrenzung von ihr oder sie bleibt im Sinne einer sympathisierenden Rückschau auf vergangene Bedeutungen ohne weitere Konsequenz.

Vergangene Beschäftigungen mit der Bibel finden jedoch keinen Fortgang in der Alltagswelt der befragten Jugendlichen. Selbst bei dem der Bibel *zugewandten* Typus unterbleibt eine eigene aktive Auseinandersetzung mit der Bibel im Alltag, was auch Ergebnisse der Shell-Studie²⁴ sowie allgemeine Einschätzungen zur Lesemotivation in der Adoleszenz bestätigen.

Eine Verhältnisbestimmung zum eigenen Glauben bzw. zur eigenen Religion bleibt in dieser Studie unterbestimmt. *Glaube und Religion* werden lediglich beim der Bibel *zugewandten* Typus als Referenzhorizont im Sinne eines prägenden Momentes aufgespannt. Aber auch hier gibt es Einschränkungen: Dass die Bibel etwas mit dem (eigenen) Glauben und der (eigenen) Religion zu tun hat, bleibt für die befragten Jugendlichen zwar unbestreitbar, eine Verortung im Glaubenssystem oder im Rahmen der eigenen Religionszugehörigkeit erhöht jedoch nicht per se den persönlichen Bedeutungsgehalt der Bibel und

23 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 93; Hanisch/Bucher 2002, 81–85. Dass die Bibel ein Teil der familiären Erziehung ist, stellt auch Theis heraus (vgl. Theis 2005, 190).

24 Vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 167.

wird nicht als Plausibilisierungsfigur für eine eigene Relevanzzuschreibung herangezogen. Das heißt, der Kontext *Glaube und Religion* birgt Grundmomente der Einordnung und kann mit einer positiven Haltung zur Bibel korrelieren. Beachtenswert erscheint aber, dass keine Plausibilisierung der eigenen Positionierung daraus erfolgt. Mögliche Aussagen wie »Die Bibel ist für mich wichtig, weil sie zu meinem Glauben gehört« etc. sind auch bei *zugewandten Pragmatiker:innen* nicht zu finden.

Bei den anderen Typen löst sich die Frage nach der Relevanz der Bibel komplett von Fragen nach der eigenen Religiosität und dem eigenen Glauben. Entsprechende Kontextualisierungen sind bei den Befragten – auch im Sinne einer reinen Verortung – nicht auszumachen. Die Bibel ist nicht zwangsläufig ein Buch des eigenen Glaubens – lediglich in Zusammenhang mit anderen Personenkreisen wird etwas Derartiges angenommen.

In diesem Punkt divergieren die Resultate von denen der Hanisch/Bucher-Studie. Dort wird der Aspekt »Bekenntnis und Glaube« von den Befragten als Grund für die Lebensbedeutsamkeit der Bibel angeführt.²⁵ Jedoch muss an dieser Stelle wiederum die im Vergleich zu vorliegender Studie weitaus jüngere Zielgruppe beachtet werden.

Eine weitere Rückbindung an bisherige Studien ist in diesem Bereich nicht ohne Weiteres möglich. Zwar wird in der Studie von Gennerich/Zimmermann die Definition der Bibel vorwiegend über den Aspekt »Glaubenszeugnis« getätigt und die Bibel zudem als ein Buch, das eher von Gott als von Menschen handelt, eingestuft²⁶, was allerdings eher einer Verortung im Kontext *Glaube/Religion* gleichkommt und nichts über den davon ausgehenden Einfluss aussagt. Die Begründung der Bedeutung der Lieblingsgeschichte zeigt demgegenüber keinen expliziten Zusammenhang zu dem Bereich *Glaube/Religion*. Im weitesten Sinne könnten die Bedeutung der Lieblingsgeschichte für die Gottesbeziehung sowie die Bedeutung aus der Traditionszugehörigkeit angeführt werden, die allerdings in jeweils nur geringer Zahl geäußert werden. Doch findet die Argumentation zugespitzt auf die Lieblingsgeschichte statt und nicht in allgemeiner Form auf die Bibel, was einen Vergleich nicht sinnvoll erscheinen lässt.²⁷

Der *Religionsunterricht* als Referenzpunkt wird von den befragten Jugendlichen durchweg als ein Begegnungsort mit der Bibel verstanden, aber zugleich nicht im Sinne einer wahrnehmbaren, die eigene Haltung zur Bibel beeinflussenden Größe markiert. Vielmehr wird ein religionsunterrichtlicher Kontakt mit der Bibel zur Kenntnis genommen und hinsichtlich behandelte Erzählungen, vorgegebener Interpretationen, möglicher Doppelungen etc. eingeordnet. Auch weitere wertende Faktoren wie Spannung, Langeweile, Lebensferne etc., die mit der Beschäftigung mit biblischen Themen einhergehen, kommen zur Sprache. Jedoch bleibt dies alles ohne explizit benannte Folgen für die eigene Einstellung. An dieser Stelle ergibt sich mit Blick auf den Religionsunterricht ein deutlicher Unterschied zu den Referenzgrößen *Kirche* oder *Familie*. Dies ist umso bemerkenswerter, als die abnehmende religiöse Sozialisation im Familienkontext eine Verlagerung entsprechender Begegnungen mit biblischen Texten u.a. auf den Religions-

25 Vgl. Hanisch/Bucher 2002, 47–50.

26 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 89–91; 95–98

27 Vgl. ebd., 107–111.

unterricht und nicht zuletzt auch auf die Lehrkraft bedingt. Eine weitere Beobachtung scheint bedeutsam: Während der *Religionsunterricht* zumindest als ein Ort des Zusammentreffens mit der Bibel wahrgenommen wird, stellt die Religionslehrkraft mit ihrer eigenen Haltung zur Bibel dagegen keine nennenswerte, orientierungsstiftende Größe für Jugendliche dar.²⁸

Demzufolge kann ein Desinteresse an biblischen Themenfeldern oder eine ihnen zugeschriebene Unwichtigkeit (bei gleichzeitig wahrgenommener Häufigkeit dieser), wie es die Ergebnisse der Studien von Bucher und Böhm/Schnitzler²⁹ zeigen, in vorliegender Studie nicht gleichgesetzt werden mit einem Einfluss auf die eigene Haltung zur Bibel. Weder folgt aus einer *ablehnenden* Haltung ein Desinteresse am Thema Bibel im Religionsunterricht, noch lassen sich in gegengesetzter Richtung Abhängigkeiten erkennen, wonach ein fehlendes Interesse an biblischen Themen im Religionsunterricht oder eine nicht erkannte Lebensrelevanz eine *ablehnende* oder *distanzierte* Haltung der Bibel gegenüber bedingen würden. An dieser Stelle sei zudem auf die Studie von Joachim Theis verwiesen, der zu einem ähnlichen Schluss kommt und den schulischen Religionsunterricht für den Großteil der Schüler:innen als nicht relevant in Bezug auf eine wirkliche Berührung mit der Bibel erachtet.³⁰

Die Referenzgröße *kirchlicher Kontext* spielt in den erhobenen Texten der Jugendlichen in mehrererlei Hinsicht eine erhebliche Rolle: Die Verzahnung Kirche-Bibel kommt sowohl im Sinne reiner punktueller Berührungen wie auch als das eigene Verhältnis zur Bibel prägendes Bedingungsgefüge zum Tragen. Während der Begegnungsort als neutrale Beschreibung der Verortung oder als positiver Berührungspunkt mit der Bibel angesehen wird³¹, kommt Kirche als einflussnehmende Größe sowohl in positiver als auch in negativer Weise zur Geltung: Die Verknüpfung Bibel und Kirche kann die eigene Positionierung zur Bibel auf der einen Seite positiv steigern, auf der anderen Seite ist eine aus Kirchenkritik resultierende oder durch sie verstärkte Bibellehnung vorfindbar. Kirchlichkeit bzw. die Einstellung zur Kirche sowie das Verständnis von Kirche korrelieren demnach mit den Einstellungen Jugendlicher zur Bibel.

Nicht überraschend ist, dass der Begegnungsaspekt auf Gemeindeebene im Sinne von Kontakten im liturgischen Geschehen oder katechetischen Angeboten – in Verbin-

28 Vgl. die Studie von Könemann/Sajak/Lechner zu Einflussfaktoren religiöser Bildungsprozesse, die die Rolle der Lehrkraft in der religiösen Sozialisation in diesem Zusammenhang hervorhebt und an Aspekten wie fachliche Kompetenz, Offenheit gegenüber Meinungen von Schüler:innen, seelsorgerische Fähigkeiten, Zugewandtheit, Authentizität, respektvoller, freundlicher Umgang mit den Schüler:innen ausmacht. Jedoch negieren auch dort ca. 50 % der Befragten eine prägende Rolle. (Vgl. Könemann/Sajak/Lechner 2017, 92–96)

29 Vgl. Bucher 2000, 76f; 84–86; 95; Böhm/Schnitzler 2008, 105–109. Anton Bucher konnte etwa zeigen, dass eine Häufigkeit biblischer Themen im Religionsunterricht zwar wahrgenommen wird, aber die ihnen attestierte Wichtigkeit mit zunehmendem Alter sinkt. Vgl. auch Gennerich/Zimmermann 2020, 84–87.

30 Vgl. Theis 2005, 191f.

31 Demgegenüber kann Theis nur eine geringe Nachhaltigkeit der Bibelbegegnungen im kirchlichen Kontext ausmachen. Diese Abweichung erklärt sich möglicherweise aus der Tatsache, dass die Nachhaltigkeit anhand erinnelter Erzählungen ermittelt wurde (vgl. Theis 2005, 190–192).

dung mit der Freiwilligkeit dieser Angebote – zu einer positiveren Einschätzung der Bibel führt als eine öffentlich-mediale Gesamtwahrnehmung von Kirche, die wiederum – wenn auf sie rekurriert wird – die Haltung zur Bibel tendenziell eher negativ beeinflusst.

Das Hauptaugenmerk hinsichtlich des Bibel-Referenzkontextes *Kirche* ist mit den Ergebnissen der Studie auf kirchenkritische Äußerungen zu legen: Eine wahrgenommene Begrenzung des eigenen Lebens durch die Kirche sowie die ihr zugeschriebene fehlende Bezugnahme auf die eigene Lebenswelt mit ihren Fragen und Bedürfnissen sind zunächst maßgebend für das Verhältnis Jugendlicher zur Kirche und spiegeln sich in vorliegender Studie im Verhältnis zu Bibel.³² *Kirchenkritik*³³ ist für Jugendliche nicht selten Anlass dafür, die eigene Haltung zur Bibel zu überdenken und in eine dezidiert *ablehnende* Positionierung zu transformieren. Wenn Kirche als kritisierbare, abzulehnende Institution gesehen wird, deren Grundsätze in der Bibel grundgelegt bzw. deren Leitgedanken in der Bibel manifestiert sind, geht mit einer kirchenkritischen Haltung eine *bibelablehnende* Position einher. Auch Joachim Theis betont die Bedeutung institutioneller Kontexte, die sich auf den Umgang mit Bibeltexten auswirken. Negative Einstellungen zur Kirche bedingen demnach die Interpretation biblischer Texte.³⁴ Auf diese Weise »können sich negative Vorbehalte und Vorurteile unhinterfragt auf die Verstehensprozesse biblischer Texte auswirken«³⁵.

Diese Befunde spitzen sich noch weiter durch die Beobachtung zu, dass die Bibel teilweise nicht mehr als eigenständige Größe wahrgenommen wird, sondern in einer Gemengelage mit dem *kirchlichen Kontext* gesehen wird. Eine Differenzierung Bibel und Kirche bleibt bisweilen – besonders bei Jugendlichen, die der Bibel *ablehnend* gegenüberstehen – aus. Ähnliche Erkenntnisse liefert auch Joachim Theis, der eine Vermischung von Kirche und religiösen Texten bei Jugendlichen konstatiert.³⁶

Weiterhin spiegelt vorliegende Studie, dass Jugendliche mitunter zwar zwischen der Bibel und der kirchlichen Tradition unterscheiden, die Auslegungshoheit über biblische Texte aber bei der Kirche sehen. In jedem Fall erleben sich Jugendliche in ihrer eigenen Deutekompetenz als sehr eingeschränkt, insbesondere wenn die Bibel als ein moralischer Katalog verstanden wird und die Überwachungshoheit hier bei der Kirche liegt. Die von Joachim Theis diagnostizierte »Spannung zwischen den individuellen und kirchlichen Deutungsformen der Bibel«³⁷ wird erweitert um die Verlagerung der Befugnisse

32 Vgl. zur Haltung Jugendlicher gegenüber der Kirche die Shell-Studie 2019 (vgl. Wolfert/Quenzel 2019, 155–157).

33 Ungeachtet der Tatsache, dass christlich-kirchliche Sozialisationen abnehmen, findet im Jugendalter eine zunehmende Distanzierung von Kirche statt. Dies kann man u.a. entwicklungsbezogen einordnen: Wenn Bibel und Kirche etwas mit Kindheit zu tun haben, muss es im Jugendalter zwangsläufig zu einem Bruch kommen; allein deshalb, weil eine Loslösung von der Phase der Kindheit ansteht. Religionssoziologisch ist überdies von einer Deinstitutionalisierung zu sprechen.

34 Vgl. Theis 2005, 239.

35 Theis 2021, 300.

36 Vgl. Theis 2017.

37 Ebd. oder vgl. die Studie *Jugend, Glaube, Religion: Kritik an der katholischen Kirche* wird von den Befragten u.a. hinsichtlich ihres Umgangs mit der Bibel geäußert, insofern dieser offener, zeitgemäßer und im Sinne einer Abkehr von engen Einstellungen sein sollte (vgl. Schweitzer u.a. 2018, 219f.).

zugunsten der Kirche. Beispiele hinsichtlich einer als unpassend empfundenen Bibelauslegung unterbleiben allerdings in den erhobenen Texten. Vielmehr geht es auch hier um Hoheitsansprüche, die die Kirche bei der Auslegung zu erheben scheint. Diese fallen zusammen mit einer grundlegenden Kirchenkritik, welche auf autoritäre, veraltete Strukturen abzielt. Weiterhin existiert bei den Befragten die Annahme, dass kirchliche Strukturen aus der Bibel abgeleitet wurden und die Bibel somit die Grundlage dieser Strukturen darstellt.

In Anbetracht der kontinuierlichen Abnahme der christlich-kirchlichen Sozialisation im Kontext der Postmoderne erscheint die Erkenntnis, dass der Kontext *Kirche* einen maßgeblichen Einfluss auf das Verhältnis zur Bibel ausübt, nicht nur überraschend, sondern stellt eine wertvolle Ergänzung zu bisherigen Studienergebnissen dar.

Wert der Bibel für andere Das Potential der Bibel für andere Menschen offeriert sich als Resultat dieser Studie. Eine eigene *distanzierte* Haltung der Bibel gegenüber kann mit einem *sympathisierenden* Zugestehen einer Bedeutung für andere versehen werden. Selbst bei *bibelablehnenden* Haltungen wird dies bisweilen sichtbar. Zwar können entsprechende Wahrnehmungen auch von Unverständnis geprägt sein, letztlich findet sich aber eine Akzeptanz Jugendlicher gegenüber Menschen, die der Bibel Lebensbedeutsamkeit zuschreiben. Dabei verweisen die Befunde darauf, dass die Jugendlichen entsprechende Zuschreibungen sowohl in Bezug auf Menschen in Kontingenzsituationen vornehmen als auch in Bezug auf Menschen, denen aus Glaubensgründen eine Affinität zur Bibel zugesprochen wird (z.B. »Fromme«, »Gläubige«, »Katholiken«).

Bei den im Theorieteil vorliegender Arbeit angeführten empirischen Studien wurde bereits deutlich, dass die Bibel laut Jugendlicher zwar nicht unbedingt mit dem eigenen Leben zu tun hat, wohl aber für irgendetwas bzw. irgendetjemanden »von Nutzen« sein kann.

Ein Vergleich mit der Studie Horst Klaus Bergs bietet sich an. Die von Berg zur Auswahl gestellten Kategorien bilden sich auch in vorliegender Studie ab: So sind Krankheit, Einsamkeit, Alter, Trauer oder Unglück als diejenigen Lebenszustände zu identifizieren, in die hinein eine Auseinandersetzung mit der Bibel positiv wirken kann. Aspekte des Glücks kommen dagegen nicht zur Geltung, was auch Berg bestätigt. Neben Kontingenzsituationen sind es Christ:innen, denen eine Bedeutsamkeit der Bibel zugesprochen wird. Auch bei Gennerich/Zimmermann wird über eine Beschreibung der Bibel die Einschätzung dieser als »Glaubenszeugnis« für bestimmte Personengruppen, wie »die Christen«, deutlich. Dabei wird die eigene Person nur zum Teil integriert.³⁸ Weiterhin kann die Bibel laut den Ergebnissen von Gennerich/Zimmermann für kirchennahe Menschen sowie Bibelwissenschaftler von Bedeutung sein.³⁹

38 Vgl. dazu u.a. Berg 1993, 13–18 sowie Gennerich/Zimmermann 2020, 94–99.

39 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 94f. Hier kommen zwei Aspekte ins Spiel, die sich auch bei vorliegender Studie erkennen lassen. Die Bibel wird als ein in der Nähe der Kirche anzusiedelndes Buch wahrgenommen sowie über einen fakten- und wissensbezogenen Zugang erschlossen.

Entwicklungspsychologische Verortungen Die Zielgruppe der vorliegenden Studie ist gemäß Goldman auf der Stufe des formal-operatorischen Denkens anzusiedeln, wobei sowohl symbolisches Denken als auch eine Reflexionsfähigkeit in Bezug auf religiöse Inhalte gegeben sind. In Bezug auf den Umgang mit biblischen Texten bedeutet dies, dass die religiöse Bedeutung der Bibel und ihrer Aussagen reflektiert wird. Außerdem ist die kritische Auseinandersetzung mit der Frage nach der wörtlichen Lesart der Bibel anzunehmen.⁴⁰ Beides kann für vorliegende Studie nur bedingt bestätigt werden. Einerseits lassen sich religiöse Auseinandersetzungen beobachten und die kritische Anfrage an eine wörtliche Lesart ist für nahezu alle Typen prägend. Andererseits verharren Befragte auch bei der Beschreibung der Bibel über Inhalte, insbesondere wenn eine eigene Positionierung nicht oder nicht abschließend erfolgt ist. Des Weiteren stellt die *Wahrheitsfrage*, wie bereits dargelegt, eines der zentralen Probleme bei der Auseinandersetzung mit der Bibel dar, weil ein reflektierter Umgang mit wörtlichem Bibelverstehen nicht in ein symbolisches übergeht, sondern in ein *bibelkritisches*.

Daran anschließend kann in Anlehnung an Fowler konstatiert werden, dass der mythisch-wörtlichen Glaube entsprechend der altersgemäßen Erwartung hinterfragt und abgelegt wird, allerdings mitunter ohne die für die Befragten befriedigenden Lösungswege, weil etwa die Frage nach Wahrheit, Fakten und Fiktion nicht beantwortet werden kann. Teilweise lässt sich die Zielgruppe jedoch auch eindeutig in einem synthetisch-konventionellen Glaubenssystem verorten, insofern eine Ablösung von (kirchlichen) Autoritäten stattfindet, eigene Haltungen noch nicht gesichert sind und Referenzsysteme neu geordnet werden. Einschränkend ist aber zu sagen, dass die typische Orientierung an der Peergroup keine Rolle spielt, wenn es um das Verhältnis zu Bibel geht.⁴¹ Auch Züge eines »individuierend-systemischen religiösen Stils« nach Streib⁴² lassen sich ausmachen, wenn rationale Zugänge zur Bibel selbige kritisch anfragen, wie es etwa bei den *abwägenden Kritiker:innen* der Fall ist. Letztlich manifestiert sich jedoch eine Indifferenz und die Suche nach einer eigenen Positionierung kann als noch nicht abgeschlossen charakterisiert werden.

In Rekurs auf die Entwicklung des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder kann bezüglich der Stufe des Deismus ebenfalls festgehalten werden, dass sich insbesondere bei den *emotionalen Ablehner:innen* die ablehnende Haltung gegenüber Autoritäten auf die Bibel und ihren vermeintlichen Wahrheits- und Absolutheitsanspruch sowie auf den Bereich der Kirche und ihre Auslegung der Schrift konzentriert. So wird beides durchaus kritisch betrachtet, allerdings ohne die Schlussfolgerung einer eigenen deutenden Annäherung an die Bibel. Vielmehr bleibt es bei der Kritik am vermeintlichen Wahrheitsanspruch der Bibel und der der Kirche zugesprochenen Auslegungshoheit über biblische Texte.

Ein fehlendes oder nicht als plausibel erachtetes Denken in Komplementarität im Bereich des Religiösen liegt zugrunde, wenn biblische Erzählungen in einem scheinbaren Widerspruch zu einem naturwissenschaftlichen Weltbild stehen und daher als »Märchen« o.Ä. abgelehnt werden. Noch grundsätzlicher ist zu sagen: Wenn ein religiöser

40 Vgl. die Zusammenschau bei Tamminen 1993, 146–148.

41 Vgl. Fowler 1991, 151–192.

42 Vgl. Streib 2001, 150.153.

Weltzugang nicht als solcher neben anderen als Teil der Weltdeutung anerkannt werden kann, ist auch hier ein »Entweder-Oder« vorzufinden, das der naturwissenschaftlichen Weltsicht eine Alleinstellung zur Erklärung der Welt einräumt.⁴³ Hier sind vor allem die *emotionalen Ablehner:innen* vorliegender Studie zu verorten, die eine *bibelkritische* Lesart der Bibel für sich ausmachen und die *Wahrheitsfrage* als unüberwindbare Zugangsschwierigkeit zur Bibel ansehen. Aber auch die *abwägenden Kritiker:innen* sehen sich mit dieser kognitiven Dissonanz konfrontiert, bemühen sich jedoch um eine Aushandlung.

6.3 Didaktische Perspektivierungen

Im Folgenden werden didaktische Perspektivierungen in den Blick genommen, indem die eingangs dargestellten bibeldidaktischen Konturierungen der *Rolle der Leser:innen* mit den Ergebnissen der Studie in allgemeiner Form in Beziehung gesetzt werden, bevor anschließend ausgehend von den Topoi *Sprache*, *Wahrheitsfrage*, *Referenzen* sowie *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* spezifische Folgerungen für biblische Lernprozesse gezogen werden. Bei den gewählten Topoi handelt sich um Aspekte der in vorliegender Studie vorgenommenen empirisch begründeten Typenbildung, die von besonderer Bedeutung scheinen, insofern sie immer wieder in der ein oder anderen Ausprägung zum Thema werden. Es wird darauf verzichtet, für jeden Typus gesonderte Konsequenzen zu ziehen, sondern stattdessen eine übergreifende Priorisierung einzelner Facetten angestrebt, um so ausgehend von der empirischen Grundlage verschiedene Bereiche biblischer Lernprozesse herauszuheben. Dieses Vorgehen kann als exemplarische Bearbeitung von subkategorialen Elementen verstanden werden. Hierbei wird es sowohl um didaktische Implikationen gehen als auch – an geeigneten Stellen – um eine Weitung des Blicks auf bedenkenswerte Momente der Religionslehrer:innenbildung.

6.3.1 Den Blick auf die Rolle der Leser:innen in biblischen Lernprozessen schärfen

Ausgangspunkt neuerer bibeldidaktischer Ansätze⁴⁴ ist stets das Subjekt. Die Rolle, die Leser:innen in biblischen Lernprozessen einnehmen, ist von zentraler Bedeutung, sie wird angemessen berücksichtigt, reflektiert und konturiert. Die Leser:innen werden zu aktiven Rezipient:innen, ihnen obliegt eine Interpretationshoheit. In der Lehrer:innenbildung finden derartige Überlegungen Eingang und in der Umsetzung der Ansätze wird Religionsunterricht unter diesen Prämissen geplant.

Mit Blick auf Ergebnisse der vorliegenden Studie stellt sich jedoch die Frage, wie Leser:innen die ihnen zugewiesene Rolle im Begegnungsgeschehen zwischen sich selbst und dem biblischen Text denken und annehmen, welche Befugnisse sie im Auslegungsgeschehen für sich ausmachen, wie sie ihre eigenen Deutungen gewichten und zur Geltung bringen können. Dabei lässt sich dies nicht einzelnen Typen zuschreiben, sondern ist gleichsam als ein immer wiederkehrendes Grundproblem auszumachen, welches zum Teil als bloße Annahme in Äußerungen mitschwingt, ohne einschränkende

43 Vgl. Oser/Reich 2000, 220.

44 Vgl. dazu die theoretischen Einordnungen zur Rolle der Leser:innen in Unterkapitel 2.1

Folgen oder die Einstellung zur Bibel negativ beeinflussende Wirkung zu haben. Die eigene Rolle der Schüler:innen (aber auch Lehrkräfte) im biblischen Auslegungsgeschehen wird nicht immer explizit zu Thema gemacht, kann aber entlang verschiedener Kategorien und deren Ausprägungen beständig identifiziert werden und muss gerade in Bezug auf bibeldidaktische sowie unterrichtspraktische Fokussierungen als essentieller, weitere Klärungen bedingender Faktor herangezogen werden.⁴⁵

Verschiedene Facetten aus den Ergebnissen verdeutlichen dies: Wenn etwa eine symbolische Sprachfähigkeit seitens der Leser:innen zwar vorausgesetzt wird, der Sinn hinter dem geschriebenen Wort allerdings als ein eindeutig entschlüsselbarer und bzw. oder als ein von bestimmten Institutionen oder Strukturen mit einer gewissen Verbindlichkeit festgelegter vorausgesetzt wird, wird die Frage nach der wahrgenommenen eigenen Rolle der Subjekte im Auslegungsprozess virulent. Die Frage, ob die Bibel denn eindeutig oder mehrdeutig ist und wer über Auslegungslegitimationen verfügt, trägt somit zum Grundverständnis der Begegnung mit den biblischen Texten einen großen Anteil.

Zugangsschwierigkeiten wie sprachliche Hürden, die vermeintlich dominante und mitunter eigene Interessen verfolgende Rolle der Kirche im Auslegungsprozess, die der Bibel attestierte fehlende Lebensrelevanz, die Frage nach dem Wahrheitsgehalt etc. ernstnehmend, muss – bevor auf einzelne konkrete Topoi eingegangen wird – zunächst die übergreifende Frage gestellt werden, ob auf Seite der Leser:innen die Möglichkeit eines freien, selbstgesteuerten Umganges mit biblischen Texten überhaupt wahrgenommen wird und in der Folge in ein »In-Beziehung-Setzen« zu einzelnen biblischen Texten erfolgen kann. Die mitunter bei den Befragten vorhandene Annahme, dass Leser:innen im Deutungsgeschehen lediglich passive Empfänger:innen statt aktive Konstrukteur:innen sind, kann auslösenden oder verstärkenden Charakter in Bezug auf das oftmals beklagte Relevanzdefizit der Bibel respektive die Bibelmüdigkeit der Schüler:innen haben. So kann beispielsweise die Vorstellung eines in eindeutiger Weise identifizierbaren Schriftsinns den Blick auf eigene Lebensrelevanzen verstellen.⁴⁶

Der Beitrag der Bibel zur Selbstentwicklung, Selbstvergewisserung bzw. Identitätsbildung muss sich je neu legitimieren, indem die Leser:innenrolle nicht unterbestimmt bleibt. Der Erfahrungsschatz der Bibel im Hinblick auf existentielle Fragen, Hoffnungen, Ängste, in Bezug auf Erfahrungen der Freude, des Glücks, aber auch des Leids, der Sinnlosigkeit sowie das Hineinstellen all dieser menschlichen Momente in den Horizont eines Gottes, kann nur dort zum Reflexionsmoment und zur eigenen Deuteoption werden, wo die Leser:innen sich ganz klar aufgefordert sehen, aktiv und in deutender Weise an der Auseinandersetzung mit biblischen Texten teilzunehmen. Daran anschließend können verschiedene Zugangsweisen wie existentielle oder tiefenpsychologische Auslegungen nur angebahnt werden, wenn Voraussetzungen einer Konturierung der Leser:innen ge-

45 Da der Zusammenhang zur persönlichen Bedeutung innerhalb der Texte nicht klar identifiziert werden konnte, fand die wahrgenommene Leser:innen-Rolle keinen unmittelbaren Eingang in die Kategorienbildung und die daran anschließende Typologie.

46 Gennerich/Zimmermann resümieren ebenfalls, dass die Befragten hinsichtlich ihrer Deutekompetenzen wenig in der Lage sind, aus dem biblischen Text heraus zu argumentieren (vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 111f.).

schaffen werden. »Identifikationsangebote«⁴⁷ stehen somit nicht voraussetzungslos im Raum, sondern bedürfen einer Reflexion des Verhältnisses zu diesem Buch in der Rolle als Leser:innen.

Diesen Überlegungen kann begegnet werden, indem im Religionsunterricht die Rolle der Schüler:innen als Rezipient:innen biblischer Texte explizit zum Thema gemacht und in Deuteprozessen erprobt wird: Wo stehe ich in diesem Lernprozess, welche »Befugnisse« habe ich in der Begegnung mit dem Text, wo gibt es hingegen auch Grenzen meiner Interpretation, wo wird diese gar falsch? Eine grundlegende diskursive Auseinandersetzung mit den Schüler:innen über die eigene Rolle in der Begegnung mit biblischen Erzählungen löst bei Weitem nicht jede Zugangsschwierigkeit, sie reduziert diese aber womöglich auf den subjektorientierten und damit eigentlichen Kern bibeldidaktischer Anliegen und räumt etwaige grundlegende Schranken der eigenen Annäherungen zur Seite. Wenn Schüler:innen »dauerhaft zu [einem] eigene[n] auslegenden Umgang mit biblischen Texten ermutigt werden« sollen, kann das – wie Friedrich Schweitzer betont – nur Erfolg haben, »wenn sie von Anfang an den Wert des eigenen Entdeckens und Deutens erfahren können«⁴⁸.

Die in der Lehrer:innenbildung durchaus inzwischen verankerten rezeptionsästhetischen Zugangsweisen zu einem Text im Allgemeinen und zur Bibel im Besonderen können nicht nur Grundlage jedweder Planung, Gestaltung, Initiierung und Evaluation biblischer Lernprozesse sein, sondern ebenso auf einer Metaebene mit älteren Schüler:innen reflektiert werden, so dass die subjektorientiert arrangierten Lernprozesse in transformierender Weise in die eigene Rollenwahrnehmung nachhaltig integrierbar sind.

Dies schließt ein, dass eine Verhältnisbestimmung vorgenommen wird zwischen den verschiedenen Ausleger:innen biblischer Texte in Tradition und Gegenwart, insbesondere zwischen scheinbar »amtskirchlichen« Deutungen und Deutungen der gegenwärtigen Leser:innen, die nicht selten die Auslegungshoheit institutionell verankert sehen.⁴⁹ »Eine Fokussierung der Pluralität von Auslegungsperspektiven dürfte daher mit einer Neubewertung der Bibel bei den Schülerinnen und Schülern einhergehen.«⁵⁰ Eine Wahrnehmung der Texte als vieldeutig wird sodann anders perspektiviert, wenn die eigene Auslegung sich in diese Vielfalt einreihen darf als aktiver, gleichberechtigter, zu kritischen Anfragen fähiger Gesprächspartner und nicht *ein* »richtiger« Sinn aus der Vielfalt gezogen werden muss oder die Auslegungsbefugnis bei wenigen anderen liegt. Eine Annäherung über andere Deuteperspektiven in ihrer Unterschiedlichkeit und Vielfalt kann folglich einen Weg darstellen, die eigene interpretierende Rolle mit all ihren Kompetenzen einzuordnen und schließlich in Gebrauch zu nehmen.

Gleichwohl sind diese Reflexionsmomente zur Bestimmung der Rolle der Leser:innen im biblischen Auslegungsgeschehen auf einer Metaebene aus entwicklungspsycho-

47 Niehl 2006, 30.

48 Schweitzer 1999, 242.

49 Dabei wird die Begegnung mit konkreten Bibelauslegungen in der Kirche bei Weitem nicht nur negativ gesehen, bietet sie doch Anhaltspunkte und Orientierungshilfen. Jedoch kann die eigene Rolle in der Folge auch in anderen Berührungspunkten mit der Bibel als stark beschnitten wahrgenommen werden.

50 Gennerich/Zimmermann 2020, 200.

logischen Gründen primär in höheren Jahrgangstufen einspielbar, können aber ebenso über Zugänge des Theologisierens mit Kindern und Jugendlichen⁵¹ immer wieder neu zur Geltung gebracht werden.

Schüler:innen-Erfahrungen aus anderen schulischen Fächern im Umgang mit Texten, wie sie etwa im Deutschunterricht gemacht werden, können wohl Ansatzpunkt sein, genügen jedoch nicht alleinig als Voraussetzung, da zumindest einige Schüler:innen der Bibel eine gewisse Besonderheit zuschreiben, die sie von anderen Büchern unterscheidet und die Einfluss nimmt auf die Möglichkeiten einer interpretativen Auseinandersetzung.

Mit Blick auf die Lehrer:innenbildung ist eine Selbstvergewisserung eigener Zugangsschwierigkeiten vonnöten. Authentisches Lehren geht nicht vorbei an der eigenen Auseinandersetzung. Auch dies setzt an der eigenen Deutungsmöglichkeit, -fähigkeit und nicht zuletzt -bereitschaft an, d.h. auch hier gilt es, die Frage nach der eigenen Rolle in der Auseinandersetzung mit biblischen Texten in klärender Weise zu bearbeiten.

Durch die Schärfung des Blicks auf die Rolle der Leser:innen ergibt sich alles in allem so zumindest die Chance, dass die Bibel im Rahmen religionsunterrichtlicher Lernprozesse lebensrelevant, dass Verfügungswissen zu Orientierungswissen wird, weil eine entscheidende Verstehensvoraussetzung zum Thema wird. Die vermeintlich »fremde Erzähwelt« kann zwar immer noch z.B. kulturellen oder sprachlichen Barrieren obliegen, jedoch wird eine Grundlage offenbar, die eine Transformation in die eigene Lebenswelt hinein zumindest möglich macht. So kann, wie Franz W. Niehl zu bedenken gibt, die »fremde Erzähwelt als Prüfstein für das eigene Wahrnehmungs- und Deutungsmuster«⁵² relevant werden. Biblische Erzählungen können als neuer Interpretationshorizont ernsthaft ins Spiel gebracht werden und die eigenen Erfahrungen, die eigene Erzählung, die eigene Lebens- und Weltdeutung anfragen und verändern.

6.3.2 Sprachsensibilität fördern

In Bezug auf die artikulierten Äußerungen der Befragten zur Sprache biblischer Texte lassen sich einige grundlegende Verweismomente hinsichtlich einer Förderung religiöser Sprachfähigkeit ausmachen.⁵³ Dass es bezogen auf die Sprache biblischer Texte Anforderungen an die Ausgestaltung und Planung von Lernprozessen gibt, zeigen die Zugangsschwierigkeiten Jugendlicher, die vorliegende Studie in diesem Bereich offenlegen konnte.

Stefan Altmeyer legt eine für die Ergebnisse vorliegender Studie hilfreiche Einordnungsoption vor, indem er davon spricht, dass Verstehensprobleme auf den historischen wie kulturellen Abstand der Lebenswelt zu der Welt der biblischen Texte auf der einen Seite und auf die ungewohnte religiöse Sprache auf der anderen Seite zurückzuführen sind.⁵⁴ Konkret spricht er von »historisch-kultureller« und »religiös-sprachlicher Di-

51 Vgl. die Darstellungen zum Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen zu biblischen Themen bei Roose 2012 sowie Freudenberger-Lötz 2011 und dies. 2012, 45–48.

52 Niehl 2006, 24.

53 Vgl. zum Stellenwert religiöser Sprachlehre Halbfas 2012.

54 Vgl. Altmeyer 2018, 483.

stanz«⁵⁵. Die historische und kulturelle Distanz kommt über den Aspekt des Alters in Kombination mit einer wahrgenommenen Lebensferne in vorliegender Studie deutlich zum Tragen, indem vor allem auf alte Begrifflichkeiten, ungewohnte Vergleiche sowie soziokulturelle Umstände rekurriert wird. Hinsichtlich der Semantik religiöser Sprache ist zu differenzieren, ob die Befragten angeben, den Sinngehalt nicht zu verstehen, jedoch einen symbolischen Deutehorizont mitdenken, diesen aber aufgrund von Uneindeutigkeit oder Komplexität nicht entziffern können; manifestiert werden kann dies an Symbolen und Metaphern sowie an explizit religiösen Begrifflichkeiten, aber auch an Gattungen und Sprachhandlungen, wie Gleichnissen, Gebeten, prophetische Reden, Lob- oder Klageworten etc. Oder aber ob eine symbolische Deutung nicht in Betracht gezogen werden kann, da biblische Texte historisch-wörtlich verstanden werden und folglich der Wahrheitsgehalt angezweifelt wird.⁵⁶

Insgesamt steht die Relevanz der Sprachebene für die Inhaltserschließung im Mittelpunkt: Sprache und Inhaltserschließung sind eng miteinander verbunden, die geschriebenen, übersetzt überlieferten biblischen Worte sind nicht nur Medium der Vermittlung. Ohne Zugang zur Sprache kann auf inhaltlicher Ebene nichts verhandelt oder interpretiert werden und im nächsten Schritt auch nicht für eigene Lebenskontexte befragt werden.

Ausgehend von der Differenzierung religiöser Sprache in »Sprache der Religion«, »Sprache für Religiöses«, »Religiöses Sprechen« und »Sprechen über Religion«⁵⁷, leitet Stefan Altmeyer vier bibeldidaktische Wege einer Sprachbildung ab, wobei einmal der Ausgangspunkt mehr bei den Texten, einmal mehr bei den Leser:innen und ihren Anliegen liegt. Zunächst geht es um ein Verstehen biblischer Sprache und ihres Mehrwertes: »Neben einem Verständnis für zentrale Gattungen geht es im Kern darum, ein Verständnis für den symbolischen und metaphorischen Charakter biblischer Sprache zu entwickeln.«⁵⁸ Weiterhin steht ein »Wahrnehmen und Ausdrücken lernen durch die Bibel«⁵⁹ im Fokus. Hier wird auf die Annahme rekurriert, dass ein unmittelbarer Zugang zu biblischer Sprache erfolgen kann, ein Gebrauchen der Sprache also auch ohne Verstehen derselben funktionieren kann, vor allem wenn es um menschliche Grunderfahrungen geht, die durch biblische Worte einen möglichen Ausdruck finden können.⁶⁰ »Sprechen lernen im Austausch mit der Bibel« bezieht sich auf die durch Beschäftigung mit biblischen Texten entstehende Fähigkeit, »sich über religiöse Fragen und Orientierungen zu

55 Ebd.

56 Beide Optionen tangieren über die Sprachbefähigung hinaus auch andere Bereiche: Ist in letztgenanntem Fall eine Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Bibelverständnis von zentraler Bedeutung, so zeigt sich im ersten Fall die wichtige Rolle einer Thematisierung der eigenen Rolle als Interpretierende.

57 Altmeyer 2018, 483–485 sowie Altmeyer 2021, 23–28 und Altmeyer 2011, 115–120: Altmeyer bezieht sich hier auf Sprache in religiösen Bildungsprozessen, die differenziert betrachtet werden kann hinsichtlich ihres Sprachverständnisses und der zugrundeliegenden Paradigmen Vermittlung, Aneignung, Wahrnehmung sowie religious literacy.

58 Altmeyer 2018, 485.

59 Ebd., 486.

60 Vgl. ebd.; außerdem Baldermann 2013, der die Psalmen der Klage zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen macht.

verständigen und eine gemeinsame Sprache für religiöse Themen zu suchen«⁶¹. Schließlich bezieht sich »Auskunft geben lernen« auf ein Strukturieren, Darstellen, Präsentieren biblischer Themen sowie eine diskursive Auseinandersetzung mit ihnen.⁶²

Die Ergebnisse vorliegender Studie können als anschlussfähig an die von Altmeyer dargestellten Perspektiven gelten. Denn der fehlende Zugang zur Sprache impliziert – wie bereits aufgezeigt – mehrere Dimensionen: Ein angemessenes Verstehen symbolisch-metaphorischer Sprache kann als Grundlage eines persönlichen Zugangs zur Bibel gesehen werden, darüber hinaus werden die Fragen nach der Lebensrelevanz in Bezug auf eigene (potentielle) (Kontingenz)Erfahrungen sowie nach einem persönlichen In-Gebrauch-Nehmen-Können virulent. Dabei sind Vereinseitigungen zu vermeiden, zumal sich die Zugangsschwierigkeiten wie auch die Wege der Sprachbildung stets untereinander bedingen. Die aus dieser Studie herausgearbeiteten Forderungen nach einem »Update« der biblischen Sprache können sich zudem auf mehrere Aspekte beziehen und legen eine bei den Befragten durchaus registrierte Verwobenheit von Sprache und Inhalt wie auch von verschiedenen sprachlichen Zugängen nahe. Insgesamt geht es um eine Sensibilisierung für die Unterschiedlichkeit sprachlicher Barrieren und eine differenzierte Diagnose über die Beschaffenheit der Sprachprobleme und ihrer angrenzenden Bereiche.

Dieses Postulat eines »Updates« vermag auch ein Ruf nach der Legitimation alltagstauglicher sprachlicher Elemente sein. Stefan Altmeyer verweist in diesem Zusammenhang auf die grundlegende Bedeutung derartiger Elemente gerade für den Religionsunterricht, will dieser doch einen Dialog zwischen der Glaubenswelt und der Lebenswelt anbahnen, in der wesentlich die Sprache eine Rolle spielt, und spricht von einem »sprachsensiblen Religionsunterricht«, der um eine »lebensweltlich-sprachliche Anknüpfung«⁶³ bemüht sein sollte. »Die Reduktion sprachlicher Komplexität führt dazu, dass die Relevanzfrage zum Gegenstand des Unterrichts gemacht und mehr Schülerinnen und Schüler beteiligt werden können. Es scheint so zu sein, dass der Gebrauch einer leichten Sprache zu einer intensiven inhaltlichen Auseinandersetzung und Positionierung motiviert und diese fördert.«⁶⁴ Offenbar wird dann, »wo jenseits sprachlicher Hürden die thematischen Stolpersteine liegen, die zum Anstoß produktiver Lernprozesse für möglichst viele Schülerinnen und Schüler werden können«⁶⁵.

Dieser Aspekt lässt in biblischen Lernprozessen Entscheidendes zu: Wenn sprachliche Hürden weniger werden, können andere Zugangsschwierigkeiten bearbeitet werden, kann eine andere Auseinandersetzung mit Themen sattfinden, kann ein Ausprobieren biblischer Sprachmuster einen legitimen Ort finden etc. Auch sind nicht selten sprachliche Hürden eng verwoben mit anderen Anfragen an den biblischen Text.

Dabei ist es allerdings nicht unbedingt angezeigt, auf andere Bibelübersetzungen zurückzugreifen. Dies kann ein Weg sein, kann Diskrepanzen aber auch verstärken, vor allem dann, wenn starke inhaltliche Lenkungen und interpretatorische Vorgaben – z. B.

61 Altmeyer 2018, 486.

62 Vgl. ebd., 486f.

63 Altmeyer 2019, 192.

64 Ebd., 195.

65 Ebd., 196.

durch Lernmaterialien oder durch Lehrkräfte – gemacht werden. Entsprechend der Verstehensbedingungen der Lesenden gibt es zahlreiche Bibelübersetzungen zur Wahl, welche nicht selten mit der Intention geschrieben wurden, die Sprache im Sinne einer alltäglichen, juvenilen zu aktualisieren sowie Komplexität und historisch-kulturelle Barrieren durch neue Kontextualisierungen zu reduzieren. Ferner gibt es zahlreiche Projekte, die die symbolische Lesart der Bibel thematisieren und mit zahlreichen Hintergrundinformationen aufwarten.⁶⁶

Bei allen Vorteilen, die solche Zugangsweisen bergen, sind allgemeine Vorbehalte biblischer Sprache gegenüber von zentraler Bedeutung und als Prämisse für das Lerngeschehen ernst zu nehmen. Andere Bibelübersetzungen können bspw. – gerade bei der Arbeit mit Jugendlichen – in vergleichender Weise angeschaut werden, wodurch ein Verstehensprozess in Gang gesetzt werden kann, der implizit auch Interpretationsvorgänge sowie Lesarten der Bibel integrativ bearbeitet. Was heißt es, dass die Bibel ein übersetztes Buch ist? Von wem und wann ist dies passiert? Aus welcher Sprache und mit welchen Zielen wurde sie möglicherweise übersetzt? Was ist die Intention einer sprachlichen Aktualisierung? Was bedeutet es, dass jede sprachliche Veränderung und Übersetzung auch eine interpretative Auseinandersetzung mit biblischen Texten beinhaltet? Was wiederum heißt es für ein zugrundeliegendes Bibelverständnis, wenn der Text bearbeitbar wird? So wird die Wahrnehmung biblischer Rede als etwas »Altes« bzw. vermeintlich in alten Formulierungen Geschriebenes reflektierbar. Gleichzeitig entlastet ein vergleichendes Vorgehen davon, dass aktualisierende Formen auch bei den Schüler:innen ankommen müssen. Vielmehr werden sie zum Gesprächspartner:innen, zu einer Annäherungsmöglichkeit, mit der auch eine kritische Auseinandersetzung stattfinden kann.

Unabhängig von der Übersetzung ist innerhalb der Bibel auf eine sprachliche Vielfalt zur treffen. Auch ist biblische Sprache nicht gleich biblische Sprache; die Vielfalt der biblischen Rede wahrzunehmen, bietet Anknüpfungspunkte. Manches ist leichter zugänglich, manches birgt Schwierigkeiten.⁶⁷

Insgesamt bleibt festzuhalten: Wird der Dienst an religiöser Sprachfähigkeit oft zur Begründung biblischen Lernens hergenommen, kann er nur durch einen angemessenen Zugang zu dieser Sprache eingelöst werden.⁶⁸ Die Fülle biblischer Sprache wird nur dann zu der Möglichkeit, auch eigene (religiöse) Erfahrungen entsprechend artikulieren zu können, wenn eine Sprachsensibilität bezüglich der Verschiedenartigkeit und Symbolhaftigkeit biblischer Sprache geschaffen wird und gleichzeitig eigene sprachliche Zugangsschwierigkeiten thematisiert werden. Wenn die Lebens- und Erfahrungswelt wahrgenommen wird, ist auch ein eigener Sprachzugang in wertschätzender Weise zu berücksichtigen, der mit der Sprache der Bibel evtl. nicht kompatibel erscheint, weil in ihr kein Spiegel für eigene Erfahrungswelten vorzuliegen scheint.

66 Vgl. den Überblick über gängige Jugendbibeln bei Boeck 2020 sowie die konzeptionellen Einordnungen von Langenhorst 2020. Für Schüler:innen mit geringerer sprachlicher Kompetenz kann die Bibel in »Leichter Sprache« ein geeigneter Zugang zu biblischen Erzählungen sein. Zu Grundzügen sowie Chancen und Grenzen vgl. Fuchs/Neumann 2019.

67 Baldermann rekuriert etwa auf die unmittelbaren Zugangsmöglichkeiten zu Psalmen (vgl. Baldermann 2011).

68 Vgl. Kropač 2010, 419f.; Schambeck 2009, 76f.

Nichtsdestotrotz bleibt die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Fülle der Bibel als Lernen an der eigenen Sprachfähigkeit eine Chance und eine Aufgabe biblischer Lernprozesse. Es ist nicht im Sinne einer biblischen Didaktik, wenn ein reines Anpassen an die lebensweltlichen Erfahrungen stattfinden würde.⁶⁹ Vielmehr ist der jeweilige Mehrwert einer Begegnung in den Blick zu nehmen bzw. die Option einer bereichernden Begegnung zur eigenen Weiterentwicklung, wie Joachim Theis betont: »Biblische Texte sind [...] nicht immer auf den ersten Blick verständlich. Ihr widerständiges Potential fordert die Auseinandersetzung mit dem Text heraus.«⁷⁰ Bei all den verschiedenen Facetten bleibt es spannend, auf sperrige Texte einzugehen. Gerade Erzählungen des Scheiterns, grundmenschlicher Erfahrungen, Nöte und Ängste können neben einem identifikatorischen Potential auch einen Zugang bieten, indem das oft vermutete glatte Gottes- und Menschenbild der Bibel angefragt und damit Ausgangspunkt einer diskursiven Beschäftigung werden kann.

6.3.3 Auseinandersetzungen mit der Wahrheitsfrage ermöglichen

Wie gezeigt werden konnte, ist die Frage nach der Wahrheit der Bibel bzw. einzelner biblischer Erzählungen von zentraler Bedeutung für die Ausgestaltung der eigenen Positionierung zur Bibel. Für biblische Lernprozesse heißt dies, dass Wahrheitstheorien in kritisch-reflexiver Weise in die Auseinandersetzung einzubringen sowie in einen theologischen Horizont zu stellen sind.⁷¹ Wenn eine Verkürzung der Wahrheitsfrage auf ein korrespondenztheoretisches Verständnis vorliegt, gilt es im Rahmen religiöser Lern- und Bildungsprozesse, dieses zunächst aufzubrechen, andere Theorien ins Gespräch einzuspeisen und ausgehend davon biblische Texte je neu zu befragen. Wird demnach der Blick auf das Wahrheitsverständnis dahingehend geweitet, dass durch ein pragmatisches Wahrheitsverständnis⁷² die persönliche Lebensrelevanz als entscheidendes Kriterium einfließt, ergeben sich andere Anforderungen und Herausforderungen. Mirjam Zimmermann betont in diesem Zusammenhang den pragmatischen Zugang zur Wahrheitsfrage mit seinem lebensweltlichen Referenzpunkt als angemessene Weise, die Wahrheitsfrage zu thematisieren bzw. sich ihr anzunähern und postuliert einen Einsatz gegen eine verengende Sichtweise der Wirklichkeitsbetrachtung durch Absolutsetzung oder Historisierung.⁷³ »Die Frage der Bibelwahrheit wird insofern an der Möglichkeit der Aneignung dieser Texte von Kindern und Jugendlichen entschieden. [...] Aussagen der Bibel werden als ›wahr‹ anerkannt, wenn sie den einzelnen Schülerinnen und Schülern etwas bedeuten.«⁷⁴ Somit bedürfen »biblische Texte nicht nur einen Bezug zur Historie [...], sondern eben auch einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerinnen

69 Stefan Altmeyer betont, dass in einem sprachsensiblen Religionsunterricht »die Sprachen des Verstehens und des Verstandenen beide gleichermaßen relevant und dialogisch aufeinander zu beziehen sind« (Altmeyer 2021, 22).

70 Theis 2021, 301.

71 Vgl. u.a. Heimbrock 2016.

72 Hier werden »praktische Konsequenzen aus einer Aussage als Wahrheitskriterium« (ebd.) herangezogen.

73 Vgl. Zimmermann 2016, 342f.

74 Vgl. ebd., 342.

und Schüler, weil ohne einen solchen die angenommene Relevanz der Texte ebenso zur bloßen Fiktion würde.«⁷⁵ Dies stellt einen Ansatzpunkt dar, der im Verständnis der Befragten zum Teil schon indirekt verankert ist bzw. eingefordert wird, insofern biblische Texte sich als »brauchbar« für das eigene Leben erweisen müssen. Andernfalls ist ihre Beachtung nicht selten obsolet. Eine fehlende Lebensrelevanz kann demnach auch in den Kontext der Wahrheitsfrage gerückt werden, wenn aufgrund fehlender Bedeutung für den eigenen Lebenskontext die Positionierung zur Bibel *distanziert*, *ablehnend* oder *indifferent* ist. Diese Betrachtungsweise mit Bezug zur Lebensrelevanz wird in vorliegender Studie von den Befragten zwar nicht explizit unter dem Begriff »Wahrheit« verhandelt, kann aber durch die Thematisierung der eigenen Lebensrelevanz und die Forderung nach einem persönlichen Nutzen der Bibel als ein bedenkenwerter und für diese Diskussion anschlussfähiger Aspekt identifiziert werden.⁷⁶ Nichtsdestotrotz kann mittels dieser alternativen Perspektivierung nicht unmittelbar ein persönlicher Zugang zur Bibel erreicht werden, vielleicht aber ergibt sich möglicherweise eine Anschlussfähigkeit auf anderer Ebene, da sich eine Lebensrelevanz auch erst eröffnen muss.

Weiterhin erweisen sich die wahrheitsbezogene Kohärenztheorie und Konsenstheorie insofern in sensibilisierender Weise als hilfreiche Erklärungsmuster für Zugänge Jugendlicher zur Bibel sowie als bibeldidaktische Hintergrundfolien, wenn im Kontext biblischer Lernprozesse die Wahrheitsfrage hierdurch unter verschiedenen Blickwinkeln thematisiert wird, indem sie in den Horizont anderer Glaubensaussagen sowie diskursiver Aushandlungsprozesse gestellt wird. Die explizite Thematisierung des Wahrheitsdiskurses kann dabei den Lernenden ein Grundverständnis ermöglichen, das dann auf die Auslegung der Schrift übertragbar ist.

Hier schließt sich der Kreis zu der bereits diskutierten Frage, welche Legitimationen Leser:innen für sich wahrnehmen, wenn sie sich einem biblischen Text annähern. Nur wenn die Aspekte ineinandergreifen und mit der Weitung des Wahrheitsverständnisses auch eine angemessene Reflexion der Leser:innenrolle einhergeht, kann eine lebensbedeutsame – und in diesem Sinne »wahre« – Bibelauslegung stattfinden. Die Verwobenheit von Wahrheitsfrage, Schriftverständnis und Rollenverständnis kommt hierbei deutlich zum Tragen.⁷⁷ Auch wenn die Fähigkeit, symbolhafte Sprache als solche zu erkennen, im Grundschulalter noch nicht ausgeprägt ist, so können Kinder durchaus aus der Binnenlogik einer Geschichte heraus argumentieren, ohne dass diese als historisch

75 Gennerich/Zimmermann 2020, 197.

76 Dass die Wahrheitsfrage nicht nur mit dem Bibelverständnis zu tun hat, sondern auch mit der persönlichen Lebensrelevanz, darauf verweisen u.a. Gennerich/Zimmermann 2020. Dies gilt umso mehr, wenn von einem pragmatischen Wahrheitsverständnis ausgegangen wird (vgl. ebd., 196–200).

77 Zum konkreten Vorgehen vgl. hier auch Zimmermann 2019, 208: Die Wahrheitsfrage kann narrativ, kreativ, reflexiv und metadiskursiv eingebracht werden, wenn »kontextuelle Perspektivität und lebensnahe Subjektivität« herausgestellt werden. Produktive Auseinandersetzungen, die etwa durch Verändern eines Textes die Bedeutung der Wahrheit auf subjektiver Ebene und im Sinne einer narrativen Identität spiegelt, sowie das Befassen mit Wahrheitstheorien und Aufgreifen von Wahrheitsanfragen der Schülerschaft sind schon in der Ausbildung der Lehrkräfte zum Thema zu machen.

so stattgefunden gesehen würde. Betrachtet man in diesem Licht die Zugangsschwierigkeiten Jugendlicher hinsichtlich des Wahrheitsgehaltes, so drängt sich – ähnlich wie bei Kindern – die Frage auf, ob hier nicht ebenfalls ein grundsätzlicher, altersunabhängiger Ansatzpunkt biblischen Lernens liegen muss. Das vorläufige Hintanstellen theologischer Deutungsversuche zugunsten eines Zurechtfindens und Verharrens in der Erzählung mit ihrer Logik sowie ein Mitdenken und Mitfühlen kann – die erst in einem nächsten Schritt erfolgenden – eigenen, kritisch-reflexiven Auseinandersetzungen erleichtern und Jugendliche Schritt für Schritt in eigene Deutungsversuche einführen.⁷⁸ Weiterhin können auf die jeweiligen Leser:innen fokussierte Erzählweisen, die die symbolische Rede dadurch thematisieren, dass sie bspw. einen alternativen Erzählaufbau aufweisen oder mit Hilfe von Erzählern aus anderen Perspektiven durch die Bibel führen oder kontextualisierende Informationen bereitstellen etc., Ansatzpunkte für ein schrittweise vonstattengehende Sprachbefähigungen sein, die einen mehrperspektivischen Zugang zu biblischen Texten anbahnen.⁷⁹

Verschiedene entwicklungsbedingte Faktoren, die auf Verstehensprozesse wirken, insbesondere die mitunter vernachlässigte affektive Komponente sowie die bereichsspezifischen kognitiven Entwicklungen, verbieten zwar ein striktes Einordnen in entwicklungspsychologische Stufen und in der Folge ein Voraussetzen bestimmter kognitiver Fähigkeiten sowie die defizitäre Bewertung eines möglichen Fehlens derselben. Jedoch helfen entwicklungspsychologische Perspektivierungen, um den Blick auf die Leser:innen und die ihnen eigene Bandbreite an Verstehensmöglichkeiten zu richten.⁸⁰

Eine Schärfung der Wahrnehmung hinsichtlich der Vielfalt an biblischen Gattungen kann bei der Behandlung der Wahrheitsfrage darüber hinaus hilfreich sein. Indem die verschiedenen Texte auf Gattungsebene behandelt und gegenwartsbezogene Äquivalenzen gefiltert werden, kann ein Verständnis dafür reifen, was biblische Texte sind und was sie nicht sind. So ist beispielsweise ein Gesetzestext im Rahmen seines historisch-kontextuellen Entstehungszusammenhangs zu befragen. Eine prophetische Rede kann als zur Ehrfurcht gegenüber Gott mahnender, aber auch als gesellschaftliche Missstände anprangernder Text gelesen werden. Und die Erzählungen bezüglich der Wundertätigkeit Jesu sind in der Gesamtkomposition der Gottesrede des jeweiligen Evangeliums bzw. im Kontext der Reich-Gottes-Botschaft in den Blick zu nehmen etc.

Darüber hinaus ist gegen eine »Simplifizierung der Wahrheitsfrage«⁸¹ einzuwenden, dass die Frage nach Wahrheit nicht der Frage nach Fiktionalität entspricht.⁸² Eine reine Unterscheidung in (historisch) wahr im Sinne von historischer Tatsachenbeschrei-

78 Vgl. hierzu die Ausführungen zum Umgang mit Gleichnissen von Niehl 2006, 171f. sowie Überlegungen zur Wahrheitsfrage in der Kindertheologie von Freudenberger-Lötz 2007.

79 Vgl. zu allgemeinen Zugangsoptionen Zimmermann 2016, 343–345 sowie die Kinderbibeln von Langenhorst/Krejttschi 2019 oder Halfas 2016.

80 Vgl. hierzu Büttner/Dieterich 2016, 25–36, die die gegenstandsbezogene Entwicklung der Domäne Religion veranschaulichen.

81 Zimmermann 2016, 337.

82 Zimmermann verweist im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Studie Hanisch/Bucher 2002 darauf (vgl. Zimmermann 2016, 337). Vgl. auch Roose 2016, die die Problematik um Faktualität und Fiktionalität im Hinblick auf Gleichnisse und Wundererzählungen darstellt und didaktische Perspektiven auslotet.

bung auf der einen Seite und fiktiver Erzählung auf der anderen Seite spiegelt zwar alltagssprachliche Verwendungsweisen wieder, kommt aber einer Vereinfachung gleich. Dass die Frage nach »wahr« mehrere Dimensionen der Wahrheitsfrage impliziert, gilt es auch in Bezug auf ein Lernen mit der Bibel aufzugreifen. Die Frage nach Fiktionalität biblischer Texte ist begrifflich zu konkretisieren und in vergleichender Perspektive einzuholen. Auch an dieser Stelle ist der Bezug zur Kategorie der Fiktionalität anderer Textarten klärend. In der Auseinandersetzung mit Textarten, mit denen die lesenden Schüler:innen vertraut sind (z. B. Fantasiegeschichten, Erlebnisberichten, Ereignisschilderungen etc.), entstehen im weiteren Verlauf auch Ansatzpunkte einer reflektierten Einspielung der Wahrheitsfrage. Ein multiperspektivisches Betrachten und Bearbeiten einzelner Bibeltexte oder das Einspielen verschiedener Deutungen aus Tradition und Gegenwart weiten schließlich den Blick auf den jeweiligen Einzeltext.

Im Rahmen historisch-archäologischer Annäherungen bspw. kann in identifizierenden, illustrierenden sowie kontrastierenden Weisen der jeweilige Bibeltext bearbeitet, historisch eingeordnet und hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen der Wahrheitsfrage kritisch betrachtet werden.⁸³ Dabei wird zum einen ersichtlich, dass die Bibel durchaus »ein geschichtliches Buch mit einer bestimmten historischen Plausibilität«⁸⁴ ist und somit keinesfalls »als Mythen- oder Märchensammlung missverstanden«⁸⁵ werden darf. Zum anderen werden aber weder historische Sicherheiten geschaffen, noch kommen biblische Texte ohne eine deutende Auseinandersetzung aus.

Insgesamt gilt es im religionsunterrichtlichen Lernen mit der Bibel, die Frage nach Wahrheit und Lüge, nach Irrtum und Glaube auszuhalten und zum Thema zu machen. Eine Vermeidung dieser bisweilen unbequemen Themen führt zu einer Festigung der Missverständnisse und Zugangsschwierigkeiten seitens der Schüler:innen.

An dieser Stelle offeriert sich auch ein wichtiger Aspekt der Lehrer:innenbildung: Nicht nur die Schwierigkeit eines Umgangs mit der Wahrheitsfrage in unterrichtlichen Zusammenhängen muss im Fokus stehen, auch eine reflektierte Auseinandersetzung seitens (angehender) Religionslehrkräfte mit eigenen wahrheitsbezogenen Zugangsschwierigkeiten zu biblischen Texten sowie mit dem eigenen (mehrdimensionalen) Weltbild ist im Rahmen universitärer Lehre sowie im Referendariat und in bibeldidaktischen Fortbildungen aufzugreifen.⁸⁶ Ohne eine eigene, reflektierte Position zur Wahrheitsfrage kann kein authentischer Umgang mit dieser im unterrichtlichen Geschehen stattfinden. So gilt es hier, ein Wissen um verschiedene Wahrheitstheorien zu erwerben und auf dieser Basis in Bezug auf die biblische Überlieferung einen reflexiven Umgang einzuüben. Nicht zuletzt hinsichtlich der Konsequenzen, die sich jeweils für den Umgang mit biblischen Texten ergeben, sind diese zu befragen.

83 Vgl. Gennerich/Zimmermann 2020, 198 sowie Zimmermann/Zimmermann 2018, 737f.

84 Gennerich/Zimmermann 2020, 198.

85 Ebd., 199.

86 Vgl. Dieterich 2018, 158: Er verweist darauf mit Blick auf die Schöpfungserzählung und einer multiperspektivischen Annäherung seitens der Lehrkräfte.

6.3.4 Referenzgrößen als Kontexte biblischer Zugänge wahrnehmen und kritisch befragen

Die Frage, wo eine Berührung mit der Bibel stattfindet und wie diese subjektiv bewertet wird, ist von grundlegender Bedeutung für die eigene Einstellung zur Bibel. Die Kenntnis der Referenzgrößen und ihrer jeweiligen Reichweite sowie der sensible Umgang mit ihnen ist eine grundlegende Aufgabe bei der Planung biblischer Lern- und Bildungsprozesse. Darüber hinaus kann die kritisch-produktive Auseinandersetzung mit diesen Bezugsgrößen immer auch ein wichtiger Ausgangspunkt für die konkrete Gestaltung biblischer Lernsettings sein. Insgesamt gilt es, entsprechende Erfahrungen und Bezüge mit Referenzgrößen immer wieder neu zu kontextualisieren und nach potenziellen Erträgen für die Deutung biblischer Texte und davon ausgehenden Perspektiven für die aktuelle Lebenssituation zu befragen. Gerade weil – den empirisch fundierten Erkenntnissen zufolge – keine Plausibilisierung der eigenen Positionierung zur Bibel ausgehend von der Zugehörigkeit zur eigenen Religion bzw. zum eigenen Glaubenssystem stattfindet, wird die Dringlichkeit einer am Subjekt und dessen Lebenswelt orientierten biblischen Auseinandersetzung wichtig. Die Plausibilität biblischen Lernens aus bildungstheoretischer Perspektive mit dem anthropologisch versierten Ziel der Selbstwerdung muss Ausgangspunkt der Bemühungen sein.

Die Referenzgrößen *Religionsunterricht* und *kirchlicher Kontext* rücken besonders in den Fokus, da sie zum einen Überraschendes im Hinblick auf Begegnungen mit der Bibel und Einflussoptionen gezeigt haben. Zum anderen sind es diejenigen Größen, an denen bibeldidaktische Bemühungen produktiv ansetzen können, entziehen sich demgegenüber *Familie und Alltag* sowie *Glaube und Religion* einem unmittelbaren Zugriff.

Will Religionsunterricht eine begründete Positionierung zu biblischen Themen, ein begründetes Urteil erreichen und die Möglichkeit einer persönlichen Bezugnahme zumindest eröffnen, offeriert sich in Bezug auf die Referenzgröße *Religionsunterricht* möglicherweise an den Stellen ein Nachsteuerungsbedarf, wo eine fehlende existenzielle Auseinandersetzung aus fehlenden Möglichkeitsräumen resultiert. Mit anderen Worten: Die Frage nach dem Angebot einer Selbstvergewisserungsoption in Bezug auf das eigene Verhältnis zur Größe »Bibel« muss gestellt werden. Wo bietet die Auseinandersetzung mit biblischen Texten ein kritisch-produktives Potential im Religionsunterricht, wo kann darüber hinaus ein persönliches In-Beziehung-Treten tatsächlich stattfinden? Hier gilt es erstens, die Vielfalt an biblischen Texten zu nutzen und weiter auszuschöpfen. Zweitens sind es auch unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten, die eine Beschäftigung attraktiver und existentieller machen können. Schließlich gilt es bei religionsunterrichtlich-spiralcurricular wiederkehrenden Texten den Fokus auf einen kumulativen Kompetenzerwerb zu richten und etwa im Sinne der Auseinandersetzung mit der Wahrheitsfrage oder im Hinblick eines mehrperspektivischen Lernens immer wieder neue Perspektiven einzuspielen.

Wenngleich die Arbeit mit biblischen Erzählungen immer die Arbeit mit Texten im weitesten Sinne bedeutet, sind gerade über Zeugnisse aus der Wirkungsgeschichte (z.B. Bilder der Kunst, filmische oder literarische Interpretationen etc.) vielfältige Zugangs-

weisen möglich. Auch leser:innenorientierte Zugänge bieten eine ganze Reihe an Optionen.⁸⁷

Nicht zuletzt wird es hierbei einmal mehr darauf ankommen, die Rolle der Schüler:innen als Leser:innen zu schärfen und ihre Deutungslegitimationen bezüglich biblischer Texte zu heben. Darüber ist der Religionsunterricht der Ort, an dem ein Sprechen über die Bibel, ihre Kontextverwobenheit, die Bedeutungsgehalte für Einzelne und bestimmte Personenkreise, Bibelverständnisse etc. möglich wird und auf einer metareflexiven Ebene eingeholt werden kann. Im Wissen um das mannigfaltige Bedingungsgefüge, in dem sich eine Begegnung mit der Bibel ereignen und vielleicht auch eine Beziehung zu ihr anbahnen kann, können die Schüler:innen angeleitet werden, mit ihren eigenen Verstehens- und Zugangsvoraussetzungen sowie denjenigen der Klassengemeinschaft in eine diskursive, selbstreflektierende Auseinandersetzung zu treten.

Eine Vermengung von Kirche und Bibel ist als Vorverständnis bei den Schüler:innen zunächst ernst zu nehmen. Wenn Bibel aus Sicht Jugendlicher zu etwas wird, das im Religionsunterricht behandelt werden muss und gleichzeitig die Position einer Kirche wiedergibt, zu der im Jugendalter ohnehin ein eher distanzierendes Verhältnis eingenommen wird, gilt es bei der Planung und Gestaltung biblischer Lern- und Bildungsprozesse, darauf den Fokus zu richten. Bibel ist in ihrer Auslegungs- und Wirkungsgeschichte auf der einen Seite eng mit Kirche verbunden, sollte aber keineswegs in dieser einengenden Sicht verstanden werden. Die Möglichkeit eines Aufzeigens verschiedener Kontexte, wo biblische Zeugnisse wirkmächtig zu finden sind, schützt möglicherweise vor einem einseitigen Blick. So gehen biblische Texte etwa in ihrer kulturprägenden Kraft weit über den kirchlichen Rahmen hinaus. Auch heutige kulturelle Zeugnisse spiegeln dies in einer der Lebenswelt der Schüler:innen entsprechenden Weise, wenn diese bspw. lernen, biblische Motive in moderner Musik oder Literatur zu identifizieren. In-eins-Setzungen von Bibel und Kirche gilt es religionsunterrichtlich zu entdecken und in differenzierender Weise dechiffrieren, um in einen Dialog mit biblischen Erfahrungen treten zu können, ohne dass die Lernenden schon im Vorfeld durch einseitige Vorannahmen darin eingeschränkt sind, subjektive Interpretationen vorzunehmen.⁸⁸

Es gilt, bei der Rezeptionsgeschichte die Rolle kirchlicher Institutionen herauszuarbeiten und zwar auf kritisch-produktive Art und Weise und mit dem Ziel, die Kirche als eine Rezeptionsinstanz zu begreifen, die zwar eng mit der Bibel verbunden ist, aber nicht mit der Bibel gleichgesetzt werden kann. Auch die vielfältigen, kontrovers diskutierten Rezeptionen in der kirchlichen Traditionsgeschichte, die seit dem Urchristentum bis in die Gegenwart zu finden sind, bieten Anknüpfungspunkte für entsprechende, multiperspektivisch angelegte Lern- und Bildungsprozesse. Dass die Auslegungsgeschichte der Bibel keinesfalls auf kirchliche Rezeptionstraditionen beschränkt ist, kann mit der Integration jüdischer, tiefenpsychologischer, feministischer oder existentieller

87 Vgl. hierzu die 12 Zugänge, die Niehl vorstellt und damit für eine Vielfalt an Zugangsweisen wirbt (vgl. Niehl 2006, 103–114).

88 Auf ähnliche Verwicklungen verweist Theis 2017. Demnach werden biblische Texte z.B. mit Heiligenlegenden oder anderen (kirchlich-)religiösen Texten gleichgesetzt oder durchmischt, so dass das eigenständige Potential erlischt.

Auslegungen ins Blickfeld rücken. Auf diese Weise können einseitige Wahrnehmungen und Vorannahmen aufgebrochen und infrage gestellt werden.

Wie oben beschrieben kann die Einordnung und Reflexion der eigenen Rolle sowie die der eigenen Versteher:innengemeinschaft innerhalb der Auslegungsgeschichte Klärung hinsichtlich von Kompetenzen schaffen.

Nicht außer Acht gelassen werden sollte allerdings auch die positive Beeinflussung. Kirchnahe Jugendliche können dieser Verwobenheit Bibel – Kirche, aber auch der Funktion des Gottesdienstes als Begegnungsort mit biblischen Texten, durchaus etwas abgewinnen. Ein positives Verhältnis zur Kirche verstärkt eine positive Haltung zur Bibel, spielt diese in gottesdienstlichen Vollzügen sowie in der Traditionsgemeinschaft doch eine entscheidende Rolle.⁸⁹

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass kirchenbezogene, biblische Verwobenheiten ernstzunehmend sind und im Rahmen biblischen Lernens im Religionsunterricht eine aktive Auseinandersetzung mit Traditions- sowie Interpretationslinien in ihrer Vielfältigkeit und Anfragbarkeit initiiert werden sollte.⁹⁰

Bei allen Perspektivierungen muss dennoch klar bleiben, dass vorliegende Studie das Bedingungsgefüge zwischen Referenzgrößen und der Bedeutung der Bibel nur anreißen konnte. Was aber explizit oder implizit möglicherweise darüber hinaus auf subjektiver Ebene vorausgesetzt wird, welche Rolle zum Beispiel Peers spielen etc., muss offenbleiben und bedarf weiterer empirischer Klärungen.

6.3.5 Das Potential externalisierter Bedeutungszuschreibungen als Ausgangspunkt eigener Deutungen erschließen

Wenn trotz eigener Distanz anderen Menschen ein »Mehr« in Bezug auf die Rezeption der Bibel zugestanden wird im Sinne einer Bereicherung des Lebens, wenn anderen Positionierungen zur Bibel mit Respekt und Achtung begegnet wird, ist ein wichtiges Fokus religiösen, pluralitätsbefähigenden Lernens erreicht und gleichzeitig eine positive Ausgangslage für biblisches Lernen im Unterricht geschaffen, wie auch Burkard Porzelt⁹¹ oder Mirjam Schambeck betonen: »Biblisches Lernen ist auch schon dort gelungen, wo Schüler/-innen um biblische Erzählungen, Deutungen und vom Wort Gottes geprägte Lebensentscheidungen wissen, sie verstehen und beurteilen können, um so eine eigene, begründete Position in Bezug auf den Gehalt und die Gestalt biblischer Aussagen zu gewinnen.«⁹² Dabei ist der Ausgang gewissermaßen offen: ein Einlassen im Sinne eines »in Gebrauch nehmen für das eigene Leben«⁹³ oder ein Distanzieren. Mit anderen Worten: Dass Jugendliche als Bibel-Leser:innen im Hinblick auf andere Menschen ein Bedeutungspotential der Bibel erkennen, anerkennen bzw. zumindest in Betracht ziehen, kann nicht nur positiv gewertet, sondern auch im Hinblick auf religionsunterrichtliche

89 Vgl. auch hier die Studie von Theis, der auf die »Nachhaltigkeit« des In-Kontakt-Tretens Bezug nimmt (Theis 2005, 191).

90 Vgl. zur Rolle der Versteher- bzw. Auslegungsgemeinschaft Schambeck 2009, 125f.; 129f.

91 Vgl. Porzelt 2012, 66.

92 Schambeck 2017, 28.

93 Ebd.

Lernarrangements aufgegriffen werden. Im Sinne einer Kommunikation über verschiedene Deutungen können je neue Perspektiven eingebracht, nachvollzogen, hinterfragt oder gar bestätigt werden. Basierend auf dem Wissen um die Deutungen anderer werden die Erfahrungen, die sich in biblischen Texten verdichten, unter einem je anderen Blickwinkel wahrgenommen und können als Angebot bereitstehen, um in einen Dialog mit eigenen Erfahrungen und Deutungen zu treten.

Eine *sympathisierende* Haltung im Sinne einer Bedeutungszuschreibung für andere Personen ist aber darüber hinaus attraktiv, insofern gerade diese Tatsache zum Gegenstand einer diskursiven Auseinandersetzung bzw. im Sinne eines kritischen Anfragens behandelt werden kann: Warum sollte die Bibel bei bestimmten Lebenserfahrungen plötzlich relevant werden? Warum sollte im Alter, bei Krankheit oder in ähnlichen Kontingenzsituationen der vermeintlich existierende und oft beklagte breite Graben zwischen biblischen Welten und der eigenen Lebenswelt verschwinden? Indem hier Ansatzpunkte für biblische Lernprozesse geschaffen werden, indem ein Gesprächsanlass diese Vorstellungen aufgreift, wird eine kritisch-produktive Auseinandersetzung in Gang gesetzt. Indem die Bibel als ein Buch für Alte, Kranke, Einsame o.Ä. gesehen wird, ist ein ganz konkretes Bibelverständnis angesprochen und eine eigene, in zukünftigen Kontexten vorstellbare eigene Beziehung zu diesem Buch. Hier lohnen sich bibeldidaktisch fundierte, religionsunterrichtliche Tiefenbohrungen, die mit Jugendlichen angegangen werden sollten. Überdies werden auf diesem Weg Zugangsschwierigkeiten im Sinne einer fehlenden Lebensrelevanz implizit zum Thema gemacht. Muss es einerseits hier ausgehalten werden, dass diese Bedeutungszuschreibungen hinterfragt oder gar relativiert werden, kann andererseits der große Mehrwert darin bestehen, dass andere Relevanzsysteme ins Gespräch kommen können und Deutungsangebote für eigene Erfahrungen erkannt werden können.

Auch über Personen, die der Bibel eine tatsächliche Relevanz beimessen, kann unter dem weiten Stichwort des biografischen Lernens eine Auseinandersetzung stattfinden.⁹⁴ In welchen Situationen »bringt« die Bibel ihnen etwas? Wo haben sie eigene Anfragen, wo sind diese Menschen in Kontingenzsituationen zu verorten? Etc. Der Blick auf die weite Auslegungs- und Wirkungsgeschichte biblischer Texte bietet darüber hinaus zahlreiche Ansatzpunkte: Auslegungen verschiedener Personen in der Tradition wie der Gegenwart können nach dem jeweiligen interpretatorischen Fokus und schlussendlich nach ihnen innewohnenden Bedeutungszuschreibungen befragt werden.

Rezeptive Auseinandersetzungen in der bildenden Kunst, in Literatur, Film und Musik, in Videoclips und Werbung etc. können ebenfalls nach Motiven und zugrundeliegenden biographischen Bedeutungsfeldern analysiert werden. Derartige kulturelle Zeugnisse, die sich auf biblische Texte beziehen, sind teilweise biographisch verankert in ganz bestimmten Lebenssituationen von Menschen entstanden, wie etwa Kirchenlieder, die biblische Verse rezitieren, Martern, die auf biblische Erzählungen rekurrieren etc. Ohne sich hier auf die Intention der jeweiligen Künstler:innen zu beschränken, kann dennoch ein Zugriff über die Entstehungsgeschichte und die dabei be- bzw. verarbeiteten menschlichen Erfahrungen (mit Gott) erfolgen. Denn hier kommen *externalisierte Bedeutungszuschreibungen* ins Spiel, die über den eigenen Wahrnehmungskreis hinaus zur Gel-

94 Vgl. die Überblicke zum Biografischen Lernen bei Lindner 2014; Mendl 2021.

tung kommen, zu einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung anregen und schließlich in konstruktiver Weise eigene Deutungen auf den Weg bringen können.

7. Limitationen und Ausblick

Vorliegende Studie hat sich mit einem qualitativ-empirischen Fokus dem Verhältnis Jugendlicher zur Bibel gewidmet und dabei in offener Weise Einstellungen, Meinungen und Assoziationen zur Bibel eingeholt. Ausgangsintention der Studie war, mittels einer offenen schriftlichen Befragung Jugendliche zu einer möglichst un gelenkten und persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Bibel zu motivieren, so dass unterschiedliche, für die Haltung zur Bibel bedeutsame Facetten aus den dabei gewonnenen Daten emergiert werden konnten.

So versteht sich diese qualitativ-empirische Studie einerseits als Bearbeitung von Desideraten, die mittels existierender quantitativ-empirischer Studien bis dato nicht eingeholt worden sind: Denn durch das vorliegende Forschungssetting wurden verschiedene, von den Befragten selbst ausgewählte Aspekte teilweise als neue Konturen biblischen Lernens sichtbar, einem vertiefenden Verstehen unterzogen und auf damit verknüpfte Zusammenhänge befragt. Andererseits bieten die gewonnenen Erkenntnisse nun selbst Ausgangspunkte für weitere Forschungen – nicht zuletzt im Sinne eines fruchtbaren Austausches zwischen quantitativen und qualitativen Forschungszugängen, die auf ein gegenseitiges Einordnen sowie ein präzisierendes Anknüpfen zielen. Unter der Perspektive einer kontinuierlichen Weiterentwicklung biblischer Lernprozesse offeriert die erstellte Typologie mit ihren analysierten Sinnzusammenhängen aufgrund entdeckter Leerstellen, aufgeworfener Fragen und auffallender neuer Marker einen Bedarf an Anschlussforschungen, um die Schüler:innen als Rezipient:innen biblischer Texte in ihren empirischen Verfasstheiten und somit in ihren Ausgangssituationen besser kennenzulernen. Grundsätzlich kann so beispielsweise eine weiterführende Auseinandersetzung mit allen der Typologie zugrundeliegenden Kategorien stattfinden. Nachdem diese aus der nicht-standardisierten schriftlichen Befragung in deduktiv-induktiver Weise eruiert und hinsichtlich ihrer Zusammenhänge analysiert wurden, kann der Frage nach Verhältnisbestimmungen einzelner Aspekte auf kategorialer wie subkategorialer Ebene nachgegangen werden, indem ausgewählte Kategorien z.B. in eine standardisierte Form quantitativer Befragungsinstrumente überführt und entsprechende Studien durchgeführt werden.

Darüber hinaus wurde in vorliegender Studie das Augenmerk auch auf nicht eindeutig hergestellte Bezüge gerichtet (z.B. hinsichtlich der Fragen, wie genau die Bibel

in Alltagssituationen eine Wirkung entfalten kann, inwiefern die Bibel eine Bedeutung in antizipierten Problemsituationen haben kann, was die Gründe für ein ausbleibendes In-Beziehung-Setzen sind etc.). Hier eröffnet sich die Möglichkeit, derartige »Lücken« im Antwortverhalten verstehend zu erschließen. Nicht Genanntes bzw. bei manchen Typen Ausgespartes kann zum Anlass werden, evtl. verborgene Sinnzusammenhänge zu heben oder das Nichtvorhandensein dieser nachvollziehen zu können.

Dass der Religionsunterricht eher als Begegnungsort mit der Bibel denn als nachhaltig prägende Größe einer eigenen Positionierung zur Bibel gilt, ist ebenso Ergebnis der Datenanalyse wie die Feststellung zahlreicher Zugangsschwierigkeiten von Schüler:innen zur Bibel. Diese Befunde bieten die Möglichkeit, eine gezielte Thematisierung biblischer Lernprozesse im Religionsunterricht aus der Perspektive von Schüler:innen vorzunehmen – unter Berücksichtigung einer Fokussierung von Wünschen und einer Darlegung von Bedingungsgefügen, an die eine gelingende Initiierung biblischer Lernprozesse im Religionsunterricht gekoppelt sind. Im Zentrum steht die Frage, wie biblische Bezüge zur Sprache gebracht werden sollen und welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, so dass eine aktive Leser:innenrolle auch eingelöst und von den Subjekten der biblischen Lernprozesse als solche wahrgenommen werden kann. Hier existiert nach wie vor religionsdidaktischer Forschungsbedarf hinsichtlich einer permanenten Weiterentwicklung von Konzepten biblischen Lernens. Die Ergebnisse vorliegender Studie sowie die vorgenommenen Forschungseinordnungen im Diskussionsteil können als empirisches Fundament für hermeneutisch generierte bibeldidaktische Perspektiven oder für die wissenschaftsorientierte Entwicklung von Religionsunterrichtsmaterialien zum Umgang mit biblischen Passagen oder der Bibel als Gesamtwerk dienen. Auch für die Lehrer:innenbildungsforschung eröffnen die Befunde Anknüpfungspunkte: Inwiefern kann in der universitären bibelwissenschaftlichen Ausbildung der Stellenwert der Bibelinterpretationen Einzelner bei insgesamt vielgestaltig möglichen Interpretationen biblischer Texte reflektiert werden? Wie gehen (angehende) Lehrkräfte selbst mit biblischen Texten und deren Deutungspotentialen um? Welche Formate der bibelwissenschaftlichen-religionsdidaktischen Kooperation lohnen sich, um (angehende) Lehrkräfte bibeldidaktisch so zu professionalisieren, dass sie die bibelbezogenen Bedeutungszuschreibungen Jugendlicher produktiv aufgreifen und in fachlich fundierte religionsunterrichtliche Lernprozesse integrieren können?

Vorliegende Studie hat schließlich über eine rein kognitive Auseinandersetzung der Befragten mit dem Thema Bibel hinaus einen mitunter emotionalen Einblick in das Beziehungsgefüge Jugendlicher und Bibel gewährt. Hier eröffnet sich der Bedarf, dieser emotional-affektiven Komponente biblischen Lernens weiter nachzugehen. Insbesondere unter den herausgestellten Vorzeichen einer engen Verflechtung von Positionierung und deren Plausibilisierungsfiguren mit verschiedenen Referenzgrößen können hier weiterführende Aspekte zu Tage gefördert werden. Vor allem negative Emotionen prägen die Positionierung zur Bibel. Dabei können sich Gefühle unmittelbar auf die Begegnung mit der Bibel in einem bestimmten Setting beziehen als auch auf Referenzen, die indirekt eine Wirkung auf die Bibel haben. Die Rolle von Emotionen bei der Begegnung mit der Bibel, die Ursachen ihres Zustandekommens sowie ihr Einfluss beim Prozess des Deutens biblischer Texte können wichtige Indikatoren für eine gelingende Initiierung und Durchführung biblischer Lernprozesse sein.

Weiterhin ergeben sich Limitationen methodischer Art in Bezug auf die bekannten Grenzen qualitativen Forschens im Allgemeinen und in Bezug auf die Wahl des Erhebungsinstrumentes in Form einer offenen schriftlichen Befragung im Besonderen. So sind bei allen Vorteilen eines anonymen und damit geschützten Erhebungssettings dennoch latente Nachteile auszumachen, insofern keinerlei Nachfragen möglich sind, welche auf Präzisierungen der Darstellungen zielen könnten. Andere Settings, die einen offenen Zugang zu Forschungsfeld mithilfe eines Leitfadeninterviews o.Ä. herstellen, könnten ergänzende und präzisierende Forschungsergebnisse liefern. Auch qualitativ-quantitative Forschungsdesigns erscheinen gewinnbringend, insofern wichtige sozio-kulturelle Daten erhoben werden könnten, die besonders im Hinblick auf kontextuelle Verwobenheiten der Befragten Aufschlüsse und Ansatzpunkt für die Analyse entsprechender Korrelationen zu dem Bedeutungsgehalt der Bibel liefern könnten.

Ferner wäre eine Änderung der Zielgruppe denkbar, indem z. B. eine alters- oder konfessionsbezogene Weitung des Samples stattfinden könnte, um so eine weitere, vergleichende Perspektive auf das Forschungsfeld *Jugendliche und Bibel* erhalten zu können.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ablaufschema der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz	107
Abb. 2: Code-Matrix-Browser	164
Abb. 3: Code-Relations-Browser	166
Abb. 4: Code-Relations-Browser	166
Abb. 5: Code-Relations-Browser	167

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kodierbeispiel	143
Tabelle 2: Ausdifferenziertes Kategoriensystem	162
Tabelle 3: Übersicht Merkmalsraum zugewandte Pragmatiker:innen	179
Tabelle 4: Übersicht Merkmalsraum emotionale Ablehner:innen	187
Tabelle 5: Übersicht Merkmalsraum distanzierte Sympathisant:innen	192
Tabelle 6: Übersicht Merkmalsraum abwägende Kritiker:innen	198
Tabelle 7: Übersicht Merkmalsraum sachliche Enthalter:innen	203

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan* (2011), Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Bildung (= Praktische Theologie heute 114), Stuttgart.
- Altmeyer, Stefan* (²2018), Bibeldidaktik und religiöse Sprachbildung, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Stuttgart, 482–488.
- Altmeyer, Stefan* (2019), Sprachhürden erkennen und abbauen: Wege zu einem sprachsensiblen Religionsunterricht, in: Ders.u.a. (Hg.), Reli – keine Lust und keine Ahnung (= Jahrbuch der Religionspädagogik 35), Göttingen, 184–196.
- Altmeyer, Stefan* (2021), Sprachsensibler Religionsunterricht – Grundlagen und konzeptionelle Klärungen, in: Ders.u.a., Sprachsensibler Religionsunterricht (= Jahrbuch der Religionspädagogik 37), Göttingen, 14–29.
- Bahr, Matthias* (2014), Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen bilden, in: Ruhstorfer, Karlheinz (Hg.), Gotteslehre. Theologie studieren – Modul 7, Paderborn, 354–386.
- Baldermann, Ingo* (¹1993), Einführung in die Bibel, Göttingen.
- Baldermann, Ingo* (2007), Bilder vom Reich Gottes – eine Hoffnung für Kinder? Elementare Zugangsmöglichkeiten zu Evangelientexten für Kinder, in: Adam, Gottfried u.a. (Hg.), Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch, Berlin, 41–44.
- Baldermann, Ingo* (2011), Einführung in die biblische Didaktik, Darmstadt.
- Baldermann, Ingo* (2013), Psalmen, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen, 138–144.
- Baldermann, Ingo* (⁷2018), Psalmen, in: Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Reents, Christine (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen, 135–156.
- Baumert, Jürgen* (2002), Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a.M., 100–150.
- Bee-Schroedter, Heike* (1998), Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart.
- Berg, Horst Klaus* (1991), Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart.

- Berg, Horst Klaus* (1993), *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden*, München.
- Berg, Horst Klaus* (²2007), *Bibeldidaktische Leitlinien*, in: Adam, Gottfried u.a. (Hg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Berlin 2007, 129–133.
- Berg, Horst Klaus* (2017), *Gottes Wort braucht keinen Vormund. Wege zur selbstständigen Auslegung der Bibel*, Stuttgart.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea* (⁶2016), *Lesen im Wandel: Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen*, in: Dies./Graber, Tanja (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*, Seelze/Zug, 34–57.
- Blumer, Herbert* (1954), *What is wrong with Social Theory?*, in: *American Sociological Review* 19 (1), 3–10.
- Boeck, Nadja* (2020), *Welche Jugendbibeln gibt es heute? Ein ordnender Überblick*, in: Fricke, Michael/Langenhorst, Georg/Schlag, Thomas (Hg.), *Jugendbibeln. Konzepte, Konkretionen, religionspädagogische Chancen*, Freiburg i.Br., 30–54.
- Böhm, Uwe/Schnitzler, Manfred* (2008), *Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8*, Stuttgart.
- Bohnsack, Ralf* (2014), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage*, Opladen/Toronto.
- Bonfadelli, Heinz* (1996), *Lesen im Alltag Jugendlicher. Umfang, Motivationen und Modalitäten*, in: Hohmann, Joachim S./Rubinich, Johann (Hg.), *Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik* (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 22), Frankfurt a.M., 51–66.
- Böttcher, Ingrid* (2013), *Kreatives Schreiben*, Berlin.
- Bröking-Bortfeldt, Martin* (1984), *Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler* (= Religionspädagogik heute 13), Aachen.
- Brustkern, Florian/Ultsch, Marie-Theres/Lindner, Konstantin* (2021), *Wahrheit im Schulbuch. Religionsdidaktische Vergewisserungen und Analysen*, in: Bründl, Jürgen/Schmitt, Alexander/Lindner, Konstantin (Hg.), *Zählt Wahrheit heute noch? Theologische und interdisziplinäre Sondierungen in postfaktischer Zeit* (= Bamberger Theologische Studien 42), Bamberg, 537–569.
- Bucher, Anton A.* (1990), *Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln*, Freiburg i.d. Schweiz.
- Bucher, Anton A.* (2000), *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart u.a.
- Bucher, Anton A.* (2000a), *Geschichte der empirischen Religionspädagogik*, in: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte* (= Empirische Theologie 7), Münster, 11–20.
- Bucher, Anton A.* (2000b), *Literaturbericht zur aktuellen empirischen Religionspädagogik*, in: Porzelt, Burkard/Güth, Ralph (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte* (= Empirische Theologie 7), Münster, 21–28.

- Booker, Anton A./Oser, Fritz* (2002), Entwicklung von Religiosität und Spiritualität, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.), Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim/Basel, 607–624.
- Bücker, Nicola* (2020), Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich, in: Forum Qualitative Sozialforschung 21 (1), Art. 2, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.338> [Zugriff: 20.12.2021].
- Büttner, Gerhard* (2015), Entwicklungspsychologie, in: WiReLex, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Entwicklungspsychologie.100083> [Zugriff: 29.04.2024].
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus* (²2016), Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen.
- Dehn, Mechthild/Payrhuber, Franz-Josef/Schulz, Gudrun/Spinner, Kaspar H.* (1999), Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule, in: Franzmann, Bodo u.a. (Hg.), Handbuch Lesen, München, 568–637.
- Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.) (2000), Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen.
- Dieterich, Veit-Jakobus* (2015), Die Entwicklung domänenspezifischer religiöser Stile. Konturen eines neuen Paradigmas in der Religionspädagogik, in: RpB 73, 5–14.
- Dieterich, Veit-Jakobus* (2018), Jungdliches Denken über Schöpfung und Evolution. Empirische Forschungen – religionspädagogische Herausforderungen, in: Altmeyer, Stefan u.a. (Hg.), Schöpfung (= JRP 34), Göttingen, 148–160.
- Domsgen, Michael/Lütze, Frank M.* (2010), Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Leipzig.
- Domsgen, Michael/Hietel, Elena L./Tenbergen, Teresa* (2021), Empirische Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt, Leipzig.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen* (⁵2016), Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin/Heidelberg.
- Dudenredaktion* (Hg.) (2006), Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 4., neu bearbeitete Auflage (= Duden 7), Mannheim/Wien/Zürich.
- Eco, Umberto* (⁵1990), Das offene Kunstwerk, übersetzt von Günter Memmert, Frankfurt a.M.
- Epping, Josef* (2009), Von Anekdote bis Wundergeschichte. Textsorten verstehen, München.
- Faix, Tobias/Künkler, Tobias* (2018), Empirica Jugendstudie 2018: Forschungsbericht, <https://www.cvjm-hochschule.de/forschung/forschungsinstitut-empirica-fuer-jugend-kultur-und-religion/downloads/> [Zugriff: 15.05.2024].
- Flick, Uwe* (2012), Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. und erw. Neuausgabe, Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe* (2015), Design und Prozess qualitativer Forschung, in: ders./von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung – ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, 252–264.
- Flick, Uwe/Erzberger, Christian* (2015), Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz, in: Flick, Uwe (Hg.), Qualitative Forschung – ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, 299–309.

- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (2015), Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick, in: Ders./ders./dies. (Hg.), *Qualitative Forschung – ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg, 13–29.
- Fowler, James W. (1981), *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, San Francisco u. a.
- Fowler, James W. (1991), *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2007), »Die Bibel ist eigentlich wahr.« Zum Umgang mit der Wahrheitsfrage in der Kindertheologie, in: *Praxis Gemeindepädagogik* 3, 20–22.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2011), Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde, in: Dies./Riegel, Ulrich (Hg.), »Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde«. Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter (= Jahrbuch für Kindertheologie, Sonderband), Stuttgart, 11–20.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2012), *Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen – Beispiele – Anleitungen*, München.
- Fricke, Michael (2005), *Schwierige Bibeltexte im Religionsunterricht. Theoretische und empirische Elemente einer alttestamentlichen Bibeldidaktik für die Primarstufe* (= Arbeiten zur Religionspädagogik 26), Göttingen.
- Fricke, Michael (2007), *Von Gott reden im Religionsunterricht*, Göttingen.
- Fricke, Michael (2009), Was können Schülerinnen und Schüler mit der Bibel lernen? Konturen einer Bibeldidaktik für das 21. Jahrhundert, in: Bachmann, Michael/Woyke, Johannes (Hg.), *Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich? Studien und Impulse zur Bibeldidaktik*, Neukirchen-Vluyn, 69–84.
- Fricke, Michael (2012), Rezeptionsästhetisch orientierte Bibeldidaktik – mit Kindern und Jugendlichen die Bibel auslegen, in: Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L. (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch* (= Religionspädagogik innovativ 1), Stuttgart, 210–222.
- Fricke, Michael (²2018), Was sind (zu) schwierige Bibeltexte?, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.), *Handbuch Bibeldidaktik*, Stuttgart, 742–746.
- Fricke, Michael (2018a), Jugendliche auf dem Weg zu Hiob, in: Roose, Hanna/Büttner, Gerhard/Schlag, Thomas (Hg.), »Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht«: Jugend und die Bibel (= Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 2), Stuttgart, 121–131.
- Fuchs, Monika E./Neumann, Nils (2019), Bibeltexte in leichter Sprache zwischen Unterkomplexität und Exklusivität, in: *ZPT* 71 (3), 272–286.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2000), Religion, in: Shell Deutschland Holding (Hg.), *Jugend 2000* (Band 1), Opladen, 157–180.
- Fuß, Susanne/Karbach, Ute (²2019), *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung*, Opladen/Toronto.
- Gabriel, Karl u. a. (2007), Bibelverständnis und Bibelumgang in sozialen Milieus in Deutschland: Ergebnisse aus einem DFG-Projekt, in: Bizer, Christoph/Englert, Rudolf u. a. (Hg.), *Bibel und Bibeldidaktik* (= Jahrbuch der Religionspädagogik 23), Neukirchen, 87–103.

- Gennerich, Carsten/Zimmermann, Mirjam (2020), *Bibelwissen und Bibelverständnis bei Jugendlichen. Grundlegende Befunde – Theoriegeleitete Analysen – Bibeldidaktische Konsequenzen*, Stuttgart.
- Gerhardt, Uta (1986), *Patientenkarrieren. Eine Medizinsoziologische Studie*, Frankfurt a.M..
- Gerhardt, Uta (1991), *Gesellschaft und Gesundheit. Begründung der Medizinsoziologie*, Frankfurt a.M..
- Gerhardt, Uta (²1995), Typenbildung, in: Flick, Uwe u.a. (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Weinheim, 435–439.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2010), *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3., unveränderte Auflage, Bern.
- Goldman, Ronald (1964), *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London.
- Goldman, Ronald (1972), *Vorfelder des Glaubens. Kindgemäße religiöse Unterweisung*, Neukirchen.Vluyn.
- Halbfas, Hubertus (2012), *Religiöse Sprachlehre. Theorie und Praxis*, Ostfildern.
- Halbfas, Hubertus (³2016), *Die Bibel für kluge Kinder und ihre Eltern*, Ostfildern.
- Hanisch, Helmut/Bucher, Anton A. (2002), *Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen*, Göttingen.
- Harris, Paul L. (2000), *On not Falling Down to Earth*, in: Rosengren, Karl S./Johnson, Carl N./ders. (Hg.), *Imagining the Impossible. Magical, Scientific and religious Thinking in Children*, Cambridge u.a., 157-178.
- Harris, Paul L. (2011), *Conflicting Thoughts about Death*, in *Human Development* 54, 160–168.
- Heil, Stefan (2015), *Empirie*, in: WiReLex, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Empirie.100002> [Zugriff: 20.01.2022].
- Heimbrock, Hans-Günter (2016), *Wahrheit*, in: WiReLex, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Wahrheit.100173> [Zugriff: 16.12.2021].
- Hilger, Georg/Lindner, Konstantin (2014), *Biblisches Lernen mit Kindern*, in: Hilger, Georg u.a. (Hg.), *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Überarbeitete Neuausgabe*, München, 204–220.
- Hilger, Georg/Rothgangel, Martin (1999), *Wahrnehmungskompetenz für religiös-relevante Äußerungen als hochschuldidaktische Herausforderung*, in *RpB* 42, 49–65.
- Höger, Christian (2008), *Abschied vom Schöpfergott? Welterklärungen von Abiturientinnen und Abiturienten in qualitativ-empirisch religionspädagogischer Analyse (= Empirische Theologie 18)*, Berlin.
- Hopf, Christel (1993), *Fragen der Hypothesenbildung und Hypothesenprüfung*, in: Dies./Schmidt, Christiane, *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*, Hildesheim, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-456148> [Zugriff: 11.12.2021], 13–17.
- Hopf, Christel (1996), *Hypothesenprüfung und qualitative Sozialforschung*, in: Strobl, Rainer (Hg.), *Wahre Geschichten?: zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Beiträge zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ... im Kriminologischen*

- Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. Und 30. Juni 1995 in Hannover, Baden-Baden, 9–22.
- Hopf, Christel (2016), *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Hg. von Wulf Hopf und Udo Kuckartz, Wiesbaden.
- Huber, Herbert (2002), »Was ist Wahrheit?« – Überblick zu aktuellen Wahrheitstheorien, in: *Aufklärung und Kritik* 1, 96–103.
- Hurrelmann, Klaus (¹2012), *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (= Bachelor/Master), Weinheim/Basel.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2005), *Geschichten aus der Bibel* (= Allensbacher Berichte 20), https://www.ifd-allensbach.de/fileadmin/kurzberichte_dokumentationen/prd_0520.pdf [Zugriff: 31.08.2021].
- Iser, Wolfgang (1976), *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, München.
- Iser, Wolfgang (⁴1994), *Die Appellstruktur der Texte*, in: Warning, Rainer (Hg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München, 228–252.
- Janssen, Markus/Stamann, Christoph/Krug, Yvonne/Negele, Christina (2017), *Tagungsbericht: Qualitative Inhaltsanalyse – and beyond?*, in: *Forum Qualitative Sozialforschung* 18 (2), Art. 7, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.2.2812> [Zugriff: 20.12.2021].
- Jauß, Hans R. (⁴1994), *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, in: Warning, Rainer (Hg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München, 126–162.
- Kalbheim, Boris (2014), *Normative und methodologische Aspekte empirischer Sozialforschung in der Religionspädagogik*, in: Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Religiöse Bildung erforschen: empirische Befunde und Perspektiven*, Münster, 37–52.
- Kalbheim, Boris (2016), *Die Wirklichkeit – welche Wirklichkeit? Status und Bedeutung von Empirie in der empirischen Religionspädagogik*, in: Höger, Christian/Arzt, Silvia (Hg.), *Empirische Religionspädagogik und Praktische Theologie. Metareflexionen, innovative Forschungsmethoden und aktuelle Befunde aus Projekten der Sektion »Empirische Religionspädagogik« der AKRK, Freiburg/Salzburg*, 18–30.
- Kalbheim, Boris (2017), *Empirische Wende*, https://doi.org/10.23768/wirelex.Empirische_Wende.100241 [Zugriff: 20.02.2022].
- Kammeyer, Katharina/Büttner, Gerhard (2011), *Erfolgreiche Bibelperikopen und ihre Lernorte. Woher 6. und 7.-Klässler/-innen ihr Bibelwissen haben und welche Geschichten zu Lieblingsgeschichten werden*, in: *Schönberger Hefte* 4, 16–20.
- Kelle, Udo (1994), *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*, Weinheim.
- Kelle, Udo (1996), *Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory*, in: Strobl, Rainer (Hg.), *Wahre Geschichten?: zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Beiträge zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ... im Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen am 29. Und 30. Juni 1995 in Hannover, Baden-Baden*, 23–48.
- Kelle, Udo (¹¹2015), *Computergestützte Analyse qualitativer Daten*, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg, 485–502.

- Kelle, Udo/Kluge, Susann* (2010), Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (= Qualitative Sozialforschung 15), Wiesbaden.
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf* (2016), Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung (= Grundlagen der Germanistik 42), Berlin.
- Klafki, Wolfgang* (1993), Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: epochaltypische Schlüsselprobleme, in: Ders. (Hg.), Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, 43–81.
- Kluge, Susann* (1999), Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung, Opladen.
- Kluge, Susann* (2000), Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 1 (1), Art. 14, <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1124> [Zugriff: 11.12.2021].
- Knoblauch, Hubert* (2014), Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.), Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen, Wiesbaden, 73–85.
- Könemann, Judith/Sajak, Clauß Peter/Lechner, Simone* (2017), Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie, Wiesbaden.
- König, Eckard/Bentler, Annette* (2003), Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozeß – ein Leitfaden, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe, Weinheim/München, 88–96.
- König, Klaus* (2012), Mehr Religion. Die Bedeutung der Religionskultur für den Religionsunterricht, in: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen, 98–112.
- Kropač, Ulrich* (2003), Bibelarbeit als Dekonstruktion: Neue Perspektiven für das biblische Lernen, in: *KatBl* 128, 369–374.
- Kropač, Ulrich* (2005), Bibelarbeit in der Postmoderne. Zur Gestalt einer dekonstruktiven Bibeldidaktik, in: *rhs* 48, 160–169.
- Kropač, Ulrich* (2005a), »Da rang mit Jakob ein Mann ...«. Skizze einer dekonstruktiven Bibeldidaktik, in: Bahr, Matthias/ders./Schambeck, Mirjam (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, München, 124–134.
- Kropač, Ulrich* (2010), Biblisches Lernen, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München, 417–433.
- Kropač, Ulrich* (2012), Religion und Rationalität. Eine ungewöhnliche Allianz im religionspädagogischen Legitimationskurs, in: Ders./Langenhorst, Georg (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen, 66–83.
- Kropač, Ulrich* (2016), Leser – Text – Kontext. Bibeldidaktik im Horizont (post)moderner literaturtheoretischer Strömungen, in: *rpb* 75, Babenhausen, 62–71.

- Kuckartz, Udo (1988), Computer und verbale Daten. Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken (= Europäische Hochschulschriften Reihe 22, Soziologie, 173), Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris.
- Kuckartz, Udo (³2010), Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (⁴2018), Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel.
- Kuckartz, Udo (2019), Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 20 (3), Art. 12, <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370> [Zugriff: 11.12.2021].
- Kuckartz, Udo/Grunenberg, Heiko (³2010), Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software, in: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe, Weinheim, 501–513.
- Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (⁵2022), Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim/Basel.
- Kühlmeyer, Katja/Muckel, Petra/Breuer, Franz (2020), Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der »Instruktionalität« qualitativer Auswertungsverfahren, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 21(1), Art. 22, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437> [Zugriff 30.01.2022].
- Lachmann, Rainer (1999), Wege religionsdidaktischer Erschließung biblischer Texte, in: Bell, Desmond u.a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal, 205–217.
- Lamnek, Siegfried (⁴2000), Art. Idealtypus, in: Soziologie-Lexikon, 275.
- Lamnek, Siegfried (⁴2000a), Art. Kategorie, in: Soziologie-Lexikon, 327.
- Lamnek, Siegfried (⁴2000b), Art. Kategoriensystem, in: Soziologie-Lexikon, 327.
- Lamnek, Siegfried (⁴2000c), Art. Klasse, in: Soziologie-Lexikon, 329–330.
- Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (⁶2016), Qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel.
- Lang, Sabine/Ruesch Schweizer, Corinne (2020), Idealtypische subjektive Theorien – eine theoretisch fundierte Konkretisierung der Kombination von zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse und empirisch begründeter Typenbildung, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 21 (1), Art. 18, <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3433> [Zugriff: 11.12.2021].
- Langenhorst, Georg (2020), Jugendbibeln. Eine literarische Gattung auf der Suche nach eigenem Profil, in: Fricke, Michael/ders./Schlag, Thomas (Hg.), Jugendbibeln. Konzepte, Konkretionen, religionspädagogische Chancen, Freiburg i.Br., 55–69.
- Langenhorst, Georg/Krejttschi, Tobias (2019), Kinderbibel. Die beste Geschichte aller Zeiten, Stuttgart.
- Lindner, Konstantin (2014), Biografisches Lernen – Kleine Leute und große Gestalten, in: Hilger, Georg u.a. (Hg.), Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Überarbeitete Neuauflage, München, 281–292.
- Lindner, Konstantin (2018), Der Beitrag des Religionsunterrichts zu kulturbezogener Bildung. Einordnungen und Perspektiven, in: ders./Hlukhovych, Adrianna/Bauer, Ben-

- jamin/Beuter, Katharina/Vogt, Sabine (Hg.), Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule (= Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung 8), Bamberg.
- Lorenzen, Stefanie (2017), Religiöse Indifferenz – eine religionspädagogische Herausforderung zwischen Nicht-Religiosität und religiöser Unentschiedenheit, in: Schröder, Bernd/Hermelink, Jan/Leonhard, Silke (Hg.), Jugendliche und Religion. Analysen zur V. Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung der EKD (= Religionspädagogik innovativ 13), Stuttgart, 109–127.
- Mayring, Philipp (¹²2015), Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel.
- Mayring, Philipp (⁶2016), Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim/Basel.
- Mayring, Philipp (¹³2022), Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel.
- Meinefeld, Werner (1997), Ex-ante-Hypothesen in der Qualitativen Sozialforschung: zwischen »fehl am Platz« und »unverzichtbar«, in: Zeitschrift für Soziologie 26, 22–34.
- Meinefeld, Werner (¹¹2015). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, 265–275.
- Mendl, Hans (2021), Biografisches Lernen, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkhard (Hg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Bad Heilbrunn, 256–266.
- Mette, Norbert (2007), Bibeldidaktik 1986–2006. Ein Überblick, in: Bizer, Christoph/Englert, Rudolf u. a. (Hg.), Bibel und Bibeldidaktik (= Jahrbuch der Religionspädagogik 23), Neukirchen, 175–195.
- Mittelstrass, Jürgen (1989), Glanz und Elend der Geisteswissenschaften, Oldenburg.
- Müller, Klaus (2007), Adäquation (A.)/Adäquationstheorie (At.), in: A. Franz/W. Baum/K. Kreuzer (Hg.), Lexikon philosophischer Grundbegriffe der Theologie, Freiburg i. Br., 16–17.
- Niehl, Franz W. (2002), Umgang mit Texten, in NHRpG, 485–489.
- Niehl, Franz W. (2005), Wann sind Väter bereit, ihre Söhne zu opfern, in: KatBl 130, 89–96.
- Niehl, Franz W. (2006), Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit, München.
- Niehl, Franz W./Thömmes, Arthur (2014), 212 Methoden für den Religionsunterricht. Neuausgabe, München.
- Nipkow, Karl Ernst (1987), Erwachsenwerden ohne Gott?. Gotteserfahrung im Lebenslauf, München.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul (²1988), Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh.
- Oser, Fritz/Reich, K. Helmut (2000), Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren, in: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart, 216–225.
- Oswald, Hans (2003), Was heißt qualitativ forschen, in: Frieberthäuser, Barbara/Pregel, Annedore (Hg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe, Weinheim/München, 71–87.

- Ott, Rudi (2007), Lernen in der Begegnung mit der Bibel, in: Adam, Gottfried u.a. (Hg.), *Bibeldidaktik. Ein Lese- und Studienbuch*, Berlin, 11–23.
- Philipp, Maik (⁶2016), Lesesozialisation: zur Bedeutung von Familie, Schule und Peergroup, in: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Graber, Tanja (Hg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*, Seelze/Zug, 88–101.
- Pickel, Gert/Spieß, Tabea (2015), Religiöse Indifferenz – Konfessionslosigkeit als Religionslosigkeit?, in: Bedford-Strohm, Heinrich/Jung, Volker (Hg.), *Vernetzte Vielfalt. Kirche angesichts von Individualisierung und Säkularisierung*, Gütersloh, 239–266.
- Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin (Hg.) (2018), *Empirisch forschen in der Religionspädagogik. Ein Studienbuch für Studierende und Lehrkräfte (= Religionspädagogik innovativ 21)*, Stuttgart.
- Porzelt, Burkhard (2000), *Qualitativ-empirische Methoden in der Religionspädagogik*, in: ders./Güth, Ralph (Hg.): *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte (= Empirische Theologie 7)*, Münster, 63–81.
- Porzelt, Burkard (2012), *Grundlinien biblischer Didaktik*, Bad Heilbrunn.
- Porzelt, Burkhard (2021), *Bibel*, in: Stögbauer-Elsner, Eva/Lindner, Konstantin/ders. (Hg.), *Studienbuch Religionsdidaktik*, Bad Heilbrunn, 167–179.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (⁴2014), *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (= Lehr- und Handbücher der Soziologie)*, München.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019), *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*, Wiesbaden.
- Recker, Helga (⁴2000), Art. Typus, in: *Soziologie-Lexikon*, 683.
- Reichertz, Jo (2014), Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung, in: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*, Wiesbaden, 87–102.
- Reinders, Heinz (2016), *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage*, Berlin/Boston.
- Reis, Oliver u.a. (2020), Die Bibel als Medium religiöser Sprachentwicklung, in: Brieden, Norbert u.a. (Hg.), *Biblische Welten (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 11)*, Babenhausen, 121–134.
- Rico, Gabriele L. (2002), *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*, Reinbek bei Hamburg.
- Riegel, Ulrich (2018), Sozialisation, religiöse, in: WiReLex, https://doi.org/10.23768/wirelex.Sozialisation_religiose.200373 [Zugriff: 20.01.2022].
- Riegel, Ulrich (2021), *Das Wunderverständnis von Kindern und Jugendlichen. Theoretische Klärungen – empirische Befunde – didaktische Konsequenzen (= Religionspädagogik innovativ 41)*, Stuttgart.
- Riegel, Ulrich/Ziebertz, Hans-Georg (2009), »sage mir, wie du die Bibel liest, und ich sage dir, woran du glaubst«. Der Zusammenhang zwischen dem Schriftverständnis von Jugendlichen und ihrer Religiosität als Herausforderung für die Bibeldidaktik, in: Bachmann, Michael/Woyke, Johannes (Hg.), *Erstaunlich lebendig und bestürzend verständlich?: Studien und Impulse zur Bibeldidaktik*, Neukirchen-Vluyn, 265–280.

- Ritzer, Georg (2015), Empirie, in: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.), Struktur-begriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn, 105–109.
- Roose, Hanna (2012), »Sünde ist ...« – Biblische Texte bei Jugendlichen ins Spiel bringen, in: Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.), Theologisieren mit Jugendlichen: ein Programm für Schule und Kirche, Stuttgart, 135–149.
- Roose, Hanna (2016), Wundererzählungen und Gleichnisse im Geflecht von Faktualität und Fiktionalität. Narratologische, theologische und didaktische Perspektiven, in: Büttner, Gerhard u. a. (Hg.), Narrativität (= Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 7), Babenhausen, 62–72.
- Rothgangel, Martin (1999), Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen (= Arbeiten zur Religionspädagogik 15), Göttingen.
- Ruin, Sebastian (2019), Kategorien als Ausdruck einer ausgewiesenen Beobachter_innenperspektive? Ein Vorschlag für eine qualitativere qualitative Inhaltsanalyse, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 20 (3), Art. 37, <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3395> [Zugriff: 11.12.2021].
- Schambeck, Mirjam (2009), Bibeltheologische Didaktik. Biblisches Lernen im Religionsunterricht, Göttingen.
- Schambeck, Mirjam (2009a), Biblisches Lernen postmodern gewendet. Das Konzept einer bibeltheologischen Didaktik als Impuls, in: rhs 52 (3), 182–191.
- Schambeck, Mirjam (2012), Warum Bildung Religion braucht. Konsequenzen für religiöse Bildungsprozesse, in: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg (Hg.), Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen, 84–96.
- Schambeck, Mirjam (2016), Wie träge Maschine in Gang kommen. Plausibilisierungen und Profilierungen der bibeltheologischen Didaktik, in: RpB 75, 43–51.
- Schambeck, Mirjam (2017), Biblische Facetten. 20 Schlüsseltexte für Schule und Gemeinde, Ostfildern.
- Schambeck, Mirjam (²2018), Bibeltheologische Didaktik, in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben, Handbuch Bibeldidaktik, Stuttgart, 461–468.
- Schambeck, Mirjam/Kropač, Ulrich (2003), Eine (un)heilvolle Begegnung: Dekonstruktive Bibelarbeit an Gen 32,23-33, in: KatBl 128, 376–382.
- Schiefer Ferrari, Markus (2017), Bibel – LeserInnen – Perspektiven: polyphon und fragmentarisch, in: ÖRF 25 (2), 47–57.
- Schmidt, Christiane (1993), Einige technische und methodische Aspekte der Auswertung, in: Hopf, Christel/Dies., Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema, Hildesheim, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-456148>, [Zugriff: 17.12.2021], 57–63.
- Schreier, Margit (2014), Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum Qualitative Sozialforschung, 15 (1), Art. 18, <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043> [Zugriff: 11.12.2021].
- Schwarz, Susanne (2019), SchülerInnenperspektiven und Religionsunterricht. Empirische Einblicke – Theoretische Überlegungen, Stuttgart.

- Schweitzer, Friedrich* (⁴1999), *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich* (2004), *Ist die Bibel ein Buch der Bildung?. Drei Antwortversuche*, in: *Elsenbast, Volker/Lachmann, Rainer/Schelander, Robert* (Hg.): *Die Bibel als Buch der Bildung. Festschrift für Gottfried Adam zum 65. Geburtstag* (= *Forum Theologie und Pädagogik* 12), Wien, 27–39.
- Schweitzer, Friedrich* (²2007), *Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik*, in: *Adam, Gottfried u. a.* (Hg.), *Bibeldidaktik. Ein Lesebuch* (= *Schriften aus dem Comenius-Institut* 2), Münster, 106–110.
- Schweitzer, Friedrich* (2007a), *Wie Kinder und Jugendliche biblische Geschichten konstruieren. Rezeptionsforschung und Konstruktivismus als Herausforderung des Bibelunterrichts*, in: *Bizer, Christoph u. a.* (Hg.), *Bibel und Bibeldidaktik* (= *JRP* 23), Neukirchen-Vlym, 199–208.
- Schweitzer, Friedrich u. a.* (2018), *Jugend, Glaube und Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht* (= *Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik* 13), Münster/New-York.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.) (1974), *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.) (2005), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (= *Die deutschen Bischöfe* 80), Bonn.
- Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.) (⁴2010), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/ Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)* (= *Die deutschen Bischöfe* 78), Bonn.
- Spinner, Kaspar H.* (1995), *Die Entwicklung literarischer Kompetenz*, in: *Rosebrock, Cornelia* (Hg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*, Weinheim/München, 81–95.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* München, *Lehrplanplus, Fachprofil Katholische Religionslehre*, <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/katholische-religionslehre> [Zugriff 25.06.2024].
- Stamann, Christoph/Janssen, Markus/Schreier, Margit* (2016), *Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung*, in: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17 (3), Art. 16, <https://doi.org/10.17169/fqs-17-3.2581> [Zugriff: 11.12.2021].
- Steinke, Ines* (1999), *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim, München.
- Steinke, Ines* (2015), *Gütekriterien qualitativer Forschung*, in: *Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/dies.* (Hg.): *Qualitative Forschung – ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg, 319–331.
- Stögbauer, Eva-Maria* (2011), *Die Frage nach Gott und dem Leid bei Jugendlichen wahrnehmen. Eine qualitativ-empirische Spurensuche*, Bad Heilbrunn.
- Stögbauer-Elsner, Eva* (2021), *Entwicklungspsychologische Voraussetzungen*, in: *Dies./Lindner, Konstantin/Porzelt, Burkhard* (Hg.), *Studienbuch Religionsdidaktik*, Bad Heilbrunn, 76–86.

- Strauss, Anselm* (1998), Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet* (1996), Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim.
- Streib, Heinz* (2001), Faith Development Theory Revisited: The Religious Styles Perspective, in: The International Journal for the Psychology of Religion 11 (H. 3), 143–158.
- Streib, Heinz/Gennerich, Carsten* (2011), Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim/München.
- Tamminen, Kalevi* (1993), Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend (=Forschungen zur Praktischen Theologie 13), Frankfurt a.M. u.a.
- Theis, Joachim* (2005), Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter (= Praktische Theologie heute 64), Stuttgart.
- Theis, Joachim* (2015), Rezeption, in: Porzelt, Burkard/Schimmel, Alexander (Hg.), Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn, 87–92.
- Theis, Joachim* (2016), »... zerriss seinen Mantel entzwei, um den Mann zu wärmen ...«. Konstruktivistische Prozesse und ihre bibeldidaktischen Konsequenzen, in: RpB 75, 52–61.
- Theis, Joachim* (2017), Art. Einstellungen zur Bibel, von Jugendlichen, in: WiReLex, https://doi.org/10.23768/wirelex.Einstellungen_zur_Bibel_von_Jugendlichen.100267 [Zugriff:15.01.2022].
- Theis, Joachim* (2017a), Zum Bildungspotenzial biblischer Texte, in: ÖRF 25 (2), 8–17.
- Theis, Joachim* (2021), Biblisches Lernen, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik (= Kohlhammer Studienbücher Theologie 25), Stuttgart, 299–308.
- Theißen, Gerd* (2003), Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh.
- Weber, Max* (²1925), Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie/1, Tübingen.
- Weber, Max* (1988), Die »Objektivität« Sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: Ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hg. von Johannes Winckelmann, 7. Aufl., Tübingen, 146–214.
- Wermke, Michael* (2006), Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler (= Religionspädagogik im Diskurs 2), Jena.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion* (Hg.) (1999), Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Mannheim u.a. 1999.
- Wolfert, Sabine/Quenzel, Gudrun* (2019), Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft, in: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hg.), Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim, 133–161.
- Wulff, David M.* (1991), Psychology of Religion. Classic and contemporary views, New York u. a.

- Ziebertz, Hans-Georg (2004), Religionspädagogik und Empirische Methodologie, in: Schweitzer, Friedrich/Schlag, Thomas (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (= RPG 4), Gütersloh, 209–222.
- Ziebertz, Hans-Georg (2010), Warum die religiöse Dimension der Wirklichkeit erschließen?, in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. Neuausgabe, München, 123–141.
- Ziebertz, Hans-Georg/Riegel, Ulrich (2008), Letzte Sicherheiten. Eine empirische Untersuchung zu Weltbildern Jugendlicher (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 11), Gütersloh.
- Zimmermann, Mirjam (2016), In Wahrheit erfunden. Plädoyer für eine biblische Didaktik, die die Wahrheitsfrage stärker berücksichtigt, in: Fischer, Irmtraud u.a. (Hg.), Der Streit um die Schrift (= Jahrbuch für Biblische Theologie 31), Göttingen, 337–353.
- Zimmermann, Mirjam (2019), »Wege aus dem Niemandsland?« – Aspekte einer zeitgemäßen Bibeldidaktik auch für Religionsferne, in: Altmeyer, Stefan u.a. (Hg.), Reli – keine Lust und keine Ahnung (= JRP 35), Göttingen, 197–211.
- Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (²2018), Ist die Bibel wahr?, in: Dies., Handbuch Bibeldidaktik, Stuttgart, 735–739.